

**Памяти профессора
Серафимы Яковлевны Гельберг
посвящается**

*Величайшая польза, которую можно извлечь из жизни, -
Потратить жизнь на дело, которое переживет нас...!*

Не стало Серафимы Яковлевны Гельберг – профессора кафедры грамматики и истории английского языка Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета – человека бесконечно преданного своей профессии и своему долгу. Приехав в Ижевск в 1952 году после окончания с отличием МГПИИЯ им. М. Тореца, Серафима Яковлевна 55 лет беспрерывно трудилась в стенах Удмуртского государственного педагогического института, а в последствии университета, начав с должности ассистента кафедры английского языка, затем старшего преподавателя, доцента, заведующего кафедрой, профессора кафедры. С.Я. Гельберг всегда вела большую учебно-методическую и научную работу. На протяжении многих лет она читала курс лекций по истории английского языка, вела занятия по практике английского языка на старших курсах, руководила курсовыми и дипломными работами, с воодушевлением помогала учителям республики, передавая опыт, к примеру, по развитию навыков устной речи в 9-11 классах общеобразовательной средней школы, на факультативных занятиях по английскому языку в сельской школе и многое другое. Находясь на посту заведующего, С.Я. Гельберг внесла значительный вклад в развитие кафедры грамматики и истории английского языка и факультета в целом.

Научные интересы профессора С.Я. Гельберг были разносторонними и широкими. Список научных трудов Серафимы Яковлевны составляет 100 наименований. Ее первым значительным научным трудом явилась кандидатская диссертация на тему: «Наблюдения над характером корреляции полнозначных слов в частях бессоюзного сложного предложения с пояснением (в современном английском языке)», 1970 г., проблематика которой получила новое интересное прочтение на международных симпозиумах по дейктическим системам и квантификации в языках Европы и Северной и Центральной Азии в г. Ижевске, в 2001 г. и по синтаксическим отношениям и структуре аргументов в языках Европы и Северной и Центральной Азии в г. Казани, в 2004 г., а также в сборнике, посвященном юбилею Удмуртского государственного университета и 75-летию профессора Ю.А. Левицкого «Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков», Ижевск, 2006. С.Я. Гельберг совместно с московскими коллегами увлеченно работала над справочником наиболее употребительных английских словосочетаний, для которого ею были подготовлены семь словарных статей – *boy, father, help, idea, hair, power, eye*.

Однако неизменной увлеченностью С.Я. Гельберг оставалась история английского языка. Ее пособия, учебники, многочисленные статьи по истории английского языка – «Курс истории английского языка» (Часть 1, Часть 2), планы практических занятий по истории английского языка, сборник текстов по истории английского языка, пособие по периодизации истории английского языка, «Этноисторические

контакты английского языка» и др., стали популярными изданиями в студенческой и преподавательской среде далеко за пределами Удмуртии.

Среди множества пособий можно выделить несколько пособий по домашнему чтению, активно используемых преподавателями и студентами института – по книгам С. Моэма «Театр», Д.Б. Пристли «Улица Ангела», О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» и др.

Появление Серафимы Яковлевны в Ижевске – судьбоносное явление для Удмуртского пединститута и университета. Выпускница ведущего вуза страны, она привезла с собой отличные знания английского языка, эффективные и современные технологии обучения студентов, любовь и уважение к студентам, молодость, красоту, обаяние и замечательную столичную речь. Все это гармонично сочеталось в уникальной личности Серафимы Яковлевны, оказывая комплексное воздействие на обучение и воспитание каждого студента.

Серафима Яковлевна была заметной и неповторимой личностью, приковывая внимание любой аудитории: студенческой, аспирантской, преподавательской. В ней всегда присутствовали собственное суждение и мудрость. Она щедро делилась знаниями и опытом со студентами, аспирантами и особенно молодыми коллегами – преподавателями кафедры и института. Серафима Яковлевна обучила сотни студентов, которые творчески трудятся в сфере образования, достойно продолжая традиции института, и которые отличаются хорошей лингвистической подготовкой, высоким уровнем культуры профессии. Где бы они ни работали, перед ними всегда будет пример высокого профессионализма, глубокого познания и широкого кругозора, пример оптимизма и бодрости, стремления приносить пользу людям в любом возрасте.

Светлая память о профессоре
Серафиме Яковлевне Гельберг
навсегда сохранится
в сердцах ее коллег и выпускников.

Коллектив преподавателей
кафедры грамматики и истории
английского языка ИИЯЛ УдГУ

О РОЛИ ПРЕСУППОЗИЦИИ И ИМПЛИКАЦИИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ И ПОНИМАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО СООБЩЕНИЯ

Текст является средством передачи информации о действительности. Согласно А.И. Новикову, содержание текста включает в себя два вида информации: информация, возникающая непосредственно под влиянием языковых средств текста, и информация, которую реципиент привлекает дополнительно для понимания текста [4. С. 33]. Все эти знания трактуются А.И. Новиковым как пресуппозиция. Однако, по мнению Н.П. Пешковой, это понятие разделяется на внутритекстовую импликацию и предтекстовую пресуппозицию. [5. С. 111]. При этом их соотношение в различных текстах неодинаково и зависит от типа текста.

В нашем исследовании, направленном на изучение процесса восприятия и дальнейшего понимания текста на иностранном языке, мы попытались определить доминирование того или иного типа знаний в условиях двуязычия.

Восприятие и понимание (осмысление) текста являются сложным видом речевой деятельности, которые свидетельствуют о языковой компетенции реципиента, а также его психологических и интеллектуальных характеристиках. Иногда эти два понятия противопоставляют друг другу, мотивируя тем, что для восприятия достаточно владения «языковым кодом», а в «понимании имеется экстралингвистический аспект; оно предполагает знакомство слушателя с теми явлениями объективной реальности, которые служат предметом высказывания, его содержанием» [2. С. 32].

Несомненно, для того чтобы адекватно перевести текст необходимо знание иностранного языка (то, что мы относим к области пресуппозиционных знаний). Однако смысловое восприятие текста связано, прежде всего, с интерпретационной деятельностью реципиента, который должен для себя решить «что является целью или основным мотивом получаемого сообщения» [1. С. 34]. А интерпретация невозможна без знаний, почерпнутых из прочтенного текста.

В рамках проведенного нами эксперимента студентам гуманитарного и технического вузов был предложен для перевода научно-популярный текст на английском языке. Перед испытуемыми была поставлена задача – перевести текст без предварительного ознакомления с содержанием, последовательно переводя по одному предложению, не забегая вперед.

На втором этапе им предлагалось усовершенствовать черновой вариант перевода с учетом осмысления всего текста. По нашему мнению сравнение различных вариантов перевода одного и того же текста позволяет выявить скрытые от непосредственного наблюдения механизмы формирования содержания и смысла, а также определить используемые при этом стратегии.

Анализ полученных черновых и беловых вариантов переводов показал, что на первом этапе восприятия испытуемые, как правило, ограничиваются рамками языковых правил, используя буквальный перевод. Проиллюстрируем на примере перевода словосочетания *without damaging body*. (В целом предложение выглядит так: *In hospitals surgeons could plan operations by first “travelling” through the brain, heart or lungs without damaging body*).

Черновой вариант: 1) без повреждения тела, 2) не повреждая тело, 3) не повреждать тело, 4) без нанесения вреда телу, 5) без разрушения тела, 6) без вскрытия тела, 7) без предварительного вскрытия тела, 8) без изменения тела, 9) без присутствия тела, 10) без деформации тела.

Беловой вариант: 1) не повреждая тело, 2) без повреждения тела, 3) не повреждая организм, 4) без какого-либо ущерба для здоровья, 5) без использования скальпеля, 6) без хирургического вмешательства, 7) не нанося повреждений, 8) без угрозы для здоровья, 9) без внедрения в тело, 10) без резания тела, 11) не допуская ошибок, 12) без лишних надрезов на теле, 13) без вреда для здоровья пациента, 14) без разрезания кожи, 15) без участия человека, 16) без предварительного вскрытия тела, 17) без разрушения тела.

Как видно из приведенных примеров в большинстве черновых вариантов наблюдается сохранение эндолексии (термин А.И. Новикова). Роль фоновых энциклопедических знаний здесь минимальна. Однако уже здесь присутствуют попытки интерпретировать полученный перевод (варианты 6-10). Впрочем, попытки неудачные, поскольку незнание дальнейшего контекста уводит реципиентов в сторону от правильного понимания.

На втором этапе наряду со случаями сохранения первоначального варианта перевода (варианты 1-3, 15-17), происходит и дальнейшее осмысление выражения (варианты 4-14). После прочтения всего текста и с учетом извлеченной информации, испытуемые более активно привлекают прагматические и эмоционально-оценочные факторы:

– без какого-либо ущерба для здоровья, без использования скальпеля, без хирургического вмешательства, без внедрения в тело, без угрозы для здоровья, без лишних надрезов на теле, без вреда для здоровья пациента, без резания тела, без разрезания кожи, не допуская ошибок.

Реципиенты, абстрагируясь от буквального значения выражения, выходят на уровень смысла. Происходит использование экзолексики (термин А.И. Новикова). Таким образом, испытуемые, владеющие в достаточной степени специальными (языковыми) и общими фоновыми знаниями, без каких-либо затруднений смогли вывести имплицитно присутствующую информацию.

В то же время, другие реципиенты не сумели подняться выше содержательного уровня. Такие варианты перевода как *без участия человека, без (предварительного) вскрытия тела, без присутствия тела, без деформации тела, без изменения тела* демонстрируют неумение правильно анализировать полученные в результате перевода данные. Причиной, вероятно, являются пробелы в энциклопедических знаниях, а в двух последних примерах – слабые языковые навыки (выбор неверного значения в одном случае, и смешение графического облика слов *damaging-changing* – в другом). В целом все это указывает на пресуппозиционную неподготовленность части испытуемых, которая обрекла их на неудачу при попытке интерпретировать содержание выражения. Вместе с тем, даже неправильный перевод свидетельствует об активном порождении своего текста с использованием эндолексики.

Стратегия «извлечения», другими словами – использование «эндолексики», является доминирующей у большинства реципиентов на первой стадии перевода. Наряду с сохранением структуры исходного текста она представляет собой механизм формирования содержания. На этой базе происходит реализация механизмов смыслообразования, что выражается использованием стратегии «приписывания» (использования «экзолексики»), т.е. слов обобщенных по отношению к лексике текста-оригинала, а также стратегии структурных перестроек содержания исходного текста. Отсюда можно сделать вывод, что выявление имплицитных связей в структуре содержания текста напрямую зависит от пресуппозиционного фактора. Иначе говоря, «новое знание выстраивается на платформе старого» [З. С. 349].

Литература

1. Дридзе Т.М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов) // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М. 1976. – С. 34-45.
2. Зиндер Л.Р. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1987. – 175 с.
3. Новиков А.И., Богословская И.В. Научно-популярный текст в его соотношении с научным текстом // Обработка текста и когнитивные технологии. – № 8. – Пущино, 2003. – С. 346-356.
4. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 213 с.
5. Пешкова Н.П. Типология научного текста: психолингвистический аспект. – Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т, 2002. – 261 с.

Азметова Р.Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

В учебном процессе формирование и развитие иноязычных навыков осуществляется во взаимосвязи во всех видах речевой деятельности, причем говорение и чтение играют доминирующую роль при обучении иностранному языку. Очевидно, что чтение выступает и как самостоятельный вид речевой деятельности, и как средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков. Обучение чтению – один из краеугольных камней системы обучения иностранным языкам, которое обеспечивает сохранность и понимание запаса знаний, возможность использовать их при любых обстоятельствах. Как известно, студенты читают для того, чтобы получить необходимую информацию из текста. При этом, в зависимости от ситуации полнота и точность извлечения информации могут быть различными. Таким образом, задача обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключается в следующем – научить студентов извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения.

Лексические и грамматические единицы языка являются исходным и необходимым строительным материалом, с помощью которого строится текст, поэтому языковой материал составляет один

из основных компонентов содержания обучения иностранному языку. Известно, что успех овладения лексикой зависит от психолого-методической обоснованности выделения групп лексических единиц, определения их взаимодействия между собой и другими группами, от варьирования изначальных лексических единиц и т.д. То же самое мы можем сказать и о грамматическом материале: почти каждое грамматическое явление представляет собой систему частных правил, т.е. отдельных трудностей, и успех овладения грамматически явлением зависит от того, насколько набор этих единиц, какова последовательность их усвоения. В данном случае имеются ввиду наиболее типичные ситуации употребления грамматического явления. Из сказанного видно, какую важную роль играют вопросы организации иноязычного языкового материала.

Под взаимосвязным обучением лексической и грамматической сторонам в процессе чтения текста мы понимаем такое обучение, которое направлено на одновременное формирование лексических и грамматических механизмов на основе специального комплекса приемов, учитывающих все существующие лексико-грамматические связи на разных уровнях. Лексико-грамматическая взаимосвязь проявляется в том что, лексика не усваивается отдельно, а вписывается в грамматический контекст и грамматические структуры (на уровне словосочетания, предложения, текста). Необходимо выделить три этапа обучения лексике и грамматике при чтении:

- ознакомление с технологией закрепления лексических и грамматических структур (анализ слов и словосочетаний по признакам словообразования, видовременные формы глагола);
- тренировка лексических и грамматических форм в серии коммуникативных упражнений;
- итоговое тестирование и обсуждение результатов.

Трудности, возникающие при чтении на иностранном языке – это незнакомые слова и грамматические формы. Эти трудности снимаются предварительным изучением того нового языкового материала, которое имеется в тексте, т.е. препарированием текста. Необходима постепенность от полного изъятия всего нового в тексте к постепенному приучению читающего к наличию незнакомых слов, оборотов. Трудность зависит от подготовленности студента: его знания того предмета, о котором идет речь, от его общего развития и языкового опыта. Необходим учет психолого-педагогических и индивидуальных особенностей, тщательный отбор и дифференцированное соответствие рекомендуемого лексического и грамматического материала реальным условиям.

Изучение лексико-грамматического материала в тесной взаимосвязи в процессе обучения чтению ведет к высокому уровню сформированности лексических и грамматических навыков, систематизации лексических и грамматических единиц, изученных в процессе обучения, расширению лексического словаря, совершенствованию навыков распознавания и употребления в речи изученных ранее коммуникативных и структурных типов предложения, совершенствованию навыков самоконтроля правильности лексико-грамматического оформления речи, а также внутренней мотивации и обогащению речи и количественно, и качественно.

Азметова Р.Ф.

ПРОБЛЕМЫ ЭТНОЯЗЫКОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

На современном этапе развития общества все очевиднее становится необходимость комплексного изучения языковых и социокультурных процессов и их функционального взаимодействия.

Как известно, Российская Федерация является самой большой республикой бывшего Советского Союза, в значительной степени повторяющей его национально-государственное устройство. Совершенно очевидна необходимость разработки для Российской Федерации новой национальной и языковой политики, так как в республиках и регионах Российской Федерации наблюдается недовольство ряда народов уровнем функционирования их языков. Специфика языковой ситуации в Российской Федерации определяется ее пестрым национальным составом. Среди языков Российской Федерации разные языковые семьи: тюркские, финно-угорские, иберийско-кавказские, монгольские, индоевропейские и др. Одним из важнейших факторов развития национальных языков является способ расселения жителей разных национальностей, степень компактности проживания носителей языков, поскольку именно это определяет возможности применения языков в разных сферах общения. Основными тенденциями языковой жизни в Российской Федерации являются:

- возрождение интереса к национальным языкам и национальным культурам;
- возрождение прежних культурно-языковых традиций;
- стремление расширить социальные функции национальных языков в разных сферах общения.

Наряду с этими тенденциями отмечают такие деструктивные подходы, как механический перенос западных концепций законов о языках без учета местных явлений, признание вопреки мировой практике верховенства языковых прав народа, нации над языковыми правами личности, а также преувеличение значимости национальных языков, объявленных государственными в жизни иноязычных языковых общностей. Они только мешают рациональному преобразованию языковой действительности и уводят страну от опыта цивилизованных стран мира. Основные проблемы национально-языкового развития в России являются следующие:

- попытки сознательного воздействия общества на язык (реформа функций языков через принятие и реализацию законов о языках);
- влияние языковых проблем на возникновение национальных конфликтов (использование языковой компетенции в политических целях);
- изменения приоритета разных типов двуязычия в пользу двуязычия с языком коренных народов; языковая экспансия.

Утверждение о том, что общество стремится к одноязычию, как к наиболее комфортному способу языкового существования, к многонациональным регионам неприменимо, так как здесь использование языков создает языковой комфорт, помогает избежать языковых конфликтов. Существует тенденция к распространению многоязычия (государственный язык РФ, государственный язык республики, язык компактного населения и иностранный язык). Овладение всеми этими языками происходит во взаимодействии друг с другом. Данные социологического опроса показали необходимость знания всех указанных языков, прежде всего для знания культурных ценностей своего народа и страны проживания, для приобщения к культуре, бытом, традициями страны изучаемого языка, знакомства с актуальными проблемами современности как в своей стране, так и за рубежом, для расширения кругозора, общения со сверстниками, для участия в программах международного обмена студентов, в стажировках и по различным грантам. Умение взаимодействовать на нескольких языках международного межкультурного и регионального общения помогает решать также глобальные проблемы.

Александрова Е.М.

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

В связи с растущей популярностью использования языковой игры в различных сферах общественной жизни, а так же возникающей в связи с этим необходимостью устного и письменного перевода коммуникативных актов, включающих языковую игру, целесообразно более глубокое изучение природы данного явления.

Идеальным объектом исследования являются так называемые «языковые анекдоты» – анекдоты, комизм которых строится на языковой игре, что обусловлено его краткостью, смысловой, грамматической и прагматической законченностью.

Начальным этапом данной работы является классификация механизмов создания языковой игры. Определяя «языковую игру» как намеренное необычное использование элементов всех уровней языковой системы с целью создания комического эффекта, мы строим нашу классификацию на семиотических основаниях.

Особенно продуктивным для нашей классификации оказалось положение семиотики об отношениях знака, в соответствии с которым принято различать три раздела – *синтактику* (или синтаксис), имеющую дело с отношениями между знаками, главным образом, в речевой цепи и вообще во временной последовательности; *семантику* – как связь между знаконосителем, предметом обозначения и понятием о предмете; и *прагматику*, направленную на исследование взаимосвязей между знаком и его интерпретатором.

Языковые анекдоты с прагматической подоплекой широко представлены во французской анекдотической традиции.

Это, прежде всего, различные типы коммуникативных неудач в диалогах. Коммуникативная неудача, или провал коммуникативного акта – это «полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, т.е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего» [2. С. 31].

Далее мы рассматриваем некоторые типы коммуникативных неудач в диалогах в свете теории речевых актов. Речевой акт – целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации [4. С. 412].

Теория речевых актов сейчас является популярным предметом обсуждения и представляет огромный интерес для исследований прагматики. Сегодня она предстает как довольно однородное учение, имеющее своим предметом прежде всего "иллокутивную силу" высказывания.

В *теории речевых актов* речевой акт рассматривается как трехуровневое единство, включающее три вида действий: локутивное, иллокутивное и перлокутивное. Локутивный акт представляет собой совершение действия произнесения чего-либо, иллокутивный акт – совершение действия в процессе произнесения чего-либо. Перлокутивный акт – совершение действия посредством произнесения чего-либо. Иначе говоря, локутивный акт – акт говорения вообще, иллокутивные акты – различные типы речевых высказываний (вопрос, ответ, уверение и т. д.), содержание намерения говорящего, перлокутивный акт – это то воздействие, которое данное высказывание оказывает на адресата. На основе понятия иллокуция строятся различные классификации речевых актов. Классификации речевых актов этого типа во многом определяются интуицией исследователя, поэтому их количество и характер варьируются.

В.В. Богданов приводит перечень тех иллокутивных актов, которые встречаются в разных классификациях чаще всего: 1) декларативы (констативы, репрезентативы) – утверждения; 2) интеррогативы (квестивы) – вопрос к слушающему; 3) директивы – побуждение адресата к действию; 4) вердиктивы – приговоры одобрения/неодобрения; 5) промиссивы – обещания; 6) пермиссивы – разрешения; 7) экзерситивы – отмены, ограничения; 8) комиссивы – гарантии, обязательства; 9) экспозитивы – оспаривания, протесты; 10) сатисфактивы – благодарности, сожаления [1. С. 31].

Комизм в анекдотах может основываться на неправильной интерпретации прагматической направленности речевого высказывания, например:

Toto mange de la crème au chocolat. Puis il dit à sa mère:

- J'en veux encore, maman.
- **Dis « s'il te plaît »**, Toto.
- Ça me plaît, maman.

Директив *dis « s'il te plaît »* воспринимается персонажем как интеррогатив, иными словами побуждение воспринимается как вопрос. В следующем примере экспозитив (протест) *Qui, moi?* воспринимаемый его интерпретатором как декларатив (ответ), лежит в основе комического эффекта:

Toto à l'école.

La maîtresse: Toto, nomme-moi deux pronoms.

Toto: **Qui, moi?**

La maîtresse: Bravo Toto, c'est très bien!

В данном анекдоте видимость недопонимания (отказ отвечать), объясняющаяся незнанием ответа, парадоксальным образом оказывается правильным ответом.

Вопросы и ответы, разные стороны их взаимоотношений являются неисчерпаемой базой для создания языковых анекдотов на прагматической основе.

При рассмотрении данного аспекта мы опираемся на работу У. Ленерта «Проблемы вопросно-ответного диалога», в которой автор отмечает существование четырех классов социальных контекстов, в которых интерпретируется вопрос, и соответственно четырех классов ответов [3. С. 260]. При этом, согласно исследованию, стандартными комбинациями являются следующие: справочный вопрос / информативный ответ, вопрос просьба / ответ – действие, любезный вопрос / любезный ответ, стратегический вопрос / стратегический ответ. При нестандартных комбинациях вопросно-ответное взаимодействие воспринимается либо как бессмысленное, либо как неестественное, нарушающее обычный обмен репликами, либо, наконец, как смешное [3. С. 260].

Рассмотрим следующий пример:

A la frontière espagnole, côté français, un douanier arrête une voiture de touristes.

- **Gin ? Vodka ? Whisky ? Martini ?** demande le douanier.
- Non merci, répond le chauffeur. Avec cette chaleur je préférerais une petite bière, si vous avez.

Внезапный переход из одной контекстуальной рамки в другую вызывает комический эффект. Справочный вопрос *Gin? Vodka? Whisky? Martini?* воспринимается персонажем анекдота как любезный (предложение).

В следующем примере вопрос-просьба повторить *comment* воспринимается как справочный вопрос *как, каким образом?*:

Un monsieur atteint de surdité a l'habitude de venir se faire soigner chaque semaine dans le même hôpital et, chaque semaine, de s'arrêter au retour dans un petit square. Ce jour-là, il fait une pause comme d'habitude sur son banc préféré, lorsqu'il voit un gardien courir vers lui.

- Attention, monsieur ! lui crie-t-il. On vient de repeindre ce banc !

– *Comment ?* fait le sourd.

Ben, en vert...

Рассмотрим следующий пример:

Le maître demande à Toto :

– Qui a cassé le vase de Soissons ?

– Mais c'est pas moi, m'sieur !

Справочный вопрос *qui a cassé le vase de Soissons?* воспринимается персонажем как стратегический и он дает на него стратегический ответ *Mais c'est pas moi, m'sieur !* Обмен стратегическими репликами представляет собой сложную форму социального взаимодействия. Стратегический вопрос передает некоторую информацию и имеет целью заставить отвечающего занять оборонительную позицию [3. С. 261]. Ответная реплика указывает на то, что отвечающий интерпретирует диалог как игру стратегий, иначе он понял бы вопрос «буквально», то есть как справочный.

В следующем примере на справочный вопрос *Qu'elle est la différence entre l'ignorance et l'indifférence ?* дается стратегический ответ *Je ne sais rien et je m'en fou.*

Qu'elle est la différence entre l'ignorance et l'indifférence ?

– *Je ne sais rien et je m'en fous !*

В данном случае отказ отвечать оказывается правильным ответом.

Виновниками коммуникативных неудач в равной мере являются оба коммуниканта. Иногда эту вину разделяет и сам язык, его устройство. Исследование влияния особенностей языковых систем на специфику создания различных видов языковой игры является необходимым шагом на пути к разработке переводческих стратегий в коммуникативных актах, включающих языковую игру.

Литература

1. Богданов В. Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты: Учеб. пособие. – Л.: ЛГУ, 1990.
2. Ермакова О.П., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании: (Коммуникативно-прагматический аспект). – М.: Наука, 1993. – С. 30-60.
3. Ленерт У. Проблемы вопросно-ответного диалога// Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 255-273.
4. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.

Александрова С.Т.

ТЕОРИЯ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА И.Г. ГЕРДЕРА

Одной из крупных фигур, оказавших существенное влияние на развитие культурологической мысли, был Иоганн Готфрид Гердер (1744-1803).

Гердер вошел в историю европейской социально-философской мысли как основоположник историсофии, предложивший оригинальную трактовку исторического процесса. Его считают также одним из создателей исторической теории языка, основные положения которой были в дальнейшем использованы Гумбольдом, Штейнталем и Потенбей при разработке «философии языка». Многие исследователи видят в нем основателя современной культурологии, утверждая, что именно он сформулировал проблему культуры как проблему теоретического знания.[1. С. 134.] Гердер действительно первым дал определение культурного прогресса и раскрыл его содержание. Наконец, Гердер выдвинул и обосновал тезис о цели человеческой истории, состоящей в том, чтобы «шире распространять гуманный дух и культуру человеческого рода» [2. С. 448].

В библиотеке «Памятники исторической мысли» в 1977 г. был издан с подробными комментариями А.В. Михайлова основной труд Гердера – «Идеи к философии истории человечества». Именно здесь содержится определение культуры, раскрывается процесс ее развития, выясняется роль культуры в жизни человеческого общества.

«Культура народа, – пишет Гердер, – это цвет его бытия, изящное, но бренное и хрупкое откровение его сущности» [3. С. 388]. В этом определении содержится вся сущность гердеровского подхода к культуре, понимаемой как результат деятельности человеческого рода на протяжении всей истории его существования. У Гердера есть и другое определение культуры, где он совершенно однозначно говорит о соотношении культуры с понятием «воспитание», предлагает вспомнить образ

света и называет культуру результатом просвещения [4. С. 320]. Однако первому определению Гердер отдает явное предпочтение, так как, отталкиваясь именно от него, он выстраивает свою теоретическую конструкцию. Гердер считал, что создавая культуру, человек одновременно создает самого себя. В этом смысле процесс развития человека есть процесс развития культуры, и наоборот.

Таким образом, процесс развития человека как рода, процесс человеческой деятельности и процесс человеческой истории тесно связаны. Эта мысль Гердера получила свое дальнейшее развитие в так называемой «персоналистической» концепции культуры. Но, рассматривая культуру прежде всего как результат человеческой деятельности, он обращает внимание на то, что она одновременно является и процессом. По его мнению, не существует культуры, которая оставалась бы неизменной на протяжении всех тысячелетий существования человеческого рода. По мере того как человечество продвигается по пути исторического развития, изменяется и культура, которая становится более многогранной и сложной. Следовательно, можно говорить о культурном прогрессе.

Культура, по Гердеру, сохраняет свои базовые характеристики, что позволяет говорить о существовании целостных культур тех или иных наций и народов. На последней мысли Гердер особо акцентирует внимание, настойчиво подчеркивая, что в реальности существует не культура вообще, а культуры различных этносов, которые вступают друг с другом в сложное взаимодействие, рождая в конечном счете тот сложный континуум, который при теоретическом анализе может быть назван культурой человеческого общества. При чем эти культуры ценностно равнозначны. С точки зрения Гердера, представления о европейской культуре как культуре высшего типа совершенно безосновательны, точно так же, как безосновательны все рассуждения о культурах других народов как культурах низших, не способных конкурировать с европейской ни по одному из параметров. Обращаясь к многочисленным примерам из истории, Гердер показывает, что истоки европейской культуры следует искать в культуре народов, населяющих азиатский континент, где по его мнению, и зародилась человеческая цивилизация [5. С. 267-270]. Именно из Азии, считает Гердер, пришла на европейский континент письменность, наука, изобразительное искусство, летоисчисление и навыки предсказания различных событий (от разливов рек до войн) по звездам. Именно здесь впервые человек приручил диких животных; именно здесь был накоплен первый опыт обработки земли и культивирование полезных злаков; именно здесь возникли первые религиозные учения и мифы. Наконец, именно в Азии была изобретена наука управления государством, которую только начинают постигать народы, населяющие другие континенты. Из Азии, по представлениям Гердера, культура распространилась на другие континенты, где народы, населяющие их, модифицировали ее в соответствии со своими особенностями мировосприятия, психического склада и образа жизни. Так появились национальные культуры, которые существенно отличаются одна от другой, хотя и возникли из одного корня. Гердер дает описание ряда национальных культур, в том числе китайской, индийской, корейской, японской, стран Двуречья, хотя портреты национальных культур, нарисованные им, страдают рядом неточностей. Это объясняется тем, что во времена Гердера еще не были расшифрованы ни древнеегипетские иероглифы, ни ассирийско-вавилонская клинопись; не были сделаны еще открытия Шлимана; весьма скудными были сведения о культурах Древнего Востока, куда только начали проникать миссионеры. Подлинное открытие Китая и Японии состоялось только в 19 в., когда возникли регулярные торговые контакты и установились дипломатические отношения между этими странами и рядом государств Европы.

Итак, культура, по Гердеру, изменяется, но, изменяясь, она сохраняет свои конституирующие характеристики, и ведущую роль в этом играет феномен преемственности.

«Новая» культура, согласно мысли Гердера, отнюдь не отрицает «старой». Из последней она сохраняет все самое ценное, дополняя и развивая ее. Закон преемственности, по Гердеру, действует не только внутри национальной культуры, но ему подчиняется и бытование культуры человеческого рода. Культурная традиция передается от одной нации к другой, и так возводится здание культуры мирового сообщества.

Показывая эволюцию культуры, раскрывая взаимосвязь между культурами различных стран и народов, Гердер касается такого сложного вопроса, как причина ее возникновения. С его точки зрения, мир культуры возникает потому, что существуют объективные человеческие потребности, которые не могут удовлетворяться только тем, что людям предоставляет природа. Нужда – вот что лежит, по Гердеру, в основе культурно-творческой деятельности человека, вот что является конечной причиной, вызывающей к жизни культуру и подталкивающий процесс ее развития. Вместе с тем он считает, что по дороге культурного прогресса человечество двигают так же обстоятельства и случай, которые обуславливают появление тех или иных новшеств, объективно способствуют тем или иным открытиям. Исследуя причины, обуславливающие возникновение и развитие культуры, Гердер касается роли географического фактора в формировании культуры. Тип религии, форма го-

сударственного устройства и тип экономических отношений определяются прежде всего тем, где расположена та или иная страна, каков ее ландшафт и климат. Он обращает внимание на то, что народы, расположенные в одной климатической зоне, обладают весьма разной культурой. В доказательство он приводит различия между образом жизни и духовным обликом абиссинцев и египтян, персов и арабов. Из этого он делает вывод, что не только местоположение страны, но и какие-то другие факторы формируют тип культуры. В качестве одного из таких факторов Гердер называет разделенность территории естественными рубежами (морями, горами), тонко подметив, что именно по этим рубежам проходят линии раздела между культурами. Гердер особо подчеркивает роль морей, которые, по его мнению, являются не только разделяющими, но и объединяющими факторами для народов. Выясняя истоки культуры, Гердер вводит понятия «культура ученых» и «культура народа», которые, по его представлениям, существенно отличаются друг от друга не только количественно, но и качественно. Если первая сложна, и овладеть ею могут только посвященные, то вторая проста и доступна всем. Культура ученых представляет собой сложную культуру особого сословия, на которую прежде всего возлагается задача воспитания и просвещения народных масс, а также вменяется в обязанность сохранение и передача от поколения к поколению знаний, накопленных человечеством за многие столетия существования цивилизации. Роль таких хранителей выполняют брахманы в Индии, мандарины в Китае, ламы в Тибете, священники и монахи в Европе. Этот род людей, как пишет Гердер, возник и существует для того, чтобы «распространять семена искусной и сложной культуры» по всем странам и континентам. Без них существование культуры как таковой в принципе невозможно.

Культура народа – это культура масс, которые вовсе не обязательно должны знать высшую математику, законы музыкальной гармонии или принципы построения перспективы в изобразительном искусстве. Культура народа состоит в овладении добронравием и полезными ремеслами, а также в знании основных религиозных догматов и исполнении тех предписаний, которые определены церковью. С его точки зрения, религия сыграла определяющую роль в становлении и развитии культуры. Она является главным и самым древним элементом последней, подчиняющим себе все другие составляющие культуры.

Составной частью культурологической концепции Гердера является его учение о языке. Рассмотрению вербальных способов передачи информации посвящен трактат Гердера «О происхождении языка», однако и в книге «Идеи к философии истории человечества» данной проблеме уделяется немало места. Гердер считает, что язык сыграл не менее важную роль в становлении человеческой культуры, чем религия. Значение языка, по Гердеру, состоит в том, что он является формой, в которую отливается культура той или иной нации. Исчезновение языка – предпосылка утраты культуры. Поэтому в сохранении и развитии языка нации он видит важнейшую государственную задачу.

Гердер формулирует четыре закона, которые с полным основанием могут считаться базовыми для языкознания. Первый из них звучит так: человек – свободное, мыслящее существо, силы которого непрерывно растут, поэтому он говорящее создание. Аналогичное, на первый взгляд, соединение посылки и вывода в этой формулировке закона имеет глубокий смысл. Гердер исходит из того, что человек является далеко не самым сильным существом в животном мире; выжить ему в процессе естественного отбора позволила «смышленость», под которой Гердер понимает интеллект в потенции.

Второй закон формулируется Гердером следующим образом: «Человек по своему назначению есть создание стада, общества; поэтому развитие языка для него естественно, существенно, необходимо». В этом законе подчеркивается социальная сущность человека, который становится *homo sapiens* только в процессе совместной деятельности и общения с другими людьми.

Третий закон, сформулированный Гердером, звучит так: «Так как весь человеческий род не мог оставаться *одним* стадом, он не мог сохранить *один* язык; поэтому стало необходимо образование различных национальных языков». Как уникален и неповторим каждый человек, точно также уникален и неповторим каждый язык. Вместе с тем между различными языками есть нечто общее, так как на них говорит один исторический субъект – человеческий род. Языки, как и народы, считает Гердер, вступают в контакты, взаимообогащая друг друга путем заимствований отдельных слов, выражений и целых лексических оборотов. Язык, которым пользуются, постоянно развивается, становится все более совершенным, сложным, способным отражать все более значительную гамму человеческих переживаний и оттенков мысли. Понимание этого обстоятельства приводит Гердера к формулировке четвертого закона, который звучит так: «Подобно тому, как... человеческое общество с момента возникновения... представляет прогрессирующее целое, то же самое можно сказать о всех языках и о всей цепи культурного развития».

Место Гердера в истории культурологической мысли прежде всего определяется тем, что он мыслит как философ. Не будет преувеличением сказать, что именно в трудах Гердера следует искать корни философии культуры, которая начала интенсивно разрабатываться его последователями на философском поприще. Сегодня никто из зарубежных и отечественных исследователей не сомневается, что Иоганн Готфрид Гердер был оригинальным мыслителем, чьи идеи не потускнели со временем, и что его с полным основанием можно причислить к числу патриархов культурологической науки.

Литература

1. Шендрик А.И. Теория культуры. – М., – 2002. 519 с.
2. И.Г. Гердер Идеи к философии истории человечества. – М., 1977. – 704 с.
3. Там же.
4. Там же.
5. Там же.

Алекسانян К.С.

ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В лингвистической литературе неоднократно делались попытки найти объективные критерии выделения сфер социальной коммуникации, на этой основе определить профессиональное общение и определить в его системе место делового общения.

Разнообразие производственной деятельности человека обуславливает многокомпонентность профессиональной сферы, где каждая входящая в ее состав область имеет специальный тезаурус, ситуации взаимодействия, коммуникативные и практические интенции и стратегии их достижения.

Деловая коммуникация относится к специальным видам социальной коммуникации, так как она осуществляется благодаря специальным знаниям, регулируется совокупностью кодифицированных норм, установленных правил, достаточно четких и определенных, которые люди заучивают в ходе специальной подготовки. Специальная коммуникация носит чаще всего профессиональный характер, имеет ценность в пределах определенной социальной группы и связана со специальными знаниями.

Деловое общение иногда не выделяется в особую социально-коммуникативную сферу, что указывает на его трансфункциональный характер, способность возникать в разносферных коммуникативных ситуациях. Феномен делового общения не может быть строго закреплен за определенной сферой деятельности или сферой общения на современном этапе развития нашего общества. Этот факт позволяет нам выделить деловую подсферу во всех обозначенных социокоммуникативных сферах. Тем не менее, мы считаем, что существует особая деловая сфера общения там, где она совпадает с профессиональной деятельностью делового человека.

Деловое общение занимает значительное место в жизни многих людей. Ситуации делового общения связаны с жизнью трудового коллектива, организацией производства, выполнением должностных и служебных обязанностей с предпринимательской деятельностью, заключением различного рода сделок, договоров, принятием решений, оформлением документов и т.д.

Особую значимость деловая коммуникация приобретает для людей, занятых в управлении. Как показывают исследования в области менеджмента, на общение расходуется 80% рабочего времени руководителей всех уровней.

Деловое общение следует соотносить с делом, т.е. с профессиональной коммуникацией. В современном социальном контексте можно предложить несколько определений рассматриваемого феномена. Так, Т.Н. Астафурова под деловым общением понимает, «межличностную зону профессиональной коммуникации мы называем деловым общением» [1. С. 23]. И.В. Михалкина дает следующее определение: «Деловое общение – акт социального взаимодействия, итоговой целью которого является коммерческий и некоммерческий обмен продуктами материального, интеллектуального и психофизиологического (имеется в виду труд) характера. В процессе делового общения каждый из коммуникантов, выступая в определенной социально-коммуникативной роли, стремится решить актуальную для своей профессиональной деятельности задачу» [2]. Наиболее приемлемым нам представляется следующее определение: деловое общение — это межличностное общение с целью организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой, управленческой и т.д. [3].

В этом определении подчеркивается цель делового общения — установление условий сотрудничества, достижение деловой договоренности между двумя заинтересованными сторонами или одностороннее определение позиции по какому-либо вопросу. Однако, необходимо также уточнить понятие «обстоятельства делового общения». Вряд ли можно отнести к деловой коммуникации разговор двух сотрудников (или даже бизнесменов) в неофициальной обстановке, например, по дороге на работу. Даже если этот разговор связан с какими-то деловыми проблемами, его скорее можно отнести к бытовой сфере. Чтобы признать разговор деловой коммуникацией, следует учитывать признак официальности общения и включать в сферу деловой коммуникации только общение в более или менее официальной обстановке, в результате которого может быть принято определенное деловое решение. На основании этого мы можем сделать вывод о том, что участниками делового общения являются, как правило, официальные должностные лица, исполняющие свои служебные обязанности.

Поскольку профессиональное взаимодействие варьируется в зоне специальной коммуникации в зависимости от содержательно-предметной специфики профессии, оно инвариантно при формировании межличностных отношений: именно при установлении и развитии иноязычных деловых контактов общение определяется общепринятыми поведенческими нормами и универсальными коммуникативными правилами и принципами культурно-исторического значения: максимами Канта (1979), постулатами Грайса (1975), принципами Лича (1983) [4. 1998. С. 28].

Специальная коммуникация — социально значимая деятельность, мотивирована, целеобусловлена и ситуативна; деловое общение направлено на создание межличностных отношений в процессе профессионального взаимодействия и проявляется в умении сотрудничать: благодаря установлению и развитию межличностных отношений способствует решению проблемных ситуаций.

Литература

1. Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации [Текст]. – Волгоград, 1997.
2. Михалкина И.В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
3. Психология и этика делового общения / Под ред. В.Н. Лавриненко. – М., 1997.
4. Шилова С.В. Соблюдение и нарушение принципов речевого общения в деловой коммуникации: На материале английского языка: Дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 1998.

Алексеева М.Л.

РЕАЛИИ ТРАНСПОРТА В ПЕРЕВОДЕ

Вопрос о специфике реалий неоднократно рассматривался с различных точек зрения в разных лингвистических дисциплинах: переводоведении, сопоставительной лингвистике, лингвострановедении, лингвокультурологии, этнопсихолингвистике, теории межкультурной коммуникации. В работах отечественных и зарубежных переводоведов он занял особое место с самого зарождения науки о переводе: А.В. Федоров, 1941; Л.Н. Соболев, 1952; В. Россельс, 1955; П.В. Табахьян, 1963; В.Н. Крупнов, 1976; С. Влахов, С. Флорин, 1980; Е.В. Бурбак, 1986; J.G. Quark-Stoilova, 1984; W. Koller, 1992. Однако на современном этапе развития лингвистики даже в рамках одной лингвистической дисциплины ученые не пришли к единому пониманию этого языкового и культурного феномена.

Несомненным является тот факт, что в состав реалий входят слова, называющие специфические явления природы, эндемики, блюда, напитки, одежду, обувь, жилище и его части, транспортные средства, меры, денежные единицы, учреждения, органы власти, государственные и общественные организации одного народа. Следовательно, можно отметить такие характеризующие признаки этой группы лексики, как: национально-культурная маркированность; уникальность, специфичность для одной страны, ее культуры и принадлежность к апеллятивной лексике, к нарицательным именам существительным. Это позволяет сделать некоторые выводы относительно объема понятия реалия: к реалиям относят нарицательные имена существительные, именующие уникальные национально-специфичные предметы и явления.

В данной статье подвергается анализу один из видов бытовых реалий: реалии, обозначающие различные виды транспорта. Данная группа лексики рассматривается на материале пяти основных романов Ф.М. Достоевского: «Игрок», «Идиот», «Бесы», «Братья Карамазовы», «Преступление и наказа-

ние» и двадцати переводов этих романов на немецкий язык, выполненных в период с 1906 по 2003 годы.

Русские мастера по производству повозок дали жизнь целому ряду наименований средств передвижения: тройка, тарантас, телега, дрожки, кибитка, бричка, барка, ладья. Мы видим, что эта группа представлена в основном историческими реалиями. Она характеризуется высокой частотностью практически во всех анализируемых произведениях: 8 русских реалий имеют 68 вариантов перевода на немецкий язык.

Рассмотрим варианты перевода реалии *тройка*. Она относится к давно освоенным немецким языком русским реалиям. В толковых словарях немецкого языка [6. С. 1271; 2. С. 1562] и в словаре иностранных слов немецкого языка [3. С. 1013] эта русская реалия присутствует в транслитерированном виде: *die Troika*. В двуязычных источниках также встречается и *das Dreigespann* [1. С. 655; 5. С. 134]. Некоторые словари предлагают сразу несколько вариантов перевода [4. С. 269].

Проиллюстрируем особенности передачи русских реалий транспорта на материале четырех разновременных немецких переводов романа Ф.М. Достоевского «Бесы», выполненных Э. Разин в 1906 г., Х. Рёль в 1921 г., М. Кегель в 1961 г. и С. Гайер в 1998 г.:

- Это вздор, что он прилетел на *тройке* во весь опор и еще с дрожек будто бы начал драться («Бесы», с. 422).
- Unsinn ist, das Gerücht, er, der Polizeimeister, sei mit seinem *Dreigespann* im gestrecktem Galopp angesaust gekommen und schon von Wagen aus Prügel anbefohlen (пер. Э. Разин, с. 649).
- Unsinn ist die Version, dieser sei mit seinem *Dreigespann* im vollem Galopp herbeigesaust gekommen und habe noch vom Wagen aus den Befehl zum Prügeln erteilt (пер. Х. Рёль, с. 614).
- Das dieser im vollem Galopp in seiner *Trojka* angesaust gekommen wäre und schon von Wagen aus den Befehl zum Prügeln erteilt habe, ist nur albernes Gerede (пер. М. Кегель, с. 532).
- Es ist nichts als unsinniges Gerede, er wäre in einer *Trojka*, in vollem Galopp, herangebraust und hätte schon von der Droschke aus geprügelt (пер. С. Гайер, с. 617).

О, 813. Тройка, -и, ж. Упряжка в три лошади.

В ранних переводах Х. Рёль 1906 г. и Э. Разин 1921 г. используют прием замены своим аналогом: тройка – *das Dreigespann* (упряжка в три лошади). В более поздних переводах М. Кегель 1961 г. и С. Гайер 1998 г. отдают предпочтение приему транскрибирования: тройка – *Trojka*, сохраняя все составляющие русской реалии: содержание, форму, национальный и исторический колорит. Причем в данном случае не требуется дополнительных пояснений и комментариев, поскольку в сознании немецкого читателя сформировался образ этой реалии, став частью его фоновых знаний.

Принимая во внимание время создания перевода, отсутствие каких-либо стандартов передачи русских слов латинскими буквами в начале XX в. и функциональное сходство реалии и ее переводных эквивалентов, мы считаем такой перевод адекватным. Интересно, что чуть позже при переводе следующего романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» Э. Разин уже не заменяет данную реалию немецким аналогом, а вводит ее в текст в транслитерированном виде, приближая вариант перевода к звуковому и графическому образу русской реалии: тройка — *Troika*:

- Тарантас из Мокрого за вами, Тимофей ямщик на тройке, сейчас новых лошадей переложат... («Братья Карамазовы», с. 658).
- Ein Wagen aus Mokroje ist gekommen, Timofei mit einer Troika, sofort werden die Pferde gewechselt... (пер. Э. Разин, с. 584).

В таком виде слово первоначально появляется в словарях немецкого языка. Но со временем написание изменяется в связи с появлением новых норм перевода: тройка – *Trojka*. Это отражает современные тенденции в практике перевода: вытеснение транслитерации транскрипцией и преобладание межъязыковой практической транскрипции при передаче наиболее значимых для данной культуры реалий.

Высокой частотностью при передаче реалий этого вида обладает прием *замены своим аналогом*, поскольку данная группа состоит в основном из исторических реалий, малоизвестных немецкому читателю. Исключение составляют реалии: тройка и дрожки, которые достаточно давно вошли в словари и стали частью фоновых знаний немецкого реципиента. Проиллюстрируем применение этого переводческого приема на примере четырех различных вариантов перевода русской реалии *ладья* на немецкий язык:

- Он непременно хотел втроем и говорил префантастические вещи, про ладью и про кленовые весла из какой-то русской песни («Бесы», с. 503).
- Und sich zählte er immer mit dazu; er wollte unbedingt, daß wir uns zu dritt zusammentäten, und er sprach noch die phantastischsten Dinge, sprach von einer grossen Barke mit Rudern aus Ahornholz,

von der in irgendeinem alten russischen Liede die Rede ist (пер. Э. Разин, с. 773).

- Er wollte durchaus, daß wir drei uns zusammenschlossen, und redete phantastisches Zeug von einem Nachen und von Rudern aus Ahornholz, das komme in einem russischen Volksliede vor (пер. Э. Разин, с. 727).
- Sich selber zählte er dabei immer mit, wollte unbedingt, daß wir zu dreien sein sollten, redete die phantastischsten Dinge zusammen von einem *Boot* mit Rudern aus Ahornholz, wie es in einem russischen Lied heißt (пер. М. Кегель, с. 634).
- Sich selbst rechnete er irgendwie dazu; er sah uns unbedingt zu dritt und redete die märchenhaftesten Dinge zusammen, von einem Kahn und Rudern aus Ahornholz, aus einem russischen Volkslied (пер. С. Гайер, с. 732).

Ладья, согласно русскому семантическому словарю, плоскодонная лодка, небольшое парусное судно, которое использовали в старину на Северном поморье и реках. М. Кегель не сохраняет русскую реалию, заменяя ее нейтральным, более широким по смыслу словом *das Boot* (лодка). Другие переводчики передали русскую реалию похожими по функции немецкими переводными эквивалентами: *der Kahn* (плоскодонка) или *die Bark* (парусное судно), акцентируя внимание на различных компонентах значения русской реалии, что позволяет сделать вывод об адекватности перевода. Наибольшей степени адекватности, по нашему мнению, добивается в данном контексте Х. Рёль. Он заменяет русскую реалию-историзм немецким поэтическим историзмом: ладья — *der Nachen* (чёлн), что совпадает с коммуникативным намерением автора оригинального произведения.

Итак, русские реалии транспорта представлены в основном историческими реалиями и характеризуются высокой частотностью практически во всех романах писателя. В практике перевода большая часть исторических реалий остается безэквивалентной, и переводчику приходится прибегать к поиску самостоятельных решений с помощью использования различных приемов передачи. Половина вариантов перевода реалий транслитерирована или транскрибирована (50%), в зависимости от времени выполнения перевода. Таким образом, обнаруживается тенденция к более точной передаче содержания и сохранению национального и исторического колорита русских реалий. Вторая часть малознакомых исторических реалий передается при помощи приблизительных приемов: замены своим аналогом (31%) и родовидовых замен (19%). Эффективность переводческих решений зависит от языковой компетенции переводчика. В ряде случаев исторический колорит удается передать путем подбора близкой по функции устаревшей немецкой лексической единицы, однако, в этом случае полностью стирается национальное своеобразие русской реалии.

Литература

1. Немецко-русский словарь. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1993.
2. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1996.
3. Fremdwörterbuch. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1990. – Bd 5.
4. Langenscheidt Euro – Wörterbuch Russisch. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1999.
5. Taschenwörterbuch Russisch. – München: Wissen Media Verlag GmbH, 2004.
6. Wahrig, Deutsches Wörterbuch. – Köln: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1996.

Амири Л.П.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В современном мире знание языка имеет важное значение и отвечает прежде всего потребности рынка труда в специалистах, владеющих языком в сфере своей профессиональной деятельности, что является своего рода гарантом самостоятельного повышения квалификации будущим специалистом.

Подготовка современного специалиста требует владения хотя бы одним иностранным языком в степени, обеспечивающей возможность практического использования его в будущей профессиональной деятельности.

Обучение профессиональному английскому языку лиц, только начинающих постигать азы своей будущей профессии (т.е. студентов, начиная с первого года обучения) имеет свои сложности, поскольку одновременно с английским языком ведется их обучение основам профессии. Поэтому самая первая и самая важная задача преподавателя – преподавать основы языка в соответствии с бу-

душей профессиональной деятельностью обучаемых, используя при этом профессиональные тексты и темы, через которые и будет осуществляться обучение английскому языку.

Важным является учет и привлечение внимания изучающих язык к аспектам межкультурной коммуникации. Знание этих аспектов может способствовать достижению поставленных целей в рамках профессиональной коммуникации, не меньше чем положительная деловая конъюнктура либо сделанное научное открытие.

Обучение языку как средству межкультурной коммуникации ставит задачу интегрирования нового ценностного опыта в процесс передачи изучаемого иностранного языка и культуры, что предполагает при внедрении лингвострановедческой информации формирование у обучаемых студентов новую картину мира, которая органично взаимодействует с представлением о мире, уже сформированном в родном языке.

В процессе профессионально ориентированного обучения языку преподавателю следует принимать во внимание автономность студентов. Автономность студентов не обозначает оторванность их от учебного процесса, а подразумевает, что студент, наравне с преподавателем, принимает непосредственное участие в формировании программы обучения. В данном случае главной задачей преподавателя является предоставление студентам материалов курса в самом начале обучения и их ознакомление с поставленными целями. Подобной прозрачности курса обучения английскому языку можно достигнуть путем использования современных *кейс-технологий*. Вовлечение студента в процесс обучения является для него дополнительным стимулом и мотивацией.

Социальный заказ общества на изучение английского языка сегодня направлен на подготовку компетентного и независимого пользователя английским языком. Речь идет не о различных уровнях владения языком, а о том, что при обучении английскому языку преподавателю необходимо формировать у студентов именно те компетенции, которые помогут ему реализоваться в современном обществе и как личности, и как специалисту. Следует уточнить, что мы понимаем под словом компетенция. «Компетенция – это способность и готовность применить знания и умения при решении профессиональных задач в различных областях – как в конкретной области знаний, так и в областях, слабо привязанных к конкретным объектам, т.е. способность и готовность проявлять гибкость в изменяющихся условиях труда» [1]. По мнению Н. Хомского существует фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление может являться непосредственным отражением компетенции [2].

Таким образом, основной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции. Наиболее важными при этом являются ее следующие составляющие: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная и дискурсивная компетенции. Формирование данных компетенций является необходимым условием для полноценного профессионального обучения будущего специалиста.

В процессе обучения студент должен не просто получить определенные знания по грамматике, лексике и другим языковым аспектам, затрагиваемым в процессе обучения, а должен научиться высказывать свое мнение, делать предположения, высказывать согласие или отказ, принимать или отвергать предложения, прояснять вызывающие сомнения возникающие ситуации и доказывать свою точку зрения по тому или иному вопросу. Все вышеперечисленные навыки являются важными для установления успешной коммуникации. Они дают возможность осуществить естественный переход к формированию навыков корректного общения на английском языке как в социокультурной, так и в профессионально-экономической сфере. Именно поэтому в современном мире придается столь большое значение формированию коммуникативной компетенции у будущих специалистов.

Кроме того, обучение языку должно непосредственно отражать специфику познаваемой специализации и четко отвечать рыночным потребностям.

Основные принципы профессионально ориентированного обучения: профессиональная направленность, развитие навыков самостоятельной работы, использование современных методик, гибкость в обучении.

Необходимыми факторами для формирования всех компетенций являются следующие: использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих интегрированию учащихся в мировое постиндустриальное пространство и информационно насыщенную среду; разработка образовательных программ по различным профессиональным направлениям: экономика, юриспруденция, психология, реклама, журналистика и т.д.; предоставление личностной свободы студенту в выборе формы и результатов обучения; конструирование знаний через использование *кейс-технологий* и транслируемой информации.

При подготовке программы обучения следует учитывать и инновационные модели формирования дифференцированных траекторий обучения такие как: контекстное обучение – интеграция различных видов деятельности студентов: учебной, научной, практической; имитационное обучение – использование игровых и имитационных форм обучения; проблемное обучение – инициирование самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию преподавателем учебного материала; модульное обучение – структуризация и организация учебного материала для студента в более сжатом виде (конспект); полное усвоение знание – разработка вариантов достижения учебных результатов (на основе изменения параметров условий обучения) для учащихся с разными способностями; дистанционное обучение – широкий доступ к образовательным ресурсам, предельно опосредованная роль преподавателя и самостоятельная и автономная роль студента.

Следует помнить, что о подготовке компетентного специалиста можно говорить только в том случае, если все полученные обучаемым компетенции находятся в состоянии мобилизационной готовности к реализации в любой ситуации.

Литература

1. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2005.
2. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972.

Аникина Т.В.

КОНСТИТУТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ КОМПЬЮТЕРНОГО ДИСКУРСА

В настоящее время термин «компьютерный дискурс» становится всё более распространённым и выступает предметом многих исследований, в том числе и в области лингвистики. Среди ученых-лингвистов нет единого мнения относительно номинации и выделения отличительных черт этого феномена. В англоязычной литературе используется термин *computer-mediated communication* – компьютерно-опосредованная коммуникация [6, 8], среди российских ученых наиболее распространенными вариантами являются *Интернет дискурс* [5], *электронная коммуникация*, *виртуальная коммуникация*, *Интернет-коммуникация*, *электронный дискурс* или *компьютерный дискурс* [1]. Их употребление определяется или дисциплинарными рамками (например, в социологии чаще используют понятие Интернет-коммуникация, виртуальная коммуникация; в теории коммуникации и лингвистике – компьютерно-опосредованная коммуникация), или контекстуально (например, электронная коммуникация, помимо общения посредством Интернета, охватывает общение, осуществляемое с помощью других коммуникационных средств, например, средствами мобильной телефонии) [2. С. 57]. Некоторые исследователи компьютерно-опосредованной коммуникации «разводят» понятия электронное общение и электронный дискурс, считая второе более узким понятием, описывающим языковые и речевые особенности компьютерного «текстового» общения, изучаемые методами дискурсивного анализа. Таким образом, электронный дискурс является составной частью более широкого понятия электронная коммуникация [7. С. 232].

Появление такой новой разновидности дискурса, как «компьютерный дискурс», стало результатом развития компьютерной техники. Мы рассматриваем компьютерный дискурс как определенное институциональное общение, представляющее собой комбинацию институциональных дискурсов:

- научного – обсуждение научных вопросов в группах новостей и конференциях;
- политического – обсуждение политических вопросов;
- педагогического – обсуждение вопросов образования и преподавания;
- бытового – передача личной почты, общение в чатах и на форумах;
- рекламного – реклама, появляющаяся на досках объявлений;
- делового – официальный обмен и запрос информации по электронной почте.

Несмотря на то, что само понятие «компьютерный дискурс» лишь недавно вошло в лингвистический обиход, существует немало работ, в которых даётся определение этого термина. Так, А. И. Самаричева [4] под компьютерным дискурсом понимает «всю совокупность текстов, объединённых общей тематикой, связанной с современными информационными технологиями» и анализирует различные виды текста по компьютерной тематике. В своих исследованиях она изучает англоязычное влияние на немецкий компьютерный дискурс. Е. Н. Галичкина [1. С. 3] под компьютерным

дискурсом понимает «общение в компьютерных сетях» и в своем исследовании анализирует графические, лексические, текстуальные характеристики компьютерного дискурса в английском и русском языках.

В данной статье под компьютерным дискурсом понимается совокупность текстов, подразумевающих обмен информации посредством компьютера, это многожанровая функциональная разновидность публичной монологической и диалогической речи, рождающейся в процессе компьютерного общения.

Изучив работы ряда исследователей (Е.Н. Галичкина, А.И. Самаричева, А.Е. Войскунский, О.Н. Арестова, Е.И. Горошко, О.А. Леонтович), мы выделили следующие конститутивные признаки компьютерного дискурса:

1) Наличие электронного канала передачи. Одним из ключевых элементов любой модели коммуникации является канал передачи, поскольку он предоставляет адресанту и адресату средства для создания и восприятия сообщения. В компьютерном дискурсе используется искусственный канал передачи, в качестве которого выступает с одной стороны компьютер, а с другой – современные технологии связи.

2) Опосредованность. Данная характеристика компьютерного дискурса вытекает из самого термина «компьютерно-опосредованная коммуникация», так как общение между участниками компьютерной коммуникации происходит посредством технических, электронных средств связи.

3) Дистантность – удаленность участников компьютерной коммуникации друг от друга и, как правило, отсутствие непосредственного визуального контакта между ними.

4) Гипертекстуальность. Традиционный письменный текст, попадая в сетевое информационное пространство, меняется, обретая гипертекстовую форму. В компьютерном дискурсе тексты представляют собой гипертекстовую систему, состоящую из узлов (информационных единиц – сайтов) и заданных на них ассоциативных связей. Это порождает трёх или даже n-мерное информационное пространство.

5) Виртуальность – знаковый, символический характер компьютерно-опосредованного взаимодействия, это общение с неизвестными, воображаемыми собеседниками.

6) Анонимность участников. Анонимность общения во Всемирной паутине можно назвать её основной чертой в силу сложности, а порой и невозможности осуществления контроля, наблюдения. Участники компьютерной коммуникации общаются в режиме реального времени, но они практически ничего не знают друг о друге, кроме псевдонима (ника) и той информации, которую коммуникант сообщает сам о себе.

7) Креативность участников. Виртуальность и дистантность создают благоприятные условия для личной вовлеченности коммуникантов в коммуникативное взаимодействие, предоставляя человеку максимум возможностей не просто для создания своего образа, но и для создания, в определенном смысле, своего собственного, нового мира.

8) Креолизованность – в текстах, представленных в электронном виде, используются не только лингвистические, но и паралингвистические средства, например, рисунок, фотография, а также применяются различные шрифты, цвета, графические символы.

9) Передача эмоций и других невербальных средств при помощи «смайликов». Несмотря на опосредованный характер компьютерного дискурса и отсутствие прямого, визуального контакта между его участниками, компьютерная коммуникация может быть весьма эмоциональной и для этих целей используются не только вербальные, но и невербальные средства, к которым можно отнести передачу эмоций, мимики с помощью «смайликов», представляющих собой сочетаемые в определенном порядке знаки препинания. При их рассмотрении под углом в 90 градусов, «смайлики» становятся похожими на «рожицы», отражающие те или иные эмоции, например: :) – улыбка, :(– недовольство, огорчение, ;-) – подмигивание, :-\ – ухмылка, :р – дразнить.

10) Типовая неоднородность. Основное разграничение типов дискурсов базируется на противопоставлении письменного и устного дискурса. Как и они, компьютерный дискурс также может быть персональным или личностно-ориентированным (переписка по электронной почте, общение в чатах) и институциональным или статусно-ориентированным (общение на конференциях, участие в форумах, рекламно-информационные доски объявлений).

11) Статусное равноправие участников. Для компьютерного общения характерен стиль равенства, поэтому можно говорить о рациональном или иногда ироничном стиле общения, присущем компьютерному дискурсу.

12) Высокая степень проницаемости – слушателем, соучастником или участником может оказаться любой человек.

13) Жанровая неоднородность. Наряду с типовой неоднородностью, компьютерный дискурс характеризует и жанровое разнообразие. Так Л. Ю. Иванов [2. С. 57] выделяет обще-информационные жанры (сайты электронных СМИ, сайты крупных провайдеров Интернет-услуг), научно-образовательные и специальные информационные жанры (электронные научные и учебные издания, например, монографии, научные статьи, интерактивные учебные курсы), художественно-литературные жанры, вмещающие все оцифрованные произведения мировой классики, а также литературные произведения, которые с самого начала создаются для публикации только в глобальной сети, так называемая «сетература».

14) Компьютерный этикет. Процесс коммуникации членится на отдельные фрагменты или единицы – коммуникативные акты. Классической моделью коммуникативного акта является диалог, как коммуникативное взаимодействие, по меньшей мере, двух партнеров, имеющих определенный коммуникативный статус, который выявляется, поддерживается, обыгрывается в процессе интеракции и адресантом, и адресатом. С этой целью они используют совокупность специальных приемов и навыков, которые можно определить, в данной ситуации как этикет. Компьютерная коммуникация также регулируется набором правил, которые и называются «Netiquette» или «сетевой» этикет.

15) Глобальность – возможность установления контактов с любым пользователем в сети вне зависимости от расстояния.

Таким образом, компьютерный дискурс представляет собой сложное лингвистическое явление, позволяющее хранить и передавать большие объёмы информации, общаться в режиме on-line, при необходимости применяя аудио и видеоканалы общения. Изучение компьютерного дискурса только начинается. Его перспективы открыты по многим направлениям, будь то освещение специфики различных жанров виртуального общения, или изучение проникновения компьютерного дискурса во все остальные сферы общения, и, несомненно, освещение межкультурных особенностей использования английского языка как средства международного общения в виртуальном пространстве.

Литература

1. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 20 с.
2. Иванов Л.Ю. Язык интернета: заметки лингвиста // Словарь и культура русской речи. М., 2000.
3. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социологические и эмотивные аспекты: Сб. науч. тр. // – Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. – С. 185-197.
4. Самаричева А.И. Англоязычное влияние на немецкий компьютерный дискурс. www.tpl1999.narod.ru
5. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. М.: Изд-во РУДН, 2004.
6. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
7. Herring S. Computer-mediated Discourse // The Handbook of Discourse Analysis. Oxford: Blackwell Publishing, 2001.
8. Thurlow C. The Internet and Language // Concise Encyclopedia of Sociolinguistics, Elsevier, 2001.

Аухадиева Ф.С.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ДЕВЕРБАТИВОВ, ОБРАЗОВАННЫХ ОТ ГЛАГОЛОВ С СЕМАНТИКОЙ *решать, решаться*

Предметом данного анализа являются некоторые существительные, образованные от глаголов с семантикой *решать, решаться*, особенности их лексического значения и функционирования в языке. За основу берутся производные трех немецких глаголов – *beschließen, sich entschließen, (sich) entscheiden* и русских глаголов *решать, решаться*. Вышеупомянутые немецкие глаголы относятся к группе сильных глаголов, которые составляют в немецком языке мощную деривационную базу. Наличие префикса у глагола, по мнению Вольфганга Фляйшера, повышает вероятность возникновения девербатов, особенно способом имплицитного словообразования при помощи умлаута и без него. [6. С. 205-206]. Существует иерархия по степени употребимости префикса у девербатов. Из глагольных префиксов *be-, er-, ver-, zer-, ent-* наиболее употребительными являются *ver-, be-, er-*. Данные глаголы относятся к префиксальным глаголам и, действительно, у каждого из них есть девербаты, образованные способом имплицитного словообразования: *der Beschluß, der Entschluß, der Entscheid*. Хотя, справедливости ради, следует отметить, что и беспрефиксальный глагол *schließen*

имеет в качестве производного целых два существительных, образованных аналогичным способом: *der Schluß u der Schloß*.

Далее хотелось бы сравнить особенности семантики производных и выяснить, насколько семантика глагола предопределила особенности употребления производных существительных.

Глагол *beschließen* имеет три основных значения: 1. решать, постановлять; 2. решать, принимать решение что-либо сделать; 3. заключать, заканчивать (речь и т. п.) [2. С. 155]. Данный глагол способен сочетаться с дополнением в аккумулятиве, с инфинитивом и с дополнительным придаточным предложением: *Was haben Sie in dieser Gelegenheit beschlossen? Was hat man über ihn beschlossen? Das hat man auf der Versammlung einstimmig beschlossen. Plötzlich beschloss er, nicht hinzugehen. Er hat die Rede beschlossen* [7. С. 115].

Что касается существительного *der Beschluß*, оно имеет значения: 1. решение, постановление; юр. определение (суда) и 2. заключение, завершение [2. С. 155]. Существительное имеет характерный оттенок официальности, и часто употребляется в устойчивых словосочетаниях, например, *einen Beschluß fassen, zum Beschluß kommen, den Beschluß annehmen*. Как видно, произошло сужение значения производного существительного. Оно чаще всего употребляется в официальной сфере и обозначает результат действия, а зачастую служит для именованя документа, возникающего в результате действия: *laut Beschluß des Ausschusses*.

От данного глагола образовано еще одно существительное, *nomen agentis*, *der Beschließer* и соответствующее ему имя женского рода *die Beschließerin*, которые имеют следующие значения: *ключник \ ключница, управляющий, экономка* и относятся к разряду устных и устаревших.

Глагол *sich entschließen* означает *решишь, решишься*, употребляется часто с предложным дополнением – *zu D* и *für Akk*. Данный глагол описывает однократное интенсивное действие, результатом которого является совершение некоего важного шага, а также способность, готовность это сделать, например: *Er entschließt sich ohne Umstände* [8. С. 386]. В сочетании с наречием *anders* имеет значение *передумать, принять иное решение* и синонимичен выражению *sich (D) anders überlegen*.

Существует несколько девербативов от глагола *sich entschließen* – *der Entschluß, die Entschliebung*, *nomen agentis* отсутствует. Существительное *der Entschluß* означает решение, и, хотя так же, как и *der Beschluß* может употребляться в устойчивых словосочетаниях, например, *einen Entschluß fassen, zu einem Entschluß kommen*, что в какой-то степени сближает его по значению с этим существительным, однако он не содержит коннотаций, свойственных официальному стилю. *Endlich faßte ich einen Entschluß. Mein Entschluß steht fes* [8. С. 386]. Данные примеры показывают, что речь идет о личном выборе человека, в то время как *die Entschliebung*, обозначающее *решение, постановление, резолюция*, синонимичен в определенном контексте существительному *der Beschluß*.

Глагол *entscheiden* может употребляться как с рефлексивной частицей *sich*, так и без нее, *entscheiden* означает *решать, решать*; *sich entscheiden* имеет значение *решишься*, употребляется часто с предложным дополнением – *für Akk.*, хотя может употребляться и без него: *Morgen müssen Sie sich entscheiden* [8. С. 385]. Несмотря на то, что глагол *entscheiden* относится к переходным и сочетается как с существительными (*die Frage*), так и с местоимениями (*alles, nichts, das*), он также может употребляться без дополнения. *Entscheide selbst!* Таким образом, в некоторых контекстах эти глаголы синонимичны и близки по значению с вышеупомянутыми глаголами.

Что касается глагола *sich entscheiden*, можно отметить еще одну важную особенность. Этот глагол очень часто употребляется в условиях, когда существует некая альтернатива, и необходимо сделать выбор, т. е. решиться на какой-либо вариант из нескольких возможных. Следующие примеры подчеркивают эту особенность: *Du mußt dich zwischen mir und ihm entscheiden. Morgen oder nie – entscheide dich!*

От глагола *sich entscheiden*, согласно «Словарю отглагольных существительных немецкого языка» Е.М. Какзановой, образовано два девербатива – *der Entscheid* и *die Entscheidung*, *nomen agentis* отсутствует [1. С. 36]. Существительное *der Entscheid* означает *решение* и является, судя по словарям, менее употребительным, чем *die Entscheidung*. Последнее так же, как и *der Beschluß* и *der Entschluß* может употребляться в устойчивых словосочетаниях, например, *eine Entscheidung treffen* с пометой *книжное, zu einer Entscheidung kommen*, что в какой-то степени сближает его по значению с вышеупомянутыми существительным. Сема «выбора», по-видимому, сохраняется в существительном *die Entscheidung*. Это косвенно подтверждает наличие композита *die Entscheidungsfrage*, обозначающего альтернативный вопрос. Кроме того, существительное *die Entscheidung* употребляется в спортивной лексике, оно означает *финал*.

Вполне уместным было бы сейчас обратиться к значению русского глагола *решать/ решишь* и производного существительного *решение*. Словарь Ожегова С. И. выделяет три основных значения глагола *решить*: 1. Обдумав, прийти к какому-нибудь выводу, к необходимости каких-

нибудь действий. 2. Сделать окончательное заключение, вывод; вынести постановление о чем-нибудь. 3. Найти ответ к задаче, искомые числа и функции [4]. По своему значению русский глагол приближен к немецким глаголам, хотя имеет свои особенности функционирования в языке. С этой точки зрения он ближе всего стоит к глаголу *beschließen*. Однако, *реши́ть* согласуется с ограниченным числом прямых дополнений – *реши́ть* можно *вопрос, проблему, задачу*, но нельзя, в отличие от глагола *beschließen* согласовать его с существительным, обозначающим действие. Можно сравнить немецкие примеры: *eine Fahrt, eine Arbeit beschließen*. Глагол *реши́ть* не предоставляет такой возможности в отличие от возвратного глагола *реши́ться*, например, *реши́ться на поездку, на встречу*. Этот глагол не исключает возможность выбора, поэтому сближается по семантике с немецким глаголом *sich entscheiden*.

Глагол *реши́ть* имеет всего лишь одно производное существительное *решение* со следующими значениями, отмеченными в Словаре Т.Ф. Ефремовой: 1. Процесс действия по знач. глаг.: решать, решить (1а1, 2, 4-6). // Результат процесса такого действия. 2. Способ разрешения чего-л. 3. Ответ к задаче, искомое математическое выражение. 4. Постановление, приговор, определение. 5. Заключение, вывод из чего-л., избранный путь действия после обдумывания, обсуждения какого-л. вопроса [3]. Как можно заметить, существительное сохраняет основные значения, присущие глаголу. Значения русского существительного включают в себя основные значения соответствующих немецких, подтверждение чему можно наблюдать, в частности, в «Немецко-русском словаре» Х. Бильфельда. Согласно этому словарю, *решение* имеет следующие значения: *Entscheidung, Beschluß, Urteil, Lösung* [5. С. 283]. Итак, если сравнивать значения девербатов в немецком и русском языках, можно прийти к выводу, что русское отглагольное существительное в смысловом отношении является более емким. Оно включает в себя основные понятия, свойственные соответствующим немецким существительным.

Литература

1. Какзанова Е.М. Словарь отглагольных существительных немецкого языка / Отв. ред. О.Ф. Климова; Ин-т языкознания РАН. – М.: Наука, 2006. – 103 с.
2. Немецко-русский словарь. – 5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1998. – 1040 с.
3. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Под ред. Ефремовой Т.Ф.; электронная версия, 2000 <http://www.lib.deport.ru/slovar/efr/r/reshenie-sr.html>
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой; электронная версия, 2000. <http://www.lib.deport.ru/slovar/ojegov/r/reshit.html>
5. Bielfeld H. Russisch-Deutsches Wörterbuch. VEB Bibliographisches Institut. – Leipzig, 1972. – 372 S.
6. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache 3. überarbeitete Auflage. VEB Bibliographisches Institut. – Leipzig, 1974. – 361 S.
7. Helbig H., Schenkel W. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. VEB Bibliographisches Institut. – Leipzig, 1975. – 460 S.
8. Paffen K. – A. Deutsch-russisches Satzlexikon. Bänd 1/ herausgegeben von Christa Fleckenstein; VEB Enzyklopädie. – Leipzig, 1974. – 847 S.

Афанасьева М.В.

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПОМЕТ В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ

Одной из важных проблем лексикографии является соответствие словаря реальному словоупотреблению. В данной статье мы рассматриваем вопрос адекватной презентации эмоционально-оценочной лексики в учебном словаре.

В разнообразных лексикографических изданиях часто можно наблюдать отсутствие эмоционально-оценочных помет при наличии стилистических характеристик. Это можно объяснить тем, что существует тенденция напрямую связывать эмоционально-оценочное содержание лексических единиц с их стилистическим статусом. Так, по мнению некоторых исследователей (М.М. Маковский, А.Д. Швейцер) помета *slang* может считаться наиболее компактной и имплицитной формой выражения оценки в лексикографии. Такое мнение, очевидно, основано на том, что функционально-стилистическая сниженность, которой характеризуется сленг, обычно ассоциируется с пейоративной эмоциональной оценкой.

Итак, можно предположить, что, фиксируя в словаре единицы пейоративного характера, составители ограничиваются пометами, указывающими на принадлежность данных единиц к низкому стилю, т.к., по их мнению, подобные пометы сами по себе свидетельствуют о негативной оценочной направленности такой лексики. И действительно, анализ фактического материала показывает, что функционально-сниженная лексика часто обладает отрицательным аксиологическим зарядом. Например:

BEAN-COUNTER *slang* a business manager or accountant who cares only about financial numbers and profits;

EGG-HEAD *slang* someone who has a lot of knowledge and intelligence and is only interested in academic subjects;

TOY-BOY *very informal* the younger boyfriend of an older person.

Вышеприведенные единицы выражают неодобрительное или пренебрежительное отношение, но они не имеют соответствующих лексикографических помет, а сопровождаются только стилистическими пометами. Что касается данных примеров, то пейоративная направленность лексических единиц более или менее ясно просматривается в дефинициях или в самой форме слова («мальчик-игрушка» и «счетовод бобов» не могут быть нейтральными или положительными в отношении оценки), но бывает так, что ни форма слова, ни дефиниция не несут информации относительно его оценочного характера. В подобных случаях, вероятно, предполагается, что помета *slang* одновременно указывает и на стилистическую отнесенность и на негативную оценочность лексической единицы. Так, например, выглядит словарная статья слова «toff», которое является неодобрительным:

TOFF *slang old-fashioned* someone from a high social.

Однако дефиниционный анализ лексики, которая сопровождается пометой *slang* и соответствующими ей пометами, позволяет выделить нейтральные в отношении оценки единицы. Например:

MAIN DRAG *American slang* the main street in a town;

JOINT *slang* a cigarette that contains cannabis.

Более того, при анализе стилистически-сниженной лексики выделяются единицы с мелиоративной оценочной направленностью:

FOX *slang* someone who is very sexually attractive, especially a woman;

TRIP *very informal* an unusual and enjoyable experience or someone who is very funny and enjoyable to be with;

BOFFIN *informal* someone who is very intelligent and knows a lot about a particular subject.

Грубовато-фамильярный характер подобных лексических единиц не является основанием для их квалификации как пейоративных, т.к. в их семантической структуре содержатся семы положительной эмоциональной оценки.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоционально-оценочная значимость языковых единиц и их функционально-стилистическая принадлежность не являются кореферентными.

Ещё одним подтверждением того, что стилистические пометы (в частности, *slang*) сами по себе не в состоянии отразить эмоционально-оценочные характеристики слов является тот факт, что состав стилистически-сниженной лексики разнообразен: от нейтральных разговорных единиц до грубых и оскорбительных. В связи с этим пометы *slang*, (*very*)*informal* дополнительно могут сопровождаться эмоционально-оценочными *humorous/jocular*, *offensive*, *rude*, *approval*, *disapproval*. Например:

TART 2 *informal offensive* a woman who dresses or behaves as if she wants to attract men and have sex;

YOOF *very informal humorous* young people or relating to young people.

Такая совместная презентация эмоционально-оценочных и стилистических характеристик является, по нашему мнению, наиболее оптимальной, т.к. помогает избежать ошибок при выборе того или иного оценочно-маркированного слова. Такой подход особенно важен при составлении учебных словарей, т.к. изучающие иностранный язык не могут интуитивно делать выводы относительно оценочного потенциала языковых единиц как это свойственно носителям языка. В этой связи существенным представляется ещё один факт. Раньше одной из самых распространённых коммуникативных ошибок иностранцев считалась ненатуральность и чрезмерная «литературность» речи, что было связано с незнанием стандартов естественной разговорной речи, т.к. при обучении использовались в основном отечественные учебные пособия с выхолощенными диалогами и текстами. В настоящее время обучение иностранному языку приобрело практическую направленность, чему способствует большое количество разнообразных аутентичных учебно-методических пособий, нацеленных на выработку навыков общения с учетом особенностей современного разговорного языка. Опыт преподавания иностранного языка позволяет высказать утверждение, что в своём стремлении овладеть разговорным языком некоторые изучающие впадают в крайность и стараются использовать в речи

как можно больше стилистически-сниженной лексики, выбирая подчас даже непристойные формы, т.к. ошибочно полагают, что использование таких слов и выражений поможет им звучать более естественно и стать своим в чужой языковой среде. Это ещё раз подтверждает необходимость наличия в учебном словаре помет и комментариев, отражающих эмоционально-оценочные характеристики отдельных лексических единиц, даже если они уже сопровождаются стилистическими пометами.

Литература

1. Маковский М.М. Английские социальные диалекты. – М.: Наука, 1983. – 106 с.
2. Швейцер А.Д. Введение в социолингвистику. – М.: Высшая школа, 1987. – 216 с.

Словари

3. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge Publishers, 1995.
4. Collins COBUILD English Dictionary. – Harpers Collins Publishers, 1995.
5. Longman Dictionary of Contemporary English. – Pearson Education, 2004.
6. Macmillan English Dictionary. – Macmillan Publishers, 2007.
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford University Press, 2005.

Багаутдинова М.И.

ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

Добровольное вхождение в состав Русского государства 450 лет тому назад было прогрессивным событием в истории народов Поволжья, в том числе народов Башкирии. Оно ознаменовало переломный момент в судьбе башкирского народа, и с середины XVI века историю Башкортостана уже нельзя рассматривать вне связи с историей России.

Важно подчеркнуть, что башкиры сделали мудрый выбор: добровольно вступили в русское подданство с условием, что «они по-прежнему должны оставаться полными владельцами земель, и чтобы русское правительство всегда охраняло земельные права как от завладений внутри их вотчины, так и извне от набегов на нее ногаев и киргиз-кайсаков» [1. С. 1-2].

Прогрессивное значение вхождения Башкирии в состав России сказалось на развитии экономики и культуры края, более того, по своему географическому расположению страна башкир стала для Российского государства «окном в Азию», территорией тесных экономических, политических и культурных контактов между различными народами. В край шли русские, татарские, марийские, чувашские, удмуртские крестьяне, бежавшие от феодально-крепостнической эксплуатации. Общение их с башкирами способствовало установлению межэтнических хозяйственно-культурных связей, росту дружеских отношений между народами. Наиболее значительное влияние на хозяйственные и торговые занятия, культурно-бытовой уклад башкирского народа было со стороны русских, что и отразилось на этнографической лексике башкирского языка.

Проведенное исследование этнографической лексики башкирского языка показывает, что данная лексика, тюркская в своей основе, имеет в составе определенное количество заимствований из русского, арабского, персидского, финно-угорского языков.

Башкирскими лингвистами уже проводились исследования в области влияния русского языка на башкирский. В этом отношении большой интерес представляют работы Р.Н. Терегуловой, Т.М. Гарипова, С.Ф. Миржановой, Р.Х. Халиковой [2].

Языковые данные говорят об очень древних отношениях русских и башкир. В одном из тюркских памятников – в «Кодексе Куманикусе» (XIV в.), язык которого, по мнению В.В. Радлова, близок к языкам западно-кыпчакской группы, имеются такие слова, как *ызба* – *изба*, *циркеу* – *церковь*, *мейес* – *миис* – *печь*, которые до сих пор употребляются в говорах башкирского языка. Поэтому можно предположить, что отдельные русизмы бытовали в башкирском языке ещё задолго до присоединения Башкирии к Русскому государству, а добровольное вхождение края в состав России усилило взаимосвязь и взаимодействие башкирского и русского языков.

Непосредственные контакты башкир и русских в быту и во время военных походов открыли доступ русским словам в башкирский разговорный язык, в том числе через переводы различных бумаг, документов, манифестов, указов.

По мере усиливающегося общения башкирского населения с русским усиливался и приток русских слов, относящихся к домашней обстановке, хозяйству, постройкам и т.д. Эти слова проникли в

язык вместе с проникновением обозначаемых ими предметов и понятий в быт и повседневную жизнь народа. Поэтому одни слова вошли в язык раньше, другие позже. Например, *тәрилкә* ‘тарелка’, *өстәл* ‘стол’ и другие вошли позднее слов *самауыр* ‘самовар’, *батмус* ‘поднос’, *сәйнүк* ‘чайник’, *суйын* ‘чугун’, *кәришәк* ‘горшок’. К ранним заимствованиям относятся слова, относящиеся к земледелию: *арыш* ‘рожь’, *һука* ‘соха’, к поздним – слова, относящиеся к постройкам и стройматериалам: *бүрәнә* ‘бревно’, *мейес* ‘печь’, *келәт* ‘клеть’, причем слова *мөгәрәп* ‘погреб’, *плитә* ‘плита’ были заимствованы еще позже.

Конечно, доподлинно определить время заимствования каждого слова трудно. Ранние заимствования, как правило, вошли в язык вместе с новыми вещами и явлениями или новыми понятиями, для обозначения которых в языке не было слов. Другой особенностью является то, что дореволюционные русские заимствования относились к терминологическим полям, отражающим непосредственные контакты носителей языков. Ранние заимствования из русского языка являются словами с узким вещественным значением, среди которых можно выделить следующие тематические этнографизмы:

1) названия, относящиеся к хозяйственным постройкам: *мейес* ‘печь’, *кәрниз* ‘карниз’, *келәт* ‘клеть’, *әуен* ‘овин’, *мөгәрәп* ‘погреб’, *кәзәнкә* ‘казенка’ и др.

2) названия предметов домашнего быта: *биҙрә* ‘ведро’, *кәришәк* ‘горшок’, *самауыр* ‘самовар’, *сәйнүк* ‘чайник’, *биштәр* ‘бестарка’, *быҙаука* ‘пудовка’ и др.

3) названия одежды и материала: *сабата* ‘лапти’ < чоботы, *калуш* ‘галоши’, *камсат* ‘мех камчатского бобра’, *кәзәки* ‘казакин’.

4) слова, относящиеся к земледелию, рыболовству, скотоводству: *битәл* ‘рыболовная снасть’, *нәрәтә* ‘нерето’, *мурза* ‘морда для ловли рыб’, *йәҙрә һалғыс* ‘кожаный мешок для пуль’, *һослан* ‘суслон’.

Большинство этих этнографических слов в современном башкирском языке относится к основному словарному фонду. Некоторые стали историзмами (*биштәр*, *быҙаука*) или диалектными заимствованиями (*мир* ‘общество’ + *мир* (*аиы*) ‘угощение жителей села на 3-й день свадьбы’).

Заимствования, возникшие благодаря развитию печати, радио и телевидения, сразу становятся достоянием народа всей республики, всех башкир в силу их функции формирования литературной нормы языка. Многие из них были усвоены в начале как узкие термины, с течением времени становятся общенародными и охватывают все области жизни общества: общественно-политическую жизнь, науку и технику, сельскохозяйственное производство, промышленность, транспорт, медицину, культуру и искусство и т.д.

В вопросе о русских заимствованиях в этнографическом пласте башкирского языка можно отметить следующие моменты: во-первых, этнографизмы-заимствования, вошедшие в башкирский язык до Октябрьской революции, относятся преимущественно к областям бытовой, хозяйственной и административной терминологии, и они подчиняются закономерностям башкирского языка.

Во-вторых, послеоктябрьские заимствования усвоены без особых структурных изменений как в письме, так и в произношении.

В-третьих, исследование соотношения заимствованной и исконной лексики в словарном составе башкирского языка по тематическим разрядам может дать представление об истории культурно-хозяйственной жизни народа.

Литература

1. Историческая записка о местности прежней Уфимской провинции, где был центр древней Башкирии. – СПб., 1867. – С.1-2.
2. Терегулова Р.Н. Русские заимствования в башкирском языке. – Уфа, 1957;
3. Гарипов Т.М., Мустафин В.Х. Из наблюдений над русскими заимствованиями дореволюционного периода в башкирском языке: Учен. зап. БГУ. – Вып. 23. – № 10/14. – Уфа, 1968. – С. 83-95;
4. Миржанова С.Ф. Старые русские заимствования в башкирском литературном языке // Вопросы башкирского языкознания. – Уфа, 1973. – С. 115-121;
5. Халикова Р.Х. К проблеме современных русско-башкирских языковых контактов: Уч. зап. Башгоспединститута. – Вып. 1. – 1971. – С. 42-48.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ РЕЙТЕРОВ ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Эффективное обучение всегда предполагает контроль. Это подтверждает поговорка, популярная у американских тестологов – «if it isn't tested it isn't taught». В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам большое значение придается обучению устной речи – главному средству коммуникации. Наиболее рациональным методом контроля в лингводидактике, в том числе и контроля устной речи, на сегодняшний день признан метод тестов. При этом в области тестирования уровня сформированности коммуникативной компетенции в устной речи еще имеются серьезные проблемы. Среди них трудности, связанные с оцениванием тестов, и, в частности, уровнем профессионализма рейтееров.

Существует несколько методов тестирования устной речи. Наиболее популярными из них сегодня являются прямой и полупрямой методы. Прямой метод предусматривает участие собеседника, который общается с тестируемым напрямую или по телефону. За последние три десятка лет только в США были разработаны тысячи подобных тестов. Однако прямое тестирование достаточно дорого и занимает много времени, что оправдывает их замену полупрямыми устными тестами в том случае, когда это приемлемо в данной тестовой ситуации. Полупрямые тесты предполагают замену реального собеседника-интервьюера магнитофоном, компьютерной программой, тестовым буклетом или их комбинацией для получения образца речи тестируемого с целью ее последующего оценивания.

Оба упомянутых метода требуют участия специально подготовленных людей – *рейтееров* и *маркеров* – для прослушивания и оценивания речи тестируемого. *Рейтеер* (эксперт, rater, assessor) – это экзаменатор, который слушает испытуемого во время устного тестирования и проводит оценивание на основе услышанного. Рейтеер обеспечивается специальными шкалами, которые значительно облегчают оценивание и позволяют максимально объективизировать его. Присутствие более одного рейтеера приводит к повышению надежности теста. Термин «*маркер*» (marker) может использоваться в качестве синонима термина «рейтеер» для обозначения экзаменатора, который не присутствует во время тестирования, но оценивает речь испытуемого позже на основе видео- или аудиозаписи. Роль маркера схожа с ролью людей, которые оценивают другие виды тестов, например, бланковые, непосредственно не встречаясь с лицами, выполнившими их.

При прямом тестировании роли рейтеера и собеседника (интервьюера) часто совмещаются. Полупрямой метод предполагает оценивание после тестирования. Самой сложной и дорогой частью устного тестирования является обучение рейтееров, от которых зависит надежность оценивания.

Дело в том, что в относительно субъективных тестах, к которым относится тестирование устной речи, главным источником нестабильности результатов выступают оценки рейтееров. Надежность подобных тестов обычно выражается через: 1) *коэффициент надежности работы разных рейтееров* (inter-rater reliability), который определяется как коэффициент корреляции между результатами оценивания двух или нескольких рейтееров одного и того же контингента тестируемых. По данным литературы (Schulz, Strecker, Francis, Shohamy) этот коэффициент считается приемлемым в пределах .80 – .90; 2) *коэффициент надежности работы рейтеера* (intra-rater reliability), который определяется как коэффициент корреляции между результатами оценивания одним и тем же рейтеером двух последовательных тестирований одного и того же контингента тестируемых параллельной формой того же теста; 3) *коэффициент надежности теста* (test-retest reliability), который вычисляется как коэффициент корреляции между результатами двух последовательных тестирований одного и того же контингента тестируемых одним и тем же тестом.

Вопрос о тщательной подготовке рейтееров для повышения надежности тестов продуктивных умений исследовался в США еще на заре становления лингводидактической тестологии как науки в связи с необходимостью повысить качество оценивания письменных сочинений. Однако наиболее глубокие исследования о влиянии степени подготовленности рейтееров на результаты оценивания были связаны с появлением устного теста Института дипломатической службы (FSI). Например, Г. Хеннинг провел эксперимент с участием рейтееров, которые не прошли специальную подготовку, а ознакомились со шкалами теста FSI и прослушали записанные образцы собеседования самостоятельно. Коэффициент надежности работы разных рейтееров составил .93 [1]. И.Шогами получила коэффициент надежности работы разных рейтееров .98, проведя подобное собеседование на иврите [2].

В 1979 г. Дж.Фритт опубликовал результаты ограниченного, но интересного исследования. Группа участников в течение двух дней обучалась по программе подготовки рейтееров и затем оценила большое количество образцов собеседования. Совпадение их оценок с оценками опытных рейтееров при оценивании первых восьми работ составило 84%, далее эта цифра выросла до 96%. Еще

более впечатляющими были данные, полученные у параллельной группы. Эта группа не участвовала в тренинге рейтеоров, а изучила набор материалов по тесту самостоятельно и прослушала записи с образцами собеседования. Их результаты были почти такими же – 84% при оценивании первых восьми работ и 94% при оценивании остальных. Результаты этого исследования подтвердили возможность адаптации теста FSI к проведению в других учреждениях [3].

В 1970-х гг. носители языка все чаще стали привлекаться для оценивания речи иностранцев. Исследования Г. Гюнтерман привели к выводу, что носители испанского языка достаточно «негативно» реагировали на некоторые ошибки тестируемых, хотя понимали, что они говорят [4]. К. Частайн выяснил, что носители языка меньше всего обращали внимание на ошибки связанные с использованием имперфекта/претерита, тогда как эти ошибки были в центре внимания преподавателей при обучении испанскому языку. При этом наиболее строго они оценивали неумение использовать инфинитив после предлога, что не являлось объектом пристального внимания преподавателей. То, что было важно при обучении языку для преподавателей, для носителей языка оказалось не столь существенным [5]. Эти выводы дали материал для дальнейшего исследования проблем, связанных с характером ошибок и оцениванием.

Исследования Л. Вигдорски и К. Энз привели к выводу, что грамматические ошибки тестируемых с хорошим произношением оцениваются носителями языка строже, чем такие же ошибки тестируемых с плохим произношением [6].

В большей части экспериментов с так называемыми «наивными» рейтеорами-носителями языка ("naïve native raters") в качестве рейтеоров принимали участие студенты. Исследования Р.Полицера, а также Р. Ван, Д. Мейер и Ф.Лиренза показали, что такие факторы, как возраст и образование существенным образом влияют на отношение рейтеоров к ошибкам. Другими важными факторами являются знание рейтеором родного языка тестируемых и степень его заинтересованности в теме разговора [7].

Разные исследования дали различные результаты о надежности оценок опытных рейтеоров и рейтеоров-студентов – от большого расхождения в оценках двух групп рейтеоров [8] до мнения, что «оценки обеих групп рейтеоров к удивлению в целом стабильны» [9].

С развитием техники значительно расширились возможности качественной подготовки рейтеоров. Среди учреждений, которые активно занимаются исследованиями в области использования инновационных технологий не только для разработки устных тестов и их проведения, но и для профессиональной подготовки рейтеоров, можно назвать Центр прикладной лингвистики (Center for Applied Linguistics – CAL), основанный в 1986 г в США. Особый интерес вызывает дистанционный курс тренинга для рейтеоров, который проводится в режиме он-лайн с целью научить их надежно оценивать устную речь (Assessment Training Online – ATOL). Тренинг начинается с базового курса, который предусматривает знакомство со шкалами ACTFL и включает практическую работу по оцениванию образцов устной речи на их основе. Обучение проводится с помощью материала для чтения, дискуссионных форумов и чатов, домашних заданий, пересылаемых по электронной почте. Вторая часть курса посвящена подготовке рейтеоров для оценивания уровня владения устной речью применительно к арабскому или испанскому языкам. Обучаемые также оценивают множество образцов речи и выполняют контрольные задания с целью определить уровень своей подготовки. Обе части курса были опробованы специалистами, которые пришли к выводу, что дистанционное обучение рейтеоров – вполне эффективная, удобная и дешевая альтернатива традиционным курсам.

Будущее лингводидактической тестологии связано с надежным и валидным тестированием устной речи, в том числе и в формате видеоконференции в режиме реального времени. На помощь рейтеорам в скором времени должны придти (и работа в этом направлении уже ведется) инновационные технологии и оценивающие компьютерные программы, которые снимут нагрузку с рейтеоров и позволят максимально объективизировать контроль продуктивных видов речевой деятельности.

Литература

1. Henning G. Oral proficiency testing: Comparative validities of interview, imitation, and completion models // *Language Learning*. – 1983. – N 33 (3). – P. 315-332.
2. Shohamy E. Rater reliability of the oral interview speaking test // *Foreign Language Annals*. – 1983. – N 16 (3). – P. 219-222.
3. Frith J.R. Testing the FSI testing kit // *ADFL Bulletin*. – 1979. – N 11 (2). – P. 12-14.
4. Guntermann G. A study of the frequency and communicative effect of errors in Spanish // *Modern Language Journal*. – 1978. – N 62. – P. 249-253.
5. Chastain K. Native-speaker reaction to instructor-identified student second language errors // *Modern Language Journal*. – 1980. – N 64. – P. 210-215.

6. Ensz K. French attitudes towards speech errors // *Modern Language Journal*. – 1982. – N 66. – P. 133-139.
7. Vann R.J., Meyer D.E., Lirenz F. Error gravity: A study of faculty opinion of ESL errors // *TESOL Quarterly*. – 1984. – N 18 (3). – P. 427-440.
8. Galloway V. Perceptions of the communicative efforts of American students of Spanish // *Modern Language Journal*. – 1980. – N 64. – P. 428-433.
9. Callaway D. Accent and the evaluation of ESL oral proficiency // *Occasional papers in linguistics*, Southern Illinois University. ERIC EDRS ED 144406. – 1977.

Балыгина Ф.В.

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, ПЕРЕВОД КАК АСПЕКТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Известно, что любое обучение, в том числе и иностранному языку, может рассматриваться в 2-х аспектах:

- прагматическом (практическом)
- общеобразовательном

Прагматический аспект обучения иностранному языку связан с формированием определенного комплекса знаний, навыков и умений, совокупность которых позволяет успешно осуществлять иноязычное речевое общение.

Общеобразовательный аспект означает рассмотрение обучения иностранному языку с позиции его воспитательно-образовательно-развивающего воздействия на личность обучаемого.

У обучающихся формируются коммуникативная компетентность, толерантность, культура общения, открытость в смысле свободы от предупреждений к представителям другого языка и культуры, по-другому оценивается роль родной культуры в зеркале культуры другой страны.

Прагматическая ценность изучения иностранного языка определяется совокупностью практических задач, стоящих перед предметом. Как отмечал Л.В. Щерба, практические задачи диктуются жизнью, т.е. определёнными отношениями в обществе и затрагивают как область знаний иностранного языка, так и разные типы этих знаний. Значение прагматической ценности обучения ИЯ высоко оценивалось отечественными учёными и практиками, потому что именно этот аспект в полной мере отражает специфику ИЯ как учебного предмета и оправдывает его включение в общую систему школьных и вузовских учебных дисциплин.

Долгое время в методике практическое овладение ИЯ отождествлялось с обучением устной речи. Так, И.В. Рахманов отмечал, что подобная традиция имела в России глубокие корни, когда в высших кругах русского общества середины XIX века чтению на ИЯ большого значения не придавалось и практическое владение языком понималось как устное владение им. Современная трактовка практического владения ИЯ связана прежде всего с наличием реального выхода на иную культуру и науку и её представителей. В связи с акцептацией прагматической направленности в обучении ИЯ возникает вопрос, чему следует отдавать предпочтение в учебных условиях следует: устным, письменным формам общения или и тем и другим в равной степени?

В истории методики нет однозначного ответа на этот вопрос. Ответить на него – значит определиться в поиске решения следующей задачи: кто из студентов, где и когда будет реально пользоваться языком. Конечно, кто-то будет иметь такую возможность, например, в качестве туриста или по обмену делегациями, стажёрами, научными сотрудниками или в своей будущей профессиональной деятельности. Но, естественно, не все без исключения.

Н.Д. Гальскова приводит в книге «Современная методика обучения» перечень возможных языковых контактов.

ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

	Непосредственное общение				Опосредованное общение						
	семья	рабо-та	уч. гр.	сфера быта	иностран. туристы	радио	телеви-дение	печать	спец. лит-ра	худ. лит-ра	пере-писка
а) В стране изучаемого языка	+-	++	++	+-	-	++	++	++	++	++	+-
б) Вне страны изучаемого языка	-	+-	+-	-	+-	+-	+-	+-	+-	+-	+-

Вне естественного контекста бытования языка, т.е. вне пределов страны изучаемого языка, наиболее реальным является опосредованный контакт с аутентичной информацией, что делает наиболее значимыми рецептивные виды речевой деятельности: чтение и перевод. Это свидетельствует о необходимости выдвигать в теории и практике изучения ИЯ на первое место (для большинства выпускников общеобразовательных школ и студентов) процессы понимания. Скорее всего, речь должна идти о методике обучения предмету, в основу которой должна быть положена работа над текстом, точнее, вся работа над языком должна идти «от текста». Текст является стимулом для развития всех других видов речевой деятельности, в том числе и переводу как составной части межъязыковой и межкультурной коммуникации. Владение умением понимать видеoinформацию имеет вполне естественную мотивацию и может быть доступно каждому, кто хочет выучить ИЯ, не покидая пределов своей страны. Однако такое утверждение не ущемляет прав продуктивных видов речевой деятельности, тем более что любой процесс обучения в искусственно создаваемой языковой среде – это процесс, нацеленный на перспективу, т.е. на ситуации с которыми студенты могут столкнуться в будущем, вступая в контакт с носителем изучаемого языка или читая иноязычную литературу как в своей стране, так и за рубежом.

Итак, прагматический аспект обучения диктует необходимость дифференцированно (с учётом реальных условий обучения) относиться к определению приоритетов в выборе видов речевой деятельности, он связан с формированием у учащихся и студентов знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет им приобщаться к научным социокультурным ценностям страны изучаемого языка в условиях межкультурной коммуникации.

Немецкий педагог Oskar Seitz – один из соавторов книги „Prinzipien guten Unterrichts“ пишет „Unterricht ist die zielorientierte Vermittlung eines didaktisch reflektierten und präsentierten Gegenstandes durch einen Lehrenden an einen Lernenden in einer konkreten Lehr-Lern-Umwelt“, т.е. преподавание, обучение – это целенаправленное доведение до сознания дидактически продуманного и преподаваемого предмета обучающим обучаемому в конкретных условиях обучения и изучения. (Die Vermittlung – посредничество, передача (опыта, знаний), доведение до сознания (значения чего-либо)).

Как же довести до сознания наших студентов – студентов неязыкового вуза – при ограниченном количестве часов, при отсутствии мотивации при изучении иностранного языка как непрофилирующего предмета, при не очень глубоких знаниях языка, при недостаточном обеспечении аутентичными текстами по всем специальностям, при не соответствии декларируемой цели обучения реальным условиям, какой вид речевой деятельности является приоритетным?

Исходя из требования программы изучения иностранного языка в неязыковом вузе и реальных условий учебного процесса, можно сказать, что в основе методики преподавания иностранного языка в данных условиях лежит работа над текстом, который является стимулом (как было сказано выше) для развития всех других видов речевой деятельности, и переводу и профессиональной коммуникации в том числе, т.е. с преобладанием рецептивных видов деятельности. Особенности стиля научной прозы диктуют необходимость более внимательного и вдумчивого прочтения текста с периодическим анализом характерных для этого стиля грамматических форм, т.е. переводить «не от смысла к смыслу», а от формы к смыслу и наиболее точного его понимания, которое зиждется на знании грамматики, в первую очередь, на наш взгляд, глагола и имени существительного.

В связи с этим убедительным нам представляется утверждение М.В. Цветковой: «Перевод живет в своей культуре по другим законам, нежели законы оригинала в родной для него культуре».

Как, особенно не теоретизируя, научить студентов отличать, например, в немецком языке Präsens ich studiere от Präteritum 'a ich studierte? Когда-то в ЛГУ им. Жданова преподавателями филологического факультета разрабатывался учебник алгоритмов различных грамматических явлений. Этот учебник, к сожалению, света не увидел, но для специалистов в различных областях науки и техники несомненно принёс бы большую пользу при чтении специальной оригинальной литературы с целью более широкого приобщения к иноязычной культуре и овладения переводом как ее аспекта.

Вот некоторые примеры алгоритмов:

1) алгоритм по переводу некоторых подчинительных союзов

da – 1) тут, вот, здесь

2) так, как, (если после него не стоит сказуемое)

bis – 1) до

2) пока не; (если после него не стоят:

а) предлог „zu“

б) наречия места и времени)

während – 1) во время, в течение

2) в то время как, если после него не стоит имя существительные в родительном падеже

Алгоритм на распознавание распространённого определения.

В предложении есть распространённое определение, если:

1) рядом стоят:

- а) артикль (или заменяющие его слова) + предлог
- б) артикль + артикль (или заменяющие их слова);
- в) артикль (или заменяющие его слова) + наречие возвратное местоимение „sich“ и др.

2) к артиклю есть имя существительное

3) это имя существительное употребляется с определением, выраженным именем прилагательным или причастием I или II;

4) к этому определению есть распространяющие его слова.

Распространённое определение переводится по формуле СПР (существительное – прилагательное, причастие – распространение)

Прилагается графический вариант определения распространённого определения.

А.М. Шахнарович утверждает, что «между действительностью и отражающим эту действительность языковым произведением (текстом, высказыванием) находится специальная работа по выделению элементов действительности, по расчленению предметной ситуации с целью выражения этих элементов языковыми средствами. Данная работа сознания составляет когнитивный аспект текста, а само выражение языковыми средствами представляет собой коммуникативный аспект текста».

Выводы. Более полное извлечение информации из иноязычных источников, понимание смысла прочитанного происходит от текста, его грамматической структуры, адекватного перевода его на родной язык, от сформированных у студентов умений и навыков, позволяющих приобщиться к социально-культурным ценностям в условиях межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000.
2. Рахманов И.И. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в 19-20 вв. – М.: Педагогика, 1972.
3. Щерба Л.В. Практическое, общеобразовательное и воспитательное значение изучения иностранных языков. // Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: АПН РСФСР, 1947.
4. N. Seibert / N. J. Serve. Prinzipien guten Unterrichts. – München, 1992.
5. Цветкова М.В. Межкультурная рецензия и перевод как один из ее аспектов. – Воронеж: ВТУ, 2001.
6. Шахнарович А.М. Когнитивные и коммуникативные структуры в онтогенезе. – М.: МГПУ, 1997.

Беляев А.Н.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФОРМА И ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ТОПОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

По своей словообразовательной форме топонимы в немецком языке можно разделить на три большие группы: простые (корневые), производные и сложные. Кроме того, топонимы могут представлять собою словосочетания (оз. *Schweriner See*, г. *Rheinisches Schiefer Gebirge*, нп. *Frankfurt am Main*) [1-3]. Под производными словами вслед за Е. С. Кубряковой понимается “любая вторичная, т. е. обусловленная другим знаком или совокупностью знаков единица номинации со статусом слова независимо от структурной простоты или сложности последнего [4]. Дальнейшая детализация производных приводит к выявлению безаффиксальных, суффиксальных и сложных топонимов. Таким образом, по словообразовательной форме на материале немецких топонимов можно выделить пять типов: простые (корневые), бессуффиксально-производные, суффиксально-производные, сложные и топонимы-словосочетания [6].

Простые топонимы очень неоднородны как структурно, так и этимологически. Многие из них относятся к наиболее древней лексике, что затрудняет не только этимологизировать их, но и однозначно сопоставлять с каким-либо языком какой-либо группы. Это сложно еще и потому, что многие древние названия неоднократно переходили из одного языка в другой, приспособившись то к одной, то к другой морфологии, уподобляясь моделям не только разных языков, но и разных эпох, что в настоящее время увело их очень далеко от первоначального вида. Поэтому в современ-

ном немецком языке такие названия, как гидронимы *Alster, Rhein, Elbe, Saale, Main, Weser*; ойконимы *Aachen, Berlin, Halle, Köln, Munchen, Winzer* и многие другие, воспринимаются как чистая основа. Подобного рода топонимы можно было бы назвать тополексемами [5. С. 37; 6. С. 71]. При этимологическом анализе большинство из них могут оказаться мотивированными основами, например, ойконимы *Winzer* и *Munchen* с точки зрения диахронии можно отнести к двусоставным структурам, ср.: **ad Vinitores* и *apud . . . Munichen* “*bei den Monchen*” – “у монахов” [3. С. 17; 7. С. 253]. Помимо этого среди простых топонимов выделяются названия, внутренняя форма которых прозрачна, – отапеллятивные топонимы, омонимичные именам нарицательным. Особенно многочисленны среди них трансформированные местные географические термины и слова, близкие к ним по значению: *Au, Bach, Berg, Brunn, Burg, Dorf, Feld, Flie?, Haus, Heim, Hof, Tal, Wald* и т. п. Такая закономерность присуща всем странам и языкам мира [8. С. 34]; ср. в русском языке города Курган, Городок, Ям; горы Камень, Венец, Белок; поселки Успех, Победа, Урожай и многие другие. В топонимике такой способ образования географических названий принято называть семантическим. Семантическая онимизация, по мнению Н. В. Подольской, – это лексико-семантический способ образования имен собственных, так же, как и в нарицательной лексике. Имя собственное, возникающее в результате семантического онимообразования, может в дальнейшем подвергаться развитию, и изменению, а может остаться омонимичным апеллятиву из которого оно образовалось. Это касается одноосновных имен, так и имен-словосочетаний [9. С. 43]. А. В. Суперанская ставит под сомнение правомерность использования термина семантическое онимообразование: в результате превращения *тайга* в *Тайга* меняется прежде всего применение слова, семантика же его не меняется. Но поскольку слово попадает теперь в другой ряд: Чита, Благовещенск, его апеллятивная семантика отступает на задний план [10. С. 93].

Б е с с у ф и к с а л ь н о - п р о и з в о д н ы е топонимы. В немецком языке путем бессуффиксального словопроизводства образуются в основном нарицательные существительные от глаголов; ср.: *Trieb* от *treiben*, *Flug* от *fliegen*, *Zug* от *ziehen*. Производная основа мотивирована в этом случае лишь глагольной основой без участия словообразовательных морфем. В отечественной германистике этот способ словообразования называют бессуффиксным [11]; имеется для его обозначения и другой термин, а именно “имплицитное словообразование”, которым пользуются немецкие германисты [12]. К бессуффиксально-производным топонимам относятся топонимы, именуемые географические объекты по местоположению относительно других географических объектов. В отечественной ономастике этот процесс образования топонимов называют транстопонимизацией (т. е. переходом топонима одного вида в другой) [13. С. 138].

В немецкой топонимии в большинстве случаев – это ойконимы мотивированные посредством гидронимов и оронимов; ср. ойконим *Chemnitz* и гидроним *Chemnitz*, ойконим *Camberg* и ороним *Camberg* и т. п. В этом случае первичная основа – это основа названия реки или горы, а вторичная входит в структуру названия населенного пункта. В отличие от гидронимов ойконимы служат значительно реже базой для образования гидронимов. Бессуффиксальное образование топонимов имеет ограниченные возможности, так как оно приводит к омонимии названий, относящихся к разным онимическим классам. Первичная основа гидронима может быть вторичной, как правило, в составе только одного бессуффиксально-производного топонима, напр., от гидронима *Aurach* есть только один дериват такого рода – это ойконим *Aurach*. При наличии других дериватов речь обычно идет о топонимических сложениях или топонимов-словосочетаний. Так, основа, гидронима *Aurach* является вторичной в составе трех сложений: *Munchaurach, Herzogenaurach* и *Frauenaurach* (три селения на р. Аурах). Вместе с тем нельзя локализовать на одной и той же реке три бессуффиксально-производных ойконима *Aurach*, наличие которых затруднило бы идентификацию именуемых объектов [14].

К с у ф ф и к с а л ь н о - п р о и з в о д н ы м топонимам относятся топонимы образованные от производных или непроизводных слов-этимонов с помощью суффиксов. Внутри данного типа топонимов можно выделить несколько подтипов по степени мотивированности и членимости компонентов, а также по характеру соотношений с неонамастической лексикой и используемых словообразовательных средств. В отличие от русского немецкий язык располагает специальными ономастическими суффиксами [6; 12], функционирующими исключительно в топонимической сфере и являющимися, таким образом, топоформантами в строгом смысле этого слова. К таковым относятся *-a* (ойконимы *Borna, Bucha, Erla, Schilfa, Steina*), *-ach* (гидронимы *Durrach, Salzach, Steinach*) и суффиксы славянского происхождения [15]: *-(w)itz* (ойконимы *Bahnitz, Dornitz*; гидронимы *Lockwitz, Pulsnitz, Regnitz*), *-ow* (ойконимы *Buchow, Treptow*), *-in* (ойконимы *Berlin, Redlin, Schwerin*) и т. п. В структуре многих из них могут быть вычлены автономно лексемаы: *Buch* “бук”, *Schilf* “камыш; тростник”, *Stein* “камень”, *Salz* “соль” и т. д. Здесь заметную роль играет ландшафт, обуславливающий состав соответствующей апеллятивной лексики, используемой для образования топонимов. Одним из продуктивных топонимических формантов среди немецких является суффикс *-ien*, с по-

мощью которого образованы названия государств (*Algerien, Baschkirien, Belgien, Brasilien, Italien, Spanien*), областей (*Anatolien, Andalusien, Dalmatien, Karelien, Sibirien, Skandinavien*), островов и полуостровов (*Sizilien, Tasmanien*), частей света (*Asien, Australien*) и т. д. В составе производных ойконимов широко распространен суффикс *-ingen/-ungen*, который служит для образования названий населенных пунктов, указывающих на принадлежность жителей определенному лицу или на место их обитания: *Bischofingen, Pfaffingen; Sigmaringen; Birkungen, Salzungen* и т. д. Этот тип является очень древним и самым продуктивным среди названий населенных пунктов.

Помимо чисто ономастических суффиксальных средств немецкая топонимика в процессе внутреннего словопроизводства пользуется суффиксами, омонимичными аппеллятивным формантам. Так, морфема *-en*, широко распространенная в формообразовании разных частей речи (суффикс мн. числа, падежный маркер слабого склонения существительных, глагольная флексия и т. п.), используется в топонимической лексике для образования названий стран и областей: *Agypten, Norwegen, Polen, Schweden, Hessen, Preußen, Sachsen, Thuringen; Jemen, Libien* и др. Названия некоторых государств и (исторических) областей образованы с помощью суф. *-ei*, обнаруживающего большую продуктивность в аппеллятивной лексике: *Berberei, Lombardei, Mongolei, Tschechei, Turkei, Walachei* и т. п.

Сложными являются топонимы, состоящие из двух или более основ или целых слов, характеризующихся единством лексико-грамматического оформления и единой функцией. Образование сложных названий осуществляется по словообразовательным моделям сложных нарицательных имен. Различие между этими двумя категориями слов состоит в том, что в топонимах на первый план выступает не смысловое значение, а грамматические отношения между компонентами и в конечном счете совместное функционирование этих компонентов, ср.: *Waldheim, Neustadt, Königssee, Gummersbach, Traumirnicht, Murrmirnichtviel* и т. п.

Словообразовательная форма сращений должна рассматриваться особо. Такие топонимы (напр. *Vierwaldstättersee*) можно считать как сложными, так и производными, хотя, в конечном счете, они ближе к производным.

В немецком языке имеются следующие способы образования топонимов: 1) сложение; 2) суффиксация; 3) префиксация; 4) сращение; 5) эллиптивирование. Эти процессы перечислены в порядке, соответствующем частотности их действия в настоящий период в немецкой топонимии, хотя следует учитывать, что в различных видах топонимов в различные хронологические периоды интенсивность этих процессов могла меняться. При более подробном рассмотрении специфики каждого из процессов топонимобразования, необходимо учитывать, что строго проводимый словообразовательный анализ не должен подменяться морфологическим, однако для того, чтобы результаты были верны, ему должен предшествовать или сопутствовать морфологический анализ.

Литература

1. Bauer G. Namenkunde des Deutschen. Germanistische Lehrbuchsammlung. – Band 21. – Bern / Frankfurt a. Main / New York, 1985.
2. Debus F., Schmitz H. Überblick über Geschichte und Typen der deutschen Orts- und Landschaftsnamen // Sprachgeschichte, 1985. – 2. Teilbd. – S. 2096-2129.
3. Ко? G. Namenforschung: Eine Einführung in die Onomastik. – Tübingen, 1990. – 124 S.
4. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
5. Серебренников Б.А. О методах изучения топонимических названий // Вопросы языкознания. – М., 1959. – № 6. – С. 36-50.
6. Мурясов Р.З. Топонимы в словообразовательной системе современного немецкого языка // Вопросы языкознания. – М., 1986. – № 4. – С. 70-81.
7. Reitzenstein W.-A. Frh. von. Lexikon bayerischer Ortsnamen. Herkunft und Bedeutung. – München, 1991, 2. Aufl.
8. Мурзаев Э.М. География в названиях. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1982. – 176 с.
9. Подольская Н.В. Проблемы ономастического словообразования // Вопросы языкознания. – М., 1990. – № 3. – С. 40-53.
10. Суперанская А.В. Структура имени собственного: Фонология и морфология. – М.: Наука, 1969. – 207 с.
11. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1953. – 374 с.
12. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1976. – 343 S.

13. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
 14. Кузиков В.В. Социолингвистическая характеристика географических названий бассейна реки Майн: Автореф. дис... канд. филол. наук. – М., 1977. – 23 с.
 15. Eichler E. Die Orts- und Flu?namen der Kreise Delitzsch und Eilenburg. – Halle (Salle), 1958.

Билибин Д.Д.

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНОМ ВОСПРИЯТИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ОБЪЕДИНЕНИЯ ЕВРОПЫ

Внешние политические и экономические процессы, несомненно, отражаются в языке любого народа. Немецкий язык не является тому исключением: в свете всеобщей глобализации, а также более частного в рамках всего мира процесса объединения Европы немецкий язык также претерпевает некоторые изменения. В частности, в последние десятилетия усилилось проникновение англоязычной (далее – АА) лексики в язык жителей Германии.

Несмотря на кажущуюся изученность и распространенность, вопрос англо-американских заимствований освещен не во всех аспектах одинаково хорошо. Так, если обратиться к когнитивной основе функционирования и восприятия англо-американизмов в немецком языке, то станет очевидной актуальность и новизна данной темы ввиду небольшого количества работ в этой области.

Исследование восприятия новых лексем вносит вклад в рассмотрение процессов концептуализации и категоризации языкового материала при функционировании его в дискурсе и в коммуникативной системе. Англо-американизмы – это тот пласт лексики, которая в силу своей новизны и недавнего функционирования в немецком языке наиболее подвержена индивидуальному толкованию. АА вызывают у каждого носителя языка свои ассоциации, коннотации, порой определенный АА соотносится с неправильным значением (из-за незнания или неправильного употребления), также АА определенным образом функционируют в сознании носителей немецкого языка.

Для того чтобы подтвердить эти положения и выяснить, насколько они обоснованы, было решено провести верификацию 10 отобранных АА в восприятии у носителей языка (во внеречевом употреблении). Исследование было проведено во время учебной стажировки в университете им. Гумбольдта (Берлин) в форме анкет. По возможности респондентами были носители языка разного возраста и пола, различных социальных групп и профессий.

В ходе исследования было опрошено 62 респондента, из них: по облегченному варианту (более простые и распространенные АА) – 38 респондентов (61,3 %); по усложненному варианту (соответственно, более сложные и редко встречаемые АА) – 24 респондента (38,7 %). Возраст: от 18 до 30 лет – 51 опрошенный (82,25 %); от 30 лет и старше – 11 (17,75 %). Преобладание студентов и молодого поколения среди респондентов создает благоприятную почву для исследования, поскольку именно эта возрастная группа в силу своей субкультуры, интересов и стиля жизни наиболее подвержена процессу всеобщей глобализации, а значит, и влиянию англо-американского языка. Пол: мужской – 27 (43,5 %), женский – 35 (56,5 %). Профессия: студенты – 42 (67,7 %), рабочие – 13 (21 %), безработные – 7 (11,3 %).

Анкета состояла из 5 вопросов, а именно:

1. Слышали ли Вы когда-нибудь это понятие?

Облегченный вар.	никогда	редко	часто
Kids	1 (2,6 %)	4 (10,5 %)	33 (86,9 %)
Shirts	1 (2,6 %)	0	37 (97,4 %)
Know-How	3 (8 %)	8 (21%)	27 (71 %)
Marketing	0	5 (13,1 %)	33 (86,9 %)
Hit	0	0	38 (100 %)
Усложненный в.	никогда	редко	часто
Oldie-Partie	0	7 (29 %)	17 (71 %)
High-Tech-Firma	0	6 (25 %)	18 (75 %)
Sweatshirt	0	0	24 (100 %)
Disko-Power	10 (41,7 %)	12 (50 %)	2 (8,3 %)
Baby-Racer	20 (83,3 %)	4 (16,7 %)	0

2. Что означает это слово? (Правильный вариант подчеркнут).

Kids: Lederart – 0, Kinder – 38 (100 %), Reh – 0. **Shirts:** Hemden – 36 (94,8 %), Schürzen – 1 (2,6 %), Bekleidungshersteller – 1 (2,6 %). **Know-How:** Fernsehsatellit – 0, Gewusst wie – 34 (89,5 %), Wissenschaftliches Verfahren – 3 (7,9 %), нет ответа – (2,6 %). **Marketing** – Verkaufsanstrengungen – 31 (81,6 %), Marktverkauf – 7 (18,4 %), Langform von „Mark“ – 0. **Hit:** Schlager – 7 (18,4 %), Höchst populäres Lied – 30 (79 %), Volkslied – 1 (2,6 %); **Oldie-Partie:** Fest mit alten Schlagern – 24 (100 %), Senioren-Feier – 0, Fest mit alten Autos – 0; **High-Tech-Firma** – Waffenhersteller – 0, Technisch hochentwickeltes Unternehmen – 24 (100 %), Schnell-Restaurant-Unternehmen – 0; **Sweatshirt:** Unterhemd – 0, Leichter Baumwollpulli – 24 (100 %), Halstuch oder Schal – 0; **Disko-Power:** Lautstarke Tanzaktivität – 7 (29,2 %), Krach in der Disko – 1 (4,2 %), Tanzvergnügen – 11 (45,7 %), нет ответа – 5 (20,9 %); **Baby-Racer** – Flotter Kinderwagen – 17 (70,8 %), Kleinstkind-Auto – 2 (8,3 %), Minderjähriger Rennfahrer – 0, нет ответа – 5 (20,9 %).

3. Используете ли Вы это слово в своей речи?

	никогда	редко	часто
Kids	12 (2,6 %)	20 (10,5 %)	6 (86,9 %)
Shirts	5 (2,6 %)	12	21 (97,4 %)
Know-How	13 (8 %)	15 (21%)	10 (71 %)
Marketing	5	21 (13,1 %)	12 (86,9 %)
Hit	1	12	25 (100 %)
	никогда	редко	часто
Oldie-Partie	8 (33,3 %)	14 (58,4 %)	2 (8,3 %)
High-Tech-Firma	4 (16,7 %)	16 (66,6 %)	4 (16,7 %)
Sweatshirt	4 (16,7 %)	10 (41,7 %)	10 (41,7 %)
Disko-Power	23 (95,8 %)	1 (4,2 %)	0
Baby-Racer	23 (95,8 %)	1 (4,2 %)	0

4. Какие ассоциации вызывает у вас это слово?

Kids: Kinder (11), Reklame, Werbung, kleine Kinder, Spielen; frech, unerzogen, cool; Jugendliche (2), Teenager, Reklame von C&A, Film, Kindergarten. **Shorts:** Unterhemd, T-Shirt (14), ein sportliches Hemd, Hemd (4), Sommer, Tennis; kurzärmelig/langärmelig; Kleidung, Jugend. **Know-How:** Wissen (3), etwas Neues; etwas in der Art „Wie geht es?“; Produktionsfunktion, Chinesisch, Karriere, Innovation, „Knoff-Hoff-Show“ (4); Bildung und Lebenskunst; Knowledge, Management. **Marketing:** Geld, Wirtschaft (4), Firma, Werbung (5), Marketing-Mix, Studiengang, Studium, Betrug, Werbestrategie, Wirtschaftswissenschaften, Konsum (2), Konkurrenz, Kapitalismus, PR, economy, Strategie, Verkauf (2), Euro, Anpassung, Geschäft. **Hit:** Music/Musik (4), USA, Radio (4), Lied (2), Hit-Parade (4); ein schönes, sehr populäres Lied; Kassenschlager, „Star Wars“, Ohrenwurm (2), Disco, Elvis Presley; Spaß und Freude; Songs, Schlager. + Modebegriffe. **Oldie-Partie:** Musik, Disco mit alten Pophits, fröhliche Party, langweilig, „Hit-mix-Party“, Spaß, Oldies, billiges Disko-Feeling, viel Spaß, Musik 70er Jahre (2), älteres Publikum, gute Stimmung, Dorfdisko, 60er + 70er Jahre-Musik, Schlager, Über30-Party, feiern, alte Leute, muffiger Geruch, Langeweile, „Sangria«. **High-Tech-Firma:** Computer (3), ziemlich aussagelos, Pleite, modern, Technologie, hochentwickelte Firma, Finanzen, technische Geräte, junge Angestellte, New Economy, Globalisierung, neu, innovativ, modern, sauber, steril (2), Japan, Computerindustrie, modernes Unternehmen, Konkurs. **Sweatshirt:** Pulli, Pullover aus Baumwolle, Pullover (3), Herbst, Winter, Gemütlichkeit, Kleidung (2), Klamotten (2), Einkaufen, Mode, sportlich, bequeme Kleidung, USA-College, Shirts, bequem, viele Farben, atmen, Mittelding zwischen T-Shirt und Pullover, Schweißflecken. **Disko-Power:** Dorfdisko, tolle Disco, zu trendy, 70er Jahre, laute Musik (2), Diskoabend, Schwarzlicht, aufgestylte Mädels, 70er + 80er Jahre-Musik, 4-Ebenen-Disko, betrunkenen Menschen, Spaß, Vorpubertät, tanzen, viel Energie, Neue Deutsche Welle, Kinder-Party. **Baby-Racer:** Bobby-car, Kinderwagen (3), Baby mit Punk-Frisur, Babys, Sportwagen, Kinder, zwanghafte Verwendung von Anglizismen, schnell, flott, Cocktail, hyperaktives Kind.

Данный пункт анкеты наиболее полно отражает процесс функционирования в сознании и восприятии АА жителями Германии. Понимание и толкование АА отражает также образ мышления, жизненный опыт и отношение носителей языка к новой лексике. Самые необычные и интересные ответы были получены, как и ожидалось, от респондентов в возрасте до 30 лет: их мышление и видение мира значительно отличается от представителей старшего поколения.

5. Я считаю, что употребление этих слов...

подавляющее большинство (26) респондентов ответили уклончиво, отметив лишь процесс изменения словарного состава немецкого языка под влиянием АА. Вторая по частотности точка зрения (15): «этот процесс негативно сказывается на немецком языке» и «этот процесс должен быть ограничен». Большинство, таким образом, придерживается стереотипного мнения об отрицательном влиянии АА на заимствующий язык. И лишь немногие высказались в пользу этого явления, отметив, что «процесс заимствования делает жизнь проще» (13), «...способствует пониманию среди народов» (14) и «...обогащает язык» (14). Однако положительная динамика в оценке явления заимствования среднестатистическими носителями языка все же имеется, поэтому некорректно было бы все сводить к полному отрицанию или избеганию иноязычной лексики.

Таким образом, АА как «продукт» глобализации и процесса объединения Европы как более частного характера, когда стираются границы между государствами и возникает благоприятная почва для взаимопроникновения разных культур, с точки зрения концептуализации неоднородны и многогранны. Как показало исследование, восприятие англо-американской лексики в немецком языке индивидуально, АА вызывают множество ассоциаций из различных сфер жизни, однако прослеживается четкая тенденция плотной интеграции АА в словарном составе языка с особой стилистической маркировкой во внеречевом употреблении.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов, 2000. – 124 с.
2. Гафарова Г.В., Кильдибекова Т.А. Когнитивные аспекты лексической системы языка. – Уфа, 1975. – 183 с.
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М., 1999. – 349 с.

Богачева М.В.

РЕСУРСЫ ОНОМАСТИКИ В ИХ СВЯЗИ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИЕЙ В ПЕРМСКОМ КРАЕ *

По нашему мнению, главную опасность в условиях многонациональной и поликультурной среды представляет отсутствие толерантности у соседствующих народов. Одной из задач преподавателя языка мы видим в том, чтобы способствовать возникновению и развитию данного качества у обучающихся. Благодарную почву с этой точки зрения представляют собой имена собственные (онимы). Обратимся к ономастике Пермского края.

Пермский край включает территорию Верхнего и Среднего Прикамья, сопредельные территории входят ныне в Кировскую, Свердловскую, Тюменскую области, республику Коми, Удмуртию, Башкортостан. Край полинационален. В настоящее время количественно преобладают русские (примерно 84% из 3 млн. человек, населяющих указанную территорию), хотя эти данные не совсем точны: как и в других регионах, именно эта национальность присваивается ребенку в спорных случаях. Помимо русских, здесь проживают татары (около 5%), коми-пермяки (около 4%), башкиры (около 1,7%), украинцы (около 1,5%), удмурты (около 1%), а также белорусы, немцы, чуваша, азербайджанцы, таджики, марийцы, евреи и др. (данные национальности представлены менее чем одним процентом от всего населения и указаны в порядке убывания их численности) [см.: 1]. При этом заселение неравномерно. Так, представители наиболее крупной группы (русские) и представители национальностей рассеяны по всему краю. Места проживания других более или менее компактны: коми-пермяки занимают северо-западную часть (Коми-Пермяцкий округ с центром в г. Кудымкар), коми-язьвинцы населяют земли, прилегающие к бассейну реки Язьвы на севере, татары сконцентрированы главным образом в юго-восточной части, в южных районах локализуются башкиры, марийцы, удмурты [см.: 2. С. 39].

Такую, усложненную, форму этнический состав указанной части Прикамья приобрел в XIX – XX вв. Ранее этническая карта края была менее пестрой, поскольку предки русских, татар, башкир, удмуртов, марийцев, манси пришлые. До XIII – XV вв. верховья Камы заселяли коми-пермяки. (Но и они, как считается, не автохтоны, однако вопрос о субстратном населении пока открыт).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (РНП.2.1.3.3440), РГНФ (проекты №№ 07-04-82409 а/У, 08-04-82408 а/У).

Западный Урал – территория вторичного, достаточно позднего заселения русскими. Хотя новгородцы (первыми – именно они) стали проникать сюда уже с XI века, постоянные поселения они стали основывать лишь с XIV – XV вв. Исконным населением были представители финно-угорской языковой семьи, прежде всего носители языков пермской группы (коми-пермяцкого, коми-зырянского, позднее – коми-язьвинского, удмуртского). Остатки культур, созданных предками современных финских народностей Пермского края и существовавших в различные исторические эпохи (по крайней мере с III-II тысячелетия до н.э.), обнаружены на значительных территориях Верхнего и Среднего Прикамья. Коми были вытеснены в северные районы края относительно недавно, с приходом других народностей, главным образом тюрков и русских.

Приблизительно в первой половине I тысячелетия н.э. в Прикамье проникли племена, родственные древним уграм и в значительной степени ассимилированные предками финских народностей, в частности на северо-восточных землях и в бассейне рек Чусовой и Сылвы. Несколько позднее в Среднем Прикамье обосновались тюрки – камско-волжские булгары, башкиры, а помимо этого, татары, перекочевавшие с дальневосточных территорий России, постепенно расселившиеся в Сибири, а затем и за Уральским хребтом. Впоследствии численность тюрков увеличилась за счет казанских татар. Активное заселение Западного Урала русскими и татарами проходило примерно в одно время. Но если первые осваивали земли Предуралья с севера, по речному типу (занимая бассейны крупных рек и их притоков), то вторые, кочевники, оседали в лесостепях юго-восточной части данной территории.

Тем самым к XV веку этническая и языковая ситуация в Прикамье представляла собой пеструю картину, и с течением времени, с приходом русских в центральные районы края эта ситуация еще более осложнилась. Впоследствии в Предуралье проникли представители и других национальностей в связи с активными процессами освоения земель, индустриализации и др. Миграционные процессы были вызваны, в частности, отменой крепостного права, Столыпинской реформой (1911-1914), Великой Отечественной войной, распадом Советского Союза. Все это и нашло отражение на современной этнической карте.

Обо всем этом позволяют судить данные не только исторической науки (археологические находки, свидетельства исторических документов и т. п.), не менее ценными свидетельствами служат лингвистические сведения [см., например: 3; 4; 5; 6]. В частности, особенности расселения разных национальностей нашли отражение в именах собственных.

Обратимся к данным топонимии – раздела ономастики, изучающего названия географических объектов. В настоящем случае наиболее ценными оказывается такой разряд топонимов, как гидронимы, т. е. наименования водных объектов. Водоемы – относительно крупные объекты, отличающиеся стабильностью, четкой локализацией, и названия их, как правило, древнее поселений, ойконимов (наименований населенных пунктов). Нередко названия рек, озер существуют веками и даже тысячелетиями, передаваясь от субстратного сменяющему его населению, наследуясь последним. В силу этого гидронимы и «отгидронимные» ойконимы дают очень ценные сведения по истории заселения края, миграции народов, их контактов и т. п.

В связи со сказанным реализуем формантный метод исследования топонимов. В отношении названий рек обнаруживаем, что они имеют различное происхождение: коми (ср. с формантами *-ва* □ вода, река □ *Чаньва, Вильва, Лытва, -вож* □ рукав, приток □ *Унвож, Ош-Вож*, -чер □ приток □ *Мытчер, Шотчер*, -я < -ю < -юг □ река □ *Вижай < Вежаю, Кырья, Пут-Тум-Лох-Я, -шор/-шер* □ ручей □ *Дарья-Шор, Романишор*, где соседствуют русское (или заимствованное у русских) календарное имя и коми формант, *Чувашер*), удмуртские (ср. с формантом *-шур* □ ручей □ *Гучуншур*), мансийские (ср. с формантом *-им/-ым Акчим, Пельм*), тюркские (татаро-башкирские) (ср. с формантом *-им/-ым Култым, -ай Алтынай, Туганай, Балантай, -аш Бияваш, Карагаиш, -иш/-ыш Иргииш, Черпаныш, Юмыш*) и т.д., и т.п. Однако в некоторых случаях иноязычные гидронимы приобретали русский суффикс, а затем (нечасто) попадали и в ойконимию: *Пожва > Пожевка, Чусва > Чусовая > Чусовой, Уролка* (река и село), *Усть-Вишерка, Сарабаиха* (мельница и река).

Обращает на себя внимание специфика распределения финалей среди гидронимов. Так, тюркские наименования встречаются преимущественно на юге области, ср. *Аккошлы-Куль, Олокуль, Кызыл-Яр-Елга, Саз, Тюй, Явыш, Ялан-Оч-Саз* и др. Русскими являются по преимуществу названия многочисленных, но небольших рек, притоков, с формантами *-ка* (*Турка, Сызганка, Каменка*), *-овка* (*Харьюзовка, Березовка*), *-евка* (*Истекаевка, Медведевка*), *-инка* (*Кухтинка*), *-иха* (*Глушиха, Лариха*), *-ица* (*Волосница, Талица*), *-уха* (*Грязнуха*) и т.д. Сюда же относятся названия рек в форме прилагательных, указывающих на свойства воды, характер, направление течения и т. п.: *Мутная, Полуденная, Дурная, Студеная, Боровая*. Ср. также названия других водных объектов: *Грачевское озеро, Дикое озеро, Карасье озеро, Щучье озеро, болото Океан, Моховое болото*, др.

В то же время по *всей* территории Пермского края распространены коми наименования рек и озер, в том числе наиболее крупных: *Велва, Вильва, Иньва, Колва, Косьва, Лолог, Лопва, Лопья, Лупья, Лысьва, Нытва, Обва, Пильва, Сива, Сылва, Тимшер, Усьва, Челва, Чусовая, Шаква, Язьва, Яйва* и др.; *Ирты, Ошты, Пернаты, Толты, Туримоляты* и др.

Тем самым гидронимия подтверждает выводы исследователей о путях миграции в Верхнем и Среднем Прикамье.

Многочисленны примеры взаимодействия языков в процессе формирования топонимикона местности. Обратимся для примеров к гидронимам и к ойконимам.

Отмечаются примеры переогласовки в случае фонематических несоответствий: коми формант *о* > *о/е* (ср.: х. *Шиниор* на р. *Шиниер*), *дж* > *ж* (*Джинтуй* > *Жинтуй*), *ы* > *и* (*Ык* > *Ик*), *е* > *и* в безударной позиции (*Вежаю* > *Вижай*) и т.д. Кроме того, изменениям подвергались имена собственные с «нетипичной» морфемой. Так, иноязычные топонимы обычно воспринимаются как существительные, но в коми языке имеется весьма распространенный формант *-ю* (< *-юг*) со значением ‘река’. Данный формант, в зависимости от фонетической позиции, претерпевал соответствующие изменения: 1) после согласного переходил в *-я* (*Визесью* > *Визесья*), 2) после гласного усекался до *-j* (*Сусаю* > *Сусай*). Тем самым слова начинали восприниматься как существительные женского либо мужского рода. Оговоримся, однако, что мена *-ю* > *-я* могла произойти и ранее, в родственном коми мансийском языке.

В некоторых случаях иноязычные топонимы, форманты которых не несли (для русских) должной смысловой нагрузки, приобретали русское оформление: *Вежаю* ‘святая река’ > *Вижай* > *Вижаиха* > д. *Вижаиха*.

Русификацию иноязычного онима часто наблюдаем и в том случае, если от поселений «отпочковывались» менее крупные выселки, починки, хутора и т. п., названия которых содержали иноязычную основу и русский формант, ср.: *Барда* > *Спасо-Бардинское, Бардиха, Бардушка* и под.

В целом же можно отметить, что в способах номинации топонимов носителями русского и иных языков наблюдается большое сходство. Так, независимо от средства оформления и источника ойконима очень часто в основу попадало именование человека (русское, русское в иноязычной огласовке, иноязычное), ср.: Пашыб из Паш ‘Павел’, Верх-Пильвенские Гари из Пиль ‘Филипп’, Дарья-Шор, Романшор и др. Не только у русских, но и на территориях, где всегда доминировало иноязычное население, крайне распространены отгидронимные ойконимы и ойконимы, образованные на базе микропонимов (ср., рус. Малая Каменка на р. Малая Каменка, Евангелька на р. Евангелька – и Чусовой < р. Чусовая < коми Чусва ‘река, протекающая в каньоне’, рус. На Нерослом Поле, Белая Пашня и коми Чигироб).

Бросается в глаза то, что в большей мере в ономастике нашло отражение взаимодействие русских с представителями финно-угорской языковой семьи и в минимальной степени – с тюрками. Так, татарские или башкирские названия населенных пунктов крайне редко оформлялись русскими формантами, в основном это происходило в центральных районах области. На юге же тюрки сберегли в неприкосновенности абсолютное большинство названий, что, вероятно, вызвано стремлением носителей мусульманской культуры сохранить свою религиозную и этническую независимость.

Таким образом, даже при первом приближении онимы ярко отражают специфику взаимодействия народов в полиэтнической ситуации. В нашем случае отражают то, что предопределило такую пеструю картину в системе собственных имен Пермского края, поддерживая независимость и самодостаточность каждого из народов. И, одновременно, то, что всегда объединяло разнящиеся этносы, проживающие на одной территории.

Литература

1. http://www.moscow-city.ru/regions/ru/perm_region/perm.ru.htm.
2. Атлас Пермской области. География. История. – М.: Издательство ДИК, 2000.
3. История Урала. – Пермь: Перм. кн. изд-во, 1977. – Т. 1.
4. Кривошекова-Гантман А.С. Откуда эти названия? – Пермь: Кн. изд-во, 1973.
5. Полякова Е.Н. Формирование пермских говоров // Русские говоры Пермского региона. Формирование. Функционирование. Развитие. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998. – Вып. 1. – С. 4-30.
6. Кривошекова-Гантман А.С. Ономастика на службе истории края // Языки и ономастика Прикамья. – Пермь, 1973. – С. 20-37.

ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦКУРСА ПО ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (из опыта преподавания)

Обучение практической грамматике представляет собой один из важнейших аспектов преподавания иностранного языка.

К сожалению, несмотря на большое количество разнообразных учебно-методических комплексов, английская грамматика продолжает оставаться «слабым местом» учебного процесса в средней школе. Проблемы во многом связаны с необходимостью поддерживать интерес учащихся к изучаемому грамматическому материалу, иногда довольно нудному.

Учитывая все вышеперечисленные факторы, нами в сотрудничестве с администрацией Ижевского естественно-гуманитарного лицея «Школа – 30» была разработана и апробирована программа факультативного спецкурса по грамматике английского языка для учащихся пятых классов школ с углубленным изучением иностранного языка. Программа рассчитана на 40-45 часов и позволяет в игровой форме овладеть необходимыми грамматическими структурами.

Основная цель курса состоит в закреплении грамматического материала и развитии коммуникативных способностей учащихся посредством использования грамматических игр и упражнений. Овладение грамматическим материалом происходит в рамках структур, задействованных в учебнике по английскому языку “Open Doors” (Oxford University Press, 1994) для пятых классов школ с углубленным изучением иностранного языка. Эти структуры включают настоящее время группы Perfect, прошедшее время группы Indefinite и Continuous, употребление некоторых модальных глаголов, степеней сравнения прилагательных, различных типов вопросительных предложений, пассивных конструкций.

В задачи спецкурса входит:

- овладение грамматическим материалом в рамках программы пятого класса для школ с углубленным изучением иностранного языка;
- умение составлять различные типы высказываний, используя изученные грамматические структуры;
- умение переводить текст с английского на русский и с русского на английский язык с учетом правил грамматики.

Основная технология обучения ориентирована на применение как традиционных, так и инновационных способов работы. На занятиях использовались следующие традиционные виды работы: работа с текстом, аутентичными аудиоматериалами, перевод, составление диалогов, групповая работа, дискуссии.

Кроме этого, на занятиях присутствуют виды деятельности, включающие ряд игровых моментов: разгадывание кроссвордов и грамматические игры. Как показал опыт, грамматические игры обладают хорошим обучающим потенциалом. Введение на уроке грамматических игр позволяет учащимся овладеть необходимым грамматическим материалом в естественной, неформальной обстановке, а учителю осуществлять ненавязчивый контроль реальных знаний учащихся; способствует одновременному вовлечению в процесс обучения всей группы учащихся; является хорошим стимулом для развития их творческих способностей.

Большим успехом у учащихся пользовались традиционные и хорошо известные им игры «Крестики-нолики», «Змеи и лестницы», представленные в книге М. Ринволукри «Грамматические игры» (Rinvolucrì M. Grammar Games, 2003) и адаптированные автором для активизации отдельных грамматических структур. Кроме того, интерес вызывали и более сложные игры-драматизации «Сходство и различие», «Мозговой штурм», «Аукцион». Несмотря на то, что эти игры требовали больше времени на подготовительном этапе, опыт проведения подобных игр также можно считать успешным.

Текущий контроль знаний учащихся осуществлялся посредством устного опроса, выполнения тестовых заданий и упражнений. Итоговый контроль осуществлялся посредством написания завершающей контрольной работы и грамматической олимпиады, проводимой в форме брейн-ринга.

Одной из прикладных задач и ожидаемых результатов спецкурса явилась подготовка рефератов на английском языке для научно-практической конференции учащихся «Языковое образование в полиэтническом регионе», проводимой Институтом иностранных языков и литературы УдГУ на базе татарской классической гимназии № 6 г. Ижевска. Учащиеся ИЕГЛ «Школа – 30», начиная уже с пятого класса, ежегодно принимают участие в этой конференции и становятся ее лауреатами.

Таким образом, умелое сочетание обучающих и развлекающих приемов в преподавании грамматики английского языка позволяет добиться положительных результатов.

РЕФЛЕКСИВНО-ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Понятие «педагогическая технология» рассматривается в научной литературе как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, другими словами – это планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов).

Так как в процессе учебного взаимодействия преподавателя и студентов важную роль играют рефлексивные механизмы, способствующие его эффективности, мы будем рассматривать педагогическую технологию в нашем исследовании как рефлексивно-инновационную. С одной стороны, она дает научно-педагогическое обоснование характера учебного взаимодействия; с другой, обладает определенной новизной, опираясь на идею рефлексивной среды культивирования сотрудничества, увеличивает многообразие внутренней и внешней жизни, как преподавателя, так и студентов.

В.А. Сластенин считает, что создание рефлексивной среды позволяет моделировать особые, уникальные условия, в которых личностный и интеллектуальный опыт участников учебного взаимодействия не только оказывается недостаточным, но и может служить своеобразным препятствием (а не только средством) к достижению цели. При этом проблемность раскрывается как интеллектуальное противоречие, актуализирующееся в виде столкновения известных знаний, умений с теми особенными условиями инновационной ситуации, в которых педагог и студенты осуществляют доступные им способы действия. Вместе с тем при решении обнаруживается и ее конфликтообразное свойство, т. е. противоречие личностного характера между сложившимися формами поведения участника взаимодействия как личности и теми реальными требованиями, которые предъявляет к нему конкретная ситуация. Сущность проблемы, таким образом, состоит в том, что в процессе ее решения возникает противоречие между ресурсами «Я» (т. е. интеллектуальными и личностными стереотипами) и уникальностью действий и требований, предъявляемых рефлексивно-инновационными технологиями. Самостоятельное преодоление этого противоречия и выступает в итоге как личностное, интеллектуальное и профессиональное развитие, выражающееся в активной самоперестройке личности, реорганизации мышления [4].

Рефлексия, переосмысление личностных стереотипов представляет собой способ осуществления «Я». При таком способе разрешения проблемно-конфликтной ситуации переживание конфликтности не подавляется, не игнорируется и не служит толчком к «уходу», а наоборот, обостряется, поскольку как педагогу, так и студентам приходится искать решение вопреки очевидной его невозможности. В силу этого стремление решить проблему выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от решения которой зависит личностная самооценка участников учебного взаимодействия. Таким образом, при прогрессивном способе происходит мобилизация ресурсов «Я» для достижения цели. Это служит предпосылкой для прогнозирования и создания нового, общего продуктивного способа действия, который осуществляется в виде интеллектуальной рефлексии ранее выдвигавшихся вариантов решения с тем, чтобы опровергнуть их или принять.

Опираясь на идею рефлексивной среды в процессе учебного взаимодействия, мы подчеркиваем также особую роль сотрудничества преподавателя и студентов, исходя из определения педагогической рефлексии как поэтапного преобразования посредством рефлексивных механизмов суперпозиции преподавателя и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей [3].

Вышесказанное обуславливает:

- 1) выбор и использование адекватных языковых форм и средств в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;
- 2) использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих эффективности процесса взаимодействия;
- 3) индивидуализацию процесса обучения, учет потребностей студентов при планировании и организации урока, опору на их положительный личностный фонд, использование их личного опыта.

Реализация вышесказанного может осуществляться как на семинарских, так и на практических занятиях.

Преобладающими методами в рефлексивно-инновационной технологии обучения студентов иностранному языку в процессе учебного взаимодействия являются методы активного обучения,

культивирующие сотрудничество преподавателя и обучаемых, стимулирующие их рефлексивно-аналитическую деятельность.

К таким методам мы относим:

- позиционную дискуссию, позволяющую не только сформировать банк данных о полученных новых знаниях в области проблемы учебного взаимодействия, но и обеспечить процесс их критического анализа, выдвижению гипотезы, формулированию обобщения и умозаключения, что способствует более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других;
- проблемный полилог, обеспечивающий развивающий эффект не только «продвинутых» в постановке и решении проблем студентов, но и менее осведомленных и творческих, позволяющий достичь более точного понимания вопросов, связанных с теорией и практикой учебного взаимодействия;
- игры-упражнения, под которыми понимаются повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества в сюжетно-ролевой игровой форме, характеризующееся сознательным подходом обучаемых;
- психолого-педагогические ситуации, создающие специально организованные педагогические условия, которые обуславливают необходимые в данной обстановке представления, чувства, мотивы, поступки студентов;
- моделирование учебных ситуаций рассматривается нами как моделирование профессиональной деятельности студентов, основанное на развитии у них приемов самостоятельной исследовательской работы;
- проектную деятельность, включающую студентов в процесс созидания от идеи до ее практической реализации, обуславливающую самостоятельный поиск и анализ информации, применение полученных ранее и приобретение новых знаний посредством детальной разработки проблемы.

Таким образом, рефлексивно-инновационная технология обучения студентов иностранному языку предусматривает формирование их теоретико-методологической грамотности, обеспечивает личностно-значимый контекст, личностно-индивидуальную включенность в процесс овладения языковыми компетенциями и компетенциями учебного взаимодействия, стимулирует аналитико-рефлексивную деятельность преподавателя и студентов.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. О взаимодействии учителя и учащихся на уроке иностранного языка // ИЯШ. – 1991. – № 1. – С. 17-22.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.
3. Сайгушев Н.Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя: Монография. – СПб.: Образование – Культура, 2001. – 149 с.
4. Сластенин В.А. Сластенин. – М.: Издательский дом Магистр – Пресс, 2000. – 488 с.
5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

Будаев Э.В.

КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА И КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ¹

В современной лингвистике анализ когнитивной метафоры традиционно ассоциируется с теорией концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, а исследования концептуальной метафоры получили столь широкое распространение, что нередко между когнитивной теорией метафоры и теорией концептуальной метафоры ставится знак равенства. Вместе с тем с середины 90-х гг. прошлого века развивается альтернативный подход к анализу когнитивной метафоры, известный как теория концептуальной интеграции, или теория блендинга (Дж. Барнден, С. ван Петтен, Т. Вил, Дж. Грэди, М. Тернер, С. Коулсон, Т. Оукли, Ж. Фоконье и др.).

¹ Исследование подготовлено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант РГНФ № 07-04-02-002а – Метафорический образ России в отечественном и зарубежном политическом дискурсе).

Основатели теории концептуальной интеграции М. Тернер и Ж. Фоконье пришли к выводу о том, что метафоризация не исчерпывается проекцией из сферы-цели в сферу-мишень, как эксплицировано в теории концептуальной метафоры, а включает в себя сложные динамические интеграционные процессы, создающие новые смешанные ментальные пространства, которые способны в самом процессе концептуальной интеграции выстраивать структуру значения. Когнитивный подход к метафоре в рамках этой теории разрабатывался на основе синтеза теории ментальных пространств и теории концептуальной метафоры, отдельные положения которой подверглись пересмотру [3, 4, 5, 6, 10, 11, 12].

Ревизия теории концептуальной метафоры в рамках теории блендинга была подготовлена рядом критических работ, направленных на пересмотр двух положений. Во-первых, исследователи указывали на тот факт, что в теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона метафора рассматривается как почти единственный когнитивный механизм, в то время как метафора – лишь один из способов мышления, направленных на осмысление сложных идей. Во-вторых, сомнения возникли по поводу гипотезы инвариантности, постулирующей жесткую детерминацию сферы-мишени структурой сферы-источника [2, 10].

Прежде всего, М. Тернер и Ж. Фоконье предложили альтернативную двухдоменной модели метафоры (two-domain model) модель нескольких пространств (many-space model). По мнению исследователей, однонаправленная метафорическая проекция из сферы-источника в сферу-цель представляет собой только частный случай более сложного, динамического и вариативного комплекса процессов, для экспликации которых необходимо ввести в исследование когнитивной метафоры два промежуточных пространства (middle spaces). Таким образом, в отличие от двух концептуальных доменов в теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона, предлагается рассматривать четыре ментальных пространства: два исходных пространства (input spaces), общее пространство (generic space) и смешанное пространство (blended space) или бленд (blend). Исходные пространства соотносятся со сферой-источником и сферой-целью в теории концептуальной метафоры, хотя количество исходных пространств может быть больше двух.

Общее пространство содержит наиболее абстрактные элементы (роли, фреймы и схемы), присущие обоим исходным пространствам, т.е. выступает основанием метафоризации на самом абстрактном уровне. В бленде «смешиваются» детали исходных пространств, в результате чего образуется качественно новая концептуальная структура, которая больше не зависит от исходных пространств и имеет собственные потенции к дальнейшему развитию.

М. Тернер и Ж. Фоконье [12] демонстрируют практическое применение такого подхода на примере некогда популярной в Вашингтоне метафоры: «Если бы Клинтон был Титаником, то утонул бы айсберг». В рассматриваемом бленде осуществляется концептуальная интеграция двух исходных ментальных пространств, в котором президент соотносится с кораблем, а скандал с айсбергом. Бленд заимствует фреймовую структуру как из фрейма «Титаник» (присутствует путешествие на корабле, имеющем пункт назначения, и столкновение с чем-то огромным в воде), так и каузальную и событийную структуру из известного сценария «Клинтон» (Клинтон *уцелел*, а не *потерпел крушение*). В рассматриваемом примере общее пространство включает один объект, вовлеченный в деятельность и побуждаемый к ней определенной целью, который сталкивается с другим объектом, представляющим огромную опасность для деятельности первого объекта. Очевидно, что в общем пространстве результат этого столкновения не предопределен. Междоменная проекция носит метафорический характер, однако смешанное пространство обладает каузально-событийной структурой, не выводимой из фрейма источника. Если метафорические инференции выводить только из ментального пространства-источника, то Клинтон должен потерять президентский пост. Полученные инференции не выводятся и из пространства-цели. В бленде появляется новая структура: Титаник все-таки не потопляем, а айсберг может утонуть. Эта «невозможная» структура не доступна из исходных пространств, она конструируется в бленде и приносит совершенно новые, но понятные инференции.

В теории блендинга процесс концептуальной интеграции проходит в три этапа: композиция (composition), оформление (completion) и разработка (elaboration) [7. С. 106]. На этапе композиции содержание исходных пространств проецируется в смешанное пространство. При оформлении смешанное пространство воспринимается как долгосрочная единая концептуальная структура, которая может бесконечно видоизменяться и разрабатываться на завершающем этапе.

1. При анализе метафор исследователям блендинга часто приходится сталкиваться с интеграционными сетями (integration networks), которые включают сразу несколько (больше двух) исходных пространств с разными видами проекции (например, и метонимию и метафору). Например, в метафоре *DEATH IS THE GRIM REAPER (СМЕРТЬ – СТАРУХА С КОСОЙ)* детали интеграционной сети разрабатываются в самом бленде и не выводятся из метафорической проекции: если отношение

смерти и жнеца с косой метафорическое, то отношение между *смертью* и *скелетом* метонимическое и по принципу метонимического сужения скелет становится в большей степени связанным в бленде, чем в исходном пространстве-источнике. Отметим также, что перевод «старуха» не совсем верен: английский прототипический образ смерти – скелет, облаченный в монашеское одеяние с капюшоном. В бленд также проецируется церковное облачение, ассоциирование с религиозными ритуалами, связанными со смертью человека [12. С. 138].

Важно иметь в виду, что блендинг понимается довольно широко и совсем не ограничивается исследованием процессов метафоризации: его значимость в когнитивных процессах практически тотальна. Блендинг – «когнитивный механизм, охватывающий многие (возможно, все) когнитивные феномены, включая категоризацию, построение гипотез, инференцию, происхождение и комбинирование грамматических конструкций, аналогию, метафору и нарратив» [4. С. 3-4]. Как видно из определения, в теории блендинга метафора занимает место только одного из когнитивных механизмов, точнее является разновидностью всеобщего механизма концептуальной интеграции. При таком подходе возникает необходимость объяснить, чем метафорический блендинг отличается от других видов блендинга. В наиболее общем виде предлагается считать метафорическим такое смешанное пространство, в котором концептуальная интеграция сопровождается фузией (fusion) элементов исходных пространств. Например, в бленде «Государство – это корабль» метафора «корабль» представляет из себя некий «сплав», соотносится и с концептом корабля, и с концептом государства в исходных пространствах, в то время как в неметафорическом бленде один элемент смешанного пространства обычно соотносится только с одним исходным пространством. Однако фузия не всегда признак метафоры. В бленде «Карл – холостяк» также происходит «сплавление» концепта «Карл» и принятого в данной культуре прототипического концепта «холостяк». Метафорическая фузия характеризуется запретом на вхождение в бленд некоторых значимых элементов исходных пространств [7. С. 109-114].

Подчеркнем, что едва ли можно говорить о разногласиях на общетеоретическом уровне: все подходы объединены общим взглядом на онтологический статус и эпистемологическую роль метафоры (подробный анализ [1]). К тому же не всегда границы между подходами можно провести отчетливо. Например, А. Мусолфф выражает приверженность теории концептуальной метафоры и развивает идею «концептуальной эволюции» метафор, которая по сути объединяет дискурс-анализ с этапом разработки в теории концептуальной интеграции [8]. В работе Дж. Грэди, Т. Оукли и С. Коулсон отмечается, что теория концептуальной метафоры и теория блендинга носят комплементарный характер [7].

Вместе с тем исследователи блендинга анализируют единичные примеры (в основном свежие метафоры), и корпусных исследований метафоры в рамках этой теории не проводилось. Очевидно, это связано с большой практической сложностью корпусного описания концептуальных интеграционных сетей (уникальных для каждого конкретного случая) и отсутствием соответствующей методики. Исследователи блендинга предприняли попытку отобразить динамику метафоризации и обратились к анализу единичных примеров. Однако преодоление статического ракурса в рассмотрении метафорических соответствий чрезвычайно усложнило корпусное описание согласованных с определенной культурой метафорических моделей. Таким образом, новые эвристики были получены за счет отказа от старых. При этом важно учитывать, что исследователи блендинга ставят перед собой несколько другие цели: изучить метафору не как культурно-статический, а как индивидуально-динамический феномен.

Литература

1. Будаев Э.В. Метафора в политической коммуникации / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов. – М.: Наука; Флинта, 2008.
2. Brugman C. What is the Invariance Hypothesis? // *Cognitive Linguistics*. – 1990. – Vol. 1. – № 2. – P. 257–266.
3. Coulson S. The Menendez Brothers Virus: Analogical Mapping in Blended Spaces // *Conceptual Structure, Discourse, and Language* / Ed. A. Goldberg. – Palo Alto, 1996. – P. 67-81.
4. Fauconnier G. Conceptual Projection and Middle Spaces / G. Fauconnier, M. Turner [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cogsci.ucsd.edu/research/files/technical/9401.ps>
5. Fauconnier G. Conceptual integration networks / G. Fauconnier, M. Turner // *Cognitive Science*. – 1998. – Vol. 22. – № 2.
6. Fauconnier G. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G. Fauconnier M. Turner. – New York, 2002.

7. Grady J. Conceptual Blending and Metaphor / J. Grady, T. Oakley, S. Coulson // *Metaphor in Cognitive Linguistics* / ed. R. Gibbs, G. Steen. – Amsterdam; Philadelphia, 1999.
8. Musolff A. Metaphor and conceptual evolution // *Metaphorik.de*. – 2004. – № 7. – P. 55-75.
9. Spellman B., Ullman J., Holyoak K. A Coherence Model of Cognitive Consistency: Dynamics of Attitude Change During the Persian Gulf War / B. Spellman, J. Ullman, K. Holyoak // *Journal of Social Issues*. – 1993. – Vol. 49.
10. Turner M. Aspects of the Invariance Hypothesis // *Cognitive Linguistics*. – 1990. – Vol. 1. – № 2.
11. Turner M. Conceptual Integration and Formal Expression / M. Turner, G. Fauconnier // *Metaphor and Symbolic Activity*. – 1995. – Vol. 10. – № 3.
12. Turner M. Metaphor, Metonymy, and Binding / M. Turner G. Fauconnier // *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective* / Ed. A. Barcelona. – Berlin; New York, 2000.

Будняя О.Н.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

В начале XXI века под влиянием процессов глобализации усиливается культурное многообразие мира, он становится полиэтничным и многокультурным. Усиление интеграционных процессов в современном мире, расширение международного сотрудничества в условиях общественно-экономической, технической и политической глобализации усилили новые тенденции в сфере образования, в том числе и высшего профессионального. Среди таких тенденций можно выделить следующие: разработка содержания образования в условиях информационного общества, массовость образования, конвертируемость национальных образовательных систем, возрастание роли академической мобильности, развитие виртуально-тренинговых систем обучения и т.д.

Люди разных стран и национальностей, используя современные информационные технологии, получают возможность приобщаться к одним и тем же культурным ценностям. С одной стороны, это расширяет возможности международного сотрудничества, обмена научными и культурными достижениями между отдельными людьми и государствами. С другой стороны, взаимовлияние разных культур и их носителей приводит к утрате социокультурной идентичности человека, разрушению сложившихся в обществе норм и традиций. Учитывая общемировые тенденции, ЮНЕСКО в канун нового тысячелетия определил глобальную концепцию образования, назначение которой – обеспечить в будущем обществе превалирование ценностей и идеалов культуры мира, толерантности, активной межкультурной коммуникации; развитие международного сотрудничества является основным условием распространения и развития образования во всем мире по типу устойчивого развития.

Актуальной задачей высшей школы в сложившихся условиях является подготовка не только высокопрофессионального работника, но и нравственно-здоровой личности, способной интегрироваться в мировой культурный процесс, учитывать в процессе профессиональной деятельности национально-культурные особенности партнеров, при этом не теряя своей национальной индивидуальности и своеобразия. Современные российские ученые полагают, что эта задача может быть успешно решена, если профессиональное образование будет носить поликультурно – ориентированный характер [1. С. 9].

Как указывает Л.М. Босова, вузовский курс иностранного языка носит профессионально ориентированный характер, поэтому его задачи определяются в первую очередь коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Он включает изучение закономерностей языка, мышления, социопсихологических особенностей речекommunikативной деятельности, а также моделирование и обучение ситуациям профессионального коммуникативного взаимодействия [2]. Реализация поликультурно – ориентированного характера образования предполагает решение следующих задач в рамках обучения иностранному языку: овладение студентами знаниями о культурном многообразии мира (cultural knowledge); учет своих и чужих интересов и потребностей (self and other awareness): готовность сотрудничать с представителями иной культуры (open attitude); развитие умений и навыков межкультурного взаимодействия (cross – cultural skills).

Современные отечественные ученые Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. полагают, что в соответствии с задачами, поликультурное образование включает три основных компонента: усвоение соответствующих знаний, овладение способами межкультурного взаимодействия, формирование гуманных отношений как ценностной основы связей человека с различными сторонами и объектами действительности [3. С. 280]. Рассмотрим реализацию поликультурной направленности образования в рамках обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Знания как компонент поликультурного образования раскрываются в понятиях и терминах, характеризующих сущность культуры, а также отражающих устройство реального мира, включая области профессиональной деятельности человека. Приобретенные знания становятся основой для формирования ценностных ориентаций и гуманистического мировоззрения студентов в современном поликультурном мире. Для реализации данного компонента в учебной деятельности необходима интенсивная иноязычная речевая практика путем использования в процессе обучения таких способов и приемов как создание информационных «пробелов», активизация иноязычной речемыслительной деятельности. При этом предусматривается овладение лексико-грамматическим корпусом знаний в рамках изученных тем, умение вербализовать информацию при помощи сформированных блоков знаний.

Знания, усваиваемые студентами в процессе изучения иностранного языка, должны стать источником формирования поликультурной личности, способной проявлять гуманизм и толерантность по отношению к другому человеку, нации или культуре, обладающей умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и вероисповеданий.

В реализации поликультурного характера высшего образования вторым по важности компонентом является овладение умениями и навыками межкультурного и межличностного взаимодействия. К ним можно отнести вербальные и невербальные способы общения, направленные на установление контакта и взаимодействия с носителями различных культур, формирование стиля профессиональной коммуникации, умение анализировать культурную ситуацию и выбирать адекватное решение возникающей проблемы. В условиях профессионального общения важную роль играют умение сравнивать и осуществлять осознанный выбор гуманистических и нравственных ценностей и руководствоваться ими в процессе профессионального общения на иностранном языке, умении преодолевать негативные стереотипы и предрассудки, находить способы конструктивного разрешения конфликтов.

Следующий компонент включает нормы отношения человека к себе, другим людям, окружающему миру. Этот компонент тесно связан со знаниями и умениями. Решающим фактором здесь выступает гуманное отношение к тем или иным объектам или субъектам культуры. Человек самостоятельно вырабатывает отношение к культурным ценностям и их носителям в зависимости от сложившихся у него психологических и нравственных установок, а также имеющего у него социокультурного опыта. Считаю важным, чтобы в учебных пособиях и программах по иностранному языку получили отражение гуманистические ценности, позволяющие будущим специалистам быть толерантными, доброжелательными в ситуации контакта с другими культурами и их представителями. Отношения человека формируются в процессе общения и деятельности. В процессе обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке необходимо учитывать сложившиеся у студентов представления и отношения к окружающей действительности и к представителям различных культур. Предметом познавательной деятельности студентов, изучающих иностранный язык, должны стать типичные ситуации, возникающие в профессиональном общении в англоязычном социуме. Мы разделяем мнение исследователя Сальниковой О.В. о том, что формирование профессиональной компетенции, познание мира профессионального общения и его правил, развитие навыков идентификации и порождения речевых моделей ситуаций делового сотрудничества представляет собой обучение стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевого поведения, эффективного воздействия на партнера [4]. Достигается это путем моделирования в учебном процессе ситуаций профессионального сотрудничества, в которых иностранный язык выступает как инструмент взаимодействия личности в условиях профессионального общения. Вслед за С.А. Кочетковой подчеркнем, что успешное решение этой задачи может быть обеспечено комплексным использованием инновационных педагогических технологий обучения. Такие средства включают использование в учебном процессе профессионально значимого тезауруса, который образует контекст изучаемой профессиональной культуры и предназначен для «погружения» обучающихся в систему профессиональной лингвокультуры [5. С. 8].

В содержание обучения профессиональной коммуникации необходимо создавать профессионально-ориентированные ситуации, которые дадут возможность развивать у молодых людей готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и социальными группами, имеющими различные ценности, религиозные и политические убеждения. Это способствует осознанию студентами важности культурного многообразия общества для личностного и общественного развития, развитию позитивного отношения к языковому и культурному многообразию, пониманию толерантности как ценностного ориентира и социальной нормы гражданского общества.

Итак, современные социокультурные реалии требуют нового подхода к обучению профессиональной коммуникации на иностранном языке. С одной стороны, будущий специалист должен вла-

деть лингвистическими и социокультурными компетенциями, релевантными будущей профессиональной деятельности. С другой стороны, в современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире необходимо обладать компетенциями для продуктивного взаимодействия с представителями разных социальных групп, вероисповеданий, национальностей. Полагаем, что задача эффективного подхода к обучению профессиональной коммуникации на иностранном языке может быть успешно решена в рамках поликультурно – ориентированного характера высшего профессионального образования.

Литература

1. Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации [Текст]. – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – 42 с.
2. Босова Л.М. Об интерактивной компетенции специалиста в ситуациях профессионального межкультурного общения / <http://aomai.secna.ru>
3. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования монография // Под ред. В.П. Борисенкова. – М.: Педагогика, 2006. – 464 с.
4. Кочеткова С.Ю. Формирование иноязычного профессионально значимого тезауруса у студентов – нефилологов на основе метода семантического картирования (на материале английского языка): Автореф. дис... канд. пед. наук. – Пятигорск. 2006. – 20 с.

Бурукина О.А.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Художественный перевод подразумевает перевод произведений художественной литературы, имеющих большое эстетическое и этнокультурное значение, а произведения, переведенные на другие языки, приобретают со временем и мировое значение.

Произведения художественной литературы отличаются от остальных речевых произведений тем, что их основой являются художественные образы и эмоциональная доминанта, а их целью – в первую очередь эстетическое воздействие на читателя. Между исходным произведением и результатом художественного перевода лежит сложный психологический процесс «перевыражения» событий придуманной автором жизни, закрепленной в образной ткани произведения. Но переводчик художественной литературы, будучи даже профессиональным билингом, излагает, по сути, не исходный текст оригинала, а свое понимание этого текста. Традиционно считается, что в идеале переводчик не привносит в текст художественного произведения на языке перевода никаких элементов собственного восприятия, отличного от восприятия этого сообщения получателем, которому оно было адресовано на языке оригинала. Но это положение эпистемологически уязвимо: во-первых, у переводчика нет никаких данных или критериев оценки того, как именно воспринимает оригинальное произведение средний реципиент-носитель языка оригинала, во-вторых, произведение художественной литературы, как правило, – сложный текст, основанный на хитросплетении сюжетных линий, а то и интертекст (например, роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита») или даже гипертекст, вследствие чего трудно гарантировать его тождественное восприятие даже двумя носителями языка, на котором он написан, не говоря уже о восприятии художественного текста носителем другого языка и культуры, пусть даже высоко профессионально подготовленного и обладающего большим опытом работы именно в этой области перевода.

В современной отечественной, да и мировой науке одним из основных и наиболее перспективных научных подходов является функциональный подход, и в переводоведении одним из основополагающих принципов эквивалентности текстов оригинала и перевода считается коммуникативно-функциональный признак, практической реализацией которого является аналогичный коммуникативный эффект, производимый на реципиентов оригинальным и переводным произведениями. Именно поэтому, на наш взгляд, невозможно разрабатывать методику обучения переводу и, в первую очередь, художественному, без разработки методики выявления функций высказывания, из которого состоит текст литературного произведения, ведь функции высказывания обусловлены интенциями автора оригинала, при правильном выявлении которых художественный переводчик не рискует допустить серьезных стратегических ошибок.

Поскольку методика обучения общему письменному переводу находится только в процессе становления, методика преподавания художественному переводу также не выделилась в самостоя-

тельную дисциплину. Так же как лингводидактика, методика обучения переводу должна быть основана на четко разработанной и структурированной системе форм и методов обучения переводу, на учном анализе и теоретическом обосновании отбора дидактического материала, комплексной разработке и детальной проработке системы занятий, специально разработанной системе упражнений.

С сожалением приходится констатировать, что формы и, особенно, методы обучения письменному переводу и, в частности, художественному, до сих пор не достаточно четко прописаны. Частная и специальные теории перевода и методика обучения переводу страдают эклектичностью терминологии, основанной на многообразии терминов, часто используемых как синонимы, и отсутствии у большинства из них корректно сформулированных определений, являющихся, как известно, одним из оснований выделения слова из общелитературного языка и перехода его в ту или иную терминосистему. Например, в теории и методике перевода до сих пор не произведено размежевания терминов *переводческая трансформация*, *переводческое преобразование* и *переводческий прием*, а также терминов *метод*, *способ* и *прием перевода*.

Следующим уязвимым аспектом системы обучения художественному переводу является не всегда продуманный подбор и отсутствие научного обоснования дидактического материала. В прошлом, XX, веке обучение письменному, а во многих вузах и устному переводу сразу начиналось с перевода текстов: нередко уже на первом занятии студенты получали оригинальные тексты по конкретной специальности (в курсах специального перевода) или довольно сложные газетно-публицистические или даже художественные тексты и задание «Переведите». Поскольку к такой формулировке задания студенты-лингвисты и студенты-переводчики привыкли на этапе изучения языка, часто выполняя его в учебниках лексики и грамматики, поскольку перевод по-прежнему является эффективным средством выработки, закрепления и проверки умения использовать те или иные явления иностранного языка, они охотно брались за это задание и в курсе перевода.

С заданием «переведите» на качественно новом – переводческом уровне начинающие переводчики, как правило, не справляются: преподаватель выявляет в их работах значительное количество ошибок, что является, с одной стороны, стимулом для студентов в освоении нового курса, с другой, – основой самоутверждения преподавателя в данном новом рабочем коллективе. Но если оставить такие значимые психологические аспекты, как потребность преподавателей в самоутверждении и стимулирование студентов к дальнейшей совместной работе в рамках нового курса, поскольку к изучению переводческих дисциплин, особенно специальных, приступают уже студенты старших курсов, имеющие развитый навык обучения и самостимулирования, то предъявление студентам целостных текстов для перевода уже на первых занятиях теряет всякий смысл.

На начальных этапах обучения художественному переводу нам представляется целесообразным предъявлять теоретический материал на уровне высказывания, а после овладения студентами этим уровнем использовать художественные тексты, близкие по лексико-синтаксическо-стилистической сложности к жанру кратких информативных заметок и лишь затем близкие по сложности к обзорным газетно-публицистическим статьям.

Еще одним слабым звеном методики обучения художественному переводу является лишенная теоретических оснований разработка системы занятий. Программы курсов и общего перевода, и, тем более художественного страдают хронической эклектичностью: чаще всего они представляют собой компиляцию двух-трех теорий перевода: общей, частной (например, с английского языка на русский) и специальной (например, теории художественного перевода). Причиной этого является отсутствие методической проработки: до сих пор не разработана и теоретически не обоснована система переводческих умений и навыков, а значит, по-прежнему отсутствует единая комплексная методика обучения переводу (как общему, так и специальным видам перевода).

Типология упражнений, вернее, ее отсутствие является одним из самых слабых мест методики обучения всем видам перевода. Нами в 2006 г. была предложена разрабатывавшаяся в течение 10 лет интегративная методика обучения общему письменному переводу, состоящая из пяти теоретических комплексов, к каждому из которых разработана специальная система сугубо переводческих упражнений и предпереводческих заданий, направленных на развитие у студентов определенных переводческих умений и выработку конкретных переводческих навыков в рамках той или иной переводческой компетенции, и на ее основе, мы полагаем, возможна разработка систем упражнений для обучения художественному переводу.

Лингводидактика – наука немолодая, теоретически обоснованная, эмпирически апробированная и закреплённая. Но, хотя переводческая практика насчитывает несколько тысячелетий (а то и десятков тысячелетий), методика обучения переводу, будучи гипотетически самостоятельной и самодостаточной дисциплиной, до сих пор не отмежевалась от других дидактических наук.

Главенствующим направлением современной лингводидактики является компетентностный подход, который, как нам представляется, было бы уместно использовать и как основу методики обучения переводу, в том числе художественному. В этой связи необходимо четко сформулировать отличия переводческих компетенций от знаний о переводе, отличия переводческих компетенций от переводческих умений и от навыков. Для этого не мешало бы четко, на хорошем теоретическом уровне прописать, каковы, собственно, эти переводческие умения и навыки помимо обывательского понимания «умения переводить». По нашему мнению, в отличие от языковых, коммуникативных и культурологических компетенций переводческие компетенции обладают рядом отличительных черт, которые необходимо сформулировать в самое ближайшее время. В противном случае методика обучения переводу (всем его видам) будет по-прежнему буксовать. Кроме того, нам представляется весьма актуальной теоретическая разработка профессиональных переводческих компетенций и методическое обоснование их отличия от просто переводческих компетенций, а также место и значение профессиональных переводческих компетенций в формировании профессионально-личностной компетентности будущего переводчика.

Таким образом, сегодня перед нами стоит задача разработки интегральных методик обучения переводу, как общему, так и специальным его видам, включающим в себя четко систематизированные формы и методы обучения переводу, анализ и научное обоснование отбора дидактического материала, разработку системы занятий, типологии упражнений и пр. Учебники и пособия по обучению теории и практике художественного перевода необходимо делать более целенаправленными, научно обоснованными, помогающими осваивать эту сложную дисциплину – перевод – постепенно, по принципу «от простого к сложному» и уже на их основе оптимизировать педагогический процесс.

Буторина Н.В.

СТАНОВЛЕНИЕ НАЗВАНИЙ НАУК И ИХ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ (к вопросу о синонимии)

Изучение названий наук в различных языках в разные эпохи позволило выявить, что в древности некоторые названия наук были синонимами.

Проблема синонимии является актуальной проблемой семасиологии. Известно, что исследователи имеют разные мнения по поводу данной категории языка. Долгое время существовало мнение, что «синонимы – признак слабости» [2. С. 172]. По другой диаметрально противоположной точке зрения: синонимы – признак не слабости, а силы языка, его больших выразительных возможностей [1. С. 255].

Мы рассмотрели названия наук на уровне синонимии в период зарождения и становления наук. Материалом исследования послужили слова современных европейских (романских и германских), русского и латинского языков. Поскольку рассматриваемые слова носят интернациональный характер, то в настоящей статье даются примеры в основном на русском языке. Анализ языкового материала позволил выявить следующие синонимы:

астрономия / астрология / математика

Древние греки использовали термины *астрономия* и *астрология* для обозначения некоей единой области. *Астрономия* в древней Греции – наука о небесных светилах. У слова *астрология* было два значения: 1) наука о небесных светилах; 2) гадание по звездам, астрология. Таким образом, в значении «наука о небесных светилах» данные слова являлись в древности синонимами.

В дальнейшем за *астрологией* закрепилось значение «предсказание событий»: 1) «предсказание природных явлений»; 2) «определение того, как звезды влияют на судьбу людей». Уточнение началось в европейских языках в XIV в. и продолжалось до XVII в., когда осталось только одно значение «предсказание судьбы по звездам». Значение «наука о небесных светилах» сохранилось сегодня только в слове *астрономия*.

Что касается термина *математика*, то одно из значений слова *mathēmatica* в древности – «астрология» (в латинском языке *mathēmaticus* означало одновременно «математик» и «звездочёт, астролог» < гр. *mathematicos* < *mathema* «знание» < *manthanein* «изучать»). Значение «астрология» в данном слове в дальнейшем было утрачено и не употребляется ни в одном из современных языков.

этимология / философия

В Древней Греции и Древнем Риме термин *этимология* использовался античными риториками и средневековыми философами в более широком, нежели сегодня, значении. *Этимология* означало «учение об истине». Первоначально данный термин был философским и употреблялся философами в том случае, когда речь шла о выявлении истинного значения слова. Само слово *этимология* могло использоваться в значении «философия». Постепенно данное слово перешло в сферу лингвистики,

где первоначально означало «раздел грамматики, посвященный рассмотрению словообразования и словоизменения (склонения и спряжения) в том или ином языке». В настоящее время значение «филология» у данного слова является в изучаемых современных языках устаревшим.

физика / медицина

Слово *физика* первоначально имело два значения: 1) «знание о природе, естествознание»; 2) медицина. Во французском языке в XII в. слово *physique* было зафиксировано со значениями: «медицина» и «наука о природе». В английском языке в момент появления слово употреблялось в форме *physic* со значением «медицина». На сегодняшний день данное значение является устаревшим. В настоящее время в английском языке до сих пор существует слово *physician* «доктор», которое подтверждает явление синонимии данных названий наук в древности.

физика / физиология

Термин *физиология* был зафиксирован в латинском языке *physiologia* со значением «естествоведение, исследование природы», а значит слова *физика* и *физиология* были близки по своему значению. В настоящее время слова разошлись в лексическом значении и обозначают разные области знаний: *физика* изучает природу, *физиология* – человеческий организм.

геометрия / математика

В Древнем Риме у слова *геометрия* зафиксировано два значения: 1) землемерное искусство, геометрия; 2) математика. Значение «землемерное искусство» было утрачено, в другом значении произошло сужение и современная *геометрия* – это один из разделов математики.

геометрия / геодезия

Наука *геодезия* возникла в глубокой древности. Ее название восходит к греческому слову *gêdaisia* < *gê* «земля» + *daiein* «разделять». В латинском языке данное слово не зафиксировано. О синонимии двух слов на раннем этапе становления наук свидетельствуют современные названия деятелей, занимающихся данными науками: фр. *géodesiste, géodésien*; ит. *geodeta*; исп. *geodesta*; англ. *land-surveyor*; нем. *Geodät, Geometer, Landmesser, Vermessungsingenieur*; рус. *геодезист*.

Названия деятеля, в частности в немецком языке, словами *Geometer* и *Geodät* указывают на близость значения слов, обозначающих названия наук *геометрия* и *геодезия*. Синонимии слов на раннем этапе развития языков подтверждает также тот факт, что во французском языке в настоящее время понятие «землемер» обозначается двумя терминами: *géomètre, géodésien*.

литература / грамматика / филология / языкознание

В Древнем Риме у слова *litterātūra* отмечены следующие значения: «языкознание, филология, грамматика». Что касается слова *грамматика*, то у него зафиксированы значения «языкознание, грамматика, филология или литературная критика», т. е. более широкий спектр значений, чем в современных языках. Слово *языкознание* (в европейских языках – *лингвистика*) получило распространение в XIX в. – область знаний, которая вычленилась из *филологии*. Данные термины в разное время являлись синонимами и могли обозначать одну и ту же область знаний.

По мнению Р.А. Будагова случаи полных, или абсолютных синонимов встречаются редко, но и здесь обнаруживается дифференциальный признак, хотя он и подается незаметно, как бы приглушенно. Например, в современное время *лингвистика* и *языкознание* – абсолютные синонимы в русском языке, однако уже то, что первое существительное является иноземным по происхождению, а второе подобного характера не имеет, выступает как известный, хотя и «приглушенный» дифференциальный признак между ними. Если лишить современные языки их синонимических богатств, они бесконечно обеднеют в своих выразительных возможностях [1. С. 255].

Таким образом, мы видим, что наличие синонимов в данной тематической группе свидетельствует о «размытости» самих наук в Древнем мире. Длительное время дифференциация наук не была ярко выраженной. Анализ языкового материала показывает, что на разграничение научных сфер потребовались столетия.

Литература

1. Будагов Р.А. Сравнительно-семасеологические исследования (романские языки). – 2-е изд. – М.: Добросвет–2000, 2004. – 416 с.
2. Brunot F. et Bruneau Ch. Précis de grammaire historique de la langue française. – 3 éd. – Paris, 1949. – P. 96-179.

ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ РУССКОЙ РЕЧИ: ИДИОЛЕКТ КАК ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И ПЕРЕВОДИМОСТИ

Представляется необходимым обобщение состояния научной проблемы – синтез теоретических представлений по тематике «предпереводческий анализ». Это осуществляется нами в связи с обсуждением переводоведческих концепций, связанных с максимальным освоением жанрово-стилевой палитры речи переводчиком с иностранного на русский (приближение к узусу русской речи) и в процессе когнитивной деятельности предпереводческого анализа с русского на иностранный.

Внимание при переводе привлекают работа интеллекта и работа интуитивного «языкового чутья», опора на экстралингвистические знания, точность перевода, буквализм, вольность, трансформации и замены в тексте перевода. Таким образом, рассмотрению предстает прежде всего ряд так называемых «переводческих универсалий», а именно понятия инварианта, эквивалентности, рассмотрение при исследовании перевода текстов как речевых произведений, принципиальная переводимость, множественность вариантов порождения текстов при переводе и т.д. Большинство работ и теорий в области переводоведения лингвистические: они отвечают общей тенденции движения мысли от исключительного внимания к языковым системам, их сопоставлению, выявлению замен и трансформаций к широкому кругу проблем, определяющих возможность использования языка как орудия мысли и средства речевой коммуникации.

Важным и весьма актуальным на настоящем этапе является перевод в сфере профессиональной коммуникации, перевод специалистом текста специального характера – информационного, экономического, юридического, технического. По мнению В.Н. Комиссарова, в отличие от переводов произведений художественной литературы, где основные трудности для переводчика были связаны с задачей передать в переводе художественно-эстетические достоинства оригинала, создаваемые, в частности, индивидуально-авторским использованием языка, задачей вчитаться в текст, понять текст – в специальных переводах на первый план выступают собственно языковые проблемы, семантика в процессе коммуникации, поиск соответствия, эквивалентности. Для специализированного перевода необходимо знакомство переводчика с той областью знания, к которой относится данный текст. Переводчик, не знакомый основательно с соответствующей областью, неизбежно наделает ошибок и исказит мысль автора. Никто не нивелирует и вторую задачу в двуединой задаче переводчика специального текста. «Перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка», – писал в своем классическом труде по теории перевода выдающийся лингвист, теоретик перевода А.В. Федоров. В этом высказывании отражается задача переводчика – не только точное изложение мыслей, выраженных в оригинале, но и воссоздание средствами языка перевода всех особенностей стиля и формы сообщения. Собственно, последнее и отличает перевод от пересказа, реферирования, других способов передачи изложения. И все же первым условием переводческой деятельности при спецпереводе является глубокое понимание подлинника. Но это не страхует от плохого перевода. Переводчику приходится преодолевать трудности при отыскании соответствия в языке перевода. Поэтому при обучении переводу акцент устанавливается на обучении существующим межъязыковым соответствиям.

Под переводческой компетенцией принято понимать совокупность умений, знаний и навыков, позволяющих успешно решать свои профессиональные задачи. Очевидно, что выработка разных видов перевода требует особых усилий и умений. С первого взгляда понятно, сколь существенное различие имеют переводы научно-технический, художественный, перевод деловых бумаг. Достижением последнего времени является концептуальная составляющая переводческой компетенции – это совокупность знаний и представлений переводчика о сути перевода: специфике, отличающей его от других видов языкового посредничества, общей цели перевода и ее текстово-жанровых модификациях. Переводческие ноу-хау находятся в центре внимания переводоведения. В концепции А.Д. Швейцера перевод выглядит как перевыражение речевого произведения с помощью средств ПЯ, приведение полученного ПТ в соответствии с нормой языка перевода, с поправкой на узус, с поправкой на расхождение преинформации. Текст редактируется в следующих координатах: «система языка – языковая норма – речевая норма – узус». Текст воздействует на адресата и таким свойством, как степень обычности/ необычности. Важным признаются мера неузуальности в переведенном тексте, способы построения тема-рематической цепочки и т.д. Отступления от семантико-структурного параллелизма исходного и переводимого текста и носит название трансформации. Мотивируются трансформации различием языковых систем (т.н. квазитрансформации), норм, узус-

сов, расхождением преинформационных запасов носителей исходного языка и языка перевода. Важным оказываются понимание языковой нормы, речевой нормы, узуса, социального узуса.

Работы других переводоведов (М. Снелл-Хорнби, В.И. Провоторов, М.П. Брандес, И.С. Алексеева) предлагают начатки прототипологии основных видов текстов. На одном полюсе таких типологий находятся Библия, классические художественные произведения, поэзия, беллетристика, драматургия, детская литература, на другом полюсе технические тексты, между ними – газетно-информационные, реклама, юридические, экономические, медицинские тексты. Авторы подчеркивают значимость культурологического и социологического, стилистического знания. Например, Л.К. Латышев выделяет два полюса – информационные тексты и художественные тексты, а между ними – пространство публицистики, ораторских выступлений, репортажей с мест, критических заметок, рекламы, мемуаров, элементов художественности в научном тексте (наглядных сравнений, метафор, экспрессивных эпитетов).

Именно на расширении этой типологии и ее методического влияния на процесс перевода сказало прежде всего внедрение новых информационных технологий. Однако главным последствием внедрения инфокоммуникативных технологий в сферу такой прикладной науки и деятельности, которой является наука о переводе и обучение переводу, стала доступность современного мирового материала для лингводидактической и аналитической работы. Прежде всего, обилие информационных материалов предоставляет переводчику и исследователю невиданное обилие материалов, материалов разнообразных по тематике и по жанрам, предоставляя возможность овладения речью в ее жанрово-стилевом разнообразии, что, как известно, и является показателем развитости языковой личности. Современные коммуникативные технологии (система Интернет) делают возможным представление разнообразных аутентичных текстов источников открытого доступа, создают обширный, доселе невиданный корпус текстов.

Переводческая концепция, предложенная в труде Л.К. Латышева и В.И. Провоторова, логично описывает формирование в процессе подготовки у обучаемых базовых, а также специфических и специальных составляющих переводческой компетенции. К базовым составляющим относят знания, умения и навыки, в той или иной мере необходимые переводчику во всех видах перевода и независимо от жанра переводимого текста, к специфическим – необходимые в каком-либо одном виде перевода, специальным – при переводе текстов определенного жанра и стиля.

В овладении богатством родного языка помогает коммуникативная риторика курс «Родной язык для переводчика», предпереводческий стилистический анализ, тренинг, анализ текстов языка оригинала и перевода. Устный последовательный перевод осуществляется в системе прямого речевого общения. Стабильный характер устных текстов упрощает предпереводческий анализ. При письменном переводе, где требования эквивалентности выше, ошибки можно исправить, отсутствует спонтанность и аудиальное предъявление речи, существенным становится бесчисленное разнообразие разновидностей текстов. Письменному переводчику необходимо познакомиться с максимально большим количеством жанров. Должен быть выработан и навык переключения, создаваемый не только по тематическому принципу.

В завершении отдельных размышлений по принципам подготовки и выработки умений обсудим понятие «предпереводческий анализ». Таковой включает:

- Сбор сведений о тексте
- Определение жанра, эпохи, типа текста, лексико-синтаксических особенностей
- Кем порожден и для кого (предназначен детям, неспециалистам =не содержит профессионализмов, жаргона, профессионального просторечья)
- Преобладание информативности (когнитивности), эмоциональности, эстетической составляющей

В методическом плане можно из всего вышесказанного сделать вывод: необходимы упражнения на родном языке по вербализации инвариантности, синонимии, стилистике, риторике, направленные на активное порождение речевых жанров всех видов – тоста, сказки, рассказа, мемуаров, поэмы, репортажа, рецензии, пародии, информационной заметки, эссе, фельетона. Переводчику необходимо овладеть языком милицейского протокола, рекламы, траурной речи, брачного объявления, спортивного сообщения, футбольном матче, инструкции к утюгу. Далее идет тренинг умения воспроизводить стиль диктора, индивидуальный стиль оратора. Речевые жанры крайне существенны, ведь недаром человек разработал интернационально принятые устойчивые типовые формы текстов, имеющие свою историю, свою традицию. Обучение им представляется существенной частью подготовки, которой часто пренебрегают. Комплексный коммуникативный курс, охватывающий жанроведческие теории, практику публичных выступлений, искусство убеждать, проблемы взаимоотношений между людьми и информацией, прикладной психологии, проблемы языкового представ-

ления знаний особенно актуален для практических коммуникаторов–переводчиков. Этот курс представляется синтезом старой и новой риторики с акцентом на использование новых коммуникативных технологий.

Известны фразы с одинаковой семантикой, но разной структурой. (сравним: *Применение йодной настойки оказалось неэффективным* и *Пробовали йод – не помогает*).

Известно и существование вроде бы грамотно построенных фраз, но таких, что так говорить на другом (родном) языке не принято. Поэтому семантически точный перевод вызвал бы у читателя неадекватную реакцию (скорее всего был бы просто неправильно понят). Соответственно, переводчикам пришлось отказаться от семантически точного перевода и избрать вариант, соответствующий ситуации. Это проявление проблемы «языковая норма и речевая норма (узус)». Узус представляет собой как бы еще один фильтр, следующий за фильтром, образуемым языковой нормой. Узус отфильтровывает продукты языковой системы не по критерию «правильно-неправильно», а по критерию «более предпочтительно- менее предпочтительно». Практика речи оказывается как бы уже речевой нормы.

Общая проблема воссоздания стиля – сложная задача переводчика. К стилю для переводчика относится, по мнению Л.К. Латышева, два феномена: функциональный стиль и нормативн -стилевая окраска языковых единиц. Функциональный стиль представляет собой как бы совокупность правил отбора языковых средств для использования в той или иной социально значимой сфере речевой практики. Известны стиль бытового общения, стиль науки, техники, стиль официально-делового общения, стиль публицистики и прессы.

Функционально-стилистическая окраска слова, словосочетания, синтаксической конструкции – не более, чем показатель наибольшей вероятности их употребления в текстах того или иного функционального стиля [2. С. 86]. В германистике принята следующая шкала нормативно- стилистических окрасок: возвышенная, нейтральная, нейтрально-разговорная, фамильярная, вульгарная.

По данной проблеме существуют и классическая концепция В.Г. Гака. В языке, как организованной совокупности средств, следует различать две стороны: систему / структуру и норму. Система представляет собой целостную совокупность элементов, структура – определенную внутреннюю организацию этой совокупности [1. С. 10]. Известнее динамизм нормы. Ни система, ни норма не обладают абсолютной жесткостью. Нежесткость системы объясняется тем, что язык, чтобы быть совершенным орудием общения, должен быть устроен так, чтобы на нем можно было бы сказать все, даже то, для чего нет специального обозначения [1. С. 12]. Поэтому слова и категории должны обладать семантической гибкостью, чтобы под выражаемое ими понятие можно было бы подвести при необходимости обозначаемое ими явление действительности. Языковая система ассиметрична – слишком жесткая система затруднила бы выбор слов и форм в процессе общения. Общая речь – узус (l'usage) – важный компонент функционирования языка. Ибо для того, чтобы хорошо владеть языком, недостаточно знать формы и конструкции, нужно знать закономерности использования их в ситуациях и контекстах [1. С. 12]. При этом автор отмечает, что явления узуса особенно наглядно обнаруживаются при сопоставлении языков. Узус заключается в свободном, но незначимом выборе. То есть для выражения данного значения говорящие отбирают одну из синонимичных форм, существующих в языке.

Норма – это установленные, кодифицированные формы реализации элементов языковой системы. Явственны вариативность многих звеньев нормы, колебания и отступления от нее. Основные причины вариативности: 1) различная языковая компетенция говорящих (то, что одному носителю языка кажется приемлемым, другой склонен отвергать); 2) различные стили и условия речи (например, в разговорной речи или в просторечии свои нормы, отличные от литературного кодифицированного языка) 3) аналогия; 4) стремление точнее выразить свою мысль, чего не позволяют порой грамматические правила.

В связи с возможностями варьирования различают два типа нормы: объективную языковую норму (можно ли так вообще сказать) и оценочную, аксиологическую, которая устанавливает правильность в данной ситуации соревнующихся норм, показывает, хорошо ли так сказать в данном случае.

В год, когда мы отмечаем 250-летие «Русской грамматики» М.В. Ломоносова, мы вспоминаем его слова, что сильное красноречие Цицероново, великолепная Вергилиева важность, Овидиево приятное витийство не теряют своего достоинства на русском языке. Проблема переводимости есть прежде всего проблема понимания и интерпретации текста, а затем уж и нахождения эквивалентов. Здесь актуальны проблемы тональности текста, неявно данных смыслов текста, понимание и оценка языковой личности автора исходного текста. Это влияет на выбор эквивалентов при переводе.

Вот пример – текст об иконе «Тучная гора», иконе, которую купец Коняев передал на Смоленское кладбище в Твери.

«Я стар, и у меня она находится около пятидесяти лет<...>, лучшим местом для нее будет Храм Смоленский, потому что место самое высокое в Твери, где во время наводнений тверитяне спасались вместе со своим имуществом. Пусть и царица небесная «Тучная гора» будет почитать своею благодатью на этой горе. Сам я не доживу, то пусть меня вместе с иконой принесут сюда и оставят ее в церкви».

Каждый читатель волен делать свои умозаключения о религиозности, возрасте, образовании и уме, порядочности и приверженности родной земле адресанта и так далее. Необходимо передать при переводе: и выбор лексики, и стиль, и общую тональность (как метасмысл текста). Чрезвычайно сложен перевод возвышенный стиль церковного языка (*«И сущим во гробех живот даровав...»*)

Второй пример. Роль номинации. *«Здесь столовая? Нет, здесь трапезная».* Номинация задает свою систему координат.

Третий пример. Проблемы идиолекта могут касаться не только письменного авторского текста, но и коллоквиального. Актриса Светлана Крючкова пишет: «Я прекрасно помню, как разговаривали одесситы. Старая еврейка никогда не скажет «Шо!» – она говорит «Что». И «семачка» вместо «семечки», и «полотенечко» и «идийот». И все эти фразы «Зачем тебе жена, когда у тебя есть мама?» – это все оттуда, из моего одесско-кишиневского детства. Словом, как передать это индивидуально авторское – скажем, речь героини Шоу Элизы Дулиттл?! Как передать характерный идиолект некоторых политических деятелей (например, М.С. Горбачева)?!

Тонкие смысловозначительные стилистические навыки невозможно формировать без опоры на представления о понимании текстов, разработанных филологической герменевтикой.

Литература

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М., 1999.
2. Латышев Л.К. Технология перевода. – М., 2000.

Вартанова В.В.

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ УСТНО-РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Устное и письменное общение реализуется в четырех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме, обучение которым должно осуществляться взаимосвязано, но при дифференцированном подходе к каждому из них. Дифференцированный подход к обучению данных видов деятельности обуславливается специфическими особенностями каждого из них и должен приниматься во внимание при отборе материала для продуктивного и рецептивного усвоения, использовании адекватных упражнений, учитывающих особенности рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, при отборе стратегий устно-речевых и письменных форм общения.

Анализ психолого-педагогической литературы [2; 4; 6; 7] позволил сформулировать основные характеристики общения:

1. Любое общение (непосредственное и опосредованное) начинается с мотива и цели. Собственно говоря, общение есть совокупность/ система мотивированных и целенаправленных процессов [2. С. 151], позволяющих человеку социально взаимодействовать с другими людьми. Следовательно, в учебном процессе преподавателем должны создаваться мотивы каждого речевого и неречевого действия обучаемых, как при обучении средствам общения, так и при деятельности общения.

2. Общение – не просто обмен информацией, направленный на достижение определенной цели, а активное взаимодействие субъектов педагогического процесса. При этом язык выступает как средство осуществления этого взаимодействия [4. С. 29].

3. Процесс речевого общения не всегда характеризуется полнотой понимания и необходимым уровнем контактности. Взаимопониманию могут препятствовать социальные и психологические барьеры в сознании обучающихся [7. С. 15], а в межкультурных ситуациях общения – культурные барьеры.

Таким образом, в учебном процессе, имеющим своей целью развитие у студентов способности к речевому общению, необходимо обучать их не просто строить свое речевое, корректное в языковом отношении, поведение с носителями иностранного языка (ИЯ), но и достигать при этом взаимо-

понимания с ними, с чужой культурой. Без этого невозможно достижение основной цели обучения ИЯ – развитие способности к межкультурному общению.

Итак, руководствуясь сказанным выше, перейдем к освещению вопросов, связанных со средствами обучения студентов монологической речи (МР) как одной из форм устно-речевого общения.

В настоящее время существует несколько подходов к обучению МР, а именно: путь «снизу вверх» и «сверху вниз». Подход к обучению «снизу вверх» («bottom-up processing») намечает путь от последовательного овладения отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня к их дальнейшему комбинированию, синтезированию. В основе этого подхода – поэтапное, поуровневое усвоение системы языка, овладение компонентами монологической речи, что приводит к умению самостоятельно участвовать в речевом общении [5. С. 160-166]. Этот подход характерен для обучения монологическому высказыванию в курсе первого ИЯ. Подход «сверху вниз» («top-down processing») – путь овладения целостными актами общения, образцами речевых поведений. Формирование навыков и развитие умений МР начинается с многократного воспроизведения (чтения, заучивания наизусть, прослушивания) готового монологического текста. Далее происходит варьирование лексического состава образца, самостоятельное порождение аналогичных высказываний. Данный подход применяется для обучения монологическому высказыванию в курсе второго ИЯ.

Все активно применяемые методы обучения МР в курсе ИЯ способны в основном обеспечить только количество, скорость усвоения и пассивный характер владения иноязычной речью. Использование театральной деятельности способствует более активному обучению монологическому высказыванию за счет использования ее широкого диапазона технических средств и наглядности [1].

В методической основе применения театральной деятельности в процессе обучения ИЯ лежит речевая активность на материале условно организованной деятельности обучаемых, отражающей отношения реальной действительности [1]. В данном контексте предлагаем ряд упражнений на развитие речевой деятельности и психических процессов, необходимых в процессе театральной деятельности в курсе обучения МР. Рассмотрим некоторые из них, совершенствующие зрительное восприятие, воображение, ассоциативно-образное мышление, чувство ритма, музыкальность, ощущение жанра, способность мыслить действенными и событийными категориями, пластическую выразительность.

1. *Упражнение «Звуки и впечатления».* Студентам предлагается прослушать записанную на магнитофоне серию различных по характеру звуков. Им необходимо рассказать о тех образах и ассоциациях, которые возникают во время прослушивания записи, объединив их в единый сюжет. При необходимости предлагается двукратное прослушивание записи звуков. Время на подготовку ответа не лимитируется.

2. *Упражнение «Найди сходства».* Необходимо было указать сходство между перечисленными ниже парами: – картофель и морковь; – кошка и мышь; – поезд и трактор; – молоко и мясо; – скрипка и пианино; – колодец и река и др.

Желательно найти как можно больше признаков, по которым они сходны. (Например: «яблоко и апельсин» – круглые, съедобные, сладкие, фрукты, полезные, растут на деревьях, имеют семечки и т. д.).

3. *Упражнение «Последствие».* Участникам предлагается ответить на иностранном языке на ряд парадоксальных вопросов. Например:

- Что произойдет, если человек при желании сможет становиться невидимым?
- Если в течение года, не будут рождаться дети?
- Если можно будет читать чужие мысли?
- Если люди перестанут писать письма друг другу и т. д.?

4. *Упражнение «Внутренний монолог».* Участникам предлагается рассмотреть пять-семь фотографий с изображением людей в различных ситуациях. Необходимо сочинить внутренний монолог людей, изображенных на фотографиях.

5. *Упражнение «Музыкально-пластическая импровизация».* Участникам предлагается прослушать два-три разнохарактерных музыкальных фрагмента разных композиторов. Необходимо сценически действовать в характере заданных мелодий, оправдывая логику действий, поступков. Далее предлагается устно охарактеризовать получившуюся композицию.

6. *Упражнение «Натюрморт».* Из имеющегося реквизита (небольших разнообразных по характеру предметов) участникам предлагается на отдельном столе сконструировать натюрморт, эстетически привлекательный, оправданный по смыслу и форме, по возможности носящий «следы» изученной темы. Необходимо дать название натюрморту.

7. *Упражнение «Закончи сказку».* Предлагается прослушать начало сказки, а затем продолжить ее разными способами: – мелодией; – рисунком (фрагмент);

– этюдом (фрагмент); – рассказом и т.п. Сказка должна быть короткой, не более 14-15 предложений.

8. Упражнение «Сочинить биографию». Сочинить биографию человека по событиям; исходным для сочинения биографии может явиться: – портрет, выполненный известным художником страны изучаемого языка; – фотография; – персонаж изученного произведения; – карикатура и т.д.

9. Упражнение «Выбрать жанр». Предлагается сделать этюд на одну из заданных поговорок или пословиц в трех жанрах: – психологической/ лирической драмы; – комедии; – трагедии; – детектива; – водевиля; – сказки; – вестерна и т.д.

Выполнение вышеперечисленных упражнений способствует развитию навыков МР, облегчает усвоение нового материала на занятиях ИЯ, повышает уровень непроизвольного запоминания неизвестной лексики, развивает у студентов способности к речевому, корректному в языковом отношении, общению, способствует снятию «боязни ошибок» и преодолению «языкового барьера». К тому же, использование театральной деятельности в процессе обучения организует максимальные условия для создания предельно свободного эмоционального контакта, раскованности, взаимного доверия и творческой атмосферы; помогает получить навык думать на иностранном языке; способствует соединению речепорождения с действием, т.е. слова с жестом; способствует развитию коммуникативной и социокультурной компетенции студентов в контексте межкультурного профессионального общения.

Литература

1. Вартанова В.В. Формирование профессиональной компетентности студентов-будущих учителей в контексте театральной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 23 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
5. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2000. – С.160-166.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 211 с.
7. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. – М.: Знание, 1973. – 40 с.

Волкова Н.В.

МЕТАФОРИЗАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ИЗМЕНЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

Новейшие исследования, проводимые в рамках когнитивной лингвистики, всё чаще обращаются к феномену *метафоры*. Лингвистические исследования метафоры стали связывать с её изучением как языковой характеристики, связанной не только со словами, но и с мышлением и деятельностью. По мнению современных лингвистов метафора позволяет объяснить очень многие языковые процессы, более того, «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [2. С. 25].

Сущность метафоры состоит в осмыслении, в переживании явлений одного рода в терминах явлений другого рода [2. С. 27].

Согласно подходу для исследования, предложенному Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [Metaphors we live by], известному как *концептуальный анализ*, выделяют три основных вида когнитивных метафор: структурная, ориентационная и онтологическая.

Структурные метафоры представляют случаи, «когда один концепт метафорически структурирован в терминах другого» [2. С. 35]. В процессе метафоризации такого рода происходит отождествление различных объектов или явлений. «Истоки структурных метафор, равно как ориентационных и онтологических, лежат в систематических корреляциях между явлениями, фиксированными в нашем опыте» [2. С.97]. Так, характерная для разных языков метафора *Time is money/Время – деньги* позволяет применить к абстрактному понятию вполне конкретные операции. *Время*, как и *деньги*, можно *использовать, тратить, терять* и т.п.

Ориентационными метафорами называют понятия, организующие целую систему концептов относительно другой системы. Термин «ориентационный» связан с тем, что многие из метафор этого типа связаны с ориентацией в пространстве: «верх-низ», «внутри-снаружи», «глубокий-мелкий», «центральный-периферийный» и т.п. Такие типы пространственных отношений возникают вследствие того, что человеку присуще тело определённой формы, взаимодействующее с материальным миром. Например: *Conscious is up; Unconscious is down*/ *Сознание ориентировано наверх; Бессознательное состояние – вниз*. Физическая основа данной метафоры: люди и большинство других млекопитающих спят лёжа и встают, когда просыпаются. Примерами данной метафоры могут служить английские фразы типа *Get up/Поднимайся; He rises early in the morning/ Он встаёт рано утром; He fell asleep/Он заснул* (букв. упал в сон). Пространственные метафоры коренятся в нашем физическом и культурном опыте, а не устанавливаются произвольным образом [2. С. 35-42].

Онтологические метафоры служат способом восприятия событий, деятельности, эмоций или идей, как материальных сущностей и веществ. С помощью онтологических метафор происходит понимание нашего опыта в терминах объектов и веществ: *The mind is a machine/ Разум – это машина*. В качестве примера можно привести следующая английская фраза: *My mind just isn't operating today / У меня просто сегодня не работает голова* (букв. ум/разум).

Объектом научного интереса нашего исследования являются английские глаголы видения (*see, notice, discern, spot, observe*) в переносном значении. Предмет исследования – процессы, лежащие в основе изменения значения глагольной лексики данной группы. Глаголы видения обладают широким спектром переносных значений, однако работа с фактическим материалом и лексикографическими источниками показал, что наибольшее количество примеров с заданными глаголами имеют значения, основанные на концептуализации ментальных процессов. Приведём примеры с самыми частотными глаголами изучаемой группы, употреблёнными в переносном значении (согласно данным *British National Corpus*):

1. “I mean, as far as I *see* things it's down to manners.” – I. Welsh /Я имею ввиду, что насколько я *понимаю* положение дел, это связано с умением вести себя.

“I'm sure you've *noticed* how some older man believe their image is enhanced by being seen in public with beautiful young women.” – D. James / Я уверен, вы *обратили внимание*, что некоторые пожилые мужчины полагают, что их имидж улучшается благодаря тому, что их видят в обществе с красивыми молодыми женщинами.

2. “He was stepping from the corridor's linoleum to the chilly tiles of the main hall when he *spotted* what appeared to be a golden opportunity to redeem himself.” – D. Highsmith / Он переступал с коридорного линолеума на прохладный кафель гостиной, когда *определился* с тем, что стало великолепной возможностью исправиться (или обрести себя вновь).

Во всех приведённых выше примерах речь идёт о неких умственных процессах/действиях.

В настоящий момент в лингвистике существуют различные подходы к описанию изменения значения. Когнитивная лингвистика решает данную проблему с помощью метафоры. Именно метафора является одним из наиболее продуктивных способов смыслопроизводства на всех значимых уровнях языковой структуры – на лексическом, синтаксическом и морфемном [3. С. 3-4]. По мнению Г.И. Кустовой, “источником метафорических значений является основное, базовое, исходное значение слова. Исходное значение слова как способ концептуализации некоторой внеязыковой реальности предоставляет говорящим на данном языке своего рода ментальную схему (семантическую модель) для осмысления других типов ситуаций, подводимых (в той или иной мере) под эту схему. И метафорические значения, и метафора как тип переноса – всего лишь частный случай осмысления (интерпретация) одного (нового, неосвоенного, но по каким-то параметрам сопоставимого) через другое (данное, освоенное, парадигматическое)” [1. С. 108].

Согласно нашей гипотезе в основе изменения значения рассматриваемой группы глаголов видения лежит концептуальная метафора. Именно метафора в её когнитивном понимании позволяет разобратся в истоках изменения значения. Причём под метафорой в данном контексте подразумеваются не выражения, в которых исследуемые глаголы употребляются в переносном значении, а метафорическое понятие (концепт), объединяющее их – «ПОНИМАНИЕ – ЭТО ВИДЕНИЕ (UNDERSTANDING IS SEEING)» [2. С. 80]. Данная метафора позволяет провести концептуализацию сложного комплексного понятия процесса понимания в терминах более удобных для осознания, а именно в терминах визуального восприятия. В качестве эмпирической основы данной метафоры в данном случае выступает тот факт, что подавляющее большинство знаний, которыми мы обладаем, поступают к нам через зрительный канал [4].

Базовыми для исследуемых глаголов являются значения, основанные на концептуализации процессов зрительного восприятия, с их помощью происходит осмысление других, переходных значений, основанных на концептуализации ментальных процессов.

Согласно когнитивной теории метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» (source domain) и структуры «цели» (target domain). В процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образцу источника, иначе говоря, происходит «**метафорическая проекция**» (metaphorical mapping) или «**когнитивное отображение**» (cognitive mapping). В рассматриваемом нами метафорическом понятии «ПОНИМАНИЕ – ЭТО ВИДЕНИЕ» абстрактное понятие «understanding / умственное восприятие» представляет цель, некоторые области которой структурируются по образцу источника «seeing / зрительное восприятие», представляющего более конкретное знание. Рассмотренный в рамках концептуального анализа механизм исследуемой нами метафоры, позволяет отнести её к структурному типу.

Такова, в терминах когнитивистики, общая формула метафоризации значения английских глаголов зрения, которая лежит в основе исследуемых нами изменений.

Литература

1. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений // Вопросы языкознания. – М., 2000. – № 4. – С. 85-109.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. – М., 2004. – 256 с.
3. Метафора в языке и тексте / В.Г. Гак, В.Н. Телия, Е.М. Вольф и др.; Отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Наука, 1988. – 176 с.
4. Lakoff J. On Conceptual Metaphor – The Experiential Basis Of Metaphor. http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/metaphor_toc.html

Волохова В.В.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОТРАЖЕНИЯ СИТУАЦИЙ

Согласно когнитивному подходу каждое событие представлено в памяти как комплексная репрезентация, как структура отношений между его участниками. Такие комплексные структуры принято, вслед за Ч. Филлмором, называть сценами и фреймами [6. С. 64].

Сцена трактуется при этом как типовая ситуация действительности, выделенная на онтологическом уровне. В ее структуре заложена информация о том, как может развиваться действительное событие. Однако любая однотипная ситуация может рассматриваться с разных сторон, то есть получать несколько альтернативных интерпретаций, в основе каждой из которых будет лежать своя фреймовая структура. Поэтому сцену следует понимать как родовое понятие, а фреймы – как его видовые разновидности. Сцена задает, таким образом, параметры сочетаемости глагола и потенциальных участников категоризованного события, их фактические отношения, предопределяя тем самым взаимную лексическую совместимость слов, выбираемых для описания конкретного события. Иначе говоря, сцена определяет как бы количественный состав участников и их онтологические роли в событии. Фреймы же представляют собой сложившиеся на основе человеческого опыта определенные способы видения, осмысления соответствующих сцен, закрепленные за определенными структурными схемами построения предложения, где между участниками события устанавливаются определенные семантические отношения [2. С. 43].

Приведенная точка зрения на данный вопрос когнитологии удачно резюмирована Р. Лангакемом. Согласно его концепции значение языкового выражения не сводится к объективной характеристике той сцены, которую оно описывает. Люди способны моделировать любую сцену с помощью имеющихся в их распоряжении образных схем таким образом, что определенная семантика не столько формируется под влиянием объективной ситуации, сколько навязывается ей. [7. С. 35].

Поскольку когнитивная грамматика учитывает «субъектный» взгляд на значение, постольку семантическое содержание языкового выражения определяется не столько присущими объекту или ситуации, которые оно описывает, свойствами, сколько способом их представления. Такое понимание структур содержания предложения позволяет рассматривать их в связи с проблемами концептуально-когнитивной организации языкового выражения. С этой точки зрения речь говорящего рассматривается многими лингвистами как "конечный продукт", как основа для моделирования структуры и типа сознания его создателя. Единство отражения, восприятия мира в вербальных единицах определяют его целостность как формы репрезентации комплексной смысловой системы автора [3. С. 30-35].

Поэтому для выражения какой-либо ситуации, согласно Ч. Филлмору, служат разные типы предложения [4. С. 413]. Однако каждое предложение включает только одну конкретную часть реальной ситуации, в структуре которой заложена информация о том, как может развиваться действительное событие. Реальные ситуации могут иметь не поддающиеся какому-либо ограничению количество участников, но отдельные предложения, описывающие ситуации, не обязаны охватывать всех ее участников и все ее аспекты. От того, какую точку зрения на данное событие выберет говорящий в каждом конкретном случае, зависит и способ описания ситуации. Такая точка зрения говорящего на событие трактуется в современной лингвистике, вслед за Ч. Филлмором, как «семантическая перспектива». В перспективу, как правило, включается совсем маленькая часть сцены или ситуации и функции различных участников этих сцен или ситуаций, при этом один получает роль субъекта, а другой (если на передний план выносятся два предмета) получает роль прямого объекта [5. С. 517-530].

Из всего сказанного, так или иначе, следует, что основу альтернативных способов отражения события создают в первую очередь семантический предикат и задаваемые им субъектно-объектные отношения, которые и образуют основную синтаксическую единицу языка – предложение и построенную на его базе основную единицу речи – высказывание. Эти альтернативные способы отражения ситуаций представляют собой не набор синонимичных парафраз, а некую парадигму способов интерпретации отдельных событий, предоставляемых в распоряжение каждому носителю конкретного языка. Перспективизация связана с моделями различных предложений и обуславливает разное понимание одной и той же ситуации. То, что одна и та же ситуация может быть по-разному перспективирована, показано на следующих примерах: 1) как действие – *Ich öffne die Tür*; 2) как процесс – *Die Tür öffnet sich*; 3) как свойство – *Die Tür öffnet sich leicht*.

Любое событие окружающего мира, как справедливо утверждает Н.Н. Болдырев, может мыслиться по-разному. Оно концептуализируется либо как действие, либо как процесс, либо как состояние [1. С. 44].

Использование основных понятий когнитивной лингвистики и семантического синтаксиса дало нам возможность определить сущность и функциональную специфику оператора *sich* при разных типах семантических предикатов. Все это позволило определить возвратность, понимаемую как действие, возвращающееся на своего производителя, наряду с взаимностью, где местоимение *sich* кореферентно двум объектам, и каузативной рефлексивностью, трактуемой как совершение действия не самим Агенсиом-каузативом, а Агенсиом-исполнителем, как частные случаи реализации категории кореферентности, свойственной только структурам с семантическим предикатом действия.

Как показало наше исследование, только две структуры с предикатом действия можно считать возвратными, где *sich* выполняет функцию самостоятельного члена предложения и указывает на то, что действующее лицо является одновременно субъектом и объектом своего собственного действия: *Er stand auf, duschte sich und fuhr hinunter in den Frühstücksraum*; *Sie lächelte schon wieder, putzte sich die Nase*; *Er griff sich an die Stirn*; *Hugo Wahl hielt sich die Ohren zu*.

В результате анализа, мы пришли к выводу, что элемент *sich* появляется в структурах с различными семантическими предикатами и чаще всего маркирует неакциональное прочтение вербализуемого события. В последнем случае *sich* теряет сущность анафорического возвратного местоимения и выступает только как маркер неакциональной интерпретации события, что означает, что событие мыслится уже не как действие, а как процесс: *Dann setzte er sich neben sie*; *Sie dehnte sich in ihrem Stuhl*; *Der Garten füllte sich mit Duft und Farbe*, состояние: *Übrigens fühlte sie sich krank*; *Die Wege befinden sich in einem jämmerlichen Zustand*; *Sie wagte sich nicht zu rühren vor Furcht* или свойство: *Die Tür öffnete sich nach innen*; *Er kleidete sich immer modern*; *Immerhin blieb es sich bei schlechtem Wetter bequemer daheim*.

Таким образом, оператор *sich* является одним из важнейших средств создания альтернативных интерпретаций одного и того же события и позволяет носителям немецкого языка мыслить события действительного и воображаемого мира не только как возвратное, взаимное или рефлексивно-каузативное действие, но и как процесс, состояние и свойство.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Перекатегоризация глагола как способ формирования смысла высказывания // Известия Академии наук. Серия «Литература и язык». – Т. 60. – № 2. – 2001. – С. 40-55.
2. Кураков В.И. От семантической перспективы к новым решениям некоторых дискуссионных проблем грамматической теории // Вестник ВолГУ. – Серия 2: Филология. – 2003. – С. 37-45.
3. Переверзев К.А. Высказывание и ситуация: об онтологическом аспекте философии языка // ВЯ – 1998. – № 5. – С. 24-52.

4. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. X: Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 369 – 495.
5. Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. X: Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1982. – С. 517-530.
6. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52-92.
7. Langacker R. Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. – Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyter, 1991. – S. 5-55.

Воропаева В.С.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ И ОБЩЕЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Терминология, являясь особым пластом лексики и имеющая присущие только ей отличительные черты (соотнесенность слова и понятия, стремление к однозначности, точности, краткости и пр.), тем не менее не существует обособленно от общеупотребительного языка (В.В. Виноградов, Н.З. Котелова, М.В.Китайгородская, Новиков Л.А. и др.).

Терминология – неотъемлемая часть лексики языка и активно пользуется для своих нужд средствами и способами выражения для выполнения своей главной функции – обеспечения профессиональной коммуникации. Проблемы языковой номинации, семантики, терминоведения занимались Реформатский А.А., Даниленко В.П., Коготкова Т.С., Лотте Д.С., Лейчик В.М., Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В., Татаринов В.А., Володина М.Н. и др.

Традиционно профессиональную лексику составляют общенаучная, общеотраслевая и узкоотраслевая терминосферы, что является другим доказательством принадлежности терминологии к общелитературному языку

Примерами основных стратов экономической терминологии могут стать следующие понятия: фактор, элемент, закон, инструмент (из общенаучной сферы); производство, прибыль, цена, деньги, стоимость, (из общеотраслевой сферы); красное сторно, проводка (бухгалтерский учет), лизинг, дилинг, франчайзинг (финансы), котировка, маклер, брокер, аукцион, пут (биржа), вклад, процентная ставка (банки) (из специальной сферы).

Каким же образом термин взаимодействует с общелитературным языком, будучи его собственным порождением? Ответ на этот вопрос дает семантический анализ специальной лексики. Т.о. взаимопереход из общезыкового фонда в специальный в семантическом плане осуществляется через процессы терминологизации, ретерминологизации и детерминологизации. Данные семантико-деривационные процессы являются альтернативными способами терминообразования и номинации наряду с морфологическими (аффиксация, аббревиация) и морфолого-синтаксическими (заимствования, словосочетание). В некоторых работах, посвященных семантическому развитию слов говорят о «заимствованиях из литературного языка» (М.В.Китайгородская, Новиков Л.А.).

Под терминологизацией в Большом словаре иноязычных слов под ред. А.Н. Булыко понимается «приобретение общеупотребительным словом признаков термина», т.е. получение словом специального значения [2]. Семантическая динамика такого рода представляет собой сужение и уточнение значения слова (М.В. Китайгородская, Величко Л.М., Фомина И.Н.). Так, например, получило специальное значение в экономической отрасли прилагательное *универсальный* обычно понимаемое как «разносторонний, охватывающий многое, с разнообразным назначением, для разнообразного применения» [6. С. 822]; в экономической среде данное прилагательное входит в состав нескольких терминологических словосочетаний, например: *универсальная евронота* (аналог «глобальной» евроноты, отличающейся тем, что инвесторам выдаются свидетельства на предъявителя), *универсальные банки* (кредитные учреждения, совершающие все основные виды банковских операций за исключением эмиссии банкнот, монопольно осуществляемые центральными банками), *универсальный акциз* (косвенный налог с оборота, взимаемый с выручки от продаж товаров массового потребления и включаемый в цену этих товаров) [1. С. 775].

В своей работе, посвященной изучению терминологизации, Косова М.В. делит терминологизацию на терминологическую специализацию, семантическую модуляцию, семантическую деривацию – представляющую собой более точную формулировку семантических изменений и переходов общелитературной лексики в термины и наоборот, отражающую новый взгляд на понятия терминологизации, метафорического переноса и ретерминологизации. [5. С.43]

Терминологической специализацией называется использование слова в профессиональной области без изменения его семантики. Например, слова, *сервис, продукт, мастер, маркетант, лимит, лаг, реализация*, и пр. пришли из русского и др. языков в экономический словарь с тем же смыслом.

При семантической модуляции слова происходит изменение в рамках полисемии. Слово, имеющее общие признаки с называемым явлением, номинируется термином, будучи аналогичным по своему составу, состоянию, характеру, являясь схожим с этим явлением. Например, экономический термин *услуга* имеет с соответствующим общепотребительным общим признаком «действия, оказывающего благо другому» (ср. «виды деятельности, работ, в процессе которых не создается новый, ранее не существовавший материально-вещественный продукт»); *конъюнктура* – признак «данности ситуации», сложившегося положения (ср. «экономическая ситуация на рынке, характеризующаяся уровнем спроса, и предложения, рыночной активностью, ценами, объемами продаж»).

Еще одним замечательным способом семантической деривации служит метафорический перенос, являющийся по своей сути терминологизацией слова. Как отмечает Шмелев Д.Н., метафорическое переосмысление не означает приобретения этим словом другого значения, как это бывает в случае ретерминологизации, детерминологизации [8. С. 279]. Метафоричные выражения используются для придания тексту экспрессии, ярче и творчески выражают сущность явления и предметов. Примерами переосмысления общепотребительных слов можно назвать следующие терминосочетания: «умная карточка» – пластиковая кредитная карточка со встроенным микропроцессором, «копченая сельдь» – отвлекающий маневр, предварительный проспект об эмиссии облигационного займа без указания основных параметров, «налоговый рай» – страна, куда переводят капитал с целью уменьшения налоговых выплат [1].

Семантическое развитие слова может иметь и обратный процесс. Расширение значения термина и его переход в общепотребительный язык с лишением узкопрофессиональной маркированности слова означает его детерминологизацию. [3]. Под детерминологизацией Капанадзе Л.А., Шмелев Д.Н. «расщепление семантики слова на отдельные самостоятельные значения в результате расширения сферы употребления слова» [8. С. 279-280]. Так, расширили свое значение слова *понятие, контур, иммунитет, конвейер, реакция, патология, рефлексия* и пр.

Тесное взаимодействие изучаемых современных процессов, интеграция наук, появление новых наук проявляется и в лексике. Речь идет о достаточно актуальном и мало изученном явлении семантической деривации ретерминологизации. Изучение этого явления началось с 80-х гг. 20 века в работах Толикиной Е.Н., Васильевой Н.В., Головановой Е.И. и др. Под ретерминологизацией понимается «перенос готового термина из одной дисциплины в другую с полным или частичным переосмыслением» [4, С.75]. Ретерминологизация – лексико-семантический перенос, приводящий к появлению терминов-омонимов. Например, термин *субъект* – юр. «физическое или юридическое лицо, обладающее по закону способностью иметь и осуществлять права и юридические обязанности» [7. С. 278] – эк. «лицо, осуществляющее экономическую деятельность, будь то человек, семья, предприниматель, государство» [1. С. 862]; *земля* – астр. «третья от Солнца планета Солнечной системы, вращающаяся вокруг Солнца и своей оси», геогр. «суша в противоположность водному или воздушному пространству», «почва, верхний слой коры нашей планеты», «страна, государство», «административно – территориальная единица в Австрии и Германии», эк. «ресурс для производства с/х продукции, строительства домов, городов, ж/д, один из компонентов производства наряду с трудом, капиталом и природными ресурсами» [6. С. 224; 1. С. 239]. Другими примерами ретерминологизации могут служить такие термины, как *приток, потенциал, программа, вливание, рычаг, пирамида, операция, эффективность, кодекс, счет, бюджет* и пр.

Семантические взаимодействия общепотребительной лексики и терминологии являются важным фактором развития языка, обогащая современную лексику, делая ее более четкой, экономной и актуальной для употребления в речи. Процессы семантической деривации и специализации представляют собой постоянный внутренний анализ языкового значения, осуществляемый людьми на основе их усвоения практического и общественного опыта и фактов внеязыковой действительности в коммуникативной среде.

Литература

1. Борисов А.Б. Большой экономический словарь. – М.: Книжный мир, 2000. – 895 с.
2. Булыко А.Н. Большой словарь иноязычных слов. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.
3. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. – М.: МГУП, 2002. – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books>

4. Васильева Н.В. Термин. // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Астрель, 1990. – С. 387.
5. Косова М.В. Терминологизация как лексико-семантический процесс. // Вестник Оренбургского государственного университета. – № 2. – 2004. – С. 42-48,
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
7. Родионова М.А. Гражданское право: учебник. – М.: Велби, 2002. – 693 с.
8. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977. – 479 с.

Габдуллин С.С.

ИМЕНА АБСТРАКТНЫЕ И ИХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В НЕМЕЦКОМ, РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Отвлеченные имена существительные являются неотъемлемой частью вокабулярного фонда любого языка, непосредственное выражение которого происходит за счет целого ряда словообразовательных моделей.

Целью данной работы является контрастно-типологическое описание производных и сложных имен существительных с абстрактным значением и их словообразовательных характеристик на материале трех разноструктурных и разносистемных языков – *немецкого, русского и татарского* языков.

Изучением данного пласта лексических единиц в немецкой и отечественной германистике занимались В. Фляйшер, М.Д. Степанова, К.А. Левковская, Р.З. Мурясов и др., в современной русистике Е.А. Земская, И.С. Улуханов, А.А. Лопатин и др., в татарском языкознании – М.Х. Ахтямов, Ганеев М.А. и т.д.

В современном немецком языке абстрактное значение имен существительных может выражаться с помощью 1) суффиксов, 2) словосложения, 3) субстантивации, 4) нулевого или обратного способа словопроизводства.

1. К основным словообразовательным моделям следует отнести в немецком языке суффиксальные модели *-e, -heit, -(ig)keit, -tum, -sal, -nis, -schaft, -ei, -ung* и др., иноязычные *-esse, -ität, -ismus, -ment* и др., напр.: *die Güte* (доброта, изглек), *die Mutterschaft* (материнство, анальк), *die Hohlheit* (пустота, бушдык), *die Tapferkeit* (храбрость, батырдык), *das Bedürfnis* (потребность, мохтаждык), *das Schicksal* (судьба, язмыш), *das Altertum* (старина, боронгодык), *die Akkuratesse* (аккуратность, бохтэдек), *die Naivität* (наивность, беркатдык), *der Kommunismus* – коммунизм, *das Raffinement* (изысканность, нэфислек), *die Beziehung* (отношение, бэйлэнеш) и др.

2. В немецком языке семантический признак отвлеченности реализуется посредством словообразовательных моделей, вторые опорные основы которых содержат полусуффиксы *-lust, -sinn, -mut, -sucht, -kunde, -wesen* и др., ср.: *der Hochmut* (высокомерие, эредек), *der Scharfsinn* (проницательность, зирэклек), *die Eifersucht* (ревность, кфнляшеу), *Literaturkunde* (литературоведение, эдэбият белеме), *Bauwesen* (строительство, тфзфлеш) и др.

3. Субстантивация, напр.: *die Kürze* (краткость, кыскалык), *das Böse* (зло, яманлык) и т.д.

4. Образования с обратным способом словопроизводства, напр.: *der Dank* (благодарность, рэхмэт).

В русском языке традиционно различаются имена существительные отвлеченного признака и отвлеченного действия. Данный семантический признак претворяется в русском языке в следующих словообразовательных моделях с суффиксами *-ие, -ость, -ность, -нность, -ота, -изм, -ство, -ние, -ба, -о, -ка, -ация*, и в редериватах, напр.: *зверинство* (*die Tierhaftigkeit, хауанлылык*), *похожестъ* (*die Ähnlichkeit, оқиашлык*), *вулканизация* (*die Vulkanisierung, вулканизациялау*), *социализм* – *der Sozialismus, безбожие* (*die Gottlosigkeit, имансызлык*), *беднота* (*der Armut, хэйерчелек*), *дистанцирование* (*die Abstandhaltung, ара тотоу*), *раскасовка* (*die Stundenverteilung, сэгать булеу*), *ответственность* (*die Verantwortlichkeit, яуаплылык*) и т.д.

В татарском языке сему абстракции выражают деривационные модели с суффиксами *-лык* и их алломорфами *-лек* и *-лок, -ыш(-еш, -ош), -ыч, -мыш (-меш, -мош), -ды/-де, -ты/-те, -еу/-оу, -лау* и др., напр.: *байлык* (*der Reichtum, богатство*), *айошлык* (*der Blödsinn, идиотизм*), *картлык* (*das Alter, старость*), *кешелек* (*die Menschheit, человечность*), *йэшлек* (*die Jugend, молодость*), *бергэлек* (*die Gemeinschaft, сообщество*), *утырыш* (*die Sitzung, заседание*), *эйтелеш* (*der Ausdruck, высказывание*), *уныш* (*der Erfolg, успех*), *кыуаныч* (*die Freude, радость*) и т.д.

Контрастивный анализ абстрактных дериватов и композитов показал, что:

1. семантический признак отвлеченного значения представлен во всех изучаемых языках, но количество их словообразовательных моделей заметно расходятся друг от друга. Наибольшее их ко-

личество было установлено в немецком языке (20), потом в русском языке (13) и замыкающим звеном в данной иерархии средств выступает татарский язык (8).

2. в словообразовательной системе немецкого языка в отличие от татарского и русского языков существуют полусуффиксальные модели. Полусуффиксы в отличие от суффиксов являются знаменательными словами, способными на синтаксическом уровне вступать в словосочетательные связи с другими членами предложения. Однако они, включаясь в словообразовательные отношения, приобретают черты деривационных средств, становясь строительным материалом для производства сложных слов с отвлеченным значением, ср., *die Unternehmungslust* (*предприимчивость, булдыклылык*), *die Sprachwissenschaft* (*языкознание, тел белеме*) и др.

3. к наиболее продуктивным словообразовательным моделям в исследуемых языках относятся немецкие словообразовательные модели с суффиксами и полусуффиксами *-e, -heit, -(ig)keit, -tum, -schaft, -ung, -ität, -lust, -sucht, -kunde, -wesen*, в русском языке это суффиксальные модели *-ие, -ость, -изм, -ство, -ние, -ка, -ация*, в татарском языке доминирует деривационная модель с суффиксом *-лык*. Остальные словообразовательные модели являются менее продуктивными и частотными в деривационной системе своих языков.

Гаврилова Н.В.

КОНЦЕПТ «КРИТИКА» КАК ЕДИНИЦА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Термин «концепт», по меткому определению С.Г. Воркачёва, следует считать «зонтиковым», поскольку он охватывает несколько научных дисциплин, среди которых лингвокультурология и когнитивная лингвистика [4. С. 8]. Междисциплинарный статус категории концепта вызывает определённые трудности, связанные с его пониманием, и требует разграничения существующих подходов и отбора дефиниций, которые имеют непосредственное отношение для конкретного исследования.

Трудности в трактовке связаны с тем, что концепт – это ментальная сущность, не поддающаяся прямому наблюдению и непосредственному изучению. Поэтому, как справедливо отмечает А.А. Залевская, исследователи сопоставляют гипотезы относительно того, чем могут или не могут быть концепты. Ни одно из предлагаемых суждений не может претендовать на роль истины в последней инстанции, хотя каждому разрешается надеяться, что он приблизился к пониманию сути рассматриваемого феномена» [5. С. 34]. На настоящий момент большинство исследователей стремятся уйти от одностороннего понимания концепта, тем не менее, спорными так и остаются вопросы типологии концептов, структуры концепта и методов его изучения [1].

Предметом описания в данной статье выступает анализ некоторых исследовательских подходов к пониманию сущности, структуры и свойств концепта как единицы когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, а также определение возможности рассматривать исследуемый концепт «критика» в рамках различных классификаций и его место в них.

Когнитивная лингвистика [3, 8], изучающая взаимосвязь языка и мышления, оперирует термином «концепт», рассматривая его как единицу оперативного сознания. Лингвокогнитивные исследования направлены на поиски закономерностей формирования концептов как ментальных сущностей и идут в направлении от семантики языковых единиц к концепту, что позволяет реконструировать концепт через его языковое выражение. Этот путь считается достаточно надёжным, так как «анализ языковых средств позволяет наиболее простым и надёжным способом выявить признаки концепта» [8. С. 10].

Лингвокультурный концепт представляет собой ментальное образование, присущее языковому сознанию представителей конкретного социума. Он фиксирует ценностно-значимую информацию, отобранную несколькими поколениями носителей языка [2, 6, 7, 10]. Исследователи отмечают, что для лингвокультурологии не может быть потенциальных концептов, как в когнитивной лингвистике, потому что в сознании носителей языка нет ценностного отношения к подобным явлениям. Трактовка концепта В.И. Карасиком устанавливает взаимосвязь между основными понятиями лингвокультурологии и когнитологии – языком, сознанием и культурой. Концепт рассматривается как многомерное культурно значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, определенное в языковой форме [6].

Ряд признаков лингвокультурного концепта, таких, как ментальная сущность, вербализуемость при помощи средств языка пересекается с концептом когнитивным, поэтому часть данных когнитивной лингвистики может быть использована и в лингвокультурологических исследованиях. И лингвокультурологи, и когнитологи едины во мнении, что концепт имеет выход на язык и может

быть исследован при помощи разнообразных языковых средств – лексем, фразеологизмов, предложений. Данное свойство концепта в лингвокультурологии получило название «полиапеллируемость» [10].

Несмотря на многообразие, при более пристальном рассмотрении становится очевидным, что трактовки концепта различными научными направлениями не являются взаимоисключающими. И когнитологами, и лингвокультурологами признаётся ментальная сущность концепта, его многослойная структура и возможность объективации средствами языка, а различия во взглядах на концепт объясняются задачами исследования, принципами отбора концептов и тем, какая часть концепта подвергается рассмотрению. Культурологическая и когнитивная лингвистика по-разному интерпретируют полученные данные, но используют общие методы и приемы анализа. При когнитивном подходе анализ языковых единиц ориентирован на выявление значимых признаков в когнитивных структурах сознания, а лингвокультурологические исследования направлены на выявление иерархии ценностных предпочтений социума.

Принцип лингвокультурного подхода, которого мы придерживаемся, определил выбор следующей трактовки термина. Концепт как единица лингвокультурологии понимается как условное, полиструктурируемое, полиапеллируемое, вербализуемое в языке ментальное образование, погруженное в культурную среду и функционирующее в дискурсе. Структура лингвокультурного концепта может быть представлена через описание трех составляющих – понятийной, образной и ценностной [2, 6, 7, 10].

Языковая картина мира не является однородным образованием, она формируется концептами, обладающими различными сущностными характеристиками, что детерминирует существование разных типов концептов и позволяет рассматривать один и тот же концепт в рамках нескольких типологий. Проанализируем некоторые типы концептов, определив возможности рассмотрения исследуемого нами концепта «критика» в рамках различных классификаций, а также попытаемся установить, каким концептом может являться критика.

Возможна классификация лингвокультурных концептов по тематике фиксируемых ценностей, концепты могут образовывать текстовую, образовательную [10. С. 79], эмоциональную [7. С. 65-72] концептосферы. Представляется, что концепт «критика» может быть связан с концептами эмоциональной сферы, в силу того, что критика воспринимается эмоционально, а высказывание критических замечаний также сопровождается разнообразными эмоциями. Концепт «критика», являясь эмоционально окрашенным концептом, способствует выявлению других эмоциональных концептов (гнев, испуг, раздражение). Критика литературная есть концепт текстовый. Критика занимает ключевую позицию в образовательной концептосфере, способствуя выявлению других концептов (знание, дисциплина) при функционировании в педагогическом дискурсе.

С точки зрения типа дискурса, в котором концепты функционируют, выделяются концепты повседневности, реализующиеся в личностно-ориентированном дискурсе, и институциональные концепты (В.И. Карасик). Специфика концепта «критика» проявляется в способности данного концепта функционировать в любом социолингвистическом типе дискурса. Представляется возможным построить шкалу присутствия критики в дискурсе. Так, избыточны критикой педагогический, научный и политический дискурсы, в меньшей степени критика представлена в военном, рекламном дискурсах. Минимальная доля критики присутствует в религиозном и медицинском дискурсах.

Наряду с данной классификацией предлагается противопоставлять концепты по признаку профессиональной / обиходной сферы применения. На этом основании выделяются профессиональные концепты, возникающие и функционирующие в институциональных типах дискурса, обиходные, то есть типичные для обиходного дискурса, метапрофессиональные, функционирующие как в профессиональном, так и в обиходном дискурсах и обладающие сходными и специфическими признаками для этих типов дискурса [9. С. 4-5].

Концепт «критика» мы относим к профессиональным концептам, поскольку он функционирует в институциональном дискурсе (деловой, педагогический, научный), где умение высказывать критическую оценку считается необходимым профессиональным качеством. В обиходном дискурсе концепт «критика» недостаточно сформирован, что объясняется противоречием коммуникативным принципам кооперации, максима такта и великодушия.

Содержательная типология лингвокультурных концептов, предложенная В.И. Карасиком, в классе непараметрических концептов выделяет регулятивные концепты. Несомненно, концепт «критика» относится к классу концептов-регулятивов, в понятийном ядре которого уже присутствует оценочный компонент, а ценностная составляющая отражает нормы критической коммуникации, которые регулируют отношения между людьми.

Подведём некоторые итоги. Концепт выступает базовой единицей лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Лингвокультурный концепт понимается как полиструктурируемое, полиапеллируемое, вербализуемое в языке ментальное образование, погруженное в культурную среду и функционирующее в дискурсе. Языковая картина мира формируется концептами с различными сущностными характеристиками, что детерминирует существование разных концептов и позволяет рассматривать один и тот же концепт в рамках нескольких типологий. Анализ существующих классификаций показал, что концепт «критика» обладает свойствами концепта-регулятива, профессионального концепта, текстового концепта, эмоционального и институционального концептов.

Литература

1. Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Т. 1. – Волгоград: Парадигма, 2005.
2. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: Дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2004.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000.
4. Воркачѳ С.Г. Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье»: монография. – Волгоград: Перемена, 2003.
5. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.
7. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. – Волгоград: Перемена, 2001.
8. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2001.
9. Прищепенко М.В. Метапрофессиональный концепт «услуга» в обиходном и институциональном дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2006.
10. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: Монография. – Волгоград: Перемена, 2004.

Газарян В.С.

ГЛУБИНА ЗАМЕЩЕНИЯ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Анализ теоретического и фактического материала показывает, что сущность слов – заместителей напрямую связана с таким явлением, как *степень глубины замещения* (термин наш – В.Г.).

Понятие *глубины замещения* базируется на модели В. Ингве, которая имеет форму программы порождения предложений. Наиболее важным следствием *модели Ингве* является то, что при порождении каждого слова возникают определенные обязательства, выражающиеся в числе символов, которые должны храниться в кратковременной памяти и затем пройти дальнейшее преобразование. Число хранящихся в памяти единиц Ингве называет «глубиной» слова. Он утверждает, что существует предел числа единиц, которые могут храниться одновременно. Для человеческой памяти вероятным пределом является примерно семь единиц, что совпадает со средним объемом памяти. Из этого следует, что любое предложение, требующее хранения в памяти более семи символов для порождения какого-то слова, выходит за пределы возможностей носителя языка. Эту меру – максимальное число единиц, которые должны храниться в памяти одновременно, – Ингве называет «максимальной глубиной» предложения [1. С. 126-138; 3. С. 279-286]

Большая или меньшая глубина зависит от того, в какую сторону больше разветвляется предложение – влево или вправо, потому что в последнем случае в памяти должно храниться больше единиц.

Б.М. Гаспаров, затрагивая вопрос о специфике устной и письменной коммуникации, включает в рассмотрение прагматический аспект явления глубины. Ученый подчеркивает, что если обратиться к построению и принятию последовательности предложений – частей текста и связного текста, то здесь смысловые и формальные связи (согласование между именем и его субститутом) могут проходить через еще более удаленные друг от друга точки текста и быть еще менее предсказуемыми, чем в пределах одного предложения. Связываемые объекты могут оказаться весьма объемными единицами, вплоть до целых межфразовых блоков. При этом прогноз дальнейшего развертывания

текста у самого адресанта и адресата является достаточно приблизительным, а вместе с этим и представление о том, что и каким образом может в дальнейшем понадобится из текущих речевых феноменов [2]. Очевидно, что не последнее место в процедуре развертывания художественного текста занимает явление *замещения*, которое в свою очередь неразрывно связано как с прагматическим, так и с семантическим аспектом глубины разветвления текста. Под **степенью глубины замещения** мы понимаем *то, насколько полно замещен референт антецедента/коррелята в слове-заместителе*.

Как следствие данного понятия выделяются следующие степени глубины замещения: **I степень** – такой процесс, когда *для полного замещения референта замещаемого (РЗ) требуется один шаг* (т.е. одна операция) в силу отождествления лексического и грамматического значения как антецедента, так и заместителя. Например:

(1) I've been writing **a book**, all last winter in the evenings, and all summer, when I wasn't teaching Latin to my stupid children. I just finished **it** before college opened and sent **it** to a publisher. **He** kept **it** two month and I was certain **he** was going to take **it**; [...] [5. С. 172]

Замещение идет по следующим линиям:

1. **a book – it**: – **a book** n – a set of printed pages that are fastened inside a cover so that you can turn them and read them. – **it** pron – used to refer to an animal or a thing that has already been mentioned or that is being talked about.

Таким образом, значение слова a book полностью поглощается словом-заместителем it.

2. **a publisher – he**: – **a publisher** n – a person or company that prepares and prints books, magazines, newspapers or electronic products and makes them available to the public; – **he** pron – a male person or animal that has already been mentioned or is easily identified.

Значение слова также полностью поглощается словом-заместителем he.

К заместителям, обладающим *первой степенью замещения*, относятся **субституты и репрезентанты**.

II степень глубины замещения характеризует такой процесс замещения, когда РЗ *полностью замещается словом – заместителем за два – три шага*. Такое замещение осуществляется **собственно заместителями**.

В случае необходимости *более трех шагов для полного замещения РЗ* мы имеем дело с **III степенью глубины замещения**, вербализацией которой являются **дейктические элементы текста**.

Проанализируем следующий пример:

(2) “Why is it,” Jonathan puzzled, “that the hardest thing in the world is to convince a bird that **he is free**, and that **he** can prove **it** for *himself* if *he'd* just spend a little time practising? Why should that be so hard?” [4. С. 61]

Слова-заместители he, it, that являются выразителями анафорических отношений, отсылая к предыдущим отрезкам текста. Существительное a bird субституируется в ближайшем контексте местоимением he. Местоимение it замещает предложение that he is free, вмещающая концепт “Свобода” и обладает тем самым большей глубиной замещения. Что же касается заместительного элемента that, то прагматическая обусловленность его употребления заключается не только в необходимости эмфатически подчеркнуть волнение и удивление чайки Джонатана, но и указать на сложность процесса убеждения. В этом тексте (2) мы наблюдаем три типа глубины замещения:

- I. **a bird – he**: – **a bird** – 1. a creature with wings and feathers that lay eggs and can usually fly; 2. (old fashioned) a word meaning a young woman which some women think is offensive ; 3. (old fashioned) a person of a particular type, especially one who seems strange or unusual [Дефиниция дана по: 7]. – **He** – pron. 1. a male person or an animal that has already been mentioned or is easily identified. 2. (becoming old-fashioned) a person, male or female whose sex is not stated or known especially when referring to sb mentioned earlier or to a group in general. Таким образом, значение слова a bird поглощается субститутом he, в котором отражается явление персонификации. В этом случае налицо I – ая степень глубины замещения, так как замещение включает один шаг.
- II. **to convince [a bird] – that**: – **Convince** – verb to make sb / yourself believe that sth is true; – **that** – pron. used for referring to sb/sth that has already been mentioned or is already known about. Слово-заместитель that поглощает значение выражения и обладает II-ой степенью замещения, включающей два шага.
- III. **he is free – it**: – **free** – 1. a. (of a person) not a slave or prisoner; b. (of an animal) not kept in a cage or tied to a post; 2. not under the control or in the power of sb else; 3. not restricted or controlled by anyone else; able to do or say what you want [Дефиниция дана по: 6]. – **It** – pron. (3) used to refer to a fact or situation that is already known or happening. It – собственно заместитель, поглощающий

указанные значения, обладает большей глубиной замещения. Это II-я степень замещения, включающая три шага.

Следует подчеркнуть, что механизм вычленения семантических классов слов-заместителей, включает в себя два процесса: 1. Референциальную соотнесенность; 2. Развертывание текста в соответствии с принципами *гипотезы глубины*. С точки зрения этих двух позиций выделяются семантические классы собственно заместителей, субститутов, репрезентантов и дейктиков.

Надо отметить, что репрезентанты призваны представлять референт своих антецедентов. Процесс замещения, свойственный субститутам, отличается тождеством референции.

С другой стороны, согласно теории гипотезы глубины, текст рассматривается с точки зрения двух моделей, а именно: *непосредственно составляющих* и *трансформационной*.

Соответственно текст членится на две ветви: *регрессивную* (начало) и *прогрессивную* (продолжение) текста. Доказано в процессе психолингвистических исследований, что для английского текста развертывание регрессивной части менее типично, чем прогрессивной.

Наши данные показывают, что репрезентанты и субституты, функционируют в прогрессивной ветви текста, участвуя в трансформации развертывания, которая заключается в одной операции, или требует один шаг замещения. Собственно заместители участвуют в развертывании как регрессивной, так и прогрессивной ветвей текста, чем обусловлены их катафорические и анафорические функции соответственно. Что касается дейктиков, то они имеют заместительную, указательную функции и функцию переключения прагматического фокуса.

В результате анализа семантических типов СЗ и степеней глубины замещения можно сделать вывод о существовании своеобразного тезауруса слов-заместителей, что представляет собой процесс категоризации ЯКМ носителей современного английского языка.

Литература

1. Ингве В. Гипотеза глубины // Новое в лингвистике. – Вып. 4. – М., 1965.
2. Гаспаров Б.М. Устная речь как семиотический объект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // ivgi.rsuh.ru/folklore/gasparov1.htm.
3. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – 351 с.
4. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон = Jonathan Livingston Seagul. – (на англ. яз.). – М.: Айрис-пресс, 2002. – 128 с.
5. Уэбстер Дж. Длинноногий дядюшка [Текст]: роман (на англ. яз.). – М.: Менеджер, 2004. – 208 с.
6. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [Text]. – Oxford; New York: Oxford University Press, 2000. – 1603 p.
7. Longman Dictionary of Contemporary English. – London: Longman Dictionary, 2001. – 1668 p.

Галуцких И.А.

РОЛЬ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В ФОРМИРОВАНИИ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ПРОЗВИЩ В АВСТРАЛИЙСКОМ И НОВОЗЕЛАНДСКОМ ВАРИАНТАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА БАЗЕ ЕГО ЯДЕРНОГО СЛОВАРЯ

Современный английский язык эволюционировал в полицентрический в результате трансплантации англофонов за пределы Британских островов в ходе колонизации Северной Америки, Южной Африки, Австралии и Новой Зеландии. Эндемичность культуры, образа жизни, природных условий новых территорий, а также складывавшихся социально-экономических отношений, необычных для восприятия англосаксов, заселявших эти регионы, выступили источниками изменений в системе английского языка, приводя в действие механизмы адаптации к изменившимся условиям существования. Ход территориальной диссеминации английского языка сопровождался формированием национально-культурных особенностей, которые наиболее ярко проявились в лексической системе, и, в конечном итоге, формированием этноспецифической концептуальной и языковой картины мира. Следствием адаптивных процессов является активный приток заимствований из автохтонных языков и инноваций, сформированных на базе внутрисистемных лексических ресурсов [4. С. 97-104]. В том числе адаптивные процессы в лексической системе затрагивают и ядерные ее слои, функционирующие в английском языке с древнеанглийского периода, которые в полном объеме вовлекаются в эволюционные процессы, стимулированные изменившимися условиями функционирования языка [1-3].

Все эти изменения являются ответной реакцией на то, что концептуальная система англофонов пополняется новыми знаниями и представлениями. Следовательно, появляются и новые, в том чис-

ле, лексические, репрезентанты этих знаний, пополняющих концепты, составляющие концептуальную систему языка. По-видимому, пополнение различных рубрик концептуальной и лексической систем происходит разными темпами, которые находятся в прямой зависимости от особенностей воздействий среди всего комплекса таковых, детерминирующих особенности территориальной вариативности и развитие национальных вариантов английского языка. Очевидно, что в первую очередь, внимание англосаксов привлекают наиболее очевидные феномены, отличающие вновь заселенные территории от исконного места их проживания, – это территориальные и природные факторы: особенности ландшафта, климата, флоры и фауны, т.п. Поскольку именно пространственные отличия являются наиболее яркими на первоначальном этапе заселения колонизованных территорий, особое место в формировании концептуальной и языковой картины мира в ходе эволюции вариантов английского языка занимают топонимы, пополняющие содержание концепта «Пространство» – одного из наиболее существенных рубрик членения концептуальной системы, в особенности на этапе освоения нового пространства. Помимо официальных географических названий, в языке появляются также такие, которых не найти на географических картах и которые не встречаются в географических атласах, но именно они представляют собой интерес как объект лингвокультурологических исследований. Поскольку топонимические прозвища являются вторичными единицами и носят дескриптивный характер, они отражают самое существенное в характеристике географического объекта. Их возникновение базируется на практическом культурном опыте англофонов, поэтому специфика их формирования является языковым отображением их национального мировидения.

Цель данной статьи состоит в исследовании специфики оязыковлени пространства в результате процессов вторичной номинации, сопровождающего территориальное освоение Австралии и Новой Зеландии, в ходе которого основной акцент фокусируется на том, насколько часто процессы номинации неофициального топонимического характера апеллируют к лексике, составляющей ядро лексической системы английского языка, а также на аспектах отражения в их семантике дифференциации пространства по принципу «свой-чужой».

Методика исследования состояла в отборе методом сплошной выборки топонимических прозвищ, сформированных на основе ядерных единиц, из региональных лексикографических источников [5; 6], наблюдениями над особенностями избираемого объекта номинации, мотивации, положенной в основу семантических переосмыслений ядерных лексем и коннотаций в их семантике, появившихся в результате этих процессов. Полученные результаты были проинтерпретированы с точки зрения специфики процессов описания одного универсальных концептов с целью выявления стереотипов, существующих у англосаксов, заселивших территории Австралии и Новой Зеландии, о месте их настоящего и исторического проживания, зафиксированных в семантике ядерных лексем.

Результаты исследования продемонстрировали, что компоненты ядерного словаря английского языка играют значительную роль в образовании топонимических прозвищ в австралийском и новозеландском вариантах английского языка. Количество образованных региональных топонимов-прозвищ около 100 единиц. Полученные количественные данные свидетельствуют о существенной роли ядерных лексем в оязыковлении новой реальности и пополнении одного из центральных концептов, составляющих концептуальную систему австралийского и новозеландского вариантов английского языка – концепта «Пространство».

Поскольку исследуемые регионализмы носят в первую очередь не номинативный, а дескриптивный и эвалюативный характер, они несут в себе языковые знания, сформированные в процессе получения и переработки информации о мире, и являются средством передачи восприятия этого мира. Так, в частности, в семантике сформированных на основе ядерных лексем топонимических прозвищ отражается дифференциация пространства по принципу «свой-чужой». Это прослеживается в номинациях территории Британских островов как бывшего дома и Австралии и Новой Зеландии – как нынешнего. В корпусе исследуемых единиц немалочисленны примеры образования локальных названий и прозвищ топонимического характера, отражающие сформированное у поселенцев Австралии и Новой Зеландии отношение к Британским островам, среди которых есть как имеющие отрицательную коннотацию: **Old Dart** ‘*Britain*’ (from *dart* – British dialect pronunciation of *dirt*), **Fog Land** (NZ), **Cold Country** (AuE), так и положительную: **Mother Land**, и нейтральную: **other side**, **Big Smoke** ‘*London*’. Гораздо более обширен объем сформированных топонимических прозвищ для «нового дома» – австралийского континента и Новой Зеландии и их частей, среди которых доминируют таковые с положительными коннотациями иногда романтического характера: **Holy Land** ‘*Tasmania*’, **Holy City** ‘*nickname for Adelaide, the capital of South Australia*’, **Sunshine State** ‘*Queensland*’, **Golden land** ‘*Australia*’, **Queen City** ‘*nickname of Auckland*’, **Land of Ferns** ‘*NZ*’, **Land of the Long White Cloud** ‘*New Zealand, one of the translations of Aotearoa [Maori: ‘land of the long twilight’, differentiating the length of the New Zealand twilight from that of tropical islands]* (adopted as a romantic

appellation for NZ (1929 Eileen Duggan *NZ Bird Songs*)), **God's own (country)** 'New Zealand regarded as an earthly paradise, a catchphrase popularized during the political times of Richard John Seddon (Premier 1893-1906)'. Хотя среди них встречаются единичные ироничные и насмешливые прозвища: **Land of the Long black Cloud, Land of the Wrong White Cloud** (аллюзия к *Land of the Long White Cloud*), **Bush capital** 'a derisive name for Canberra', а также негативные, в которых подчеркивается некомфортность проживания в силу климатических условий, особенностей ландшафта или территориальной отдаленности: **bottom end** 'the lower part of the Murray River and its surrounding country', **Dead heart** 'the arid interior of Australia', **Dry heart** 'central Australia (denoting lack of water)', **Dust hole** 'Tasmania'.

Дифференциация по принципу «свой-чужой» наблюдается и на примере локальных номинаций «внутреннего» характера, где очевидно противопоставление пространства заселенного – незаселенному (буш), освоенных земель – неосвоенным, и т.п.

Проведенное исследование и приведенные примеры выступают веским подтверждением положения о том, что топонимические прозвища, являясь единицами вторичной номинации и будучи основанными на семантических трансформациях, отражают не только особенности и характеристики новых территорий, а и несут в себе информацию об отношении к ним и позволяют судить о видении мира англосаксов на новой территории.

Литература

1. Галуцких И.А. Процессы вторичной номинации в ядре английского лексикона как механизм взаимодействия с культурой-реципиентом (на материале первичных вариантов английского языка) // Материалы научно-практической конференции «Языковые коммуникации в системе социально-культурной деятельности». – Самара, 2005. – С. 43-47.
2. Галуцких И.А. Динамика трансформаций ядерного словаря английского языка в контексте эволюции этноса // Материалы V международной конференции «Языки в современном мире». – М.: КД «Университет», 2006. – С. 167-173.
3. Галуцких И.А. Историческое ядро и его роль в адаптивных процессах лексической системы английского языка в ходе развития англосаксонского этноса // Материалы международной научной конференции «Лингвистические основы межкультурной коммуникации». – Нижний Новгород: НГЛУ, 2007. – С. 70-72.
4. Скибина В.И. Национально негомогенный язык и лексикографическая практика. – Запорожье: РИП «Видавець», 1996. – 176 с.
5. AND – The Australian National Dictionary. A Dictionary of Australianisms on Historical Principles / ed. by W.S. Ramson. – Melbourne: OUP, 1988.
6. NZD – The New Zealand Dictionary. A Dictionary of New Zealand words and phrases / ed. by Elizabeth & Harry Orsman. – Auckland: New House Publishers, 1994.

Гарипова Р.Н.

ДИНАМИКА ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ СЛОВОМ В УСЛОВИЯХ НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ *

В работе рассматриваются формально-содержательные аспекты динамики функционирования иноязычного слова в индивидуальном сознании взрослых испытуемых на разных этапах языковой подготовки в условиях учебного билингвизма. Теоретическая база исследования строится в соответствии с положениями психолингвистической теории слова; при этом слово трактуется как единица ментального (внутреннего) лексикона человека и средство доступа к единой информационной базе человека, как сложному продукту перцептивно-когнитивно-аффективной переработки индивидом его многогранного опыта познания и общения. Семантика слова рассматривается в совокупности с процессами функционирования отдельного слова и с лексиконом в целом, с местом последнего в языковом/речевом механизме человека и в системе познания [1-3].

Материалом исследования служат данные направленного вербального ассоциативного эксперимента со студентами-носителями русского и немецкого языков, изучающих английский язык в качестве иностранного. Ассоциативное реагирование испытуемых на исходные английские слова

* Исследование было поддержано грантом совместных российско-германских программ «Развитие научного потенциала высшей школы» (Министерство образования и науки Российской Федерации, Россия) и «Иммануил Кант» (DAAD, Германия), шифр гранта РНП 2.2.2.3–10185.

стимулы было ограничено продуцированием ответов только на английском языке. В список стимулов вошли следующие полисемантические слова: BIG, TO STUDY, NAME, TO WORK, WHITE, TIME, NEW, TO THINK, STREET, GOOD, WATER, SCHOOL, MONEY, FRIEND, TO PLAY, FIRST, OLD, TO READ, DAY, NATURE, FAMILY, LIFE, GREEN, BLACK, MUSIC.

В эксперименте приняли участие 300 человек, которые были разделены на две группы – 150 носителей русского языка и 150 носителей немецкого языка.

Участники первой группы являются российскими студентами (Russian-English (далее – RE)) разных специальностей 1 и 2 курсов Уфимского государственного авиационного технического университета (г. Уфа, Россия), респонденты второй группы – немецкие студенты (German-English (далее – GE)) разных специальностей 3-9 семестров Ольденбургского университета им. Карла фон Осёцкого (г. Ольденбург, Германия). В каждой группе опрашиваемые были разделены на три подгруппы (по 50 человек в каждой) в зависимости от уровня владения английским языком (1 – начальный, 2 – базовый, 3 – продвинутый) по результатам предварительного тестирования (см. табл. 1). В ходе проведения направленного эксперимента было получено 7500 ассоциативных реакций на английском языке.

На одном из этапов анализа экспериментального материала осуществлялось разграничение типов ассоциативных связей реакций со стимулом для выявления специфики протекания ассоциативного процесса, т.е. процесса поиска реакции на английском языке на заданный стимул у носителей русского и немецкого языков с разным уровнем владения английским языком. Руководствуясь принципами организации лексикона поверхностного уровня, сформулированными А.А. Залевской [1, 2], представляется возможным обособить ряд **формальных реакций** на основании наличия актуализированной ассоциативной связи с поверхностным ярусом лексикона человека. К ним относятся следующие виды (здесь и далее все примеры реакции приводятся в авторском виде): 1) **фонетические реакции** (ответы, схожие со стимулами по звукобуквенному комплексу): BIG – pig, BIG – ric, GOOD – cook, NAME – of fame; 2) **переводные реакции** (ответы, являющиеся точным переводом слов-стимулов на родной язык): BLACK – Schwarz, LIFE – Leben; NAME – имя, SCHOOL – Schule; TIME – Zeit, WHITE – белый, TO WORK – работать; 3) **отрицательные реакции** (ответы, представляющие собой отрицательную форму стимулов): TO THINK – to not think, TO WORK – to not work; 4) **эхолалические реакции** (ответы, буквально воспроизводящие слова-стимула): BIG – big, TIME – time. При группировке ассоциаций по формально-смысловому признаку было обнаружено единичное использование формальных реакций (18 реакций из 7500), из чего следует, что *ассоциативные ответы у российских и немецких студентов на англоязычные слова-стимулы образуются по смысловому признаку.*

Рассмотрим **смысловые реакции**. Несмотря на высокие показатели актуализации собственно смысловых реакций на английском языке, у российских и немецких студентов обнаруживаются специфические черты, не свойственные носителям английского языка (по данным английского ассоциативного словаря Edinburg Associative Thesaurus). Наличие данных особенностей ассоциативных ответов предполагает, на наш взгляд, *неточное владение элементами поверхностного яруса ментального лексикона*. Подобные ассоциации возможно обособить в группы исходя из степени неточности употребления элементов поверхностного яруса (ниже приводятся примеры ассоциаций, в скобках курсивом дается орфографически и грамматически правильное употребление). **Образительно-фонетически несогласованные реакции** включают ответы, при образовании которых наблюдается: 1) *пропуск элементов*: BIG – smal (*small*), BLACK – boad (*board*), NAME – adress (*address*), STREET – avenu (*avenue*), TIME – klok (*clock*), WHITE – blak (*black*); 2) *добавление элементов*: GOOD – frenind (*friend*), MUSIC – relaxe (*relax*), TO THINK – sleepe (*sleep*), TIME – or'clock (*o'clock*), TO WORK – coocking (*cooking*); 3) *замена похожих элементов*: BIG – big ban (*Big Ben*); GOOD – choise (*choice*), FRIEND – olb (*old*), FIRST – wery good (*very good*), MUSIC – koncert (*concert*), SCHOOL – univercity (*university*), TO STUDY – to slip (*sleep*), TO THINK – to studu (*study*); 4) *использование элементов звуковой словоформы*: BIG – boll (*ball*), BIG – teisty (*tasty*), DAY – somebody (*somebody*), MONEY – bisness (*business*), STREET – bilding (*building*), TO THINK – alveys (*always*), TIME – don't heve (*have*), TO WORK – maney (*money*); 5) *нарушение порядка следования элементов*: GOOD – lable (*label*), MONEY – muhc (*much*), WHITE – balck (*black*).

Грамматически несогласованные реакции являются ассоциативными ответами, при продуцировании которых обнаруживаются неточности владения грамматикой английского языка: GOOD – to be good in (*at*) sth., MONEY – many (*much*); TO PLAY – in the piano (*the piano*), WHITE – fastly (*fast*), TO WORK – hardly (*hard*).

Анализ динамики продуцирования российскими и немецкими испытуемыми орфографически и грамматически несогласованных реакций на разных уровнях владения английским языком показывает значительное уменьшение количества подобных ответов в группах RE2, GE2 и их отсутствие в группах RE3, GE3. Отсюда следует вывод – *неточное владение элементами поверхностного яруса ментального лексикона свойственно начинающим* изучение английского языка. По мере овладения языком происходит более точное пользование словоформой иностранного языка в результате структурирования, организации, реорганизации и проверки правильности организации поверхностного яруса лексикона в процессе направленного обучения.

Следующая особенность ассоциативных реакций раскрывает специфику обращения к глубинному ярусу лексикона посредством использования элементов родного языка поверхностного яруса. К таким ассоциациям относятся следующие. *Реакции на родном языке* предполагает реагирование на английское слово-стимул ответами на родном языке: BLACK – trauer, FIRST – Ziel, NAME – Charakteristik, OLD – Grandmutter, TO STUDY – Wirtschaft, TO THINK – kreativ, TIME – Uhr, WATER – trinken, TO WORK – arbeiten muss man. Интересен тот факт, что подобные ответы были обнаружены только у немецких студентов, несмотря на инструкцию реагировать только на английском языке. Данные реакции не являются формальными переводными реакциями, поскольку при актуализации происходит обращение к глубинному ярусу лексикона посредством элементов родного языка. Испытуемые, особенно начинающие изучение иностранного языка, испытывают трудности в вербализации на изучаемом языке вследствие возможной блокировки выхода с поверхностного на глубинный ярус ментального лексикона.

По вышеописанной причине образуется и другой вид реакций, который наблюдается у российских студентов. *Транслитерационные реакции* являются русскоязычными ответами с латинским написанием: FRIEND – koresh, MONEY – evro, STREET – prospect, TO THINK – exzamen, TO WORK – truba, TO WORK – marketolog. Данные ответы являются показателями обращения испытуемых к лексикону своего родного языка при поиске англоязычных элементов. Во второй (RE2, GE2) и третьей (RE3, GE3) группах наблюдается значительное снижение количества ответов на родном языке и транслитерационных ответов, что говорит о структуризации и эффективном пользовании поверхностным ярусом лексикона.

Подводя итоги анализа разграничения типов ассоциативных связей реакции со стимулом, отметим преимущественное доминирование связей по смысловому признаку во всех языковых группах, свидетельствующее об обращении испытуемого к глубинному ярусу ментального лексикона при продуцировании слова на английском языке. Динамика связей показывает, что число формальных и специфических ответов значительно уменьшается по мере овладения английским языком. Данный факт показывает, что в процессе обучения происходит более точное и эффективное пользование словоформой иностранного языка в результате структурирования, организации, реорганизации и проверки правильности организации поверхностного яруса лексикона.

Литература

1. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: Учеб. пособие. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. – 83 с.
2. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1990. – 206 с.
3. Рогожникова Т.М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова: Монография. – Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т, 2000. – 242 с.

Гашкова М.Г.

ЭКСПРЕССИВИЗАЦИЯ СМЯГЧИТЕЛЬНОГО СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ (на материале русского и немецкого языков)

А.В. Бондарко выделяет четыре возможности образования глаголов смягчительного способа действия в русском языке. Приставка *по-* смягчает, умеряет полноту проявления действия, привносит оттенок 'немного, слегка, несколько' (*поиздержаться, пообноситься, поразузнать* и др.). Приставка *при-* также привносит оттенок неполноты проявления действия (*приврать – привирать, приоткрыть – приоткрывать, притупить, приустать* и др.). Приставка *под-* ограничивает полноту проявления действия, его значимость, эффективность (*подзабыть – подзабывать, подновить – подновлять, подзакусить, подзаработать* и др.). При помощи приставки *вз-* (*вс-*) и суффикса *-ну-*

образуются глаголы со значением слабости, неполноты проявления действия (*вздремнуть* [*sich ein kurzes Schläfchen gönnen*], *всплакнуть* [*einige Tränen vergießen*], *всхрапнуть* [*ein Schläfchen/Nicken machen*] и др.).

Говоря об экспрессивных средствах выражения глаголов смягчительного способа действия следует обратить внимание на три момента:

– Экспрессивными являются комбинации глаголов смягчительного способа действия в сочетании с контекстуальными показателями, по смыслу исключающими друг друга. Как отмечает Авилова, такие глаголы, как, напр., *подзахмелеть*, *подвыпить*, *подпить*, сочетаясь с наречиями *порядочно*, *гораздо*, *здорово* и подобными, создают противоречивые и поэтому особенно выразительные сочетания (*порядочно подвыпить*, *как следует подзакусить*, *хорошенько подкормить*, *основательно подпортить*, *порядочно поистратиться* и др.). Напр.:

...показал на диван, а сам вошел в кабинет, плотно прикрыв за собой дверь. [Рыбаков,24] ...wies auf ein Sofa, ging in Stalins Arbeitszimmer und zog die Tür fest hinter sich zu. [Rybakow,28]

- Подживет нога хорошенько – *попробую*. [Шукшин, 42] „Wenn das Bein gut abgeheilt ist, probier ich’s. [Schukschin, 187]

Возможно, в сочетаниях *плотно прикрыть* и *хорошенько поджить* (*о ране*) цель высказывания – сконцентрировать внимание на глаголе, на действии, которое он обозначает, акцентировать само действие путем стилистического эффекта [б. С. 125].

– Описанный выше конфликт может быть не только «внешним» (между лексическим показателем и смягчительным глаголом), но и «внутренним» [б. С. 124]. Здесь речь идет о таких случаях, когда значение основы глагола и суффикса противоречат друг другу (*поугробить*). Цель такого окказионального образования – экспрессивное акцентирование информации.

– Экспрессивными являются также полипрефиксальные глаголы, в которых словообразовательные значения формантов исключают друг друга [б. С. 126]. В данном случае речь идет прежде всего об окказиональных образованиях – комбинациях глаголов интенсивного способа действия со смягчительными приставками (*подначитаться*, *поднапиться*, *поднагуляться*, *подизноситься*, *подистрепать* и др.). Глаголы интенсивного способа действия сами по себе отличаются сильной экспрессивной окраской, а в сочетании с приставкой *под-* создается дополнительный стилистический эффект.

Также глаголы других способов действия выделяются особенно сильной экспрессивной окраской. Например, усилительный способ действия (*разахаться*, *развоеваться*, *разоткровенничаться*; *mehr und mehr ins Reden kommen*, *ins Laufen kommen*, *ins Lärmen kommen*). Ему не уступает интенсивный способ действия, представленный несколькими группами глаголов, выражающих различные оттенки значения: глаголы, обозначающие действие, выходящее за пределы обычного или допустимого, отражая увлеченность, поглощенность субъекта действием (*забегаться*, *заждаться*, *загоститься*, *загуляться*); глаголы, указывающие на результативность, которая иногда бывает осложнена оттенком такой полноты и интенсивности действия, что доводит объект до какого-то крайнего состояния (*загнать*, *заласкать*, *заездить*, *закормить*); глаголы, обозначающие действие, которое вызывает усталость, бессилие субъекта (*убегаться* [*sich müde laufen*, *vom vielen Laufen müde werden*, *sich zu Tode laufen*], *упрыгаться* [*sich müde springen*], *уходиться*, *уездиться* [*vom langen Reiten/Fahren völlig ermüden*, *absolut erschöpft sein*]); глаголы, у которых подчеркнута длительность, интенсивность, исчерпанность действия (*избегаться*, *изголодаться*, *исстрадаться*). Экспрессивны и глаголы, обозначающие длительно-смягчительный способ действия (*наигрывать* [*leise vor sich hin spielen*], *напевать* [*leise vor sich hin singen*], *насвистывать* [*leise pfeifen*, *pfiffeln*]). Они называют длительное и в то же время ослабленное, приглушенное действие и употребляются преимущественно в разговорном стиле. К интенсивно-одноактному способу действия относятся глаголы с суффиксом *-ану-*. Кроме значения однократности, суффикс *-ану-* придает яркий оттенок интенсивности действию со стилистическим оттенком просторечной экспрессивности [1. С. 89], (*долбануть* [*einmal stark und heftig zuschlagen*], *звездануть* [*heftig, sehr schnell und ungestüm zuschlagen*]). Нельзя отказать в выразительности и некоторым другим глаголам, характеризующим разные способы действия (*разгуливать*, *выделявать*, *выплясывать* [*unter Anstrengung, aber mit Begeisterung schöne Figuren tanzen*], *напираться*, *переловить*, *пересажать*). Многие из выше указанных примеров имеют оттенок упрощения, сниженности и грубоватости. Поэтому можно согласиться с высказываниями типа: „Aus stilistischen Gründen werden Aktionsartbildungen oft vermieden“ [14. С. 56].

Литература

1. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. – М., 1976.
2. Бондарко А.В., Буланин Л. Л. Русский глагол. – Л., 1967.
3. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Рольф, 2001.
4. Данецка И. Аналитические конструкции со значением начала действия в русском и польском языках // *Zeszyty nauk. Wyzszej szkoly ped. Filologia ros.* – Opole, 1993. – № 91. – С. 77-87.
5. Кульбакин А.А. Средства выражения акционального значения начинательности в разноструктурных языках: (На материале немецкого и русского языков) // Семантические категории сопоставительного изучения русского языка. – Воронеж, 1981. – С. 150-156.
6. Папина Е.И. О функционировании глаголов смягчительного способа действия в русском языке. Высказывание и текст: взаимодействия языковых единиц. – М., 1988. – С. 121-126.
7. Попова Т.В. Деривационно-семантическое пространство русского глагола: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998.
8. Пospelова Г.М. Чередование «стандарт – экспрессия» как средство отражения содержания понятийной категории начинательности // *Поэтика публицистики.* – М., 1990. – С. 70-78.
9. Breu W. Probleme der Interaktion von Lexik und Aspekt. Niemeyer, Tübingen, 2000.
10. Gruber A. Aspekt und Aktionsart im Russischen und Italienischen. Innsbruck, 2000.
11. Habermann J. Untersuchungen von Aspekt und Aktionsart der mit po-präfigierten Verben im Russischen. Regensburg, 1991.
12. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Walter de Gruyter, Berlin, New York, 1999.
13. Labuhn U. Von «give a laugh» bis «have a cry». Frankfurt am Main, 2001.
14. Mannewitz C. Die Kategorie der Gradation im modernen Russischen. Überlegungen zu Gradationsercheinungen bei Wörtern verschiedener Wortarten. Dissertation B. Rostock, 1986.
15. Nübler N. Studien zu Aspekt und Aktionsart im Tschechischen und Russischen. Regensburg, 1993.
16. Veters C. Perspectives on aspect and aktionsart. Bruxelles, 1990.

Список источников

1. Рыбаков А. Дети Арбата. Гудьял-Пресс, 2001. – *Anatolij Rybakow.* Die Kinder vom Arbat. Kiepenheuer & Witsch. Köln, 1988. (Übersetzt von Juri Elperin)
2. Шукшин В. Рассказы. – Москва: Художественная литература, 1979. – *Wassili Schukschin.* Stiefelchen. Damnitz Verlag, München, 1980.

Гелвановский Г.В., Гелвановская О.М.

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Общеизвестно, что обучение произношению (ОП) является чрезвычайно сложным вопросом в методике обучения иностранным языкам. Для обеспечения эффективности ОП нам необходимо принимать во внимание следующие факторы:

1. Биологические факторы. Здесь следует упомянуть так называемую «Гипотезу критического периода» (или иначе «феномен Джозефа Конрада»). Согласно этой точке зрения ОП будет безуспешным после определенного возраста (5, 8 лет либо возраст наступления половой зрелости), называемого критическим периодом, по причине снижения у обучаемых способности к выработыванию на иностранном языке произношения, близкого к произношению носителя языка [1, 2]. Тем не менее, не все исследователи, занимающиеся проблемой усвоения второго языка, поддерживают вышеприведенную гипотезу.

Так, Флеге утверждает, что нет достаточного количества эмпирических данных, которые бы подтверждали данную теорию: «ни физиологическое созревание, ни неврологическая реорганизация не делает взрослого неспособным к говорению на иностранном языке без акцента» [3. С. 445].

Браун полагает что в свете этой проблемы следует рассматривать и психомоторную организацию [4]. Другими словами, овладение фонологической системой иностранного языка затрагивает и нейромышечную сферу и может играть еще более важную роль в общей картине ОП [5]. В качестве последнего аргумента многие утверждают, что «гипотеза критического периода» не принимает во внимание такие различия между взрослым и ребенком в плане овладения иностранным языком

как нахождение в языковой среде, лингвистические ожидания собеседника, личностные качества, отношение к иностранному языку и тип мотивации [6].

Вышеприведенное заставляет нас перейти к следующей группе факторов.

2. Личностные факторы. Общительные, уверенные в себе и не боящиеся рисковать обучаемые будут иметь больше возможностей практиковаться в своем произношении, по той простой причине, что они гораздо активнее вовлекаются в общение с носителями языка [7].

Подростки часто чувствуют себя глупо и неудобно при произнесении «странных» звуков и даже могут полагать, что они в это время плохо выглядят. С течением времени они все больше убеждаются, что произношение в английском языке для них выучить невозможно [8]. С другой стороны, взрослые часто замечают, что более молодые обучаемые достигают успеха там, где они сами терпят неудачу, что рождает страх «потерять лицо» перед молодежью.

Таким образом, произношение (гораздо больше, чем любой другой аспект методики преподавания иностранного языка) всегда будет находиться под влиянием личностных факторов:

- 1) отношение обучаемого к целевому языку;
- 2) отношение обучаемого к носителям целевого языка;
- 3) индивидуальные различия в способностях и мотивации обучения.

В свете вышеперечисленного, для преподавателя будет не только почти невозможно заставить обучаемых произносить лучше, чем они этого хотят, но и убедить их, что они способнее, чем сами о себе полагают, даже если от этого будет зависеть получение степени или повышение по службе.

Таким образом, преподавателю английского языка как иностранного следует стремиться к созданию в классе благожелательную, нестрессовую атмосферу [7].

Исключительно полезными в этом отношении можно признать различные упражнения на расслабление и повышение самооценки. Существуют и интересные исследования, показывающие, что под влиянием умеренных доз алкоголя [9] или гипноза [10] произношение на иностранном языке может улучшаться, подтверждая тем самым все вышеприведенное.

3. Социокультурные факторы. Люди, принадлежащие к другой языковой семье или группе (например, носители романских языков, или обучаемые из Китая и Японии) часто считают, что для людей их группы невозможно приобрести хорошее произношение в английском языке, причем зачастую это подкрепляется всякого рода предрассудками и стереотипами.

Вполне может случиться и так, что улучшение английского произношения вызовет презрение и отчуждение со стороны какого-либо закрытого сообщества, что будет оказывать серьезное давление на обучаемого, члена данного сообщества, блокируя тем самым улучшение его произношения.

Сюда же относятся и препятствия исторического характера. В некоторых странах английский язык может ассоциироваться с вторжением и завоеванием, что также не будет способствовать улучшению произношения обучаемого.

Очевидно, в данном случае следует применять комбинацию упражнений на расслабление, техник по повышению самооценки и создание нестрессовой обстановки при обучении.

4. Влияние родного языка. В общем и целом, звуковая система родного языка переносится на иностранный язык следующими способами:

- 1) При отсутствии определенного звука в звуковой системе родного языка, обучаемый может оказаться неспособным не только воспроизвести его, но даже и воспринять.
- 2) Правила звуковой комбинаторики, отличающиеся от родного языка также могут представлять трудность для обучаемого.
- 3) Может переноситься из родного языка и супraseгментный (просодический) рисунок речи [7].

5. Педагогические факторы. В том, что касается эффективному ОП, преподавателю английского языка как иностранного следует убедиться, что:

- 1) обучаемые произносят достаточно большое количество предложений самостоятельно;
- 2) обучаемым предъявляются различные модели произношения носителей языка;
- 3) обучаемые получают существенную и своевременную обратную связь;
- 4) обучаемые не испытывают стресса в процессе обучения [11, 12];
- 5) особое внимание при ОП уделяется супraseгментам.

6. Постановка реалистичных целей. Попытку полностью искоренить иностранный акцент при ОП студентов экономических специальностей следует признать нереалистичной целью. Гораздо разумнее довести обучаемых до того уровня владения произношением, когда они не будут допускать произносительные ошибки, затрудняющие понимание их речи. Фактически, нам следует связывать произношение с коммуникацией. До тех пор, пока произношение не препятствует успешному пониманию, его следует признать приемлемым. Тем не менее, достижение в долгосрочной перспективе произношения, близкому к произношению носителя языка, может стать отличной целью для

наиболее заинтересованных студентов и может достигаться посредством дополнительных факультативных занятий.

Литература

1. Lenneberg E. Biological foundations of language. – New York: Wiley, 1967.
2. Krashen S.D. Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence // Language Learning. – 1973. – № 23. – С. 63-74.
3. Flege J.E. The phonological basis of foreign accent: A hypothesis // TESOL Quarterly. – 1981. – № 15(4). – С. 443-455.
4. Brown H.D. Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.
5. Jacobs B. Neurobiological differentiation of primary and secondary language acquisition // Studies in Second Language Acquisition. – 1988. – № 10. – С. 303-337.
6. Celce-Murcia M., Brinton M.D., Goodwin J.M. Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of languages. – New York: Cambridge University Press, 1996.
7. Avery P., Ehrlich S. Teaching American English pronunciation. – New York: Oxford University Press, 1992.
8. Laroy C. Pronunciation. – New York: Oxford University Press, 1995.
9. Guiora A.Z., Beit-Hallami B., Brannon R.C. L., Dull C.Y., Scovel, T. The effects of experimentally induced changes in ego states pronunciation ability in a second language: An exploratory study // Comprehensive Psychiatry. – 1972. – № 13. – С. 421-428.
10. Schumann J.H., Holroyd J., Campbell R.N., Ward F.A. Improvement of foreign language pronunciation under hypnosis: A preliminary study // Language Learning. – 1978 – № 28(1). – С. 143-148.
11. Kenworthy J. Teaching English pronunciation. – New York: Longman, 1987.
12. Eskenazi M. Using automatic speech processing for foreign language pronunciation tutoring: some issues and a prototype // Language Learning and Technology. – 1999. – № 2(2). – С. 62-76.

Головань О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ АВТОРСКИХ ПРОГРАММ ДЛЯ ЭВМ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

На основе возможностей SQL-сервера FireBird v.1.0. нами был разработан комплекс специализированных компьютерных программ и база данных (БД), предназначенные для исследования смыслового компонента различных концептов и выявления уровня понимания содержания текста респондентом.

В комплекс входят: программы для ЭВМ «Фрактальная размерность языка (Language Fractal Dimension)», специализированная БД «БД Фрактальная размерность языка (DB Language Fractal Dimension)» и программа-опросник для тестирования «Концепт-анализ (C-Analysis)» [1, 2, 3]. Исходными объектами являются текстовые файлы, слова из которых, после обработки программой, заносятся в БД через используемый сервер [4].

Остановимся подробнее на работе каждой программы в отдельности и использовании предлагаемого комплекса в целом для информационного обеспечения лингвистических исследований.

Программа «Фрактальная размерность языка» предназначена для определения количественных характеристик языка и корреляций между ними. Определение производится путем составления частотного словаря языка и определения ранга и частоты слов. Программа позволяет проводить группировку слов в базе по определенным признакам (темам, алфавиту и т.п.). Определение корреляций между количественными (частотными) характеристиками основывается на установлении зависимости между частотой и рангом слова, параметры которой, после линеаризации, определяются методом наименьших квадратов.

В программе предусмотрены: экспорт базы данных в виде частотного словаря или списка слов, упорядоченных по другому признаку, в текстовый файл, вычисление частоты и ранга слов, представление зависимости между количественными характеристиками в виде графика в двойных логарифмических координатах, установление параметров искомой зависимости.

При изучении различных социокультурных процессов одним из главных элементов исследования является язык. Язык относится к постоянным факторам, воздействующим на социальные и культурные процессы, хотя под влиянием различных событий и происходит изменение его лексического наполнения.

Содержание языка в культуре того или иного народа, государства или социальной группы передается и документально фиксируется текстами различных жанров. Поэтому наиболее достоверную информацию о постоянных и вариативных составляющих социокультурного концепта можно получить только на основе эмпирического исследования документированной части языка – текстов [5].

В качестве одного из индикаторов смыслового компонента концепта, представленного в тексте, нами была выбрана функциональная зависимость между частотой и рангом слова, описываемая законом Ципфа [6].

$$C = k \times P^\alpha, \quad (1)$$

где C – частота встречаемости слова в тексте; k – коэффициент пропорциональности; P – ранг слова; α – степень развитости и наполняемости текста различными лексическими единицами (для современных языков близок к 1).

Рассмотрим использование программы «Фрактальная размерность языка» для анализа составляющих и восстановления компонентов произвольного социокультурного концепта.

Результаты сравнения характеристик таких зависимостей, полученных на основании обработки авторских текстов и результатов опроса респондентов программой «Фрактальная размерность языка», дают представление о содержании и развитости фрагмента КМ индивида. Причем показатель степени в искомой зависимости отражает, как следует из (1), насколько сильно данная категория включена в тезаурус респондента, а значит и в его внутренний мир, а значения коэффициента пропорциональности показывают, как много слов из предложенных текстов опрашиваемый связывает с конкретной темой.

Варианты оформления интерфейса программы «Фрактальная размерность языка» при составлении базы данных, частотного словаря и группировки слов по признакам, а также при вычислении корреляций по уравнению (1) приведены на рис. 1а и 1б, соответственно.

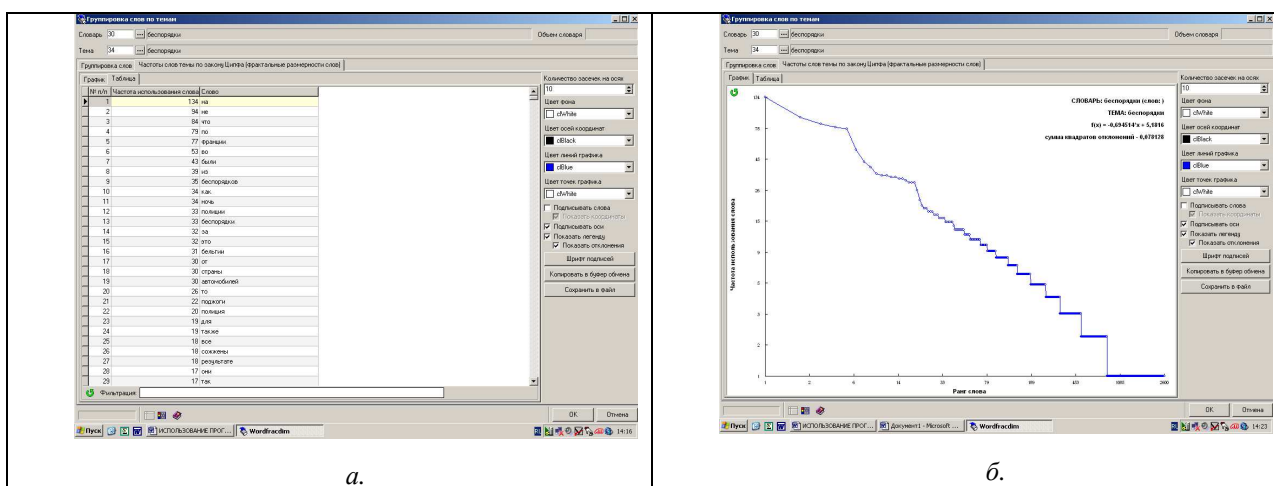


Рис. 1. Варианты интерфейса программы «Фрактальная размерность языка» (пояснения в тексте)

Программа «Концепт-анализ» также предназначена для исследования смыслового компонента концепта и выявления уровня понимания содержания текста, но на основе исследования ответов респондентов на вопросы анкет, касающиеся смыслового содержания предложенных тестов/фрагментов. Программа организована по типу опросника. Исследование смысла и выявление уровня понимания производится двумя способами: путем выбора реципиентом определенных слов

или добавлением таких слов на место пропусков в предложенных текстах на основе выданного задания (рис. 2). Исходными объектами являются текстовые файлы, слова из которых, после выборки опрашиваемым, заносятся в БД через SQL-сервер.

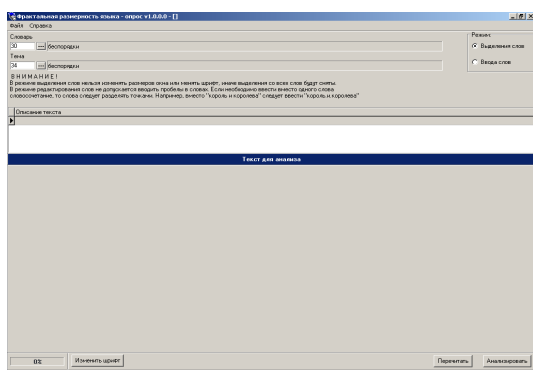


Рис. 2. Диалоговое окно программы «Концепт-анализ»

Программа позволяет заносить слова в БД по определенным признакам (словарям, темам и т.п.). Для получения объективных данных каждый раз при работе программы происходит сброс введенных

параметров (выделенные или вставленные слова). Программа может одновременно размещаться на нескольких компьютерах с пополнением общей базы данных через сервер, что позволяет одновременно анкетировать группы реципиентов (рис. 3).

На основе сформированной программы и сервером БД и используя стандартные средства Microsoft Office, можно непосредственно рассчитывать основные социометрические показатели: процент ответов на интересующий вопрос, уровень отношения, степень участия, вариативность, мотивация и т.п. Кроме того, можно исследовать структуру и составляющие смыслового компонента социокультурного или социопсихолингвистического концепта картины мира реципиента, сопоставляя частотные характеристики словаря индивида с аналогичными характеристиками словаря современного русского языка или словарей, составленных на основе определенных текстов.

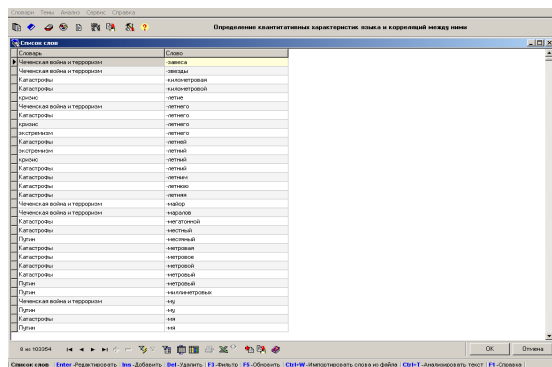


Рис. 4 Диалоговое окно (список слов) «БД Фрактальная размерность языка (DB Language Fractal Dimension)»

Таким образом, использование комплекса программ «Фрактальная размерность языка», «Концепт-анализ» и специализированной Базы Данных, формируемой средствами сервера Fire Bird, позволяет не только увеличить верификацию, экспрессность исследований, но и выявлять содержательную сторону смыслового компонента концепта, численно оценивая уровень понимания респондентом предложенного текста [7].

Литература

1. Св-во рег. прогр. ЭВМ № 2005610982 от 22.04.2005 // Фрактальная размерность языка (Language Fractal Dimension). / Головань О.В. Опул. бюлл. – № 2. – 2005.
2. Св-во рег. прогр. ЭВМ № 2005611226 от 25.05.2005 // Концепт-анализ (C-Analysis). / Головань О.В. Опул. бюлл. – № 2. – 2005.
3. Св-во рег. базы данн. ЭВМ № 2005620308 от 28.11.2005 // Фрактальная размерность языка (LangFracDimDB). / Головань О.В. Опул. бюлл. – № 4. – 2005.
4. <http://firebird.sourceforge.net/>
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.,1981.
6. Zipf G.K. The psycho-biology of language. – Boston, 1935.
7. Головань О.В. Некоторые практические приложения фракталов к исследованиям в социальных и естественных науках // Вестник ТГУ. Бюллетень оперативной информации. – № 45. Апрель. – 2005.

Голубкова О.Н.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ И ФИЛОЛОГОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Начиная с 1990-х г.г в преподавании иностранных языков укрепился интегративный подход к внедрению Интернет-технологий в учебный процесс. Такой подход к применению компьютерных технологий предполагает систематическое использование компьютеров совместно с другими техническими средствами и традиционными подходами к обучению иностранным языкам, которые позволяют создать богатую образовательную среду, обеспечивая доступ ко всем имеющимся ресурсам, а также ведет к активности обучающихся за счет открывающихся творческих возможностей продуктивной деятельности с помощью Интернет. [1] Ряд исследователей после проведения экспериментальной работы эмпирическим путем подтвердили, что использование компьютеров изолированно, без применения традиционных и других новых технологий не дает таких высоких результатов в языковом образовании, по сравнению с интегративными образовательными программами.

Применение Интернет-технологий в изучении иностранного языка основывается на системе двойного погружения (“dual immersion”), которая отличается от традиционной компьютерной лингводидактики, предполагающей, что компьютер – лишь орудие учителя, средство обучения, а не сред-

ство создания образовательной среды. Чтобы по-настоящему научиться вести коммуникацию на иностранном языке, студенты должны осваивать языковые единицы и модели общения одновременно с освоением все новых и новых Интернет-ресурсов и образовательных программных продуктов.

В модели интегративного обучения иностранному языку с применением Интернет-технологий необходимо рассмотреть комплекс целей, которые необходимо иметь в виду при планировании современной языковой образовательной программы. Каждый курс имеет свои специфические цели, но применение Интернет позволяет реализовать глобальные важнейшие образовательные цели. На основе анализа имеющейся научной литературы по проблеме, а именно труды Е.С.Полат, П.К.Петрова, Т.А.Полиловой, М.Варшауэра и др., представляется возможным сформулировать пять основных целеполагающих системных компонентов, разработка которых позволит студентам приобрести профессиональные компетенции, адекватные уровню развития общества и поддерживать их на должном уровне в течение всей профессиональной жизни. Главным стратегическим направлением развития систем образования в мировой педагогике в условиях информационного общества является развивающее обучение, что определило отбор педагогических целей формирования профессиональных качеств будущих специалистов – лингвистов и филологов с применением Интернет-технологий.

1. Развивать познавательную активность и творческое мышление студентов-будущих специалистов.
2. Формировать навыки автономного, самостоятельного учения студентов.
3. Развивать навыки деятельности в сотрудничестве.
4. Сформировать профессиональную личность, способную к межкультурной коммуникации.
5. На основе развитого критического мышления формировать критическое отношение к поступающим информационным потокам.

Рассмотрим перечисленные цели с учетом их связи с теоретическими разработками отечественных и зарубежных ученых, с тем, чтобы обосновать механизмы их реализации в образовательной деятельности студентов.

Несмотря на то, что появляется значительное количество все новых и новых информационных технологий, особенно в западных образовательных системах, в частности, в США, к которым пользователи всего мира имеют свободный бесплатный доступ, и их следует использовать как замечательное средство для изучения английского языка, тем не менее, часто их использование пассивно. Студенты, получив задание подготовить сообщение на английском языке по теме, скачивает и распечатывает слегка просмотренный текст, а в аудитории читают вслух, даже предварительно не подготовив сообщение. При этом в самих Интернет-технологиях уже имеются собственно технические предпосылки, которые при адекватном использовании могут послужить основой их творческого применения, тем самым, способствуя развитию творческих возможностей личности студента. Для этого необходима система упражнений, направленных не на выполнение функции «найди в Интернете», а ставящих задачу в проблемном виде – не готовая информация, а преобразованная с учетом конкретной ситуации коммуникации и сотрудничества и критическим осмыслением разных точек зрения, на основе которых студент может сформулировать и свое собственное видение проблемы.

Бытует в кругах вузовских преподавателей, настороженно относящихся к Интернет-технологиям, и парадоксальное мнение, что технологичность, алгоритмизация процесса обучения, неизбежно диктуемые словом «технология» лишают студента и преподавателя свободы творческого мышления и творческой интеллектуальной активности. Опровергая это мнение, зарубежные педагоги в своей практической деятельности демонстрируют неограниченный потенциал творчества, где каждый субъект образовательной деятельности может и должен стать творцом, так как имеет возможности оформлять, публиковать любые материалы и работать в рамках творческих проектов.

Творческое мышление предполагает умения мысленного экспериментирования, пространственного и временного воображения, комбинаторные способности, предполагающие сочетание ранее известных методов решения проблем в новые комплексные задачи, переноса знаний для решения новых задач, прогностические способности – способности предвидеть возможные последствия предлагаемых решений, а также эвристичность мышления. [2]

Развитие навыков автономной самостоятельной учебной деятельности также становится реально возможным за счет наличия в распоряжении студента богатейших информационных ресурсов и продуктивных конструирующих технологий, к которым, например, можно отнести разные виды презентаций, использующих видео и аудиоматериалы. Студентам в ходе получения профессионального образования необходимо не только научиться совершенствовать свои коммуникативно-когнитивные навыки, но и выработать систему метакогнитивных навыков, фактически приобрести те стратегии, которые позволят им своевременно в течение всей профессиональной деятельности

быстро реагировать на появление новых современных технологий и гибко приспосабливаться к изменению природы профессиональной деятельности.

Одним из важнейших факторов и целей освоения языковых образовательных программ является обучение в сотрудничестве. Достижение этой цели позволит преодолеть кажущуюся изолированность субъекта образовательного процесса, работающего на оборудованном компьютером рабочем месте. Профессиональная деятельность в области применения иностранных языков так или иначе предполагает взаимодействие людей. Эта потребность особенно обостряется в эпоху развития Интернет-технологий, когда существует техническая возможность поддерживать коммуникацию не только в своем образовательном учреждении, но и с партнерами по всему миру. Многие исследователи сходятся во мнении, что только в условиях сотрудничества и групповой работы студенты будущие специалисты могут овладеть стратегиями языковой профессиональной деятельности и добиться успеха.

Отсутствие географических границ в сети Интернет ведет к необходимости осуществлять межкультурное общение, вступая в контакт с представителями других языков и культур. Это обстоятельство также требует развития потребности у студентов эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию, поддерживая и развивая «диалог культур» (Бахтин М.М.), а также бережно относиться к собственной культурной идентичности, способствуя сохранению и развитию собственной культуры. Цель образования каждого будущего специалиста, филолога или переводчика, заключается в сохранении культурного и языкового разнообразия планеты на основе развития стратегий языковой межкультурной коммуникации. (Кристал Д.)

Развитие критического мышления – необходимость, осознаваемая в полной мере в информационном обществе, где плотность информационных потоков настолько велика, что количество участников любой дискуссии и любых дебатов может исчисляться количеством всех абонентов сети Интернет. В плюрализме мнений, суждений, теорий сможет ориентироваться только тот субъект образовательного процесса, который вооружен сформированными и готовыми к преобразованию стратегиями критического мышления. Критическое мышление предполагает развитие аналитических стратегий (анализ информации, отбор фактов, их сравнение и сопоставление); ассоциативного мышления (установление связей между с изученными и знакомыми фактами с новыми явлениями, фактами, качествами предмета), логического мышления (стратегии выстраивания разумной последовательности рассуждений, внутренней логики решаемой проблемы, последовательности действий для решения поставленной проблемы), системное мышление (умение рассматривать изучаемый объект в целостности связей, категорий, параметров) [3].

Основываясь на точке зрения М. Варшауэра, будем различать микроуровень применения стратегий критического мышления и макроуровень. На микроуровне необходимо помочь студентам увидеть подтекст, тенденциозность точки зрения, представленной на отдельном сайте Всемирной паутины. Макроуровень предполагает развитие стратегий аналитического осмысления социальной действительности, меняющейся в условиях развития новых информационных технологий, а также политической, экономической и глобальной культурной ситуации [4].

Литература

1. Barson J., Debsky R. Calling back CALL: technology in the service of foreign language learning based on creativity, contingency and goal-oriented activity. In: Telecollaboration in foreign language learning (pp. 49-68). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – С. 82.
3. Там же. С. 83.
4. Warschauer M., Shetzer H., Meloni C. Internet for English teaching. United States Department of State, Office of English Language Programs. TESOL. Alexandria, Virginia, USA. 2003. P. 86-87.

Горбель Н.В.

НАРОДНЫЕ ТОПОНИМЫ КАК ЭЛЕМЕНТ КОНТЕКСТА КУЛЬТУРЫ

Предлагаемый материал продолжает исследования русского ономастикона, в данном случае – систематизации принципов номинации, заложенных народных топонимах – так обобщенно названы

расхожие, разговорные названия элементов городской топонимики – районов, улиц, домов, площадей, памятников, скульптур, мостов и т.д.. Языковое моделирование пространственных отношений отражает культурные коннотации, которые изначально вложены в обозначение, а поскольку они постоянно употребляемы, то узус определяет по закону обратной связи закрепление этих культурных коннотаций. Типология таких обозначений становится поэтому еще одним аспектом изучения этнической картины мира. С семантической точки зрения народные топонимы представляет собой двухуровневый код, номинативная модель расширяется за счет культурных и словообразовательных коннотаций. Материал – в количестве более 1000 единиц – собран автором в общении онлайн с жителями разных городов России и на сайтах Интернета.

Модели образования народных топонимов. По критерию соотносимости с картиной мира можно выделить две условные группы: эксплицитивно отсылающие к фрагментам культуры (прецедентные имена) и построенные по внутриязыковым законам (словообразование). Безусловно, в прецедентных именах прослеживаются те же законы словообразования.

Прецедентные имена.

1. Отсылающие к истории или исторической русской топонимике: скульптура апельсину в Одессе называется памятник взятке (одесские купцы для помощи указу о финансовой субсидии для города отправили Павлу I несколько тысяч апельсинов); деревня Калиново (Стаханов) – деревни *Тринадцатая и Четырнадцатая* – там квартировал 13 и 14 гусарский полк.

2. Отсылающие к советской исторической культуре: памятник сталепрокатчикам *Алеша* (Орел); в Киеве Европейский дом (массивная бетонная коробка) – *Пятый Энергоблок* (четыре в Чернобыле, пятый на Крещатике); памятник 400 лет соединения Удмуртии с Россией, две параллельные стелы – *Лыжи Кулаковой* (Ижевск).

3. Отсылающие к литературе: *Дворянское гнездо* – дома советской элиты во многих городах; три одинаковых дома в Санкт-Петербурге на Фонтанке – *Три сестры*; три одинаковых дома в Ярославле – *Три поросенка*; скверик с фонтаном, изображающим мальчика с птицей *Паниковка* (Минск), а также фигура на стеле в Самаре – *Паниковский*; памятники *Гендальф* (Памятник "Седому Уралу"), *Три толкиниста* (Пермь), *Мордор* – институт во Владивостоке (по улице Мордовцева).

4. Отсылающие к иностранным культурным явлениям: длинный дом – Китайская стена (во многих городах несколько); *Пентагон* – администрация города (Чита); микрорайоны в нескольких городах. *Чупа-чупс* – фонтан в Алматы; одна из улиц Тель-Авива называлась людьми из России *Пьяная* из-за обилия баров, истинное ее название *Левински*, после того как Моника Левински приобрела мировую известность, улица стала называться *Пьяная Моника*.

5. Секундарная топонимика, применяющая иностранный топоним для наименования местного топонима. Очень распространены названия отдаленных районов *Гавайи*, *Куба* (Пермь), *Париж* (Томск), старая застройка – *Шанхай* (в нескольких городах); *Бухара* – рынок для рыболовов в Киеве; *Пекинка* – дорога во Владимире.

6. Отсылающие к местным культурным явлениям: *Читувай* – пляж им. Новицкого (Находка); *Красный чум* – здание городской администрации (Нарьян-Мар); памятник Марксу и Энгельсу в Петрозаводске – *Рунопевцы* (они сидят на скамейке так, как садились карельские сказители).

7. Построенные по аналогии с названиями в столице: место продажи дисков Горбушка (Пермь); место сбора людей нетрадиционной ориентации *Плешка* (Тверь); *Пять углов* (Мурманск).

Словообразовательные типы.

1. Метафора по сходству формы: памятник в честь освобождения города – *Градусник* (Одесса); круглая площадь Ломоносова в СПб – *Ватрушка*; памятник *Фантомас* (Краснодар, Луганск); здания *Кукуруза* (Ереван), *Рюмка* (Тверь); жилой участок в Саратове *Поле Чудес* – из-за расположенных домов по кругу с большой площадкой посередине.

2. Метафорический комплекс из нескольких элементов: Ярослав Мудрый – *Мужик с тортом*; памятник, изображающий группу напротив исторического музея (бывшего ломбарда) – *Пятеро из ломбарда* (Харьков) или *Пятеро из ломбарда несут холодильник* или сокращенно *Холодильник*.

3. Метафора по сходству содержания: во многих местностях трудные автомобильные участки названы *Тещин язык*; район Алматы, где много улиц с названиями по типу Виноградная, Яблочная – *Компот*.

4. Метафора по сходству формы и содержания (реального или приписываемого): здание администрации Тюментрансгаза – *Террариум*. Здание министерства финансов в Алматы – *Доллар*.

5. Ирония: в Челябинске Дом Советов расположен напротив кладбища – *Дом с окнами в будущее*.

6. Метонимия: в Челябинске кафе "Русский чай" с вывеской – пар над чашкой буквой S, с вертикальным креплением – *Доллар*. Улица в Сумах – *Стометровка*, *Сотня* (короткая), с этим же названием магазин в Перми (длинный); памятник Бауману у МВТУ им. Баумана – *Нога*; мост *Три се-*

мерки (Красноярск) по номеру строительного объекта; название домов по рангу жителей – *Дом специалистов* (Смоленск), *Генеральский дом* (во многих городах), *Еврейский дом* (Пермь).

7. Немало распространены соотношения с русской табуированной лексикой и с пристрастием к крепкому алкоголю, и в связи со спецификой таких топонимов воспроизвести их здесь сложно, но необходимость примеров обязывает выбрать наименее : Харьковский университет искусств называют по аббревиатуре; канатная дорога в Хайфе – *Яйца Гуреля*; разнообразные стелы, здания получают соответствующие наименования по форме. В Уфе памятник, изображающий устремленных вперед воинов – *Без пяти семь*.

8. Фонетические соответствия с другими существительными: станция метро Героев Труда – *Гертруда*, Барабашовский рынок – *Барабан* (Харьков).

9. Чрезвычайно распространен уменьшительный суффикс – ка: *Бабайка* – м-он им. Бабаевского (Астрахань); *Лиговка*, *Гостинка*, *Техноложка* (СПб); станция метро «Планерная» – *Плашка*, Торговый центр имени Горбунова – *Горбушка*; Институт им. Плеханова и площадь перед Большим театром – *Плешка*; *Пролётка* – кинотеатр "Пролетарий" (Воронеж).

10. Сложносокращенные названия: Тверской бульвар – *Твербуль*; станция метро «Канал Грибоедова» – *Грибонал*.

11. Один пример иллюстрирует силу народной топонимики. В Екатеринбурге дорога до аэропорта Кольцово – Кольцовский тракт – была прозвана *Россельбан* (по имени губернатора). Рассказ респондента: «Недавно приобрел себе навигатор GPS. Выезжаю на трассу, смотрю на карту – показывает наименование *Rosselbahn*».

Данная классификация дает сжатое представление о типах когнитивных механизмов наименований, каждый из которых заслуживает отдельного детального исследования.

Григорьева О.В.

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА И ДИХОТОМИЯ БУКВАЛЬНЫЙ / ОБРАЗНЫЙ ЯЗЫК

Принципиально новый взгляд на дихотомию буквальный / образный язык связан с открытиями в когнитивной метафоры теории, которые были сделаны в конце прошлого века. По мнению когнитивных лингвистов, это традиционное разделение не только априори ложно, но и приводит к другим фундаментальным заблуждениям, озвученным Дж. Лакоффом: (1) вся повседневная речь буквальна, а не метафорична; (2) любую мысль можно выразить буквально, не прибегая к помощи метафоры; (3) только образный язык может быть истинен или ложен в зависимости от обстоятельств; (4) все определения, существующие в словарном запасе языка буквальны, а не метафоричны; (6) все грамматические концепты буквальны, а не метафоричны [10: Электронный ресурс]. Практический пример отсутствия научного основания для разделения понятий буквальный и образный язык продемонстрировал А. Катц в работе, посвященной изучению моделирования метафорического портрета Садама Хуссейна. Проанализировав роль метафоры Гитлера в создании образа бывшего иракского лидера и осмыслении его политического курса, автор заключает, что переоценка значимости буквального языка в мышлении ведет к абсурдному обязательству: либо признать тот факт, что язык и когнитивная система человека являются автономными сущностями, либо допустить, что метафора и другие средства образного языка должны быть отделены от «правильного» языка [9 С. 33].

Предпринятая когнитивными лингвистами попытка снять разделение на буквальный и образный язык бросила вызов существующим исследованиям, посвященным проблемам художественного творчества. Дж. Лакофф и М. Тернер утверждают, что великие поэты способны вести разговор с нами, поскольку используют те же способы организации мыслительной деятельности, которыми обладают все люди [11. С. 6]. Однако, по мнению Д. С. Майлла, дихотомия буквальный/образный язык соответствует важнейшему психологическому разделению между знакомым и новым смыслом, создание которого наиболее характерно для художественного текста. Исследователь приводит в пример пространственные значения *“rear”* (задний) и *“front”* (передний), которые характерны для повседневной речи. Их образное происхождение неочевидно в подобных примерах: *She was at the front of her class in math* (Она шла впереди всего класса по математике) или *He kept at the rear in conversation* (Он принимал слабое участие в разговоре; досл.: он держался позади разговора). Однако их восприятие существенно иное, если данные понятия встречаются в ином контексте, например, в стихотворении Эмили Дикинсон: *Remembrance has a Rear and Front – / 'Tis something like a House* (в переводе Л. Ситника: Память имеет окна и стены / И под самой крышей – Чердак, как у всякого дома, Для беглеца и мыши; досл.: У воспоминания есть передняя и задняя стороны и т.д.) По мнению автора, в первом случае, слова *передний/задний* служат для дислокации местоположения в существующем

измерении, означая либо успехи по математике, либо степень участия в разговоре. В стихотворении, напротив, слова используются образно и создают новое измерение для концепта *воспоминание* [12. С. 196-197]. Примеры, которые приводит Д. С. Майлл, отнюдь не бросают вызов современной когнитивной теории, а скорее, наоборот, служат ее дальнейшим разъяснением. Согласно Дж. Лакоффу и М. Джонсону, творческие метафоры можно подразделить на: (1) расширения уже используемой части метафоры. Например, *These facts are the bricks and mortar of my theory* (*Эти факты представляют собой кирпичи и строительный раствор для моей теории*). В данном случае ссылка делается на внешний каркас, в то время как метафора ТЕОРИИ – ЭТО СТРОЕНИЯ в обычном случае не предполагает упоминание используемых материалов; (2) примеры, относящиеся к неиспользованной части общепринятой метафоры. Например, *His theory has thousands of little rooms and long, winding corridors* (*В его теории тысячи маленьких комнат и длинные извилистые коридоры*); (3) собственно новая метафора, т.е. метафора, ранее не использовавшаяся для структурирования соответствующей части обычной понятийной системы человека и, тем самым, представляющая новый способ осмысления чего-либо. Например, *Classical theories are patriarchs who father many children, most of whom fight incessantly* (*Классические теории – это патриархи, которые порождают множество детей, большинство из которых непрерывно сражаются*) [1. С. 90]. Предложенное авторами понимание творческой (нетрадиционной) метафоры указывает на то, что в сути своей феномены поэтического воображения частично рациональны. Существуют закономерности в создании творческой метафоры, именно поэтому возможны словари поэтических образов и сама литературная критика и теория: «Если бы два сознания, творящие поэзию, в любой из моментов времени были так фундаментально различны, поэзии бы не случилось. К счастью, у нас есть несколько тысячелетий, говорящие нам о том, что она есть», – пишет С. Гамильтон [8. С. 123].

Разделение языка на буквальный и образный несовершенно и с точки зрения психолингвистики и когнитивной психологии. Современные исследования по работе правого полушария свидетельствуют о том, что образный и буквальный язык проходят одновременную обработку человеческим мозгом и пользуются общими когнитивными схемами [6. С. 101-104]. По мнению Т. Ропера, образное восприятие начинается с того момента, как говорящий преодолевает «максимальный порог истинности», тогда слушающий должен подвергнуть высказывание образной интерпретации [15. С. 37-38]. Такая операция требует замедления процесса восприятия, для распаковки смысла необходимо большее количество мыслительных операций, поэтому понимание метафоричного языка задействует количественно, а не качественно иной процесс.

Научное объяснение того, почему некоторые высказывания нам кажутся буквальными, в то время как другие образными, наиболее подробно разработано в теории ментальных пространств, блендинга и концептуальной интеграции (Coulson 1995, Fauconnier 1997, Freeman 1997, Grady 1997, T. Oakley 1995, Ramey 1997 Turner 2005 и др.). Критикуя традиционный подход, Ш. Коулсон сравнивает бытующее разделение между буквальным и образным языком с двумя животными, одному из которых, казалось бы, присущи хорошие манеры [3. С. 295]. Предпосылки для такого разграничения исследователи видят в психологических особенностях мыслительной деятельности, которая заставляет подобным образом реагировать на все непонятное, необычное и творческое, а вовсе не в когнитивной способности организовывать связи между концептами системы двумя альтернативными способами. По мнению М. Тернера, концептуальные связи между двумя ментальными наборами (mental arrays) признаков вызывают у нас различную реакцию в зависимости от того, насколько они уже были задействованы в наших категориальных структурах. Для пояснения своего заключения автор останавливает внимание на ряде интересных примеров. Высказывание *A child is a light bulb* (*Ребенок – это электрическая лампочка*) вынуждает нас связать ментальные наборы, которые представляют собой категории базового уровня (basic level), а потому данная фраза кажется образной. В то время как слова *Parsley is cumin* (*Петрушка – это тмин*); *A mug is a glass* (*Кружка это стакан*) и т.п. заставляют нас провести аналогичные связи между ментальными наборами, которые относятся к одной сверхкатегории (supercategory), находящейся на или под базовым уровнем, и поэтому кажутся буквальными. Например, в случае с высказыванием *Петрушка – это тмин*, прекрасно осознавая буквальную ложность суждения, мы вряд ли решимся объяснить ее тем, что, на самом деле, конструкция имеет образное происхождение. Во всех этих случаях чувство, которое подсказывает нам, что утверждение буквально или образно, зависит не от особого способа установления связи между элементами, а от их относительного местоположения в концептуальной системе. По мнению исследователя, другая причина общепринятой иллюзии заключается в степени генеративного оформления (generative entrenchment) концептуальной связи или языкового выражения. Высшая степень генеративного оформления наблюдается, когда концептуальная связь становится центральной частью базовой категориальной структуры: *A woman is a human being* (*женщина – это человек*).

Однако существуют и другие концептуальные связи между элементами категориальных структур, которые необязательно настолько генеративно оформлены, чтобы принадлежать к «буквальным» категориям, но, тем не менее, кажутся вполне допустимыми: *A woman is a vessel* (женщина – это сосуд). Степень оформления ментальной связи можно идентифицировать на пропорциональной шкале. Таким образом, для интерпретации следующих высказываний *Life is metabolism* (Жизнь – это метаболизм), *Life is a performance* (Жизнь – это театральное представление), *Life is a play* (Жизнь – это игра), *Life is a cast of dice* (Жизнь это бросок игральных костей), *Life is an isosceles triangle* (Жизнь – это равнобедренный треугольник) необходимо установить связи, которые отличаются по степени генеративного оформления в концептуальной системе. Следовательно, реакции на эти слова различаются: слова *Жизнь – это метаболизм* кажутся более буквальными и определенными, *Жизнь – это игра* – нечто средним, *Жизнь это бросок игральных костей* кажутся образными, но весьма избитыми, *Жизнь – это равнобедренный треугольник* звучат образно, а также не совсем понятно до тех пор, пока не обнаруживается связь: *Life is like an isosceles triangle; it always has its irregular side* (Жизнь похожа на равнобедренный треугольник; в ней всегда есть основание, т.е. сторона не равная двум другим, досл.: неправильная сторона – прим. автора). М. Тернер, считает, что понятия буквальный и образный служат в качестве эффективных ярлыков, созданных «на скорую руку», исходя из реакции человека на продукты мысли и языка, и не имеют никакого отношения к различиям в когнитивных операциях [16. С. 25-30].

Таким образом, рядом лингвистов-когнитологов признается формализм дифференциации понятий буквальный и образный язык, подчеркивается идентичность когнитивных операций, в результате которых порождаются языковые выражения.

Литература

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Пер. с англ.; Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Coulson S. Analogic and metaphoric mapping in blended spaces // Center for Research in Language Newsletter. – 1995. – 9:1. – P. 2-12.
3. Coulson S., Matlock To. Metaphor and the Space Structuring Model Metaphor // Metaphor & Symbol. 2001. – 16:3. – P. 295-316.
4. Fauconnier G. Mappings in Thought and Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 205 p.
5. Freeman M. Grounded spaces: Deictic-self anaphors in the poetry of Emily Dickinson // Language and Literature. – 1997. – 6:1. – P. 7-28.
6. Gibbs R. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press. – 1994. – P. 537.
7. Grady J. Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes: Diss. University of California. – Berkley, 1997.
8. Hamilton C. The Future of cognitive poetics. // Seria filologiczna, studia anglica resoviensia 2. – Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. – 2003. – P. 120-128
9. Katz A. N., Cacciari C., Gibbs R., Turner M. Figurative Language and Thought. – New York: Oxford University Press. 1998. – 208 p.
10. Lakoff The Contemporary Thory of Metaphor [Текст] / Электронный ресурс. – 1992. – Режим доступа: <http://www.wam.umd.edu/~israel/lakoff-ConTheorMetaphor.pdf>.
11. Lakoff G., Turner M. More than cool reason: a field guide to poetic metaphor. – Chicago: University of Chicago Press. – 1989. – 237 p.
12. Miall D.S. The Body in Literature: Mark Johnson, Metaphor and Feeling // Journal of Literary Semantics. – 1997. – 26(3). – P. 191-210.
13. Oakley T. "Presence: the conceptual basis of rhetorical effect: Diss. University of Maryland. – Maryland, 1995.
14. Ramey M. Eschatology and Ethics in The Problem Of The Body: The Conflict Between Soteriology and Ethics In Paul: Diss. Chicago Theological Seminary. – Chicago, 1997.
15. Rohrer T. The cognitive science of metaphor from philosophy to neuropsychology // Theoria et Historia Scientiarum. – 2001. – V. 6. – N. 1. – P. 27-42.
16. Turner M. The Literal versus figurative dichotomy. // The Literal and non-literal in language and thought. Ed by Seana Coulson and Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. – Frankfurt, 2005.

К ВОПРОСУ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Процесс перевода составляет концептуальную основу речемыслительно деятельности индивида, представляющей собой, по сути, перевод образов сознания в графический или звуковой ряд (2. С. 92).

Вопрос детерминации профессиональной деятельности переводчика является объектом многих исследований в области перевода. Наиболее полным исследованием в данной области представляется работа В.А. Иовенко, который считает, что деятельность переводчика обусловлена в основном теми же факторами, которые определяют коммуникативную деятельность в целом, но в переводе приобретают некоторые особенности. Отмечая когнитивный характер переводческой обусловленности, автор выделяет следующие детерминанты деятельности переводчика:

- 1) концептуальные (коммуникативное задание и прагматика адресанта и адресата);
- 2) культурологические (социокультурные потенциалы контактирующих языковых общностей – реалии культуры, истории, общественной жизни коллективов исходного языка (ИЯ), и национально – психологические аспекты коммуникации с участием двух языков);
- 3) лингвистические (языковые системы ИЯ и ПЯ, языковые нормы ИЯ и ПЯ, речевые/узуальные нормы ИЯ и ПЯ);
- 4) текстовые (содержательные, композиционные параметры построения текстов на ИЯ и на ПЯ, стилистика разноязычных текстов, объем текстов и т.д.) [2].

Детерминация переводческой деятельности обусловлена действиями переводчика по интерпретации исходного текста (ИТ) и созданию конечного текста (КТ) на языке перевода (ЯП), что сопровождается корреляцией как бы двух «мышлений» переводчика: сначала на одном языке, потом – на другом. Иными словами, переводчик выступает сначала как интерпретатор заложенной в ИТ концептуальной программы, а затем как «соавтор» той концептуальной программы, которая «задается» в КТ. Процесс перевода отличается селективным характером, поскольку для достижения концептуальной инвариантности ИТ и КТ переводчик зачастую вынужден модифицировать выразительные средства ЯП; он должен принимать также во внимание так называемую «неединичность» возможных вербальных «конечных» вариантов. Степень творческой «вольности» переводчика должна иметь свои ограничения и зависит от цели перевода, жанра переводимого текста, социального заказа на перевод и также от представления переводчика об эстетических идеалах. Целью переводческой деятельности остается производство текстов, которые используются потребителем межкультурного обмена в качестве носителя сообщения наряду с другими средствами его передачи. Функционирование текста в рамках перевода (то есть в реальной среде «автор – текст – переводчик») обусловлено, главным образом, смысловым восприятием текста, в основе которого лежит соотношение ИТ с лингвокультурной компетенцией переводчика и содержанием его концептуальной системы.

Основываясь на схеме, предложенной Ю.Д. Апресяном [1. С. 11-12], рассмотрим в составе лингвокультурной компетенции следующие способности индивида, в частности, переводчика:

1. извлекать содержание из воспринимаемого текста и создавать текст, передающий нужное содержание;
2. уметь различными способами перефразировать текст;
3. выявлять различные семантические свойства предложений, отличать связанные тексты от несвязанных и семантически правильные предложения от неправильных;
4. обеспечивать идиоматическую связь слов согласно существующим в данном языке нормам синтаксической и лексической сочетаемости;
5. знать особенности рецепции иноязычных текстов (высказываний);
6. выявлять этнические константы, репрезентируемые в культурных стереотипах;
7. знать этноречевые аспекты коммуникации.

Культурная компетенция играет ведущую роль, поскольку содержание сознания каждого индивида напрямую зависит от объема «присвоенной» культуры и объема освоенных вербальных описаний культурных предметов, что в целом обеспечивает индивидам возможность их знакового общения.

На начальном этапе восприятия текста осуществляется формирование общего образца, который фиксирует наиболее полную картину «когнитивных ресурсов» переводчика, поскольку отражение общих образов в его сознании обеспечивается когнитивными процессами.

Восприятие ИТ переводчиком связано с репрезентацией в его сознании продуктов мыслительной деятельности. Результаты этой мыслительной деятельности презентуются в виде ментальных образований, интерпретируемых как смысл и содержание ИТ.

Содержание ИТ является собой модель того фрагмента реального мира, о котором говорится в этом тексте. Смысл текста есть, собственно говоря, интерпретация того, что в данном тексте сообщается, и его основу составляет выявление и понимание запрограммированной интенции автора. В этой связи необходимо уточнить, что под интенцией автора понимается «конечный ментальный образ (результат), складывающийся в концептуальном сознании автора при порождении им того или иного текста» [4. С. 131-138].

Смысл и содержание текста как ментальные образования по-разному проецируются на сферу сознания переводчика (индивида). И если содержание – это проекция текста на сознание, то смысл – как отмечают исследователи, – это как бы обратная проекция сознания на текст. При этом не обязательно, что эти два способа проецирования разделены по времени в процессе восприятия текста.

Как представляется, метафора «проекция текста» хорошо «работает», когда необходимо констатировать именно отображение, противопоставление «внешнего» и «внутреннего» в статическом состоянии текста. Но реальный процесс восприятия и понимания текста сопровождается, как известно, переходом одних состояний текста в другие, его постоянным «перецентрированием» и трансформированием; поэтому его ментальная репрезентация не всегда является прямым отображением семантики языковых единиц, составляющих данный текст. В связи с этим можно предположить, что «проекция текста» – это метафорическое обозначение результата понимания в целом; оно отнюдь не является чем-то одномерным, но образует как бы различные плоскости этой проекции, ее различные среды, в качестве каковых, как отмечают исследователи, можно рассматривать и содержание текста, и его смысл.

Схема развития категорий языкового сознания индивида в некотором роде соотносима с развитием семантической структуры текста, понимаемой как определенный план семантических действий, как своеобразный «каркас», который подлежит семантизации в соответствии с замыслом автора (автора ИТ).

Проникновение в смысл воспринимаемого дискурса переводчиком во многом зависит от понимания цели, которую преследует отправитель, так как она почти не формулируется открыто, а реализуется соответствующим подбором лингвистических и экстралингвистических средств.

Следовательно, сформированность профессионально значимых компетенций, позволяющих реализовать переводческие функции, «становится неременным условием формирования профессионального мышления и достижения главной цели подготовки специалиста его профессиональной компетентности, как высокого уровня актуализации профессиональной компетенции» [5. С. 39].

В.Н. Комиссаров выделяет следующие компоненты переводческой компетенции: языковая компетенция, текстообразующая компетенция, коммуникативная компетенция, техническая компетенция, а также личностные характеристики переводчика [6].

Все компоненты профессиональной компетенции переводчика развиваются в процессе обучения переводу или в ходе практической переводческой деятельности. Формирование переводческой компетенции «способствует всестороннему развитию личности будущих переводчиков: формирует у них внимательность и чувство ответственности, умение пользоваться справочниками и дополнительными источниками информации, делать выбор, быстро принимать правильные решения, обнаруживать и сопоставлять многочисленные лингвистические и экстралингвистические данные» [6. С. 13]. Кроме того, достижение оптимальности навыков и умений перевода, как нам представляется, в значительной степени зависят от «внутренних» условий деятельности переводчика или уровня его когнитивно – профессиональной компетентности. К составляющим данного понятия мы относим:

1) знания переводчиком различных аспектов перевода как особого вида коммуникативной деятельности, а именно: стратегий и этапов детерминации перевода, общих предпосылок успешной переводческой деятельности, возможных допусков и ограничений в зависимости от условий осуществления перевода, особенностей организации текстов на ИЯ и на ПЯ и их стилистических параметров, культурологической среды носителей двух языков, а также информированность переводчика в той или иной предметной области, его гуманитарная и естественно – научная эрудиция;

2) навыки владения своей деятельностью, в том числе на основе специально развитых механизмов, в зависимости от типа и вида перевода; навыки оказания эффективного воздействия на получателя переводного текста (ПТ);

3) умения извлекать из информации, хранимой в памяти, факторы детерминации; умения, связанные с установлением отношений эквивалентности двух языков;

4) коммуникативный опыт переводчика, сугубо переводческой чертой которого является способность одновременно осуществлять «двойное» понимание исходного текста (ИЯ): в системах социально-психологических координат лингвокультурных общностей носителей ИЯ и ПЯ; опыт со вмещения переводческих действий и операций в процессе коммуникативной деятельности;

5) психофизиологические факторы, а именно: объем оперативной и долговременной памяти переводчика, быстрота реакции, возможности переключения с одного языка на другой и обратно, скорость принятия решений, темп устной неподготовленной речи, сохранение в памяти ранее принятых решений, переводческая догадка и интуиция, высокая концентрация внимания, устойчивость к длительному умственному напряжению и перегрузкам.

Важной частью обучения переводческой деятельности является, с одной стороны, развитие умения учитывать вариативность на разных этапах переводческого процесса, составлять и сопоставлять ряды вариантов; с другой – расширение информационного тезауруса студентов: чем больше будет объем его информационного запаса, тем более адекватным будет выбор окончательного варианта перевода.

Необходимо заметить, что формирование вышеперечисленных ЗУН – крайне трудная задача, решению которой способствует «наличие необходимых личных предпосылок» [10. С. 120], к которым относятся:

- мыслительные способности: быстрота ума, способность к творчеству, аналитические способности;
- психологические качества: произвольное внимание, логическая память, устойчивость и интенсивность умственного напряжения, умение владеть собой, держать себя в руках при любых обстоятельствах;
- личностные качества: артистизм, эвристический потенциал личности, контактность, открытость для впечатлений и знаний.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – С. 11-12.
2. Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: В 2 ч. / Под общ. ред. Л.И. Гришатовой, М.К. Поповой. – Ч. 2. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 316 с. (серия «Монографии»; вып. 6). – С. 92.
3. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) // Смысловое восприятие речевого общения. – М.: Наука, 1976. – С. 48-56.
4. Иовенко В.А. Основы концепции детерминации в переводе (на материале испанско-русских и русско-испанских переводов): Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1992. – С. 131-138.
5. Кирсанов А.А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. – Казань: Изд-во КГТУ, 2000. – 228 с.
6. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: Рема, 1997. – 110 с.
7. Мирам Г. Профессия переводчик. – Киев: Ника-Центр, 1999. – 160 с.
8. Петер ван Нюнен, А.Л. Семенов. Диалог культур и концепции переводческого тандема // Перевод и переводческая компетенция (коллективная монография). – Курск: Изд-во РОСН, 2003. – С. 33-52.
9. Фесенко Т.А. Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода. – Тамбов: ТГУ, 2002. – С. 129.
10. Цвиллинг М.Я. Требования к личности устного переводчика и проблемы профессиональной подготовки // Перевод и лингвистика текста: Сб. ст. – М.: Всерос. центр переводов, 1994.
11. Van Ek J.A. Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes // Contenu et portée. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1988. – Vol.1. – P. 88.

Громова В.М.

О РОЛИ СОЦИО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сегодня, когда общение с представителями разных культур стало реальностью нашей повседневной жизни, все более остро ощущается необходимость изучения межкультурной коммуникации как самостоятельной дисциплины. Межкультурная компетенция предполагает терпимость, откры-

тость новому знанию, умение выбрать верную тональность и средства общения и форму самопрезентации. Человеческая способность к рефлексии, которая составляет основу человеческого познания и самопознания, активизируется при столкновении с межкультурными различиями, тем самым способствует осознанию собственной культурно-языковой идентичности.

Социо-культурная идентичность, приобретающая особое значение в условиях межкультурной коммуникации, представляет собой символ самосознания, который включает образ мира, систему ценностей и менталитет той группы, к которой принадлежит индивид.

В современных научных исследованиях идентичность понимается как публично формируемая и персонально переживаемая сущность, конструируемая и конструирующаяся в потоке социальных взаимодействий, опосредованных языком. Идентичность возникает как диалектический процесс конструирования в интеракциях, когда переживание своей сущности вливается в социальное существование. Не смотря на то, что идентичность относится к категории индивидуальной принадлежности, обретается она лишь в диалоге с другими и обусловлена культурным и историческим развитием социума. Представители *социального конструкционизма*, рассматривают «восприятие себя не как фиксированное внутреннее образование, а как социально-культурный конструкт» (*Identity as a socially, culturally constructed view of the self*), постоянно модифицируемый в зависимости от того, с кем и как мы вступаем во взаимоотношения [4]. Так как личность существует не сама по себе, а как часть окружающего мира, то существуют различия в том, как люди, принадлежащие разным культурам, осуществляют взаимодействие с миром, в котором система ценностей и этических норм различается от культуры к культуре. Средствами выражения идентичности могут служить так называемые «ключевые символы»: эмблемы, флаги, одежда, прическа, жесты, артефакты и т.д. Ведущее место среди прочих средств, несомненно, занимает язык, который отражает этническую, национальную, географическую и прочую принадлежности личности.

Потребность в связях обуславливает приспособляемость человека к внешнему миру, а его идентичность воздействует на ход межкультурного взаимодействия.

При анализе межкультурного общения необходимо учитывать следующие факторы, формирующие идентичность языковой личности:

- самоценность собственного «Я», самовосприятие и самооценка;
- самоотождествление с определенными группами других личностей;
- использование себя как стандарта, модели для сравнения при оценке окружающих;
- идентификации личности со стороны окружающих;
- соотношение между самоидентификацией и идентификацией со стороны окружающих.

Будучи двусторонним процессом, коммуникация предусматривает взаимодействие между адресатом и адресантом, и в таком взаимодействии идентичность складывается из самовосприятия языковой личности и ее восприятия со стороны окружающих. Даже теоретически невозможно полное совпадение самоидентификации и внешней идентификации, так как, то, как мы видим себя, всегда отличается от «взгляда со стороны». Во-первых, личности практически никогда не удается адекватно «самовыразиться»: существует дисгармония между внутренней сущностью личности и подаваемыми ею коммуникативными сигналами. Способность к самовыражению – это талант или умение, которое подвластно далеко не многим. Во-вторых, умение окружающих интерпретировать эти сигналы также несовершенно.

Несовпадение самоидентификации и внешней идентификации также становится почвой для формирования социальных, психологических, этнических предрассудков и национально-культурных стереотипов – барьеров на пути к межкультурному взаимопониманию. Рут Водак отмечает, что «в высказываниях о других всегда выявляется, что же представляем мы сами, поэтому дискурсы о «чужих» или «враждебных» группах являются зеркалом нашего самознания. Дискурс о других, следовательно, касается, собственной идентичности, т.е. вопроса: как мы воспринимаем себя, как мы описываем самих себя? Формирование национальной идентичности есть процесс дифференциации, описания собственной группы и отделения ее от «других» [1.С. 95-96]. Следовательно, когда человек попадает в иное лингвокультурное пространство, он должен быть готов к тому, что его идентичность будет восприниматься иначе, чем в родной культуре, что обусловлено как языковыми, так и поведенческими факторами. Вот некоторые из причин кризиса идентичности, возникающего в процессе межкультурной коммуникации:

- неспособность адекватно выразить свое «Я» на иностранном языке;
- неспособность собеседников, общающихся с коммуникантом на его родном языке оценить его «Я»;
- неумение извлечь культурно-специфическую информацию из речевых сообщений друг друга;

– неготовность правильно определить свое место в инокультурном социуме.

Учитывая тот факт, что идентичность играет огромную роль в межкультурном общении, то следует рассматривать и коллективную идентичность, в основе которой лежит понятие национального характера, который определяется « не только и не в первую очередь языком, поскольку наряду с языком одним из важных признаков этноса является общность культурных ценностей и традиций» [3. С. 47].

Типизированная лингвокультурная личность выступает как «носительница принятых норм и ценностей, доминирующих в определенном обществе» [2. С. 237]. И анализ таких типичных личностей позволяет выяснить, каким образом различные стороны коллективной личности манифестируются через язык. При анализе идентичности языковой личности в межкультурной коммуникации нельзя позволять стереотипизации предшествовать восприятию индивида. Компетентное поведение в межкультурной коммуникации предполагает увидеть индивидуальную личность, а уже затем в процессе анализа пытаться «примерить» на нее определенные парадигмы, основанные на понятии типа.

Для чего же необходимо умение интерпретировать сигналы идентичности в ходе межкультурного общения? Необходимость эта обусловлена тем, что, во-первых, попытка притвориться, что все люди одинаковы, не устранит существующих различий, во-вторых, способность декодировать информацию об идентичности собеседника ставит коммуниканта в условия, равные (или почти равные) с носителями лингвокультуры; и, наконец, это знание позволяет усовершенствовать сам ход коммуникации: правильно выбрать тональность и жанр дискурса, сознательно подойти к выбору тем, избежать обсуждения болезненных вопросов и лучше понять психологию партнера. Кроме того, при компетентном подходе этническое и культурное разнообразие способно обогатить процесс общения.

Литература

1. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград: Перемена, 1997. – 139 с.
2. Ерасов Б.С. Социальная культурология. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 591 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
4. Leeds-Hurwitz W. *Introducing Social Approaches // Social Approaches to Communication*, NY, Guilford, 1995. – 395 с.

Гусынина Е.Б.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУХКОМПОНЕНТНОЙ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ ФОРМУЛЫ В ДРЕВНИХ ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Одним из основных положений исторической ономастики является тезис о том, что имя собственное – сложное и многоаспектное образование, имеющее как лингвистические, так и социокультурные характеристики. Эти два аспекта имен собственных тесно соприкасаются и взаимно обуславливают друг друга. Задача исследователя, таким образом, заключается в том, чтобы при реконструкции того или иного фрагмента истории антропонимов учитывать действие как лингвистических, так экстралингвистических факторов.

Становление антропонимической формулы, состав ее компонентов и их особенности неоднократно рассматривались на материале различных языков. Было выявлено, что древнейшая индоевропейская антропонимическая формула состояла из одного компонента – личного имени. Дальнейшее ее развитие в различных языках шло за счет правостороннего расширения. К личному имени добавлялось второе официальное именование, со временем трансформировавшееся в фамилию в современном понимании этого слова. Другие компоненты, появившиеся позже, располагались между личным именем и фамилией. Современная антропонимическая формула прошла долгую эволюцию, но порядок расположения ее компонентов сложился уже на очень раннем этапе.

Тот факт, что дополнительное именование (впоследствии фамилия) заняло в антропонимической формуле второе место, традиционно объясняется с экстралингвистических позиций. На ранних этапах развития оно, очевидно, воспринималось как вспомогательное, второстепенное по отношению к личному имени. Эту точку зрения можно подкрепить конкретными примерами. Долгое время (в Англии до 14 – 15 вв.) в официальных документах человек мог обозначаться при помощи одного личного имени, однако изолированные дополнительные именования в записях практически не встречаются. Вплоть до 15 в. в английской антропонимической формуле дополнительные именова-

ния (а затем и фамилии) могли сокращаться до инициала. С 15 в. сокращаются личные имена, фамилии остаются неизменными. Это – свидетельство того, что внутри антропонимической формулы произошло перераспределение функций, и что фамилия стала ее основным компонентом. Тезис о второстепенности дополнительных именовании можно было бы подкрепить ссылками и на другие примеры. Однако, на наш взгляд, порядок расположения компонентов в древней антропонимической формуле может быть объяснен и с лингвистических позиций.

Известно, что в древних индоевропейских языках прозвища образовывались от имен с основой на – оп. Такие имена были существительными, названиями действующего лица и представляли « субстантивированные прилагательные в индивидуализированном, личном употреблении (часто как прозвище по качественному признаку, обозначенному прилагательным, затем как имя собственное)» [1. С. 65]. Например: гр. *strabos* «косящий» – *strabon* «косоглазый» (существительное) – *Strabon* (имя собственное); лат. *catus* «хитрый» – *Cato, Catonis* (имя собственное).

По типу общеиндоевропейских именных основ на -n в древних германских языках развилось слабое склонение прилагательных. « Слабое прилагательное обозначает признак, который мыслится как стойкий, общий, постоянный, «идеальный », имеющий силу и вне узкой сферы данного высказывания»[1. С. 66]. Слабое прилагательное, будучи по своей природе атрибутивным прилагательным, употреблялось как приложение к существительному (имени собственному). «Эпитет, обозначающий постоянное, идеальное качество героя, представлял первоначально в этих конструкциях аппозитивное определение, своего рода прозвище или кличку определенного лица. В дальнейшем такое аппозитивное имя будет оформляться с анофорическим (указательным) местоимением...» [1. С. 67]. Не случайно, что древнегерманские прилагательные на – n активно использовались как производящие основы в сфере имен собственных. По данным В.М.Жирмунского от прилагательных на -n в древних германских языках образовывались прозвища, личные имена и названия племен [1. С. 66].

Анализ древнеанглийских дополнительных именовании позволяет провести определенные аналогии с прилагательными слабого склонения. В официальных документах они фиксировались после имен собственных: *Wulfstan eald 1066 (Cod 206)*, *Badanoth beotting 837 (Ch 476)*. Иногда перед ними ставилось указательное местоимение: *Wulfstan thes blaca 901 (Ch 170)*, *Liuger se bakestre 1066 (Ch 637)*. Описательные дополнительные именовании восходят к прозвищам (неофициальным антропонимам), т.е. имеют непосредственную связь с основами на – n: *Ene faette 996 (Cod 132)*, *Ailgyuu Gode 1066 (Ch 638)*. Безусловно, наряду с этой группой существовали и другие дополнительные именовании: патронимические, оттопонимические, профессионально-должностные. Они восходят к именам собственным или существительным, т.е. не имеют прямой связи с прилагательными слабого склонения. Однако можно предположить, что описательные дополнительные именовании представляли наиболее древний тип антропонимов такого рода, и что они могли послужить своеобразной моделью для формирования дополнительных именовании других типов. Тем более, что слабые прилагательные, лежавшие в основе прозвищ, субстантивировались при переходе на уровень имен собственных. Такие характеристики как родственные связи, место жительства, род занятий также воспринимались как стойкий, постоянный признак, помогающий на том этапе развития общества точно определить место человека в окружающем его мире. Соответственно, по ассоциации с прозвищами – эпитетами все дополнительные именовании заняли место после личных имен. Такой порядок расположения компонентов древнеанглийской антропонимической формулы строго соблюдался по крайней мере в официальных документах древнеанглийского периода. Сам характер документа требовал, чтобы указанные в нем лица были четко обозначены, т.е. чтобы в нем были зафиксированы постоянные признаки человека. Функцию таких постоянных характеристик выполняли личное имя и дополнительное именовании.

Однако в древних германских языках существовал и другой вариант расположения компонентов в антропонимической формуле. Исследовав тексты древнеисландских саг, Е.А. Мельникова и Е.В. Литовских обратили внимание на особую группу прозвищ, которые стояли в препозиции к личному имени [2]. По своему характеру эти прозвища были описательными, оттопонимными и патронимическими [2. С. 131]. Они могли присоединяться к личному имени, образуя первую основу нового, сложного по структуре антропонима [2. С. 132]. Судя по тому, что в сагах описываются обстоятельства получения подобных прозвищ, можно предположить, что для непосвященного человека они сохраняли элемент новизны и, согласно этикету того времени, их следовало истолковать, т.е. ввести в контекст ситуации общения. Таким образом, в случае с древнеисландскими прозвищами – расширениями напрашивается явная аналогия с прилагательными сильного склонения.

Древнегерманские сильные прилагательные обозначали «признак переменный, временный, изменчивый, приписываемый предмету в данном определенном контексте» [1. С. 66]. Они стояли в препозиции к существительному. Теоретически такие прилагательные также могли послужить

производящей основой для создания прозвища, носящего подчеркнуто временный характер. В этом случае, при переходе на уровень имен собственных они субстантивировались.

Генетическое родство древнеанглийского и древнеисландского языков, а также многочисленные параллели в развитии, составе, структуре и функциях древнегерманских антропонимических систем позволяют предположить, что прозвища, восходящие к сильным прилагательным, могли существовать и в древнеанглийский период. Северогерманский ареал дольше сохранял архаичные черты, которые были утрачены в силу различных причин английским языком на более ранних этапах. И хотя мы не располагаем примерами древнеанглийских прозвищ-расширителей, стоящих в препозиции к личному имени (за исключением некоторых случаев подобного употребления описательных и профессионально-должностных именовании, ономастическую природу которых, впрочем, можно оспорить), сопоставление древнеанглийского и древнеисландского материала представляется вполне уместным.

Информация о прозвищах – расширителях представляет большой интерес для понимания особенностей древнегерманской антропонимической формулы. Она свидетельствует, что на том этапе порядок расположения компонентов в антропонимической формуле еще не был устойчивым, но определялся ситуацией. В реальном употреблении прозвище могло стоять и перед личным именем (такой вариант антропонимической формулы зафиксирован в сагах). В ситуации обыденного общения прозвище могло рассматриваться как переменный, временный признак, тем более, что на том этапе развития дополнительные именовании (в силу своего описательного характера) действительно могли меняться в течение жизни человека. Более того, у человека одновременно могло быть несколько прозвищ (позже – дополнительных именовании). Однако когда антропонимическая формула фиксировалась в официальном документе, ситуация менялась. Завещание, вольная, купчая, дарственная составлялись в интересах конкретного человека. Поэтому в них требовалась четкая и определенная идентификация данного человека при помощи официальной антропонимической формулы. Соответственно при этом подразумевалось, что дополнительное именование (как и личное имя), имело статус постоянного признака, что и определяло порядок расположения компонентов. Эту же особенность отметили Е.А. Мельникова и Е.В. Литовских, приведя пример перехода прозвища-расширителя в постпозицию к личному имени в официальной ситуации, описывающей юридическую процедуру [2. С. 133]. В древнеанглийских документах, составлявшихся по строго определенному образцу, порядок следования компонентов антропонимической формулы соблюдался неукоснительно. Под влиянием официальной документации эта последовательность закреплялась в обыденном сознании. Таким образом, употребление дополнительного именовании в постпозиции к личному имени постепенно становилось нормой.

Таким образом, английская антропонимическая формула имеет достаточно глубокие корни. В ее формировании сыграло определенную роль древнегерманское слабое склонение прилагательных, которое, в свою очередь, восходит к общеиндоевропейским основам на – n. Следовательно, и в данном случае наблюдается взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов.

Литература

1. Жирмунский В.М. Категория имени прилагательного в древних германских языках // Сравнительная грамматика германских языков. – Т. 4. – М.: Наука, 1966. – С. 8-78.
2. Мельникова Е.А., Литовских Е.В. Прозвища как препозитивный компонент древнеисландских имен // Язык и история. – Глазов: ГППИ, 2005. – С. 130-136.

Список сокращений

- Ch – Thorpe В. A Collection of English Charters from the reign of King Aethelberht of Kent to that of William the Conquoror. – London: Macmillan a. Co.,1865. – 684 P.
- Cod – Codex Diplomaticus Aevi Saxonici (Chartae Anglosaxonicae) (ed.M.Kemble). – London: J. Bentley, 1839. – 321 P.

Гуськова О.В.

К ПРОБЛЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СТАТУСА СЛОВА

Проблема лингвистического статуса слова справедливо считается одной из кардинальных и традиционных для теории языка. Исчерпывающее и носящее терминологический характер определение слова в общем языкознании, между тем, до сих пор отсутствует. Как и раньше ученые – лингвисты продолжают оперировать понятием, однозначного и полного объяснения так и не получившем.

Невозможность избежать понятия «слова» при описании фактического языкового материала нисколько не способствует решению этой проблемы. Высказанные по ней многочисленные мнения, взгляды и гипотезы еще более затрудняют понимание природы слова и его функцию.

Разногласия в понимании слова при активном оперировании этим понятием порождают многозначность слова как термина, переходящую в терминологическую инфляцию.

Традиционно считается, что универсальную дефиницию слова затрудняют, если не полностью исключают, различия национальных языков. Так называемое качественное своеобразие тех или иных языков, специфические характеристики того или иного отдельно взятого языка, по мнению некоторых весьма авторитетных ученых, исключают возможность нахождения универсального критерия выделения слов. «Рассмотрение систем даже генетически не родственных языков, однако, выявляет не только их отличие, но обнаруживает много сходных черт также» [2. С. 37].

Аксиоматичный факт существования слов во всех национальных языках является объективным основанием для отождествления связанных со словом языковых явлений и процессов в масштабах групп как родственных, так и не родственных языков. Для современного языкознания актуален вопрос о выявлении универсальных черт, присущих человеческому языку вообще. Одна из его наиболее важных задач – выработка понятийно-категориального аппарата, адекватно описывающего языки разных систем.

Интеграция на современном этапе уже изученного материала, степень его полноты и систематичности делают возможным нахождение универсального критерия выделения слов в национальных языках. Унифицировать дефиницию слов – задача вполне реальная потому, что «все многообразие особенностей отдельных языков может нисколько не препятствовать определению слова вообще, поскольку в этом многообразии выделяются и общие черты, выступающие как наиболее существенные признаки слова, при всех возможных отклонениях от типичных случаев.» [4. С. 56].

Указанное обстоятельство позволило сформулировать некоторые исходные теоретические положения по проблеме слова, применимые, на наш взгляд, к материалу не какого-то одного национального языка, но и других языков также.

I. Ввиду формальной и семантико-сентикстической негомогенности «слов» как единиц языка и речи исходным пунктом определения статуса слова в любом языке, хотя и не конечным итогом его описания, должно стать решение вопроса об отнесении его либо к а) единицам языка, либо б) единицам речи.

II. Вопрос о приоритете речевого или языкового аспектов следует решать в пользу первого.

Обладающие свойством конвенциональности материально оформленные знаки носители любого языка используют прежде всего в процессе речевой коммуникации. Конкретизация в речи значений языковых единиц часто сопровождается их фонетической и графической модификацией. Обретая новую реальность, утверждая себя в ней «бывшие» единицы языка сами становятся этой новой самостоятельной реальностью. Функционированием в речи единиц языка достигается приобретение ими нового статуса как единиц речи. Ввиду терминологической дифференциации самих языка и речи представляется целесообразным терминологически дифференцировать «слова» как единицы языка и речи также. Интерпретация слов как речевых единиц представляются оправданной также потому, что, несмотря на возникновение отдельных языковых единиц минуя стадию речи, исходным материалом для их создания являются, так или иначе, единицы речи [5. С. 164].

III. Объективное существование двух форм речи: письменной и звучащей обуславливает различие в способах, средствах, схемах комбинирования и трансформации в соответствии со строго определенными правилами функционирующих в них слов. Выявление имманентных признаков и свойств слова в том или ином языке, поэтому, предполагает их дифференцированный анализ отдельно в текстах письменной и звучащей речи.

IV. Специфические признаки и свойства слов в национальных языках не лишают их универсальных характерных особенностей. К числу таковых у слов в письменной речи мы относим:

- 1) Автономность, или графическую независимость;
- 2) Формально выраженную сепаратную оформленность как графически законченных знаков;
- 3) Индивидуальные графическую форму и протяженность.

Выделение слов в звучащей речи достижимо благодаря их:

- 1) Автономности, или фонетической протяженности;
- 2) Сепаратной оформленности как фонетически законченных знаков;
- 3) Индивидуальной фонетической форме, включающей в качестве составного элемента фонетическую протяженность.

Выделение слов как в артикулированной, так и в письменной речи в национальных языках осуществляется на основании соответствующих формальных критериев. «Сегментацию на слова можно получить чисто формальными процедурами» [3. С. 46].

V. Как в письменной, так и в звучащей речи слово может выступать либо как:

1) Реализованная для построения речевой цепи, простая в структурном отношении, целиком и полностью формально повторяемая та или иная бывшая единица языка, либо как:

2) Сложного строения единица, являющаяся результатом комбинирования в речи двух или нескольких утративших свой прежний статус единиц языка.

Признак сложности строения слов в качестве универсального мы считаем факультативным и для отдельных языков не актуальным. Идея «сложного целого» применительно к состоящим из языка словам как «сложным образованиям» не всегда соответствует конкретному языковому материалу [5. С. 150-151].

VI. Далеко не всегда слово является результатом комбинирования в речи единиц языка. Разнообразные по строению слова как речевые знаки могут быть как простыми, так и сложными. Дискретное строение состоящего из нескольких единиц языка слов, например, создает широкие возможности для варьирования его реального состава; напротив, глобальное строение слова, его (в рассматриваемом отношении) «цельность» подобного варьирования не допускает.

VII. Во всех без исключения языках слово является результатом актуализации в речи единиц языка.

VIII. Как минимальный сегмент текстов письменной и устной речи во всех языках слово может как а) быть, так и б) не быть наименьшей единицей плана содержания, например, выступая как синтагматическая последовательность двух или нескольких единиц языка. Подтверждается это также тем, что демаркационная граница между словами в отдельных языках может проходить внутри автосемантических единиц, «разрывая» последние на элементы, принадлежащие двум или нескольким различным словам.

Критерий одновременно формально-семантический, поэтому, не может считаться универсальным для выделения и «распознавания» слов.

IX. Выделение слов на основании формального критерия ведет к пониманию его как «означающего», то есть семиотического характера знака. Новым понятием семиотическая функция слов отнюдь не является. Новым применительно к слову может считаться лишь постановка вопроса о том, является ли функция репрезентации и кодификации смысла для него как единице речи основной или нет. Репрезентативную функцию выполняют «социально наделенные свойством указания на определенное значение единицы языка также» [5. С. 316]. Необходимость в них обусловлена, однако, не тем, что они служат средством указания на идеи, но их коммуникативной готовностью выражать эти идеи, обмениваться ими. Знаки, при помощи которых люди общаются идеями в процессе речеобразования, это – «единицы общения в конкретном материале в их коммуникативном применении» [5. С. 316]. Представляя собой актуализировавшиеся в речи единицы языка, функцию указания на что-либо, лежащее вне их самих, слова выполняют уже опосредованно.

X. Основная функция слов как единиц речи прямо вытекает из их предназначения – служить «формой» актуализации (в речи) языковых знаков, орудием оперирования ими в соответствии с объективно детерминированными правилами комбинаторики единиц языка. Подобное понимание функции слова как речевого знака, то есть элемента семиотической системы, не противоречит общему пониманию знака, сформулированному в высказывании Гегеля о том, что «знак есть непосредственное созерцание, представляющее совершенно иное содержание, чем то, которое оно имеет само по себе... Когда речь идет о знаке как таковом, то собственное содержание созерцания и то, коего оно является знаком, не имеют ничего общего». [2. С. 179].

XI. Основная выполняемая словом функция дает основание предложить для него в качестве возможного лингвистического термина «морфему» – от греческого «*morphe*» – «форма», по которой узнают содержание.

XII. Терминологически не дифференцировать слова как единицы речи устной и письменной представляется возможным пока еще в силу остро отсутствующей необходимости терминологической дифференциации самих письменной и звучащей форм речи.

XIII. Использование «морфемы», на наш взгляд, позволит:

1) Преодолеть «деспециализацию» слова как термина, многозначность и смысловую перегруженность лингвистического и, в основном, однозначность общеязыкового употреблений слова;

2) Отразить общий для всех (как простого, так и сложного строения) слов признак в их функции – служить «формой» актуализации в речи единиц языка;

3) Избежать узуализации терминологического значения «морфемы» ее общеязыковым употреблением;

4) Ограничить функционирование данного термина рамками одной специальной сферы – лингвистики.

Литература

1. Гегель. Энциклопедия философских наук. – Т. 1. – М., 1974.
2. Б. Де Куртене. О смешанном характере всех языков: Избранные труды по общему языкознанию. – Т. 1. – М., 1963.
3. Ревзин И.И. Структура языка как моделирующей системы. – М., 1978.
4. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 1967.
5. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. – М., 1978.

Донецких Л.И., Романова Я.В.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В ПОЗДНЕМ ТВОРЧЕСТВЕ А.А. АХМАТОВОЙ

Писатели и поэты вносят особый вклад в развитие концептосферы национального языка, способствуют формированию и становлению языковой личности читателя. Внимание к отдельным концептам и средствам их лексической репрезентации, выявление ассоциативно-смыслового взаимодействия позволяет реконструировать художественную картину автора. Сегодня это одна из актуальнейших задач лингвопоэтики.

Творчество А.А. Ахматовой, достаточно полно описанное в литературоведческих трудах (см.: И. Гурвич, В. Жирмунский, Н.Н. Недоброво, А.А. Павловский, А.П. Платонов, М.В. Серова, Б. Эйхенбаум и мн. др.), почти не исследовалось в точки зрения лингвопоэтики, базовой проблемой которой является вопрос об эстетических функциях слова, концептуально значимого в художественном творчестве писателя, поэта. Исследования в этом ракурсе во многом были определены положением Б.А. Ларина о семантической сложности слова и разработанной им и его учениками многосторонней программой авторского словоупотребления на основе лексикографического метода. Оно оказалось основополагающим и в современном направлении – когнитологии: определило выходы на структуру концепта; позволило выдвинуть типологические методики его анализа; обозначить культурологические срезы; осознать это явление как художественный концепт, вобравший в себя не только накопленный за века понятийно-содержательный объем слова, но и те образно-ассоциативные наслоения и эмоционально-психологические нюансы, которые обусловлены традиционным, историческим, мировоззренческим, эстетическим и личностным опытом писателя.

Филологическая ценность поэтического текста реализуется как открытая структура, как процесс воспроизводства или создания авторского образа мира, глубоко национального и одновременно личностного. Мысль автора, материализуясь в слове, распоряжается его смысловой и функциональной судьбой. Концепт как идентификатор композиционно-смыслового единства целого на уровне поэтических текстов, циклов писателя является эстетическим узлом, стягивающим смысловые нити художественного полотна и определяющим содержательное и эмоциональное движение мысли автора.

Концепты, будучи содержательной единицей памяти, имеют «слоистое» строение, и разные слои являются результатом, осадком культурной жизни разных эпох, разных переживаний и событий, разных писателей и их человеческих судеб.

Концепт «любовь» – доминанта поэтического текста А.А. Ахматовой. Тема любви пронизывает все творчество А. Ахматовой. Ее любовные стихи объединены в циклы, сборники: в ранний период («Вечер», «Четки», «Белая стая», «Подорожник», «Anno Domini») они были посвящены Н. Гумилеву, Б. Анрепу, В. Шилейко, Н. Пунину, в поздний («Шиповник цветет», «Полночные стихи», «Трилистник московский», «Ташкентские страницы») – Н. Берлину, О. Мандельштаму, В. Гаршину.

Ранняя лирика, отразившаяся ассоциативно-смысловую линию *любовь – нелюбовь*, по мысли Л.Ф. Луцевич, эксплицировала неизвестные в литературе состояния и эмоции любви. «У нее был величайший талант – чувствовать себя разлюбленной, нелюбимой, нежеланной, отвергнутой. Она первая обнаружила, что быть нелюбимой поэтично и, полюбив говорить от лица нелюбимых, создала целую галерею страдающих, почерневших от неразделенной любви, смертельно тоскующих женщин» [Луцевич, 1994. С. 76]. Однако это состояние не статично. «Ахматова, – пишет Гурвич, – фиксирует свой взгляд на любви – нелюбви, на переплетении и столкновении эмоциональных противо-

положностей, даже крайностей, на отсутствии подлинной глубинной близости – при наличии интимности» [Гурвич, 1997]. Начиная со сборника «Подорожник», посвященного второму мужу – В. Шилейко, деспоту и ревнивцу, в тоне ее стихов появляется гнев, упреки, проклятия в адрес любимого. Концепт «любовь» обогащается новыми эмоционально-смысловыми линиями: *любовь – гнет, любовь – закрепощение*, которые репрезентируются в текстах лексемами, обладающими отрицательной коннотацией:

Ты мне *постыл*.
А *пытка* длилась,
И как преступница *томила*сь
Любовь, *исполненная зла*.

(«О, жизнь без завтрашнего дня!», 1921).

На синтаксическом уровне гневные интонации проявляются в обилии риторических вопросов и восклицаний:

Тебе покорной? Ты сошел с ума!
Покорна я одной Господней воле
(«Тебе покорной?», 1921).
Но клянусь тебе ангельским садом ...
Я к тебе никогда не вернусь!

(«А, ты думал – я тоже такая ...», 1921).

Сожительство с Н.Н. Пуниным, который заставил ее переводить статьи по искусству, а сам читал по ним лекции, изменило ее понимание любви. Теперь *любовь* – лишь *воображаемый идеал, возможный, но не на земле*.

Анализ структурно-смысловой специфики концепта «любовь» в стихах 40-х – 60-х годов представляется особенно значимым, потому что неординарный жизненный опыт поэта обогатил его новыми, еще не получившими в лингвопоэтике оттенками и коннотациями.

Для вербализации индивидуально-авторских концептов текст является оптимальным средством [Попова, Стернин, 2001. С. 83], позволяющим выходить на авторское сознание, представляющее собой специфическую модель, символично-семиотическое отображение концептуальной системы автора.

Ядро художественного концепта «любовь» – его *предметно-понятийный слой* – включает лексему *любовь*. Словарные дефиниции: «чувство глубокой привязанности, преданности к кому-либо, осознанные на признании высокого значения достоинства, на общих целях, интересах и т. п.; чувство склонности, влечения к лицу противоположного пола // перен. О человеке, внушившем такое чувство; внутреннее влечение, внутренняя склонность, тяготение к чему-либо// пристрастие к чему-либо; предпочтение чего-либо// Сильное стремление к чему-либо» [БАС, Т. 6. С. 434]. В. Даль фиксирует и другие признаки этого чувства: «любовь – женский образ (црк. Любы, род. Любве), состояние любящего, страсть, сердечная привязанность, склонность, вожелание, охота, расположение к чему-нибудь» [Даль, 1979, Т. 2. С. 282].

В позднем творчестве Анны Ахматовой для индивидуально-авторского концепта «любовь» актуальны только некоторые признаки предметно-понятийного слоя: «чувство глубокой привязанности, осознанное на признании высокого достоинства», «сильное стремление к кому-либо».

Все ушли, и никто не вернулся,
Только верный обету любви,
Мой последний, лишь ты оглянулся

(«Все ушли, и никто не вернулся», 1959).

В данном контексте у лексем «верный» и «последний» в художественном пространстве с лексемами «обет» и «мой» актуализируется значение «сполна кому или чему преданный, неизменный, надежный, на кого можно положиться» [Даль, 2004. С. 74]. С их помощью поэт выражает свое уважение к возлюбленному, верит в его чувство. «Ждать, то есть готовиться к встрече кого-либо» [Даль, 2004. С. 195].

Я узнала, что помнишь и ждешь

(«Дорогою ценой и неожиданной», 1946).

Актуализация данного когнитивного признака говорит о важности любимого в жизнь героини.

Любовь – невстреча становится устойчивым значением позднего периода творчества Ахматовой, характеризует любовь как силу, основанную на духовной общности двух любящих и способную преодолеть даже смерть, переводя негативные коннотации в позитивные: речь идет не о несчастной, а счастливой любви. Это поддерживается эпитетом «блаженной» – «счастливой, испытывающей полное удовлетворение» [БАС, Т.1. С. 498], который включает переносное значение с помехой «церк.», которое используется для характеристики святых. Периферийная сема актуализирует

оттенок 'святой', указывая на духовную основу таких отношений. Это и было поддержкой в ее жизни. «Ахматова словно сумела добыть из повседневности какой-то живительный эликсир, без которого сама повседневная жизнь была бы невыносима» [Хейт, 1991].

Образный слой концепта «любовь» в поэзии А. Ахматовой богат и многогранен. Его составляют «поэтические номинации..., имеющие в поэзии особый эстетический смысл, специфическую семантическую и экспрессивную нагруженность» [Словарь, 2004. С. 7]. Для выявления того или иного значения используем словесные образы, зафиксированные Словарем языка поэзии. В поэтическом тексте эти образы создаются с помощью метафор, перифраз, метонимии, символов, стилистических фигур и т.д.

Образный слой концепта «любовь» в позднем творчестве А. Ахматовой представлен следующими *традиционными символическими* параллелями: *любовь – яблоко*. Оно является архетипическим символом, восходящим к библейскому яблоку с древа познания Добра и Зла, которым Змей искусил Еву, а та, в свою очередь, Адама. Вкусив «запретный плод», Адам и Ева были изгнаны Богом из рая и обречены на страдания. «Яблоко» как символ «искушения» несет в себе отрицательную коннотацию. Этот плод стал причиной вражды Геры, Афины и Афродиты. Именно к этому древнегреческому мифу восходит метафорическое выражение «яблоко раздора»

В поэзии А. Ахматовой *яблоко – символ любви духовной* и как идеал приобретает положительную оценку:

Привольем пахнет дикий мед,
Пыль – солнечным лучом,
Фиалкою – девичий рот,
А золото – ничем.
Водою пахнет резеда
И яблоком – любовь.

Контрастность строфы и две смысловые проекции символа: яблоко–запрет и яблоко–раздор, несущее зло, усиливают его эмоциональность, усугубляют психологическую окраску, обнажают подтекст. Любовь к И. Берлину оказалась и запретной и принесшей горе: после ее общения с ним был арестован сын.

Образ *любовь – роза* также символичен, его традиционно-поэтический характер подчеркнут Словарем языка поэзии.

Там роза, цвет любви, на терниях гордится
(«Освобожденный Иерусалим» К.Батюшков).
На ложе роз любовью распалены
(«Монах, песнь 1-я» А. Пушкин).

В поэтике А. Ахматовой мир цветов представлен широко и явно. В раннем творчестве цветы встречаются чуть ли не в каждом стихотворении. «Обилие цветов в ее поэтическом «букете» открывало еще один путь реализации тенденции к «экономии изобразительных средств». «Цветы» освобождали как автора, так и героиню от необходимости прямого называния переживания, и на этом уровне лирическая структура поэзии Ахматовой сближалась с архаической, так как с древнейших времен цветы использовали для выражения чувств, которые по той или иной причине не могли быть высказаны или написаны [Серова, 2005]. Как правило, цветы становятся символом горя, переживаний героини: вспомним знаменитый красный тюльпан в петлице в раннем стихотворении поэта. Этот цветок сохранит свое трагическое значение до конца жизни Ахматовой.

«Роза» в раннем и зрелом творчестве не частотна в употреблении, но и в немногочисленных примерах является символом *любви-нелюбви*:

Новогодний праздник длится пышно,
Влажны стебли новогодних роз ...
А в груди моей уже не слышно
Трепетания стрекоз
(«После ветра и мороза ...», 1914).

«В позднем творчестве Ахматовой роза начинает доминировать, соединив в себе значения остальных цветов» [Серова, 2005]. И это не случайно: нелюбовь постепенно переходит в *любовь-невстречу*, где важна духовная общность, родство души. «Роза» сначала обозначает любовь земную, несчастную, наделяется эпитетом «алая» – «красная», «сродни смерти»:

Господи! Ты видишь, я устала
Воскресать, и умирать, и жить.
Все возьми, но этой розы алой
Дай мне свежесть снова ощутить
(«Последняя роза», 1962).

Этот образ алой розы-смерти затем трансформирует в символ преодоления смерти: «бессмертную розу», «священную розу», наконец, символ первородной, безгрешной любви – «шиповник».

Важное место в образном слое занимает и метафорическая линия: *любовь – обет*, которая легко вплетается в образ *поэзия – обет*, зафиксированный Словарем языка поэзии. Поэзия, как и любовь, – высокая миссия, которая возложена, отпущена свыше и которую надо достойно нести:

Все ушли, и никто не вернулся,
Только, верный обету любви,
Мой последний, лишь ты оглянулся

(«Все ушли, и никто не вернулся», 1959).

«Обет» в поэтическом тексте А.А. Ахматовой актуализирует когнитивные признаки: ‘клятва’, ‘зарок’. Они подчеркивают святость, высокую духовность чувства.

Для поэта в позднем творчестве *«любовь – смертный прах»*. Этот образ репрезентирует метафорическое значение – «то, что недолговечно, малоценно, ничтожно» [БАС, Т. 11. С. 62].

Оригинальным, органически связывающим тему любви на протяжении жизни, является и метонимический образ *«любовь – злая девчонка»*.

Но это!.. по капельке выпило кровь,
Как в юности злая девчонка – любовь

(«Последнее стихотворение», 1960).

«Нелюбовь» в первый период жизни измучила, иссушила героиню – «по капельке выпила кровь» своим непостоянством, капризностью. В последние годы жизни отрицательные коннотации заменяются положительными: «любовь – ласточка», «любовь – улыбка», актуализируя на метонимической основе общий когнитивный признак ‘радость’.

Днем перед нами ласточкой кружила
Улыбкой расцветала на губах

(«И последнее», 23-25 июля 1963).

Ассоциативный слой в содержании концепта включает реалии художественного мира поэта, соотносящиеся и с ядром, и с образами. В тексте они репрезентируются словами-ассоциатами референтного, ситуативного, тематического, когнитивного типа [Болотнова, 1994], а нередко и экстралингвистического характера [Тарасова, 2003. С. 88].

В русскую поэзию слово «любовь» пришло с большим количеством традиционно-поэтических ассоциаций. К числу устойчивых по Словарю языка поэзии относим: *любовь – страсть*, *любовь – огонь*, *любовь – радость*, *любовь – страдание*, *любовь – игра*. «Любви» Ахматовой присущи новые ассоциации, рожденные в ее индивидуально-авторском пространстве.

Ассоциация *любовь – ночь* зафиксирована Русским Ассоциативным словарем (далее – РАС); «ночь» – для двоих; влюбленные; любовник; любовь [РАС, кн.6. С. 177], а также Словарем языка поэзии: сумерки любви, закат любви [Словарь, 2004. С. 276].

В отличие от общеязыкового значения («часть суток от вечера до утра» [БАС, Т. 7. С. 1431]) «ночь» Ахматовой – это время, когда герои вынуждены расставаться, поэтому она наделяется отрицательной коннотацией. Ее подчеркивают синонимические замены: «мгла», «тьма», «мрак», «сумрак»:

В ту ночь мы сошли друг от друга с ума,
Светила нам только зловещая тьма

(«Ташкентские страницы», 1959).

Вел вдоль смерти – мрак.
Отняты мы друг от друга

(«Лишняя», 1959).

В этом сумраке, темно-зеленом
Был предчувствий таинственный зной

(«Угощу под заветным кленом...», 1961).

Отрицательную коннотацию усиливает сильная позиция лексем и сопровождение эпитетами «зловещая», «таинственная», «глухая», «пустая», «железная». Традиционная поэтическая ассоциация «любовь – ночь» приобретает у А.Ахматовой дополнительный, эстетический оттенок – ‘время разлуки, расставания’.

Очень частотна и традиционная ассоциация *любовь – звезда*, которая реализует не номинативное значение («небесное тело, по своей природе сходное с Солнцем, вследствие огромной отдаленности, видимое как светящаяся точка» [БАС. Т. 4. С. 1133]), а символическое, отмеченное Словарем символов: «звезда олицетворяет во многих культурах такую ценность, как надежда, которая умирает последней, а также знак того, что человек куда-то стремится, хочет превзойти самого себя. С другой стороны, этот образ ассоциируется с негативностью: утратой самого дорогого – возлюбленного.

Кроме того, звезды считались небесными окнами или входом на небеса» [Словарь символов, 2003. С. 182]. И у Ахматовой звезда – это своеобразный вход на небо:

Только б ты полночною порою
Через звезды мне прислал привет
(«Во сне», 1946).

Любовь оказывается тем ключом, которым открывают ворота в небеса, где находится ее возлюбленный:

Была над нами, как звезда над морем (любовь – Л.Д.),
Ища лучом девятый смертный вал
(«И последнее», 23-25 июля 1963).

Искренность любви подчеркивается эпитетами – «милый», «ангел»; духовная близость – местоимением «мой»: «мой ангел».

Вспоминай же, мой ангел, меня,
Вспоминай хоть до первого снега
(«Не страшай меня грозной судьбой», 1959).

Вместо оппозиции «Я», «Ты» – местоимение «Мы»:

Так, отторгнутые от земли
Высоко мы, как звезды, шли
(«Cinq», 1, 26 ноября, 1945).

Однако «звезда» символизирует не только любовь, но и страдание, сближаясь со значением «ночи» как времени разлуки. Целый арсенал слов, подобранных Ахматовой, убеждает в этом: «горе», «осколки», «падучая» и др. Звезда символизирует страдания, вызванные разлукой.

А над тобою звездных стай осколки
И под тобою угольки костра
(«Сожженная тетрадь», 1961).

Ассоциация *любовь – не встреча* – центральная в ее позднем творчестве – отражает связь конкретной и абстрактной сущностей. «Невстреча» характеризует духовную связь между лирической героиней и ее возлюбленным. Эта ассоциация порождается экстралингвистически. «Нелюбовь» раннего периода была конкретизирована определенными лицами, породившими разочарование молодой героини в любви. Миф о ее идеальности разбился бытом и событиями совместной жизни с Гумилевым, Шилейко, Пуниным, Анрепом и др. И только в зрелый период, после знакомства с И. Берлиным, Ахматова возрождает миф «о великой земной любви», которую она назвала «пятым временем года». Но их встрече не суждено было осуществиться. Единственной формой общения стала «невстреча» [Хейт, 1991].

Мне с тобою, как горе с горою ...
Мне с тобой на этом свете встречи нет

«Невстреча» дорога героине, потому что дает надежду на встречу в другом мире, ассоциативно порождая эстетическое значение у художественного концепта «любовь»: «духовная связь между близкими людьми, которые разлучены, находятся в разных мирах».

Для позднего творчества устойчивой становится ассоциация *тишина – смерть, тишина – сон, сон – смерть*, зафиксированная в РАС кн.3, с. 177. Любовь способна преодолеть безмолвие – тишину, сон, смерть, она наделяет ее положительными когнитивными признаками: «любовь – тишина» – «мир», «покой», «лад», в который стремится попасть героиня. («Во сне», 1946).

И вокруг тебя запела тишина
И чистым солнцем сумрак озарился
(«Тринадцать строчек», 8-12 августа, 1963).

Эмоции усиливаются за счет повтора соединительного союза «и», глагола *петь*, однокоренного *звенеть* – серебряным звоном.

Периферийные когнитивные признаки «грезы», «видения во сне» (БАС, с.270) актуализируются в концепте «любовь» как пересечение реального и нереального: сон для Ахматовой может стать местом долгожданной встречи, радостью, счастьем.

А там, где сочиняют сны,
Обоим – разных не хватило,
Мы видели один, но сила,
Была в нем, как приход весны
(«Вместо послесловия», 1965).

Сон способен быстро изменить жизнь героини, соединить влюбленных. Без него жизнь теряет смысл:

Все уходит – мне снишься ты –
Доплясавший свое пред ковчегом
(«Через 23 года», 13 мая, 1963).

Поскольку сон – это место пересечения реального и нереального, значит, там могут происходить чудеса: герой может встретиться с любимой. Поэтому когнитивный признак ‘видения во сне’ репрезентируется такими лексемами, в которых актуализируются семы чуда – «воссиял», «вещий», «Марс», «звезд», «священная»:

Был вещим этот сон или не вещим ...
Марс воссиял среди небесных звезд,
А мне в ту ночь приснился твой приезд
(«Сон», 14 авг. 1956).

В цикле «Шиповник цветет» рождается еще одна ассоциация: *любовь – осень* как противопоставление традиционной *любовь – весна*. И если последняя репрезентирует признаки ‘страсть’, ‘слияние сердец’, ‘соединение’, осень, аккумулируя отрицательные коннотации, передает когнитивные признаки ‘скука’, ‘тоска’, ‘грусть’ – состояние героини, находящейся вдали от любимого.

Заплаканная осень, как вдова
В одеждах черных, все сердца туманит
(«Ты выдумал меня...». 1956).

И ты пришел ко мне, как бы звездой ведом,
По осени трагической ступая
(Там же).

Вот она, плодоносная осень!
Поздновато ее привели
(«Вот она, плодоносная осень». 1962).

Метонимический образ создает ауру ожидания изменений – встречи, о которой так мечтает героиня. Эмоциональное состояние оказывается на стыке новых ассоциаций, транспортируя эмотивное содержание концепта «любовь».

Эмоционально-оценочный слой пересекается с образным, с ассоциативным и с предметно-понятийным в силу содержательного объема концепта «любовь». Этому помогает включение аксиологических лексем в один контекст с лексемами-экспликантами концепта «любовь»: люблю, ласковых, замираю, смиренная, милых, губами, ангел:

Я люблю тебя, как сорок ласковых сестер.
(«Читая Гамлета», 2, 1909).

Но когда замираю, смиренная,
На груди твоей снега белей
(«Долгим взглядом твоим истомленная», 1921).

Отрицательные коннотации актуализируются словами с негативной семантикой: дерзостный, суровый, непреклонный, ледяной, нелюбовь, окаянный, проклят, стон и т. д.

Если для раннего творчества любовь реализует себя положительно и отрицательно: это и нежность и желание раствориться в любимом, и отчаяние, и гнев, и обида, в поздний период любовь для Ахматовой – идеал, воображаемое состояние, возможное только в другом мире. Она основана на духовной близости, ей чужды земные страсти. В такой любви смысл жизни героини, а потому ей свойственна позитивность, которая содержится в предметно-понятийном слое концепта, включающем когнитивные признаки – ‘чувство глубокой привязанности, основанные на признании высокого достоинства’, ‘сильного стремления к кому-либо’.

Положительная оценка художественного денотата эксплицируется сравнением с объектами, имеющими положительную коннотацию, то есть в образном слое:

А с каплей жалости твоей
Иду, как с солнцем в теле.
Вот отчего вокруг заря.
Иду я, чудеса творя,
Вот отчего!

(«Я не люблю с давних дней...». 20 дек. 1945).

Положительная коннотация может быть выражена синтагматическими связями лексемы с предикатами, содержащими указание на сенсорную оценку: видеть, вспоминать, слышать и т. д., т. е. ассоциативно.

Как у облака на краю,
Вспоминаю я речь твою.
Но живого и наяву,
Слышишь ты, как тебя я зову.
И ту дверь, что ты приоткрыл,
Мне захлопнуть не хватит сил
(«Cinq», 1, 26 ноября. 1945).

Положительная эстетическая оценка образа легко заменяется отрицательной:

И стал он медленной отравой
В моей загадочной судьбе.
И он всех бед моих предтеча, –
Не будем вспоминать о нем!
(«В разбитом зеркале». 1956).

Такое столкновение полярных оценок закономерно в поэтике А. Ахматовой: любовь всегда была для нее безответным чувством и не гарантировала, что «невстреча» обернется встречей. Амбивалентные коннотации любви в поэтическом мире А. Ахматовой отражают полярные категории мироощущения поэта.

Таким образом, структурно-смысловое богатство концепта «любовь» в творчестве А. Ахматовой обусловлено многоплановостью образно-ассоциативных связей: полярностью эмотивных оттенков в содержательно-композиционном поле контекстов, под- и надтекстов как личностных, так и культурно-ментальных. Благодаря эстетическому миру А. Ахматовой русская поэзия обогатилась глубиной и выразительностью, получила новое направление в самораскрытии женской души с ее трагическими противоречиями.

Литература

1. Луцевич Л.Ф. Анна Ахматова // «Серебряный век» русской поэзии». – Кишинев: Лумина, 1994. – С. 86-98.
2. Гурвич И. Любовная лирика Ахматовой (целостность и эволюция) // Вопросы лит. – М., 1997. – № 5. – С. 25-37.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивистике. – Воронеж, 2001.
4. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. – М.; Л., 1948-1965 [БАС].
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / Сост. А.В. Шахматова и др. – СПб.: ИД «Весь», 2004. – 736 с.
6. Хейт А. Анна Ахматова. Поэтическое странствие. – М.: Радуга, 1991. – 383 с.
7. Иванова Н.Н. Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.): Более 4500 образных слов и выражений / Н.Н. Иванова, О.Е. Иванова. – М.: ООО «Изд-во АТ», 2004. – 666[б] с. [Словарь].
8. Серова М.В. Анна Ахматова: Книга судьбы (феномен «ахматовского текста»). – Ижевск; Екатеринбург, 2005. – 437 с.
9. Тарасова И.А. Идиостиль Георгия Иванова: когнитивный аспект / Под ред. М.Б. Борисовой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 280 с.
10. Богданова, Н.В. Лексическая экспликация концепта «природа» в раннем творчестве И.А. Бунина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 35 с.
11. Болотнова Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. – Томск: Изд-во Том. пед. ин-та, 1994.
12. Русский ассоциативный словарь: В 4 т. / Ю.Н. Караулов, Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасова, Г.А. Черкасова. – М.: «ИРЯ РАН», 1998 [РАС].
13. Словарь символов и знаков / В.В. Адамчук. – М., 2006. – 240 с. [Словарь символов].

Источники

14. Ахматова А.А. Сочинения: В 2 т. – М.: Панорама, 1990. – 525 с.
15. Ахматова А.А. Стихотворения. Поэмы. – М.: Худож. литерат., 1989. – 457 с.
16. Ахматова, А.А. «Узнают голос мой ...». Стихотворения. Поэмы. Проза. Образ поэта. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 547 с. (в тексте фиксируется название стихотворения, год).

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Популярность когнитивных исследований в настоящее время не подвергается никакому сомнению. Концептуальный анализ дает возможность получить доступ к скрытым процессам, происходящим на уровне сознания. Однако при всем богатстве существующих работ, описывающих содержание того или иного концепта как фрагмента языковой картины мира, относительно небольшое количество посвящено изучению исторической семантики.

В рамках когнитивной науки исторические исследования особенно сложны, так как исследователь лишен непосредственного наблюдения над языковым материалом и работает с единицами сознания – концептами, – нашедшими отражение в языке и зафиксированными в письменных памятниках. Исторический текст представляет собой отражение менталитета людей соответствующей эпохи, которая хронологически далеко отстоит от человека, его изучающего. Следовательно, сознание, нашедшее отражение в тексте, коренным образом отличается от сознания современного человека. Однако древний текст создавался и долгое время существовал в устной форме, письменная фиксация осуществлялась значительно позже. То есть, современный исследователь имеет дело с двойной кодировкой. А значит, для выявления когнитивных особенностей древнего мышления, необходимо не только понимание исторического фона и культуры людей, записавших текст, но и людей, его создавших.

Изучение исторической семантики осложняется отсутствием единой методики исследования. Исследование концепта древнего слова мы предлагаем начать с применения этимологического анализа. Он позволяет выявить первичные признаки, лежащие в основе формирования концепта, а также проследить их дальнейший путь развития и изменения. Мы предлагаем рассмотреть этимологическую составляющую концепта КРАСОТА англосаксонской поэтической картины мира.

Согласно этимологическим исследованиям данный концепт и понятие, лежащее в его основе, соотносится с рядом других, и эти параллели могут показаться неожиданными современному исследователю.

Прежде всего, красота в индоевропейском сознании соотносится с огнем и его способностью жечь: ирл. *creas* – искры, чеш. *kresat* – высекать огонь, рус. *красивый* [4. С. 113]. Вероятно, в образовании данного значения определенную роль сыграл огонь как очищающая сила, а также древний ритуал, когда огонь воспринимался как способ перехода из мира людей в мир богов. Дальнейшее развитие значения прослеживается в родстве с корнем *klain-*: д.а. *clæne* – чистый, блестящий; днв. *kleini* – блестящий, чистый, изящный, что позволяет реконструировать общегерманскую форму **klainiz* – блестящий. Но в нем. *Kleinod* – драгоценность; свн. *kleinot* – украшение [1. С. 11].

Однако дальнейший сопоставительный анализ родственных языков позволяет проследить родство красоты, украшений, блеска и славы. Так, в нем. *Zier* – украшение, днв. *ziari* – красота, украшение, *zeri* – драгоценный, красивый; но для вербализации концептов БЛЕСК, СЛАВА используются лексемы: в снн. *ter*, в д.а., д.с. *tir*, в д.исл. *tirr*, что позволяет реконструировать общегерманскую форму **tira*, которая, в свою очередь, возводится к и.-е. корню **deiro-/diro-* со значением «блеск, слава, красота» [1. С. 192].

Схема развития значения в данном случае: огонь, жечь – чистый, блестящий – красивый – драгоценность, украшение – блеск, слава. Таким образом, в древнем сознании слава и блеск являлись одними из важнейших и неотъемлемых признаков красоты. Данные признаки служили основанием для актуализации концепта в древнем сознании. При этом блеск являлся внешним признаком славы, которая, как известно, зрительного воплощения не имеет. Следы этой древней связи прослеживаются в настоящее время. Так, в русском языке существует выражение «в блеске славы».

Во-вторых, значение «красивый» могло также соотноситься со значениями «бить», «резать». В основе данного значения, вероятно, лежит связь «бить» – «чистить» – «придавать форму». Ассоциация процесса битья как акта, сопровождающего переход в новое состояние, прослеживается в свадебных ритуалах некоторых народов, когда невесту символически бьют кнутом, как символ ее нового статуса [3]. Все значения восходят к и.-е. корню **pek-* бить, резать. Но К. Уоткинс восстанавливает данный корень с первым и основным значением «украшать» [5. С. 63]. Таким образом, в различных языках прослеживаются следующие параллели:

а) нем. *befern* – бить, но также *befern*, а в лит. – *dailus* – красивый; на их основе был реконструирован и.-е. корень **del-* резать, бить.

б) нем. *schön* – красивый, но в д.а. *cinan* – резать, что, вероятно, произошло от и.-е. **(s)kend-* резать [2. С. 124].

в) свн. *schmitzen* – бить, лит. *smaigas* – палка, соотносится с д.а. *smic(e)re* – красивый [4. С. 113].

Вероятно, связь значений «красивый» и «бить» привело к возникновению когнитивной ассоциации красоты и битвы, которая прослеживается в следующих соответствиях: вал. *cadr*, брит. *kaer* – красивый, но вал. *cadarn* – сильный, ир. *cath*, вал. *cad* – битва [2. С. 25]. Развитие значения: «бить», «резать», «придавать форму» – «красивый» – «сильный» – «битва».

Когнитивная ассоциация красоты и битвы нашла отражение в древнеанглийской эпической поэзии, где доблестный, отважный и сильный воин в сверкающих доспехах и с мечом, побеждающий чудовищ в смертельных битвах, считался красивым. Таким образом, на основе данной связи выявляется признак связанный с войной.

В-третьих, «красивый» также может соотноситься со значением «гнуть». Значение «гнуть» считается одним из самых древних в индоевропейской культуре, с ним ассоциируются очень многие значения [1; 2]. Так, в нем. *schön* – красивый, но в исл. *kona* – угол, *kuni* – согнутый. Вместе с тем, прослеживается связь значения «гнуть» со значением «смотреть»: рус. *лук* (оружие), *лукавый*, но англ. *look* – смотреть. Кроме того, в исл. *skjoni* – белая лошадь, *skynja* – понимать. В связи с этим, нем. *schön* соотносится также с общегерманским **(s)keu-* обращать внимание, замечать [4. С. 113]. Таким образом, выделяется еще один признак древнего концепта – сенсорная составляющая. На основе этого можно заключить, что только видимый объект мог вызвать актуализацию концепта КРАСОТА в сознании древнего человека.

В-четвертых, понятие «красивый» также соотносится с понятием «связывать»: кельт. *(p)oklo* – связь, д. инд. *pasa* – веревка, двн. *fuogan*, д.а. *gefegan* – связывать. Но наряду с этим выявляют и другие параллели: гот. *fagrs* и д.а. *fæger*, а также в современном английском *fair* – подходящий, красивый. С другой стороны, д.с. *foegja* – украшать и *faga* – чистить, соответствует д.а. *foegnian* – радоваться [4. С. 113]. Кроме того, выявлены параллели: двн. *gifeho*, гот. *fageþs*, дисл. *feginn*, д.а. *gefea* – радость, д.а. *fæg(e)n* – радостный.

Следовательно, развитие значения: «связывать» – «украшать» – «красивый» – «радость». Соотношение значений «украшать» и «радоваться» позволяет реконструировать в качестве исходного значения «блестеть», которое в свою очередь, может являться дериватом семы «резать» [1. С. 148]. На основе данной когнитивной ассоциации выявляется признак радостный как элемент содержания древнего концепта КРАСОТА.

Кроме того, понятие «красивый» могло развиваться из понятия «влажный, мокрый». При этом оно также находится в родстве с понятиями «счастливый» и «веселый»: латыш. *valgns* – влажный, но д.инд. *valgu* – красивый. И.-е. **meu-* мокрый соотносится с рус. *мокрый*, но при этом также и с д.и. *mudra* – веселый. В свою очередь, и.-е. **meregh-* мочить соотносится с англ. *merry* – веселый, а также лат. *jauks* – веселый, красивый. И.-е. **reg-* мокрый имеет также значение «красить» и соответствует тох. *a pars* – поливать, у которого есть также значение «прекрасный, красивый» [4. С. 113].

И, наконец, важно отметить развитие значения «красивый» на основе значения «питаться». Так, вал. *teg* – красивый соответствует не только д.с. *þoegr* – приятный, но также и д.а. *ðicgan* – питаться. Кроме того, параллель прослеживается и на следующем уровне: лит. *tikti* – быть подходящим, латыш. *tikt* – нравиться, прус. *tickint* – делать; лат. *pulcher* – красивый, д.инд. *parc* – пестрый, но *sparc* – бить, набивать. На основе этого, реставрируется и.-е. корень **perk-* наполнять [4. С. 114]. Таким образом, данная когнитивная ассоциация предполагает наличие в числе признаков концепта КРАСОТА концептуальный признак полный. Объект, в отношении которого могла осуществиться актуализация исследуемого концепта, вероятно, должен был обладать нужными для древнего сознания характеристиками в исключительной степени, в их полноте.

Итак, на основе применения концептуального анализа к материалу, полученному в ходе этимологических исследований, было выявлено, что древний концепт КРАСОТА имел в числе признаков следующие: блеск, слава, радость, сенсорная составляющая (видимость), полнота и связь с войной. Следует отметить, что ряд признаков утратил актуальность и не характерен для современного содержания концепта.

Литература

1. Левицкий В.В. Этимологический словарь германских языков: В 3 т. – Т. 1. – Черновцы: Рута, 2000. – 263 с.
2. Маковский М.М. Историко-этимологический словарь английского языка. – М: Изд. центр «Диалог», 2000. – 416 с.
3. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.

4. Маковский М.М. Удивительный мир слов и их значений: Иллюзии и парадоксы в семантике. – М.: Высшая школа, 1989. – 200 с.
5. Watkins C. The American Heritage Dictionary of Indo-European Roots. – Boston, New York, 2000. – 149 p.

Дырул А.М.

СЛУЧАИ НЕАДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА КАК РЕЗУЛЬТАТ ОШИБОЧНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА ОРИГИНАЛА

Ниже, на базе примеров, почерпнутых из переводных текстов (с русского на румынский и с румынского на русский), предпринимается попытка установить мотивы, порождающие разного рода неточности и ошибки в процессе перевода.

В качестве методологической основы, предпринятого ниже анализа, послужило высказанное Е. Косериу положение, согласно которому для перевода и вообще для операции с несколькими языками, в первую очередь следует уяснить себе, какое явление связано непосредственно с денотатам с тем, чтобы потом установить, с каким обозначаемым (сигнификатом) в языке перевода должно быть соотнесено данное явление. А поскольку сигнификат это лишь инструмент обозначения, перевод, по мнению автора, предполагает две операции: при первой, семасиологической, устанавливается то, что мы обозначаем, а при второй, ономасиологической, выясняется, каким путём реализуется данное название [1. с. 86].

В случаях когда переводчик не прилагает достаточно усилий для установления денотатов, подлежащих переводу лексических единиц, автоматически переходя (перешагивая) от организации высказывания в одном языке, к организации в другом (Косериу), появляются различного рода языковые несуразности).

Одним из факторов, порождающих нетождественности перевода это неучёт того, что семантические структуры слов, вовлечённых в перевод языков, не совпадают полностью, т. е. частично они связаны с общими денотатами, частично – с разными. В частности, румынский глагол *a da* совпадает в ряд своих значений с русским *дать (давать)*. Ср.: *a da pâine* – *дать хлеба*, *a da o palmă* – *дать пощёчину*, *a da un concert* – *давать концерт*, *a da prilej* – *давать повод*, *a da cu împrumut* – *давать взаимно* и др. Но в то же время *a da* в румынском обладает рядом значений которые передаются в русском языке другими глаголами, нежели *дать (/ давать)*. Ср.: *a da cu var* – *побелить [извёсткой]*, *a da de fund* – *достигнуть дна*, *a da de un obstacol* – *наткнуться на препятствие*, *a da din mână* – *помахать рукой*, *a da pe la vecină* – *захаживать к соседке* и др. Между тем билингв, а иногда и переводчик, склонный увидеть в частично совпадающих по семантической структуре сопоставимых слов двух языков полную идентичность, предрасположен использовать глагол *a da* для передачи русских текстовых ситуаций с глаголами *дать (/ давать)*, которые в румынском языке строятся с другими глаголами, нежели *a da*. Например, по аналогии с рус. [*стена*] *дала трещину* создаётся в румынском структура [*păretele*] *a dat o crăpătură* (вместо [*păretele*] *a crăpat*; результатом калькирования русского предложения [*предприятие*] *даёт прибыль* является румынское [*întreprinderea*] *dă venit*, вместо [*întreprinderea*] *aduce venit*; следствием имитации структуры русского высказывания *Он дал высокую оценку* явилось румынское *El a dat o prețuire înaltă*, вместо *El a apreciat înalt* и др.

Механизм приписывания нового значения слова путём калькирования семантической структуры слова другого языка лучше видно на примере некоторых существительных. В частности, в предложении: *El lucrează cu deplină restituire* (радиопередача Тирасполь) существительным *restituire* (в конструкции *cu restituire*), переводчик попытался передать русское выражение *с отдачей* (*Он работает с полной отдачей*). При этом, однако, не было учтено, что в качестве эквивалента существительного *отдача* в румынском языке употребляются и другие слова, кроме *restituire* (в этом легко убедиться, обратившись к русско-румынскому словарю). В их числе и *randament*, *eficiență*, которые в сочетании с предлогом *cu* и передают русское выражение *с [большой] отдачей* – *cu randament*, *cu [înaltă] eficiență*.

Появление части несоответствий оригиналу в переводных текстах обусловлено иногда тем, что переводчик, без того чтобы установить денотат слова оригинала, переводит один из его омонимов. В частности, результатом подобной операции стало румынское словосочетание *centura conflictelor* (вместо *zona conflictelor*) в качестве эквивалента рус. *пояс конфликтов*. Дело в том что переводчик не принял во внимание, что в русском языке лексемой *пояс* передаются два омонима: *пояс1*, со значением 'ремень, кушак, шнур', который на румынском переводится при помощи существительных *centură*, *curea*, *brâu*, *cingătoare*, и *пояс2* со значением 'зона', 'полоса', (рум. *zonă*, *fâșie*, *regiune*). В результате

смещения указанных двух омонимов существительное пояс из словосочетания пояс конфликтов был переведён в значение 'ремень', 'кушак' в словосочетание *centura conflictelor* ('ремень конфликтов').

В результате смещения русских омонимов *мир*¹ в значении 'спокойствие', 'согласие', 'мирное состояние' и *мир*² в значении 'общество людей', 'свет', 'мировое сообщество' название романа „*Война и мир*” Л. Толстого было переведено как „*Război și pace*” ('Война и спокойствие [/ мирное состояние]'). О том, что в данном случае речь идёт о смещении омонимов свидетельствует не только содержание произведения, но и то, что в русских изданиях до 1918 г., когда в соответствии с орфографией того времени, указанные два слова отличались между собой графически (*миръ* в значении 'спокойствие', 'согласие', 'мирное состояние', и *миръ* в значении 'общество людей', 'свет', 'мировое сообщество'), название романа графически выглядело как *Война и миръ*. Результатом смещения омонимов при переводе на русский язык названия романа румынского писателя Николая Филимона „*Siocii vechi și noi*” появилось заглавие „*Старые мироеды и мы*” (вместо „*Старые и новые мироеды*”): румынское прилагательное *noi* 'новые' (мн. ч. м. р.) было воспринято как личное местоимение *noi* 'мы', омонимичное с ним по форме.

Некоторые неточности при переводе обусловлены недостаточным знанием переводчиком идиоматики языка оригинала. И вместо того чтобы выявить в языке перевода нужный семантический эквивалент фразеологизму подлинника, предлагает дословный или свободный его перевод, далёкий от него по смыслу. Появление многих неясных пассажей, избыливающих искусственными конструкциями, тяжеловесными оборотами встречаются в частности при переводе текстов, избыливающих идиоматическими выражениями. В этом можно убедиться, ознакомившись с русским переводом «XII письма» Костаке Негруци «Пэкалэ и Тындалэ». Оригинал, как известно, содержит серию советов и назиданий, с которыми Пэкалэ обращается к своему другу Тындалэ, состоящие исключительно из фразеологизмов, в основном, пословиц и поговорок. При переводе, здесь не была учтена общая направленность текста оригинала и, переводя каждую идиому в отдельности (дословно или свободно), был получен текст, состоящий из не связанных между собой предложений. В частности, румынская поговорка *Dă-ți, roro, pîntenii și bate iapa cu călcâiele*, содержащая совет 'не отдавай то, что потом самому окажется нужным' (дословный перевод по-русски выглядел бы как: *Отдай, батюшка свои шпоры, а сам погоняй кобылу пятками*), будучи переведенной предложением «*Ты, поп, сам себя пришпорь, а кобылу пятками бей*» искажает смысл оригинала и дезориентирует читателя. И подобных случаев довольно много в тексте перевода. В частности, переводя фразеологизм *Sângele ară ni se face* предложением «Из крови вода не делается», утрачивается не только стилистический колорит, но и значение 'родственные узы всегда дают о себе знать (/ не легко утрачиваются)'. Или же в предложение «*Не ищи мёртвых лошадей, чтобы снять с них подковы*», которым переводится фразеологизм *Nu căuta potcoava de cai morți* не содержится свойственное оригиналу наставление 'не занимайся пустяками'. Поговорка *Bețivului și dracului îi iese înainte cu oca* в значение 'Пьяница всегда находит выпивку' (дословный перевод *Пьянице и чёрт подносит чарку*), в переводном тексте: «Пьяному всюду черти мерещатся» приобретает совершенно другое значение и под.

Недостаточно широкие познания в области национальной антропониимии языка оригинала приводит иногда к тому что фамилия человека выступает в переводе как название его занятия. В частности, в переводном тексте «Воспоминания действия» И. Крянгэ дальний родственник Иона по матери носит фамилию Клопотару (*Clubuc Clopotaru*). В тексте русского перевода же фамилия *Clopotaru* становится названием его занятия: «*Чубук, который был звонарём*».

Или, например, русскоязычный читатель, прочитав в русском переводе рассказ И. Крянгэ «*Rora Duhu*» (Отец Духу) может недоумевать почему так разозлился герой рассказа (Отец Духу), который объяснив собеседнику, что в детстве, да и позже, он по полёту слюны определял, куда ему идти (он плевал на ладонь левой руки и ударял ребром кисти правой, чтобы жидкость разлетелась), последний спросил его, а как он поступает когда слюна летит в направлении «Голии». Недоумение могло бы быть развеяно, если бы переводчик нашёл способ (это могла быть и сноска) доводить до сведения читателя что Голией называли, и продолжают называть приют для душевнобольных, расположенный на территории монастыря «Голия» (Яссы).

Неудачный перевод может быть обусловлен тем, что в тексте оригинала «утрачивается» элемент, обыгрыванием которого в оригинале достигается определённый стилистический эффект. В частности в романе «12 стульев», комментируя утреннее заявление мадам Петуховой «*Иполе-эт, ... сегодня я видела дурной сон*», авторы подчёркивают что «*слово сон было выговорено с французским прононсом*», давая тем самым понять что мадам говорила по-французски. Между тем, в румынском переводе (издание кишинёвское) слов *vis*, семантический эквивалент русского *сон*, не содержит звуки, произношение которых выдавало бы французское произношение мадам Петуховой. Чтобы оправдать наличие замечания о «французском прононсе» и в румынском переводе, сохраняя

общую направленность текста, от переводчика требовалось организовать таким образом предложение, чтобы одно из его слов (необязательно румынский эквивалент русского сон), содержало гласное + назальное типа *monstruos* или *terifiant* (например, *am visat un vis monstruos* [/ *terifiant*]).

*

Только хорошее знание не только сопоставимых языков, но также истории, культуры, быта носителей о данных языках, могут помочь переводчику избежать несуразности типа вышеописанных.

Дьяконова Г.Р.

ОТРАЖЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В СЛОВАРЯХ

К настоящему времени сложилась традиция составления двух видов словарей, имеющих экстралингвистическую (энциклопедическую) направленность. Это собственно энциклопедические и лингвострановедческие словари, выросшие на базе словарей безэквивалентной лексики. Последние активно разрабатываются на базе разных языков, пытаются удовлетворить интерес лиц, изучающих иностранные языки, к реалиям иноязычных культур, и имеют вследствие подобной установки четкую дидактическую нацеленность. Словарная работа в указанном русле, несомненно плодотворная и чрезвычайно полезная в познавательных целях, вскоре показала, что авторам тесно в рамках страноведческой тематики, и они вынуждены то и дело включать в корпус словарей вокабулы, явно не отвечающие признакам безэквивалентной лексики. Помимо идей, которые рождала практика словарного дела, новые импульсы к созданию нового типа словарей, условно называемых нами лингвокультурологическими, возникли благодаря сложившемуся в лингвистике во 2-ой половине 20 века положению, суть которого заключается в пересмотре отношения между семантической теорией и лексикографией. Как отмечает Ю.Д. Апресян, долгие годы семантика и лексикография развивались более или менее независимо друг от друга, теперь же наблюдается встречное развитие семантики и лексикографии. Так, например, введение в научный обиход концепта в его новом понимании не только стимулировало разработку основ концептуального анализа, но и предложило новый ракурс лексикографического описания семантики, который обеспечивает не только привычный анализ, но и синтез и обобщение многих аспектов содержания, имеющих отношение к накопленным не одним поколением людей знаний о том или ином фрагменте окружающего нас мира. Таким образом, идея необходимости отражения взаимообусловленности и взаимосвязи языковых и культурных феноменов в лексикографии зародилась и развивается параллельно в теории семантического описания и в практике лексикографического представления слов.

Рассмотрим некоторые находки и первые успехи в этом деле на материале трех словарей нового поколения обозначенного типа, авторы которых стремятся осознанно и системно отобразить в словарях информацию, которую можно квалифицировать как культурная информация.

В англоязычной литературе огромную популярность приобрел в последние годы словарь, в названии которого отражен принцип, положенный в его основу. Поскольку данный словарь Longman Dictionary of English Language and Culture, впервые изданный в 1992 году, заявлен как словарь языка и культуры, его авторы обращают особое внимание на культурную информацию, которая призвана обеспечить, по убеждению его создателей, доступ к уму и сердцу носителя английского языка. *It gets into the head of the native speaker and to the very heart of the English language.* В соответствии с замыслом авторов словаря, в него включена обширная культурная информация. Прежде всего, по свидетельству самих создателей, он включает более 15.000 культурных и энциклопедических словарных статей, которые, на наш взгляд, есть на самом деле не что иное как реалии, связанные в основном с 16 тематическими рубриками, перечисленными в оглавлении. Но в отличие от многих известных словарей реалий в соответствующих статьях данного издания содержатся указания на культурные коннотации, мало кому известные за пределами англоязычных сообществ. Второй разновидностью культурной информации является культурный комментарий (*cultural notes*), сопровождающий ряд вокабул. Их анализ показывает, однако, что из 400 комментариев значительное число их посвящено именно реалиям. По сути, культурный комментарий – это форма экспликации фоновых знаний носителей английского языка, их менталитета (см. *debt*), социальных оценок и приоритетов (см. *East End, divorce*), привычек и обычаев (см. *chip*) и т.д. Наконец, достаточно подробную культурную информацию несут статьи, размещенные под тематическими рубриками: Бейсбол. Право. Медицина и др. (всего 16 рубрик). Ориентация составителей словаря, в первую очередь, на реалии британской и американской жизни оставляет за кадром проблему культурной окрашенности обычных слов языка, не лежащей на поверхности, воспринимаемой носителями языка как нечто са-

мо собою разумеющееся, осознаваемой с позиций внутренней, а не внешней культуры, и потому чреватой угрозой коммуникативных неудач, непонимания и явлений, вызванных культурных шоком. Обращает на себя внимание отсутствие системного подхода к выбору культурной информации, поскольку наряду с пространными статьями на ту или иную тему предлагается довольно скудная информация по отдельным вокабулам (ср. *election* стр. 412 - 413 и *Irish Republican Army* стр. 695). Далее согласно данным D.Summers, в процентном отношении в словаре неравно представлены территориальные варианты английского языка, а следовательно и сформировавшиеся на их базе культуры, ср. на долю британского английского приходится 50%, американского английского – 40% и всего лишь 10 % - на остальные разновидности языка и соответствующие культуры. Не всегда последовательны авторы словаря и при включении социально-культурного оценочного комментария в коннотации к однопорядковым явлениям, например, комментарий к столицам разных государств.

В отечественной лексикографии новаторской работой в этой области является Англо-английский словарь русской культурной терминологии, изданный в 2002 году. Автор В.В. Кабакчи, неслучайно назвавший свой труд *The Dictionary of Russia*, пытается совместить принципы организации словника одноязычного и двуязычного словарей. Им использован любопытный способ подачи материала, поскольку в качестве заглавных слов выбраны ксенонимы-русизмы, то есть результаты освоения русской культуры английским языком. Словарь, как следует из его названия, ограничен реалиями, независимо от времени их появления: политические, экономические, социальные и проч. реалии новейшего времени перемежаются с ранними заимствованиями русизмов в 16 веке. При написании словаря использованы материалы известных работ энциклопедического характера (напр., *Cambridge Encyclopedia of Russia*, 1994) наряду с авторитетными толковыми словарями английского языка. Одним из достоинств данного издания является то, что оно базируется на авторской концепции культуронимов как особых единиц языка, закрепленных за элементами культуры. С учетом разграничения внутренней и внешней культур выделяются два вида культуронимов: идионимы и ксенонимы. Благодаря этому ранее никак не дифференцировавшаяся область безэквивалентной лексики классифицируется по параметру “свои” / “чужие” реалии. Для более прозрачной семантизации чужих реалий автор предлагает использовать прием параллельного подключения, метод терминологической привязки, использование ономастических классификаторов.

Идея создания словарей новейшего поколения, в которых отводится место и культурной информации, по праву принадлежит акад. Ю.Д. Апресяну, который видит сверхзадачу системной лексикографии в отражении воплощенной в данном языке наивной картины мира. Системный подход к языковой картине мира, выявляющий всю картину в целом как проявление и закрепление в языке определенного способа восприятия и осмысления мира, принципиально отличается от ставшего популярным в последние годы анализа ключевых концептов культуры как ключей к пониманию культур и как материала для составления словарей-концептуариев (Ю.С. Степанов, С.Е. Никитина). Полагая, что способ концептуализации действительности несет в себе черты универсального и национально-специфического, и следовательно носители разных языков видят мир немного по-разному, акад. Апресян пытается увидеть эту специфику при воплощении наивных представлений о мире средствами данного языка и отразить ее лексикографически. В пределах лексикографически существенной прагматической информации языкового знака автор относит к исследовательскому полю лексикографа такие явления, которые никогда прежде не учитывались в словарном деле, напр., нетривиальные иллюкутивные функции лексем, оценка статусов собеседников в возрастной, социальной и иной иерархии, перформативность, культурный и образный мир и т. д. Поскольку, по Ю.Д. Апресяну, лексикография должна ответить на вопрос, что слова значат, он вводит в рассмотрение широкий контекст, определяющий особенности формирования коннотаций, в том числе культурных. Сюда отнесены такие факторы, как тип восприятия или использования соответствующего объекта действительности, традиции литературной обработки лексемы, исторический, политический, религиозный или психологический контекст существования лексемы или ее референта, а также этимологическая память слова [1. С. 170-171].

В заключение отметим, что проблема отражения взаимообусловленной связи языковых и культурных явлений в словарях находится еще лишь на стадии начальной разработки, поскольку до сих пор нередко работа сводится лишь к составлению расширенных и дополненных версий словарей культурных реалий. Плодотворная реализация идеи разработки подлинно лингво-культурологического словаря невозможна без уточнения базовых понятий, связанных с культурными основаниями лексической семантики, конкретизации объема, характера и критериев описания культурной информации, принципов ее структурирования и удобоваримой презентации в лексикографических пособиях.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов. – М., 1995. – 544 с.
2. Kabakchi V.V. The Dictionary of Russia. Англо-английский словарь русской культурной терминологии. – СПб.: Изд-во «Союз», 2002. – 576 с.
3. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London: Longman Group UK LTD, 1992. – 1528 p.

Дьяченко В.В.

ОНОМАСИОЛОГО-ДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СЛОВООБРАЗОВАНИЮ

Деривация рассматривается нами, вслед за В.П. Коровушкиным [3. С. 333-339], как преобразование какой-либо производящей, или генеративной, единицы в производную, или результативную, единицу – дериват. При этом производящая единица и дериват могут относиться к любому уровню языка – от фонемы до текста. Между ними нет обязательной одноуровневости. Процессы создания дериватов изучает дериватология.

Производящая и производная единицы материализуют собой статический аспект деривации, а процесс преобразования первой во вторую – динамический аспект деривации. Статика наблюдаема, поскольку она материализуется в дериватах, имеющих форму-звучание, а на письме – графическое оформление, а также значение, которые могут отличать эти дериваты от их прототипов по форме и / или семантике [3. С. 333-339]. Динамика не наблюдаема, поскольку сам процесс деривации происходит в сознании носителя языка и лишь его результат актуализируется в виде деривата.

Ведущим принципом дериватологии является представление о языке как об иерархически структурированной системе дискретных единиц, выводимых одна из другой при движении от нижнего языкового уровня к высшему или наоборот, или в пределах одного уровня. В соответствие с этим принципом, по языковому уровню деривата деривацию можно разграничить на фонетическую, морфологическую, лексическую, синтаксическую и текстовую или дискурсивную, каждая из которых изучается соответствующей частной дериватологической дисциплиной.

Но особое внимание хотелось уделить лексической деривации, изучаемой лексической дериватологией. По генетическому признаку принадлежности языковых единиц, участвующих в лексической деривации, – исконному или иностранным языкам – последнюю можно разграничить на процессы и результаты вторичной лексической номинации на исконноязычной и заимствованной лексических основах. Процесс лексической и, шире, синтаксической номинации на иноязычной основе представляет собой лексическое или синтаксическое заимствование как проявление языковых контактов и как вид лексической деривации, изучаемый соответствующей частной дериватологической дисциплиной [3. С. 333-339].

Далее деривационные процессы вторичной номинации на синхронно исконной лексической основе (в качестве которой рассматриваются и полностью ассимилированные исторические заимствования в литературном стандарте) разграничиваются по наличию — отсутствию формальных преобразований в деривате по отношению к его прототипу, при обязательном присутствии семантических преобразований, на две группы: 1) формально-производные и, естественно, семантически производные процессы и 2) формально-непроизводные – только семантически производные процессы.

Процессы лексической деривации, характеризующиеся формальной и семантической производностью своих дериватов на уровне слова представляют собой собственно словообразование, предметом которого, также как и лексической дериватологии, является новое производное слово-дериват, связанное с производящей единицей отношениями формальной (структурной) производности и семантической мотивированности и созданное на исконной (в указанных рамках) языковой основе, как результат процессов вторичной номинации.

Словообразование как автономный компонент деривационной ономазиологии изучает специфику вторичной номинации и сфере производных слов. Результативная единица процесса словообразования всегда имеет языковой статус слова, независимо ни от структурно-морфологической простоты или сложности, ни от уровневого типа производящих единиц. Последние могут принадлежать как к морфологическому, так и к синтаксическому уровням языка. Суть процесса словообразования – деривация производных единиц со статусом слова [2].

Производное слово создается в словообразовательном акте, следующие специфические черты которого, согласно Е.С. Кубряковой [6. С. 9-10, 22-23], выделяют его из других номинативных актов.

1. Форма отражения в морфологической структуре производного слова знака (знаков или части

знаков), составляющего формальную структуру генеративной единицы, может варьировать от ее полного повторения, до повторения одних начальных звуков/букв.

2. Структурное преобразование и лексико-грамматическое оформление производного слова осуществляется применением к генеративной единице формальных операций, набор которых в данном языке конечен и исчислим.
3. Выбор формальной операции обуславливается смысловым заданием словообразовательного акта и подчинен выражению нового значения в новой по форме результативной единице.
4. В акте вторичной номинации на уровне слова генеративная и результативная единицы вступают в словообразовательные отношения, являющиеся частным случаем деривационно-ономасиологических отношений.
5. Производное слово обладает свойством двойкой референции его смысловой структуры.

Учитывая, что направления производности по форме и по смыслу могут не совпадать, мы, вслед за Е.С. Кубряковой, разграничиваем их терминологически.

Термин “производность” оставляем для формальной, а “мотивированность” – для семантической выводимости результативной единицы из генеративной. При этом первая выводимость детерминирует вторую, поскольку генеративная единица всегда фиксируется в результативной отсылочными следами. [7. С. 373; 5. С. 267; 6. С. 13].

Процессы лексической деривации, характеризующиеся только семантической производностью своих дериватов-слов, представляют собой лексико-семантическую деривацию, а их результат – не новое слово, а новый лексико-семантический вариант существующего слова, не подвергшегося в этом процессе структурным преобразованиям. К таким процессам обычно относят метафорический и метонимический переносы наименования, сужение и расширение значения, различные ассоциации и аллюзии и другие семантические изменения, не связанные с семантическим сдвигом.

Характер формальной производности может служить естественным основанием для классификации способов словообразования, которые можно представить в виде схемы (см. схему 6), заимствованной нами у Т.А. Дунаевской [1. С. 52], которая наглядно представила предложенную В.П. Коровушкиным концептуальную систему субстандартной дериватологии.

Прежде всего, способы словообразования разграничиваются на линейные и нелинейные. К линейным относятся любые словообразовательные процессы, результатом которых является преобразование в синтагматике, т. е. в морфосинтаксической структуре деривата. К нелинейным – процессы, приводящие к изменениям в парадигматике деривата при сохранении неизменной синтагматики по отношению к генеративной единице. Дериваты-слова, полученные в результате линейных преобразований формальной структуры генеративных единиц, обладают формальной производностью, которую можно дифференцировать как в количественном, так и в качественном аспектах.

Линейные словообразовательные процессы, результаты которых – слова дериваты – обладают производностью количественного характера, можно далее разграничить на основе увеличения или уменьшения числа составных элементов / компонентов, сохраняющихся в структуре деривата в качестве отсылочных следов генеративной единицы.

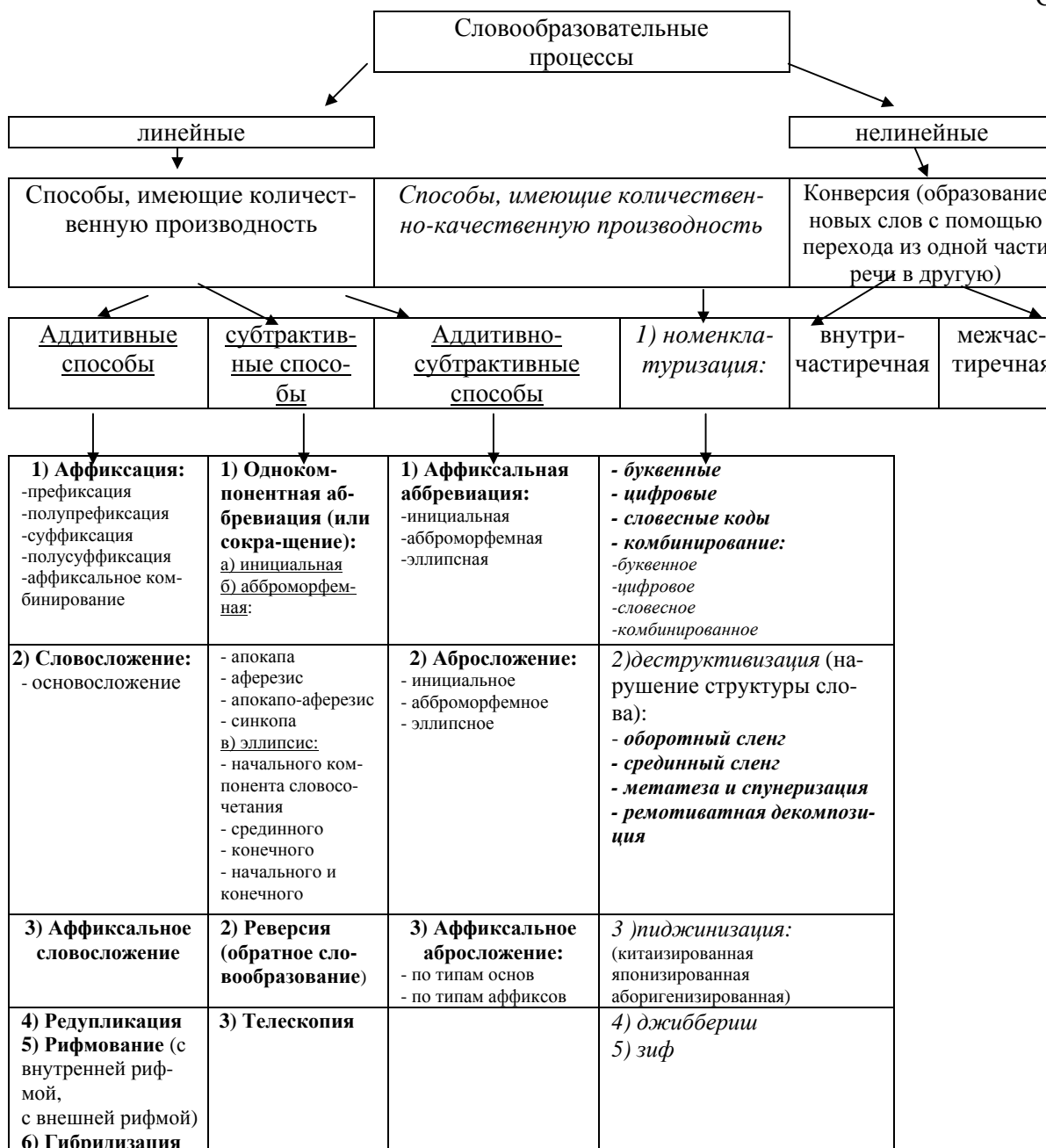
Процессы, характеризующиеся увеличением количества отсылочных следов можно назвать аддитивными, поскольку производная структура деривата складывается из фрагментов производящей структуры генеративной единицы.

Процессы, характеризующиеся уменьшением количества отсылочных следов или сокращением их линейной протяженности, можно назвать субтрактивными, поскольку производная структура деривата получается в результате отсоединения или усечения элементов из линейной структуры генеративной единицы.

Возможно взаимодействие этих процессов, результаты которых будут иметь линейную формальную производность аддитивно-субтрактивного характера.

К аддитивным способам словообразования относятся аффиксация, префиксация, полупрефиксация, суффиксация, полусуффиксация, словосложение, интеграция словосочетаний, телескопия, редупликация; к субтрактивным – аббревиация и сокращение, эллипсис, реверсия; к аддитивно-субтрактивным – аббревиация + аффиксация, аббросложение, аффиксальное аббросложение.

Линейные словообразовательные процессы, результаты которых обладают формальной производностью качественного характера, можно далее разграничить на основе специфики перераспределения составных частей в структуре деривата и способа их взаимозамещения.



Процессы, характеризующиеся перераспределением и взаимозамещением, приводящими к нарушению исконных морфологических моделей слов, называются деструктивными, а их результаты – деструктивными дериватами, или деструктивами. К ним относятся образования оборотного и срединного сленга, метатезы, ремотиватные декомпозиции.

Процессы, использующие иноязычные морфологические модели слов, материализуемых исконным языковым материалом, называются пиджинизацией, а их процессы – пиджинизмами. Далее они могут классифицироваться по тому языку, модели которого используются для материального наполнения.

Процессы, характеризующиеся субституцией компонентов генеративной единицы в структуре деривата, подразделяются на рифмованные образования с внешней рифмой и номенклатуры.

По своей формальной структуре субстандартные антропонимы подразделяются на структурно-неотмеченные и структурно-отмеченные. К первым относятся просторечные элементы, построенные по исконным морфологическим и синтаксическим моделям, свойственным литературному стандарту. Ко вторым – элементы, присущие только просторечию, или построенные по морфологическим и синтаксическим моделям литературного стандарта, но не исконным для данного языка, а освоенным им за последние полтора столетия, или по стандартным моделям, но с использованием иноязычных неассимилированных в литературном стандарте словообразовательных элементов (аффиксов, основ).

Литература

1. Дунаевская Т.А. Структурные и семантические особенности экспрессивно-коллоквиальной лексики в современных английском и русском языках: Дис.... канд. филол. наук. – Ярославль, 2005. – 298 с.
2. Коровушкин В.П. Субстандартная лексикография как автономная отрасль языкознания: основные понятия и словари // Социальные варианты языка-III: Материалы международной научной конференции 22-23 апреля 2004 г. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2004. – С. 56-59.
3. Коровушкин В.П. Основы контрастивной социолектологии: Дис... д-ра филол. наук. – Пятигорск, 2005а. – 646 с.
4. Коровушкин В.П. Основы контрастивной социолектологии: Монография в двух частях. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2005б. – Ч I. – 223 с.
5. Кубрякова Е.С. Производное как особая единица системы языка // Теория языка. Англистика. Кельтология. – М.: Наука, 1976. – С. 76-83.
6. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
7. Кубрякова Е.С. Ономаσιологические характеристики комплексных единиц словообразовательной системы // Актуальные проблемы русского словообразования: Сб. науч. ст. – Ташкент, 1982. – С. 21-25.

Елисеева С.В.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ, ВОСХОДЯЩИЕ К ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛЬТУРЕ, В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ

Проблема прецедентности была сформулирована относительно недавно Ю.Н.Карауловым в его монографии «Русский язык и языковая личность», вышедшей в 1987 году [1. С. 216]. Эта тема остается актуальной не только по причине своей новизны, но и в силу своей многоаспектности и многозначности [6. С. 106]. Различные аспекты прецедентности также рассматривались в работах В.Г. Костомарова, Ю.А. Сорокина, Ю.Е. Прохорова, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова и др. В нашей работе вслед за М.К. Поповым и В.Т. Титовым мы рассматриваем прецедентные феномены (ПФ) как вербально представленные в культуре определенного типа в виде цельных текстов, имен людей, артефактов, ситуаций, элементы культуры, которые являются результатом духовного, материального, интеракционного освоения действительности при выполнении человеком разных видов деятельности в самых разнообразных ситуациях [5. С. 15].

Одним из основных свойств прецедентности является обеспечение культурной преемственности внутри национально-лингво-культурного сообщества (НЛКС). Передаваясь из поколения в поколение, ПФ являются маркером культурной идентичности. В этой связи они рассматриваются как своеобразные «культурные скрепы» [5. С. 27].

Характеризуя прецедентные феномены (ПФ) по локализации их функционирования в социуме, В.В.Красных выделяет: 1) социумно-прецедентные (феномены, известные любому среднему представителю того или иного социума); 2) национально-прецедентные (феномены, известные любому среднему представителю того или иного НЛКС и входящие в национальную когнитивную базу); и 3) универсально-прецедентные (феномены, известные любому среднему современному homo sapiens и входящие к «универсальное» когнитивное пространство) [2. С. 50-51]. В качестве иллюстраций к своим классификациям исследователи ПФ приводят примеры, источником которых является как собственная культура (русская) так и другие национальные культуры.

Е.Г. Ростова предлагает классификацию прецедентных текстов по тексту-источнику (тексты, возникшие на русской культурной почве; инокультурные и иноязычные знаменитые тексты, переведенные на русский язык, а также тексты на иностранном языке; русские тексты, возникшие на основе иностранных; фольклорные и авторские тексты, возникшие на основе международных «бродячих» сюжетов; тексты, возникшие на основе общечеловеческих прецедентных текстов) [4. С. 7-15]. Подобная классификация позволяет характеризовать автора текста как языковую личность, произвести анализ дискурса с точки зрения межкультурного контакта и рассмотреть результаты такого взаимодействия.

ПФ, источником которых является другая культура, представляют собой особо интересный материал для исследования, так как в дискурсе такие ПФ являются своеобразной «точкой пересечения» двух культур – той, что послужила источником и той, что явилась реципиентом данного ПФ.

Эти пересечения не являются случайными, иначе пропал бы смысл употребления ПФ, так как в таком случае не была бы обеспечена возможность его восприятия, понимания и интерпретации, что является необходимым условием функционирования ПФ. Анализ употребления ПФ, происходящих из другой культуры, может многое рассказать о взаимодействии двух национальных культур (источника и реципиента), уточнить степень значимости одной для другой, определить ценностные ориентации, выявить стереотипные представления друг о друге, бытующие в этих социальных группах, и те образы, которые складываются на основе таких представлений.

Материалом для нашего исследования послужили тексты разнообразной тематики, взятые из центральных российских газет («Известия», «Независимая газета», «Коммерсантъ», «Российская газета», «Культура» и др.) за период с 2004 по 2007 гг. включительно. Выбор газетного текста в качестве материала исследования был обусловлен такими его особенностями, как актуальность тем, затрагиваемых в прессе, эмоциональность/экспрессивность и персуазивность газетных текстов [3. С. 203].

Учитывая важность такой характеристики ПФ как длительность его функционирования в дискурсе, а также на основании предположения, что ПФ могут являться маркерами интенсивности межкультурного контакта в тот или иной период развития отношений между двумя культурами, нами была составлена хронологическая таблица, где найденные в российской прессе ПФ, источником которых являлась французская культура (рассмотрены 1264 примера), были классифицированы по периодам: XXI век, XX век, XIX век, XVIII век, XVII век, XVI век и ранее (самыми ранними примерами ПФ являются – *Карл Великий VIII* в и «*Песнь о Роланде*» XII в).

Анализ полученных результатов (краткая обобщающая таблица приведена ниже) позволяет сделать следующие выводы: самыми частотными ПФ (36,1%), восходящими к французской культуре являются ПФ, относящиеся к XIX веку – *Бальзак, Гюго, Жюль Верн, Дюма* (включая произведения, имена героев, известные высказывания), *Тулуз-Лотрек, Сезанн, Наполеон*. Ср.: «Потому на конференции, собравшей специалистов из консерваторий и университетов мира, вступившие были обеспокоены тем, что катастрофически сужается «*шагреновая кожа*» классического искусства» («Российская газета» № 254, 2005 г.). Сферой-источником наибольшего количества таких ПФ является «Литература». Значение и влияние французской литературы XIX века на мировую и, в частности, российскую культуру неоспоримо. Здесь можно учесть и известность французских писателей в России, популярность экранизаций их произведений, изучение трудов французских авторов в школах и вузах нашей страны, как в период СССР, так и после его распада. Также высокочастотными являются ПФ из сферы «Живопись» и ПФ *Наполеон*, который можно отнести к сфере-источнику «Политика».

Французские ПФ, относящихся к XX веку тоже достаточно частотны (31,2%). Их сферами-источниками являются в основном различные виды искусства: «Живопись» – *Ренуар, Матисс*, «Кино» – *Бриджит Бардо, Ален Делон, Фантомас*, «Литература» – *Сартр, Пруст, Бодлер*, «Музыка» – *Эдит Пиаф*, «Мода» – *Шанель, Диор*. Ср.: «В отличие от своего прообраза Очкарева не превратится в прекрасную деву и не выскочит замуж за красавца Андрея Падлыча (в анимационной версии он далеко не *Делон*)» («Труд-7», №242, 2006г.), «Меланхоличное повествование, цель которого – копание в психологических извилах тонких душ героинь – интеллектуалок, застревает в уме не сюжетом и не идеей, а тенью чего-то смутно *прустовского*, неудовлетворенного и ни к чему не ведущего» («Независимая газета» – Ex Libris, №37, 2007г.). Эти данные показывают, что в XX веке французская культура была широко представлена в российской именно в сфере искусства, что нашло свое отражение в российской национальной картине мира.

ПФ, относящиеся к XVIII веку, составляют 15,5%. Высокая частотность ПФ в данном случае объясняется тем, что к этому историческому периоду относится такое значимое событие, как Великая Французская революция (сфера-источник «Политика»), которая значительно «пополнила» корпус ПФ. Кроме самого ПФ *Французская революция* встречаются также *Робеспьер, Марат, Свобода! Равенство! Братство!* и др. К той же сфере-источнику («Политика») отнесем часто употребляемые ПФ *Людовик/Король-Солнце, Мария-Антуанетта, Талейран*. Очевидно, что сфера-источник «Политика» преобладает. Политические события во Франции в XVIII веке – значимая часть общеевропейской и мировой истории; они описаны в литературе, представлены в кино и подробно изучаются в учебных заведениях. Представители российского НЛКС обладают знаниями и определенной оценкой событий и персоналий, представленных описываемыми ПФ, что делает возможным их восприятие и ожидаемую интерпретацию читателем газеты.

Самым частотным прецедентным феноменом, источником которого является французская культура, наряду с вышеупомянутым ПФ *Наполеон* является ПФ, относящийся к XVII веку – *Золушка* (по сказке *Шарля Перро*). Оба эти ПФ являются универсально-прецедентными [2. С. 51]. На протяжении многих веков известный всем сюжет о бедной и доброй девушке вызывает симпатию и понимание и служит своего рода мифологемой, обыгрываемой в дискурсе кино, театра и СМИ. Наряду с

Золушкой и несколькими другими ПФ-персонажами сказок Шарля Перро: *Красная Шапочка, Кот в сапогах*, также встречаются другие ПФ, датируемые XVII веком (9,7%) из сферы-источника «Литература»: *Лафонтен, Мольер (Тартюф, мнимый больной)*.

Период французской истории с раннего средневековья по XVI век включительно представлен небольшим количеством ПФ (5,0%) из сфер-источников «Литература» – *Песнь о Роланде, Франсуа Рабле/Гаргантюа и Пантагрюэль*, «Политика» – *Карл Великий*. Ср.: «*Иванова не вознесли до небес, как Великого Карла, не посадили на трон «короля искусств», не увенчали лавровым венком. Все случилось позже, в посмертной жизни, и оттого вспоминать судьбу художника горько*» («Культура» №44, 2005г.). В предложенной выше классификации мы посчитали целесообразным объединить ПФ, которые относятся к XVI веку и предыдущим нескольким столетиям, в одной графе из-за малого количества таких ПФ и схожести исторических характеристик данного периода.

Причиной относительно низкой частотности появления в российской прессе ПФ, относящихся к средним векам, является не только более низкий уровень интенсивности межкультурных контактов, но и удаленность во времени и связанная с ней утрата прецедентных культурных знаков в процессе снижения их значимости и известности для представителей российского НЛГС.

Но еще реже встречаются ПФ, которые условно можно отнести к XXI веку. Их показатель составляет 2,5% (*Уэльбек, Куршевель*). Возможно, некоторые из них прочно войдут в корпус ПФ дискурса СМИ, другие «утратят» свойство прецедентности. Но несомненно, что в ходе исторического развития культур и в свете их неизбежного и все более интенсифицирующегося взаимодействия нас ожидает появление новых ПФ, что обуславливает актуальность и перспективность изучения проблемы прецедентности в дискурсе.

В целом рассмотренный материал свидетельствует об активном использовании в современной российской прессе ПФ, пришедших из французской культуры. Наиболее характерными из них являются те, что по времени своего происхождения относятся к XIX веку. Доля французских ПФ до XVII века значительно ниже тех, что относятся к каждому из последующих веков.

Таблица № 1

ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПФ, ПРИШЕДШИХ ИЗ ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛЬТУРЫ, В РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ

ПЕРИОД	французские по происхождению ПФ	
	количество	в % от общего количества
XXI в.	32	2,5
XX в.	394	31,2
XIX в.	456	36,1
XVIII в.	196	15,5
XVII в.	123	9,7
VIII – XVI вв.	63	5,0
всего	1264	100

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
3. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – 2-е изд., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 272 с.
4. Ростова Е.Г. Использование прецедентных текстов в преподавании РКИ: цели и перспективы // Русский язык за рубежом. – 1993. – № 1. – С. 7-15.
5. Феномен прецедентности и преемственность культур. – Воронеж, 2004. – 312 с.
6. Фесенко Т.А. К проблеме коммуникативной концепции «морали» в немецком языке (в рамках прецедентности) // Феномен прецедентности и преемственность культур. – Воронеж, 2004. – С. 106-119.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КУЛЬТУРЫ В БЫТОВОЙ ЛЕКSIКЕ (на материале тематической группы «одежда» в английском и русском языках)

Многие лингвисты, признавая связь языка и культуры, обращаются именно к лексико-семантическому уровню языка, который непосредственно «...реагирует на изменения во всех сферах человеческой деятельности» [1. С. 88]. План содержания лексики является основным материалом изучения специфических черт национального мировосприятия.

Исследуя особенности номинации и семантические модели языков, можно составить представление о картине мира того или иного народа, об особенностях его культуры. Такие экстралингвистические факторы как место проживания, история развития народа и особенности его жизнедеятельности оказывают непосредственное влияние на наполняемость тематических групп и находят свое выражение в принципах номинации, которые тот или иной язык избирает для означивания окружающей действительности.

Бытовая лексика на протяжении всей истории развития языкознания находилась под пристальным вниманием ученых-лингвистов. Именно в семантике конкретно-предметных существительных наблюдается самая тесная связь лексического значения слова с конкретными свойствами реалии [2. С. 28]. Лексика наименований одежды является одной из древнейших лексических систем, в которой закреплён опыт освоения человеком окружающей действительности. Как правило, в основу наименования предметов одежды ложатся два основополагающих признака: функция и особенности внешнего вида. По мнению Д.Н. Шмелева, «названия предметов, созданных человеком, функционально ориентированы в семантическом отношении» [3. С. 234-235]. Что касается внешнего вида именуемых предметов, в качестве мотивирующих признаков могут выступать материал, форма, цвет и т.п. Мы не можем не согласиться с утверждением Б.А. Ларина, что «для некоторых идей и представлений, связанных со словами, зрительный образ вещи является их основным, бесспорным или даже единственным содержанием. Таковы, например, представления из области материальной культуры (об одежде, утвари, орудиях производства)» [4. С. 19]. Ведь номинация есть ни что иное как «закрепление за словом понятия, отражающего определенные признаки предметов» [5. С. 101].

Отношения мотивации являются едва ли не самыми важными в языке. Именно через мотивированные слова язык выражает культуру говорящего на нем народа. Под мотивированностью принято понимать «свойства слова, связь звучания и значения которого объяснена посредством соотнесения данного слова с однокорневым и/или одноструктурными образованиями» [6. С. 66]. Мотивирующий признак в лингвистической литературе определяется как – «достаточно характерный» [7. С. 269] и «наиболее броский» [8. С. 336]. Более 50 % наименований одежды в английском и русском языках составляют мотивированные названия. У большей части наименований мотивировочный признак без труда распознается носителями языка (*snuggles, ползунки*) – это лексемы образованные вторичной номинацией. Наименования первичной номинации, которые утратили связь с мотивирующим словом, немногочисленны и воспринимаются носителями языка как «первообразные» (*skirt, майка*). Мотивированность таких единиц может быть раскрыта только при этимологическом анализе.

В современных языках первичная номинация крайне редкое явление. Предпочтение отдается словопроизводству на базе уже существующих в языке наименований. И здесь лексическая мотивация является просто незаменимой, поскольку позволяет без использования описательных приемов именовать «новое» в языке. Таким образом реализуется «языковая экономичность». В этом смысле английский язык в сравнении с русским представляется нам более экономичным, поскольку там, где английский язык обходится одной лексической единицей, русскому языку зачастую требуется дополнительные пояснения (например, английское слово *trews* соответствует русскому описанию «плотно облегающие клетчатые брюки»). В то же самое время, хотелось бы отметить тот факт, что тематическая группа наименований одежды в английском языке более объемна и многообразна по сравнению с аналогичной группой в русском языке. Так из 200 исследованных нами лексических единиц тематической группы «одежда» в русском языке 44 % образованы вторичной номинацией и являются мотивированными. В то время как в английском языке тематическая группа «одежда» представлена более чем 400 лексическими единицами, из которых мотивированными являются около 50%. Полученные данные свидетельствуют о том, что английский язык более подробно, чем русский обозначает реальность. Английский язык в целом имеет тенденцию к означиванию любого, пусть даже и малозначительного факта окружающей действительности. Это ни в коем случае не говорит о том, что один язык более беден и несовершенен в своих языковых средствах, чем другой. Такое ут-

верждение, на наш взгляд, было бы некорректным и лингвистически неверным. Это лишь служит показателем того, что любой язык обладает номинативной самодостаточностью и может обозначать любой участок объективной реальности, но при этом результаты языковой актуализации, как правило, отличаются в количественном и качественном отношении. Данное явление нельзя рассматривать как превосходство одного языка над другим. Это лишь доказывает, что язык является неотъемлемой частью национального менталитета, образа жизни и национальной культуры, что находит свое выражение в специфике номинативной системы каждого языка и ее отдельных участков.

Литература

1. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – М.; СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004. – 336 с.
2. Вановская Л. А. Семантика русской одежды. На материале тамбовских говоров: Дис.... канд. филол. наук. – Тамбов, 2003. – 212 с.
3. Шмелев Д.Н. Проблема семантического анализа лексики (на матер. рус. яз). – М.: Наука, 1973. – С. 234-235.
4. Ларин Б.А. Проект древнерусского словаря (принципы, инструкции, источники). – М.; Л., 1936. – 175 с.
5. Языковая номинация (общие вопросы) / Под ред. Б.А. Серебренникова, А.А. Уфимцевой. – М.: Наука 1977. – 358 с.
6. Блинова О.И. Русская диалектология. Лексика: Учеб. пособие. – Томск: Изд-во Томского университета, 1984. – 133 с.
7. Коготкова Т.С. Русская диалектная лексикология (состояние и перспективы). – М.: Наука, 1979. – 311 с.
8. Языкознание. БЭС / Под ред. Н.В. Ярцевой. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 336.

Загирова З.Р.

РОЛЬ ЛИЧНОГО ИМЕНИ В ОБЩЕСТВЕ

Вопрос о природе значения имени собственного (ИС), его функциях и связи с понятием относится к области философии языка, поэтому издавна этой проблемой занимаются философы-логики. Этими вопросами задавались еще древнегреческие мыслители. Их, прежде всего, интересовала проблема правильности имен. Греческие софисты учили, что имя произвольно и что понимание между людьми основано на договоре, в котором и заключена правильность имен. В отличие от софистов, Гераклит и его последователи считали, что существует природное безусловное соответствие имен вещам. Поэтому все имена изначально правильны.

В связи с этим нельзя не упомянуть диалог Платона «Кратил», в котором категория имени выступает как нерасчлененная, в составе которой еще не выделяются четко имена собственные и нарицательные. Тем не менее, значительная часть рассуждений Платона относится в первую очередь к именам собственным. Греки много думали о сущности вещей, их именах и о связи имен с вещами, с одной стороны, и имен с сущностью вещей – с другой. В диалоге «Кратил» обнаруживаются и своеобразные представления о мотивировке имен, и образцы толкования имен [10. С. 102-103]. Диалог показывает, как в Древней Греции занимались этимологизированием и семантизированием. Мнение самого Платона на этот счет остается из диалога неясным.

Другой же крупный философ Древней Греции – Аристотель – прямо говорил о произвольности связи между звучанием и значением слова. Тем не менее, точка зрения об их «естественной» связи (так называемая платоновская) существовала в Европе очень долго.

Подобные идеи существовали и в других традициях. На них были основаны «исправления имен» в Китае (например, если правление императора было несчастливим, девиз правления объявлялся «неправильным» и изменялся) [1. С. 29].

Смена имени влечет за собой разрыв с прошлым, начало движения в новом направлении. Это как бы новое рождение. Так, в скандинавской традиции, тому, кого прочили в наследники, нужно было дать «правильное» имя, то есть имя, с одной стороны, не выходящее за пределы традиции и, с другой, соответствующее его положению в роду. Более того – с помощью династического имени можно было сообщить бастарду искомый статус законного наследника [11].

Философ-позитивист Б. Рассел спрашивает: «Можно ли выразить все наше эмпирическое знание на языке, не содержащем собственных имен?» И отвечает отрицательно [9. С. 84].

О важной роли имени в жизни человека известно с самых древних времен. На то, что существует взаимосвязь между именем человека и событиями его жизни, старались обратить внимание многие умы человечества. По всей видимости, это влияние очень сложно и не поддается быстрой и легкой расшифровке. Существуют предположения, что влияние имени определяется неосознанным компонентом или создаваемым нами значением имени или сведениями о людях, которые это имя носили.

В настоящее время много исследований посвящается влиянию имени на судьбу человека. Как говорит французский ученый Пьер Руже: «Нет в языке такого слова, которое по влиянию на ваш характер и судьбу, по силе выражения чувств, по употребительности можно было бы сравнить с вашим именем. Имя может звучать как просьба или приказ, как упрек или одобрение, как пощечина или ласка» (цит. по [5. С. 133]). В некоторых работах используются астронумерологические методы исследований. В других случаях предлагается использовать символический подход. Например, исследователь Ф. Величко предлагает семантико-фонетический вариант анализа имени, обращая внимание на то, что каждая буква в слове имеет свой смысловой и эмоциональный оттенок. Делается предположение, что смысл имени можно получить, если объединить смысл всех букв имени, что требует, однако, тщательного и обдуманного подхода [5. С. 263].

Существует гипотеза о зависимости значения имени от связанных с ним звуковых ассоциаций. Это связано с проблемой восприятия звуков. По мнению М.В. Панова, «звуки речи ассоциативно связаны с незвуковыми представлениями» [8. С. 155]. Фонетисты предполагают, что во многих языках дихотомически противопоставлены низкие и высокие звуки. Низкие звуки связаны с представлениями «темный, плохой», а высокие – «светлый, хороший» [4. С. 139].

Именами и в частности имяславием интересовались и священники, занимающиеся философией. Вот что пишет об имени отец Сергей Булгаков: «Всякое познание есть именование, а предикат, идея, срастаясь с субъектом, с подлежащим, дает имя. Таково происхождение вообще именовании и имен» [2. С. 234]. Нельзя не упомянуть сочинения П.А. Флоренского (1882 – 1937) и А.Ф. Лосева (1893 – 1988). О стиле мышления Флоренского и сути его философии имени могут дать представление несколько выдержек из его работы «Общечеловеческие корни идеализма»: «Имя есть метафизический принцип бытия и познания. В имени надо видеть узел бытия, наиболее глубоко скрытый нерв его. Имя – сгусток благодатных или оккультных сил, мистический корень, которым человек связан с иными мирами; оно – божественная сущность, несет в себе мистические энергии» [цит. по 7. С. 298]. А.Ф. Лосев называл себя учеником отца Павла Флоренского и в конце 10-х – начале 20-х гг. XX века написал несколько работ, посвященных имени, в том числе в 1923 году – книгу «Философия имени». Вот несколько ключевых тезисов из этой книги: «Сущность есть имя, в этом главная опора того, что случится потом с нею» [6. С. 152]. «Природа имени <...> магична» [6. С. 185]. Также интересны высказывания французского философа Жака Деррида о природе имени: «<...> если имя не принадлежит навеки, от рождения и по всей строгости тому, кто его получает, то оно уже не принадлежит более, с первого мгновения дающему его» [3. С. 131]. «<...> дар имени дает то, что сам не имеет» [3. С. 131].

Безусловно, философия имени оказывала и продолжает оказывать большое влияние на лингвистов, семасиологов и ономастов.

Литература

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений: Учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 368 с.
2. Булгаков С.Н. Философия имени. – СПб.: Наука, 1998. – 448 с.
3. Деррида Жак. Эссе об имени / Пер. с фр. Н. А. Шматко; «Институт экспериментальной социологии». – М.: Изд-во «Алетейя»; Санкт-Петербург, 1998. – 191 с.
4. Захарченко Е.Г. Особенности семантики пословичных собственных имен // Семантика языковых единиц: Доклады V Международной конференции. – М., 1996. – Т. 1. – С. 138-139.
5. Имя, характер, судьба: Сборник. – М.: ООО Изд-во «Яуза», ООО Изд-во «ЭКМО», 2003. – 448 с.
6. Лосев А.Ф. Философия имени. – М.: Изд-во Моск. ун-та, [1927] 1990. – 269 с.
7. Мечковская Н.Б. Язык и религия: Пособие для студентов гуманитарных вузов. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 352 с.
8. Панов М.В. О восприятии звуков // Развитие фонетики современного русского языка. – М., 1968. – С. 53-67.

9. Рассел Бертран Человеческое познание: Его сфера и границы / Пер. с англ. – К.: Ника-Центр, 2001. – 560 с. – (Серия «ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА»; Вып. 2).
10. Теория и методика ономастических исследований / Отв. ред. А.П. Неподкупный. – М., 1986. – 255 с.
11. Успенский Ф.Б. Имя и власть: Выбор имени как инструмент династической борьбы в средневековой Скандинавии. – М.: Языки русской культуры, 2001. – 160 с.

Згонникова А.А.

К ВОПРОСУ О РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

С наступлением XXI века и вступлением своевременно в общеевропейский дом встал вопрос о приобщении жителя грядущего века к мировой культуре, о приближении его образовательного уровня к европейскому стандарту, о владении им не менее чем двумя иностранными языками и т.д. Авторами Временного государственного образовательного стандарта по иностранному языку (далее – ИЯ) выдвигается расширенная трактовка цели обучения ИЯ в российских образовательных учреждениях – формирование коммуникативной компетенции. По своей сути данная компетенция интегративна и включает несколько компонентов: коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме; языковые знания и навыки владения этим «строительным материалом» для порождения и распознавания информации; лингвострановедческие и страноведческие знания для обеспечения вторичной социализации, социокультурного фона, без которых нельзя сформировать коммуникативную компетенцию. Таким образом, очевидно, что, в процессе достижения планируемого результата решается целый комплекс воспитательных, образовательных и развивающих задач. Включение в целевую установку обладания ИЯ и содержание обучения страноведческих знаний как полноправного компонента обеспечит усвоение учащимися реалий другой национальной культуры, расширение их общего кругозора, что, безусловно, приведет к повышению интереса к изучаемому ИЯ и стойкой мотивации.

Одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении ИЯ считается тест. Использованию тестов посвящены многочисленные публикации в журнале «Иностранные языки в школе» [М.Е. Брейгина, Л.Г. Денисова, В.Н.Симкин, О.Г. Поляков, И.Л. Бим, Ф.М.Рабинович]. Большинство из исследований в данной области отвечало потребностям своего времени, однако в них затрагивались отдельные аспекты и проблемы тестирования. Существуют различные определения понятия «тест». Широта дефиниций включает различные формы от практически любого вида контрольного задания до набора заданий вида «множественный выбор». В зарубежной практике языкового тестирования вариативность в трактовке понятия «test» представляется различием понятий «контрольная работа» вообще, как основание оценочного суждения, и «контрольная работа», предполагающая специально организованное измерение интересующих нас знаний (умений, навыков).

Мы совершенно согласны с С.К. Фоломкиной, которая утверждает, что «под тестом понимаются задания, имеющие специфическую организацию, которая позволяет всем учащимся работать одновременно в одинаковых условиях и записывать выполнение символами» [Фоломкина, 1986: 14].

Зачастую под тестом понимались лишь только некоторые типы тестовых заданий. Основным отличием теста от традиционной контрольной работы, по мнению ученых, считается то, что любой вид тестов всегда предполагает измерение. Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма учителя, чем оценка за выполнение традиционной контрольной работы, которая всегда субъективна, поскольку основана на впечатлении учителя, не всегда свободном от симпатий и антипатий по отношению к тому, или иному ученику. Главная отличительная черта теста – объективность, гарантируемая измерением. Основная функция любого теста состоит в представлении четкой и однозначной количественной информации.

Качество любого измерительного средства, в том числе и теста, определяется в первую очередь показателями его надежности и валидности. Показатель надежности свидетельствует о том, насколько последовательны результаты этих измерений. (Надежный тест должен исключать случайность того или иного результата.) Валидным будет считаться тест, измеряющий уровень развития тех (и только тех) умений, навыков, знаний, для измерения которых он предназначался составителями. Валидность (практически в любом её виде) будет определять правомерность интерпретации результатов тестирования.

Максимально повысить надежность измерения и валидность использования теста можно, если следовать трем основным этапам его создания:

1) дать ясное и недвусмысленные теоретические – научно-обоснованные определения умений, которые надо измерить;

2) точно установить условие и операции, которых следует придерживаться при проведении теста и наблюдении за его выполнением;

3) количественно определить результаты наблюдений, с тем, чтобы убедиться, что используемые измерительные шкалы обладают всеми необходимыми качествами.

На сегодняшний день существует огромное разнообразие тестов, используемых в повседневной деятельности. Тесты могут быть итоговыми или промежуточными (тематическими). Итоговые тесты предназначены, для того чтобы объективно подтвердить достигнутый учащимися уровень обученности. Тематический тест призван способствовать улучшению самого учебного процесса. Тесты могут определять уровень обученности и/или языковой компетенции учащегося относительно уровня других учащихся (нормо-ориентированный тест) или относительно определенного критерия, например уровня обученности (критериально – ориентированный). Таким образом, результаты тестирования могут быть использованы для оценки уровня обученности учащихся, для отбора их в то или иное учебное заведение, для сертификации их достижений в определенном виде деятельности (по учебному предмету), для распределения по группам обучения в зависимости от достигнутого уровня, для диагностики трудностей обучения.

Большинство тестов имеет несколько вариантов (они помечены звездочкой). В этом случае преподаватель готовит (по числу учеников в группе) раздаточные карточки долговременного пользования с заданиями. При одном варианте – задание диктуется или записывается на классной доске. Работу с тестом рекомендуется проводить за 10-15 минут до конца урока. Так как, тест позволяет проверять одновременно всех учащихся группы, выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии. При выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия, они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение. Тест дает возможность включать большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им. Перечисленные и некоторые другие характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

Задания тестов всегда имеют однозначное решение, определение правильности ответа осуществляется по заготовленному ключу. Применение тестов при контроле целесообразно потому, что они задают направление мыслительной деятельности учащихся, приучают их варьировать процесс переработки воспринимаемой информации.

Использование различных видов тестов становится одним из решающих факторов в процессе обучения ИЯ с использованием БРС. Следует также иметь в виду, что проверка 30-40 тестов по ключу не займет у учителя больше 57 минут, таким образом тестирование позволяет преподавателю осуществлять систематический эффективный мониторинг компетенций студентов.

Подводя некоторые итоги всему вышеизложенному, хотелось бы подчеркнуть, что тестирование играет чрезвычайно важную роль в обучении ИЯ, являясь наиболее экономной формой контроля и объективным показателем степени усвоения учащимися того или иного языкового материала.

Литература

1. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности // Иностранные языки в школе. – № 2. – 1991. – С. 65-66.
2. Денисова Л.Г., Симкин В.Н. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – № 2. – 1995. – С. 39-40.
3. Поляков О.Г., Бим И.Л. Рекомендации по подготовке и использованию итогового теста за базовый курс обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – № 3. – 1996. – С. 81-82.
4. Поляков О.Г. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средств контроля обучения школьников по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – № 2. – 1994. – С. 46-48.
5. Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе – № 1. – 1987. – С. 23-24.

6. Рабинович Ф.М. Прагматические тесты: сущность, специфика, перспектива // Иностранные языки в школе. – № 2. – 1985. – С. 76-77.
7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – С.10.
8. Симкин В.П. Осторожно: тест // Иностранные языки в школе. – № 5. – 1996. – С. 47-48.
9. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – № 2. – 1986. – С. 14.

Зеленина Т.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПЛЮРАЛИЗМА (из опыта ИИЯЛ УдГУ)

Формирование многоязычной среды является сегодня одной из важнейших задач современности – задачей будущего социального благополучия. Задача эта представляется актуальной на всех уровнях: мировом, европейском, государственном, региональном, вузовском.

В Европе в связи с глобализацией сегодня остро стоит вопрос о сохранении национальных языков и культур. Обостренный этноцентризм, который проживают в определенные периоды своей жизни многие люди разных национальностей, не решит проблемы. У народов только один путь к сохранению языков и культур – создание среды многоязычия (как на уровне общения, так и на уровне обучения).

Сохранение национальных языков является актуальным и для национальных республик России, в частности для Удмуртии, в которой проживает более 100 национальностей. В каждом конкретном регионе имеется своя специфика, которую следует учитывать. Известный французский ученый, финно-угровед, профессор Жан-Люк Моро отмечает уникальность Удмуртии в языковом отношении: здесь соседствуют три разные языковые семьи: славянская (русская), финно-угорская (удмуртская) и тюркская (татарская).

Сохранение языков народов, проживающих на территории Удмуртии – задача, прежде всего, социальная. Необходимо способствовать тому, чтобы дети могли говорить на родном языке (удмуртском, татарском и других языках) в семье, в обществе, не просто говорить, а любоваться родным языком. Настоящим интернационалистом человек может стать только тогда, когда он ценит свой язык и культуру. Кроме того, сохранение национальных языков имеет и экономические мотивы: исследования зарубежных ученых свидетельствуют о том, что билингвы с раннего детства являются потенциально более успешными в профессиональной деятельности. По нашему глубокому убеждению, они являются потенциальными полиглотами.

Помочь решить проблему межкультурного взаимодействия призвано языковое образование и воспитание, в основе которого лежит целенаправленная педагогическая работа по приобщению обучаемых к поликультурному пространству региона средствами родного / неродного, иностранных языков.

Для Удмуртского государственного университета проблема представляется актуальной уже исходя из названия вуза. Настало время создания концепции развития языкового образования и межкультурного воспитания в новых для университета условиях, сплочения с этой целью теоретиков и практиков – специалистов по иностранным, национальным и русскому языкам, а также других дисциплин, как гуманитарных, так и негуманитарных. Это позволит Удмуртскому университету решить ряд политических, социальных, экономических вопросов и успешно войти в Болонский процесс.

Для Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского госуниверситета обращение к многоязычию является способом поднятия имиджа профессионального языкового образования в республике. В сознании абитуриентов (вернее, их родителей) в последние годы четко формируется мысль о том, что необходимо, прежде всего, получать специальность, а иностранный язык должен стать дополнительным знанием. В связи с этим обстоятельством привлекательными для студентов и слушателей ИИЯЛ могут стать следующие принципы: фундаментальность, системность, непрерывность, открытость, интегративность (естественно-гуманитарная методология познания мира), инновационность, многоязычная среда обучения.

С учетом этих принципов, осуществляется деятельность преподавательского коллектива института.

Научная деятельность

Научное направление включает в себя три блока (лингвистический, литературоведческий, психолого-педагогический). Исследования ведутся преподавателями всех кафедр и носят междисциплинарный характер.

Лингвистический блок: Языковая карта мира. Взаимодействие языков; Проблемы теоретической и прикладной лингвистики современной категориально-методологической парадигмы; Методология сравнения языков и культур; Когнитивная лингвистика и многоязычие; Перевод как межъязыковая и межкультурная коммуникация.

Литературоведческий блок: Закономерности развития мирового литературного процесса: проблемы истории, теории и методологии.

Психолого-педагогический блок: Гуманизация языкового образования (теоретико-методологические, лингводидактические, социокультурные, технологические аспекты).

По проблемам языкового образования в институте на протяжении последних лет проводились многочисленные научно-практические конференции и семинары. Наиболее значительные: Раннее языковое образование: состояние и перспективы (Всерос., 2001); Теоретические и практические вопросы языкового образования (Регион., 2003); Теория и типология грамматических систем (Всерос., 2003); Профессиональное сообщество и развитие интеграционных процессов между Россией и США (Междунар., 2003); Фонетика: наука и искусство (Регион., 2004); Языковое образование в полиэтническом регионе: из опыта работы дошкольных, школьных учреждений и вузов Удмуртской Республики (Республ., 2005); Английский язык в поликультурном регионе (Междунар., 2005; под эгидой Посольства США); Языковое образование в полиэтническом регионе (Республ., 2005–2008; ежегодная конференция учащихся, на базе татарской классической гимназии № 6 г. Ижевска); Единые базовые европейские рамки (Междунар., 2007; семинар для учителей французского языка Западной России; под эгидой Посольства Франции); 2007 – Год русского языка в Удмуртии (Республ., 2007; конференция учащихся, на базе лицея № 41 г. Ижевска); Многоязычие и межкультурное взаимодействие (Междунар., 2008).

Разработка идеи многоязычия осуществлялась в рамках коллективного гранта, поддержанного Российским гуманитарным научным фондом, «Языковое и межкультурное образование в полиэтническом регионе» (2004–2006), а также научного проекта «Раннее языковое образование в условиях многоязычия в полиэтническом регионе (с 2002 г.; поддерживается Поволжским отделением Российской академии образования).

Принцип многоязычия реализуется также в издательской деятельности. За последние годы изданы сборники, монографии, учебные пособия, в которых выражено интегративное начало на уровне изучения языков и культур, например: «Французское слово в удмуртском и русском языках: Этимологический словарь» (Т.И. Зеленина, 2002), «Лингвокультурологический анализ художественного текста: На материале книги немецкого писателя Г. Фаллады «В те далекие детские годы» в контексте русского, удмуртского и татарского языков» (Л.И. Хасанова, Т.Л. Кириллова, 2005), интегративная программа «Национальный компонент в полиэтническом регионе» (Л.М. Малых, С.А. Кручинина, Т.В. Киселева, 2005), «Юный полиглот: Многоязычный словарь» (Т.И. Зеленина, Н.В. Буторина, 2005), «Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики)» (А.Н. Утехина, 2006), «Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе» (А.Н. Утехина, Е.В. Тройникова, Л.И. Хасанова, 2007), «Русско-английско-татарский словарь: Юный полиглот» (Л.М. Малых, Р.Ф. Шитова, 2007) и др.

С 2005 г. издается серия «Языковое и межкультурное образование».

Учебная и внеучебная деятельность

1) Создание системы непрерывного языкового образования:

Основное образование ИИЯЛ:

- обучение на четырех отделениях (английском, немецком, французском и испанском; последнее открыто в 2000 г.);
- пересмотр лингводидактических основ обучения в рамках традиционной специальности «Филология» (Зарубежная филология);
- открытие новой специальности «Перевод и переводоведение» (1999 г.; создана кафедра перевода и стилистики английского языка);
- углубленное изучение второго иностранного языка (в 1997 г. открыта кафедра второго иностранного языка, на которой целенаправленно формируется автономия студентов в процессе обучения иностранным языкам);
- создание специализации «Обучение иностранному языку в раннем возрасте» – по инициативе ИИЯЛ включена в реестр специализаций по специальности «Филология» (Москва, УМО, 2001 г.). Обоснование: раннее изучение иного языка является первым шагом к многоязычию (в 1997 г. открыта кафедра дидактики раннего обучения иностранным и национальным язы-

кам, которая курирует обучение иностранным и национальным языкам в дошкольных учреждениях г. Ижевска);

- изучение удмуртского языка и литературы всеми студентами ИИЯЛ в рамках национально-регионального компонента (с 90-х гг.);
- введение в учебный план отдельных дисциплин, способствующих осмыслению проблем, связанных с многоязычием.

Дополнительное образование ИИЯЛ (образовательные программы):

- Программа «Лингва» (с 1990 г., дети с 5 до 9 лет);
- «Школьник Ин-Яз» (с 1998 г., учащиеся 5-9 классов);
- «Абитуриент Ин-Яз» (с 1988 г., учащиеся 10-11 классов);
- «Юный переводчик» (с 2001 г., учащиеся 10-11 классов);
- Второе высшее образование (с 1992 г.);
- Программа «Полиглот» (с 2006 г.) и др.

В системе дополнительного образования студенты ИИЯЛ имеют возможность изучать третий и четвертый иностранные языки.

В учебном процессе и (или) в исследовательской деятельности в институте представлены в разной степени 10 языков: русский, удмуртский, татарский, английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, финский, китайский.

2) Организация и проведение международных экзаменов (английский, французский, испанский языки).

3) Открытие Регионального научного центра раннего языкового образования «Иж-Логос» (с 2000 г.).

4) Обращение к театральной педагогике: фонетические конкурсы; конкурс «Лучший ритор ИИЯЛ» (с 2004 г.; поднятие престижа русского языка); зачетные учебные спектакли на иностранных языках; француско-русский театр «Иж-Логос» (с 1999 г.; участие в фестивалях франкофонных театров – Пермь, Екатеринбург, Москва, Печ – Венгрия); хор немецкой песни (с 2003 г.); многоязычный театральный фестиваль «Языковая радуга» (с 2002 г.).

5) Создание Ижевской детско-молодежной общественной организации «Полиглот» (2006 г., на базе ИИЯЛ).

Таким образом, в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского госуниверситета направленность на многоязычие пронизывает все виды деятельности: организационную, учебную, учебно-методическую, научную, издательскую, международную, воспитательную, рекламную.

Иванкина Г.А.

VON VOYAGE – МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ

Межкультурная коммуникация, реализуемая в наши дни на разнообразных уровнях, не является признаком исключительно современного состояния. Результатами межкультурных связей в системе любого языка становятся заимствования, сохраняющие для языка-рецептора все культурные коннотации, ярко пополняя картину мира. Профессиональное знание английского языка предполагает понимание таких слов и умение их воспринимать на всех языковых и речевых уровнях. Практика преподавания английского языка показывает, что студенты зачастую не осознают необходимости усвоения орфографического написания таких слов. Речь идет не об исторической обусловленности французского влияния на словарный состав английского языка, а о связях современных культур. Такие слова и понятия как *le Louvre*, *Notre Dame de Paris*, *Musée Auguste Rodin*, *Champs-Élysées*, *Monmartre*, *Montparnasse*, *Arc de Triomphe*, *Quartier Latin*, *Sacré-Coeur* составляют фрагменты общеевропейской культуры. Умение их воспринять и правильно произнести входит в межкультурную компетенцию. Уже название современных ворот Франции в мир – аэропорта *Roissy-Charles de Gaulle* (Руасси-Шарль де Голль) – соединяет и культурный и орфографический компоненты. Французские впечатления искони были неотъемлемой частью русской культуры, и для вхождения в тему можно взять любую из известных цитат, хотя бы Маяковского – «Если б был я Вандомская колонна, я б женился на Пляс де ля Конкорд». Хрестоматийные цитаты в наше время можно уже дополнять и менее хрестоматийными, например, о кафе *Le Deux Magots* («Де Маго»), где проводили время Рембо, Пикассо, Оскар Уайльд, Антоний Слонимский отозвался так: «Не пиши мне на адрес "Максима", и на адрес кафе де Маго, где Верлен и Рембо сидели на плюше дивана. Там их нет. Все промчалось мимо». Цель же данной статьи включает в себя скорее практическую дидактически-языковую

направленность: предложить материал современных французских заимствований в английском языке с интенцией обучения орфографической и произносительной норме. Выделим лишь основные линии систематизации, которая позволяет научить правильному восприятию этого пласта английской лексики.

Учитываем два структурных момента: 1) во французском языке ударение падает на последний слог; 2) последние буквы e, t, d, g, r, s в слове не читаются: Louvre – Лувр, Auguste Rodin – Огюст Роден, Place de la Concorde – Пляс де ля Конкорд, Notre Dame de Paris – Нотр-Дам де Пари, Charles de Gaulle – Шарль де Голль, c'est la vie – «се ля ви».

В течение вводно-коррективного фонетического курса, а также по ходу расширения словарного запаса есть смысл последовательно закреплять систему написания французских заимствований, соединяя эту работу с подчеркиванием нового смысла, привнесенного из французской культуры.

Орфографию согласных звуков можно легко освоить в соотношении с русскими эквивалентами:

g – [g] (русский «ж»): collage – коллаж, courage – кураж, храбрость, montage – монтаж. В начале слова **-j-** – [g] Journal. **ch-** [ʃ] chaussee – шоссе. **-c-** [k] creme – крем. **-que** [k] corps diplomatique – дипломатический корпус. clique – клика, communiqué – коммюнике. **-gn-** [nj] champignon – шампиньон, champagne – шампанское, cognac – коньяк, campagne – кампания. **-ill** [lj] patrouille – патруль, pavillon – павильон, medaille – медаль, médaillon – медальон, portefeuille – портфель, в отличие от современного дидактического термина «портфолио».

Орфографию гласных звуков полезно усваивать в интеграции с содержанием слова, это во многом способствует когнитивной рефлексии о связях слова и культуры, в том числе и в межкультурном аспекте.

-é- закрытый [e:]

art déco – Short for art decorative; risqué – suggestive, overly provocative roman; à clés Novel – with real people appearing as fictional characters; démodé – outmoded, out of fashion; déjà vu – this is a grammatical structure in French, as in Je l'ai déjà vu=> I've already seen it. It refers to the scientific phenomenon of feeling like you have already seen or done something when you're sure that you haven't; décolletage décolleté – the first is a noun, the second an adjective; fiancé fiancée -fiancé refers to a man and fiancée to a woman.

-è-, -ê- открытый [e:]

après-ski – the French term actually refers to snow boots, but the literal translation of the term is what is meant in English, as in "après-ski" social events; crème brûlée – baked custard with caramelized crust; crème caramel – synonym of flan – custard lined with caramel; crème de cacao – chocolate-flavored liqueur; crème de la crème – synonymous with the English expression "cream of the crop" – refers to the best of the best; raison d'être – purpose, justification for existing; tête-à-tête – A private talk or visit with another person; prêt-à-porter – направление моды, отличающееся от "высокой моды" тем, что изделия готовы для ношения.

-à-, -â- краткий открытый [a]

vis-à-vis (de) – facing, next to, towards, compared to, in relation with; Voilà ! – Nearly every time I see this in English, it is misspelled as "voilà" or "violà." Château – palace.

-on [õ]

raison d'être – Purpose, justification for existing; bon voyage – English has "Have a good trip," but Bon voyage is more elegant. В дополнение можно предложить известные chiffon, par avion, façon, coupon, chanson.

-an-, -en-, -em носовой [ã]

en route – On the way; en suite – Part of a set, together; enfant terrible – Refers to a troublesome or embarrassing person within a group (of artists, thinkers, etc); agent provocateur – A person who attempts to provoke suspected individuals or groups into committing unlawful acts. В дополнение идут известные abonnement, rendezvous, calembourg, charmant, cancan, enjambement, ensemble, chance, carte blanche, genre.

-un-, -un носовой [ũ] Parfum.

-in носовой [ẽ]

fin de siècle -Hyphenated in English, *fin-de-siècle* refers to the end of the 19th century.

-au- [o:]

au pair – A person who works for a family (cleaning and/or teaching the children) in exchange for room and board; au contraire – Usually used playfully in English; au fait – *Au fait* is used in British English to mean "familiar" or "conversant": She's not really *au fait* with my ideas; au gratin – In French, *au gratin* refers to anything that is grated and put on top of a dish, like breadcrumbs or cheese. In English, au gratin

means "with cheese; faux – I once saw an ad for "genuine faux pearls"; faux pas – Something that should not be done, a foolish mistake; haute couture – «от кутюр», высокая мода; vaudeville – водевиль.

-eau [o:] в конце слов

tableau vivant – A scene made up of silent, motionless actors; eau de cologne – This is often cut down to simply "cologne" in English. Cologne, which is the French/English name for the German city Köln, is capitalized in the French expression; eau de toilette – Toilet here does not refer to a commode – see toilette, below. Eau de toilette is a very weak perfume; art nouveau – Characterized by flowers, leaves, and flowing lines.

-ou- [u:]

amour-propre – Self respect; toucan – a tropical American bird; touché – acknowledgment that a scoring hit has been made in a fencing competition; en route – on the way; coup – a brilliant and successful stroke or action.

-oi- [ua]

soirée – an elegant party; film noir – the stark black-and-white cinematography style; avoir du poids – goods of weight, originally spelled *averdepois*; croissant – круассан; couloir – deep gully on a mountain side, esp in the French Alps. В добавление идут известные toilette, bourgeois, memoiren, courtoisie.

-ai- [c:]

maître d', maître d'hôtel – The former is more common in English, which is strange since it is incomplete: "The 'master of' will show you to your table; crème fraîche – This is a funny term. Despite its meaning, crème fraîche is in fact slightly fermented, thickened cream; café au lait – Same thing as the Spanish term café con leche; mayonnaise – After its place of origin; Renaissance – Ренессанс; laissez faire – As in "anything goes". Lack of government intervention; fait accompli – What would be called a "done deal" in the USA; cordon sanitaire – Quarantine, buffer zone for political or medical reasons; chargé d'affaires – A substitute or replacement diplomat; chaise longue – In English, this is often mistakenly written as "chaise lounge" – which actually makes perfect sense.

-ier [je:]

papier mâché – Used for art; dernier cri – The newest fashion or trend.

-eu [Ø:]

feuilleton – the part of a European newspaper carrying reviews, serialized fiction; adieu – Used like "farewell": when you don't expect to see the person again until God (when you die and go to Heaven); chef d'oeuvre – шедевр; force majeure – форс-мажор; folie à deux – Refers to superior/greater force, or to an unexpected or uncontrollable event, such as "an act of God" like a tornado or earthquake;

fleur-de-lis – A type of iris or an emblem in the shape of an iris with three petals; fleur-de-lys – лилия, а в России это название стало известным благодаря русскому переводу арии из популярного мюзикла "Горбун Нотр-Дам".

Закрепляющими упражнениями в чтении французских заимствований могут быть слова, известные и из русской культуры, то есть имена классиков французской литературы, современных известных актеров, названия французских блюд и французских духов.

Иванова О.Б.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ
АТРИБУТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(на материале текстов по физике)**

Атрибутивные именные словосочетания, представляющие собой ряд существительных с зависимыми словами или без них, соединенных путем простого контактного соположения элементов, очень широко распространены в английском языке. Определяемым словом в таких группах является последнее существительное, а все слова, стоящие слева от него, играют роль определения. Приведем несколько примеров: *order-disorder type ferroelectric* – сегнетоэлектрик типа порядок-беспорядок, *bound-state energy* – энергия связанного состояния, *reciprocal lattice elementary vectors* – элементарные векторы обратной решетки.

Такие конструкции являются специфической особенностью английского языка, для которого характерна препозитивная позиция определения (в отличие, например, от русского и французского языков), они подробно описаны в ряде руководств и пособий [1-4] и, несмотря на это, продолжают оставаться объектом внимания лингвистов и переводчиков [5]. Традиционно считается, что основная трудность их перевода состоит в том, что структурно-семантические связи между элементами цепочки формально никак не выражены, и без знания предметной области определить их иногда

бывает весьма затруднительно. Так словосочетание *Tamm surface levels*, вообще говоря, может быть понято и как *поверхностные уровни Тамма* и как *уровни поверхностей Тамма* (правильным является первое понимание). Заметим, кстати, что французский эквивалент этого словосочетания – *niveaux superficiels de Tamm* – имеет однозначную интерпретацию.

В данной работе хочется обратить внимание на ряд особенностей, которые данные конструкции приобрели в современном научно-техническом языке и которые не могут не сказываться на специфике их понимания и перевода.

В первую очередь следует отметить тенденцию к увеличению длины цепочек. Открыв, например, журнал “Nanoscale Science & Technology” за март 2008, в списке названий статей встречаем, в частности: *High efficiency niobium-nitrogen nanowire superconducting single photon detectors fabricated on magnesium oxide substrates from a low temperature process* – **Высокоэффективные ниобий-азотные нанопроволочные сверхпроводящие однофотонные детекторы, сделанные на подложке оксида магния низкотемпературным методом**. Еще один пример: *Bias-selectable tricolor tunneling quantum dot infrared photodetector for atmospheric windows* **инфракрасный фотодетектор атмосферных дыр, сделанный на основе туннельного трехполосного квантового диода с селективируемым запирающим напряжением**. Всего же из 149 статей данного выпуска 3 содержат в своем названии атрибутивные цепочки длиной 8 элементов, 2 статьи – цепочки из 7 элементов, 9 статей – цепочки из 6 элементов и 26 статей – 5-ти элементные цепочки.

Причину этой тенденции, как кажется, следует искать в тех процессах, которые происходят в данный момент в языке. Как известно, характерными особенностями современного английского научно-технического языка являются стремление к номинативности и стремление к краткости и компактности изложения [6. С. 115, 116]. Первая из этих двух тенденций находит свое выражение в частности в том, что процессы и действия часто описываются с помощью существительных. Так, когда хотят сказать, что *электронная трубка срабатывает под действием света*, вместо конструкции *the electron tube is actuated by light* используют *the electron tube is light-actuated*. А в результате стремления языка к сжатости изложения при необходимости может получиться *light-actuated electron tube*. Совместное действие этих двух языковых тенденций приводит к появлению словосочетаний типа: *hundred-nanometer sized biomagnetic beads, coordination-dependent surface atomic contraction, silicon radio-frequency single electron transistor, benchmark density functional theory calculations, slow-light enhanced collinear second-harmonic generation, variable cell shape dynamic self-consistent field theory*.

Безусловно, платой за такую компактность изложения оказывается трудность декодирования таких цепочек. В современном языке существует тенденция оформлять связь между компонентами таких словосочетаний через дефис. Примеры могут быть найдены среди приведенных выше цепочек. Хочется отметить только, что интерпретация, например, словосочетания *conduction-electron heat capacity* (*теплоемкость электронов проводимости*) значительно облегчается благодаря тому, что дефис объединяет слова *conduction* и *electron* в единое целое. Аналогично, словосочетание *common-collector transistor amplifier* – *усилитель на транзисторах с общим коллектором* интерпретируется легче, чем в случае, если бы дефис отсутствовал.

Встречаются также словосочетания, элементы которых заключаются в кавычки: “*do it yourself*” *tools* – *средства для самостоятельного создания (чего-либо)*; “*complete dummies*” *guide* – *руководство для «чайников»*.

Другим проявлением стремления языка к краткости и компактности изложения является широкое использование эллиптических конструкций. В. Н. Комиссаров приводит яркие иллюстрации этого явления: «Встретив в тексте сочетание а *remote crane* или *a liquid rocket*, переводчик должен распознать в них эллиптические формы сочетаний *a remote-operated crane* и *a liquid-fuelled rocket*. Прочитав, что *A non-destructive testing college is to open in London this October*, он должен помнить, что открывающийся колледж вовсе не будет *неразрушающимся* (*non-destructive*) или *испытательным* (*testing*), а будет готовить *специалистов в области неразрушающих методов испытания материалов*» [6. С. 116]. В научно-техническом тексте эта тенденция к компрессии выражена особенно заметно: *single-level absorption* – вместо – *single-level excitation absorption* – *поглощение с возбуждением одного уровня*; *gamma absorber* – вместо *gamma-ray absorber* – *поглотитель гамма излучения*; *worm adjustment* – вместо *worm mechanism adjustment* – *регулировка при помощи червячного механизма*; *least-squares adjustment* – вместо *least-squares method adjustment* – *вычисление методом наименьших квадратов*.

Еще одна специфическая особенность многокомпонентных словосочетаний в научно-технических текстах состоит в том, что переводимая цепочка может оказаться не просто свободным словосочетанием, а термином. В этом случае перевод по общим правилам не годится: ***vertical interband opti-***

cal transitions – **прямые** междузонные оптические переходы (а не вертикальные!); *thermoionic amplifier* – **ламповый** усилитель (а не термоионный!); *narrow-beam absorption* – поглощение **без рассеяния** (а не узколучевое!); *complementary acceleration* – **Кориолисово** ускорение (а не дополнительное!); *Drum accumulator* – **цинково-никелевый** аккумулятор (а не Драма!).

Также следует отметить, что в ряде случаев многокомпонентные словосочетания могут оказаться многозначными, как в силу неоднозначности семантических связей, так и в силу многозначности компонентов сочетания: *wall absorption* – поглощение **стенкой** или поглощение **на стенке**; *our laboratory monograph* – монография, **написанная** нашей лабораторией или монография **о** нашей лаборатории; *sealed ignitron* – **запаянный** игнитрон или **отпаянный** игнитрон. Для правильного перевода таких сочетаний требуется широкий контекст.

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Переводя английские многокомпонентные атрибутивные словосочетания научно-технического текста на русский язык, переводчик может столкнуться со следующими трудностями: 1) традиционно упоминающейся сложностью определения семантических связей между членами цепочки без знания предметной области; 2) чрезмерной длиной цепочек в современном научно-техническом тексте; 3) возможным эллипсисом элементов цепочки из-за свойственного английскому языку стремления к краткости и компактности изложения; 4) переводимая цепочка может оказаться как свободным словосочетанием (и в этом случае может быть переведена по общим правилам), так и термином (и должна быть заменена соответствующим русским эквивалентом); 5) словосочетание может оказаться многозначным и допускать более одной интерпретации.

Вместе с тем правильный перевод таких многокомпонентных словосочетаний исключительно важен ибо, как указывал Р.Г. Пиотровский, «именные словосочетания являются основными текстообразующими компонентами, квантами смысла, с помощью которых происходит передача семантической информации» [7].

Литература

1. Перевод общетехнических устойчивых словосочетаний в текстах научно-технических журналов с английского языка на русский: Метод. пособие / Сост. Л.И. Чернавина. – М., 1985. – 56 с.
2. Михайлова В.И., Кутепова М.М., Агапова Г.Н. Словообразование химической терминологии (многокомпонентные термины): Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 56 с.
3. Зражевская Т.А., Беляева Л.М. Трудности перевода с английского языка на русский (на материале газетных статей) – М.: Изд-во «Международные отношения», 1972. – С. 88-89.
4. Рубцова М.Г. Полный курс английского языка: Учебник-самоучитель. – М.: Изд-во «Канон», 1995. – 544 с.
5. Закатей А.Ф., Шарипова Д.М. Многокомпонентные английские атрибутивные словосочетания терминологического типа и их перевод на русский язык // Иностраный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты / Каф. иностр. языков АН СССР; отв. редактор М.Я. Цвиллинг – М.: Наука, 1990. – С.127-134.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
7. Пиотровский Р.Г. Текст, машина, человек. – Л.: Наука, 1975.

Ивлева С.В.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ НА РАННЕМ ЭТАПЕ

Общение на иностранном языке должно быть мотивированным и целенаправленным. Начиная с самого раннего этапа обучения необходимо создать у ребенка положительную психологическую установку на иноязычную речь. Способом создания такой положительной мотивации является игра. Игра на уроке – это увлекательное занятие. Атмосфера радости и увлеченности, ощущение посильности заданий способствуют развитию детей, помогают преодолеть стеснительность, которая мешает употреблять иноязычные слова в речи.

Игры на уроке не должны быть эпизодическими и изолированными. Необходима сквозная игровая методика, в которой будет соблюден ряд принципиально важных условий:

- 1) игры необходимо использовать в определенной системе, их сценарии должны постепенно изменяться и усложняться;

- 2) игра должна соответствовать психологической готовности учащегося к общению, совместной деятельности;
- 3) форму и содержание игры необходимо выбирать исходя из количества детей, участвующих в ней, из характера языкового материала и цели самой игры;
- 4) в игры надо включать языковой материал из других тем с целью повторения;
- 5) для выбора игры необходимо учитывать ее влияние на развитие психических, познавательных процессов, эмоций и воли, на формирование социокультурной компетенции и картины окружающего мира;
- 6) необходимо заранее продумывать адекватную форму исправления ошибок.

История разработки вопроса насчитывает уже не один десяток лет, но до сих пор не существует единой классификации игр. И.Л.Шолпо предлагает свой вариант классификации развивающих игр, которые можно использовать на занятиях иностранным языком с дошкольниками. Автор подразделяет обучающие игры на четыре основных типа: ситуативные, ритмо-музыкальные, художественные и соревновательные.

К ситуативным относятся речевые игры, которые моделируют ситуации общения по тому или иному поводу. Они, в свою очередь, делятся на игры репродуктивного характера, когда дети воспроизводят типовой, стандартный диалог, применяя его к той или иной ситуации и импровизационные игры, требующие применения и видоизменения различных моделей. Естественно, может и должен возникнуть промежуточный момент, когда в репродуктивную игру вносится элемент импровизации.

Ритмо – музыкальные игры – это всякого рода традиционные игры типа хороводов, песен и танцев с выбором партнеров, которые способствуют не столько овладению коммуникативными умениями, сколько совершенствованию фонетической и ритмомелодической сторон речи и погружению в дух языка.

Художественные, или творческие, игры – это вид деятельности, стоящий на границе игры и художественного творчества. Их, в свою очередь, можно разделить на драматизации (постановку маленьких сценок на английском языке); изобразительные игры, такие как графический диктант, аппликация и т.п.; и словесно-творческие (подбор рифмы, коллективное сочинение подписей к комиксу, коллективное сочинение маленьких сказок).

К соревновательным относятся большинство игр, способствующих усвоению лексики и грамоты. В них побеждает тот, кто лучше владеет языковым материалом. Это всевозможные кроссворды, «аукционы», настольно-печатные игры с лингвистическими заданиями, выполнение команд и т.п. Именно этот тип речевых игр представляет особый интерес для закрепления лексического материала на раннем этапе обучения иностранному языку.

Приведем примеры некоторых актуальных игровых технологий на узнавание слова, используемых на раннем этапе обучения иностранным языкам:

1. «Эхо». Отвернувшись в сторону, учитель отчетливым шепотом произносит слово по заранее выбранной им теме. Дети как эхо повторяют за ним каждое услышанное слово.
2. «Хлопать и топать». В ряду называемых учителем слов по заранее выбранной им теме нужно узнать чужаков, слова из других тематических разделов, и отреагировать на них, начав топать. В остальных случаях дети хлопают.
3. «Кто быстрее?». Учитель называет предметы в комнате, предметы изображенные на развешанных по стенкам картинах, цвета, части тела. Кто из детей быстрее дотронется до этого предмета, картинку, найдет предмет данного цвета и т. п., тот и победил.
4. «Лото». При игре в лото, которую дети очень любят, учитель вытаскивает не картинки, а надписи, обозначающие предметы, нарисованные на картинках у учеников. Учитель спрашивает: “Who has a cat? Who has a wolf?”. Тот, у кого на карточке есть нужная картинка, отвечает: “I have”. Лото должно быть тематическим.
5. «Кот в мешке». Первый вариант игры. Водящий отворачивается. Учитель показывает детям любую игрушку и спрашивает, например: “Is it a cat or a dog?”. Водящий отвечает. Остальные дети сразу же откликаются на то, угадал их товарищ или нет. Второй вариант игры. Ребенку завязываются глаза и дается в руки какой – либо предмет (картошка), ребенок ощупывает его и спрашивает: “Is it an orange? Is it a ...?” Как только предмет правильно назван, остальные дети откликаются.
6. «Угадай что?» Учитель заранее рисует предмет на небольшом листе бумаги. Затем готовится другой лист бумаги в два, три раза больше, чем на котором изображен предмет. На этом листе вырезается в середине дырочка в форме круга. Лист не должен быть прозрачным, желательно темного цвета. Затем этот лист с дырочкой накладывается на лист с изображенным предметом.

Задача игрока, водя листом с отверстием по листу с предметом и смотря на предмет в дырочку, определить, что же это такое. Например: “Is it a ...?”

7. «Что, куда?». Целью данного упражнения является закрепить изученные слова и цвета. Детям предлагается коробка с предметами, название которых они уже знают. Все предметы разных цветов. Учитель приносит другие пустые коробки, каждая из которых соответствует определенному цвету, красная, синяя коробка и т. д. Дети по очереди выбирают, не подглядывая, предмет, называют его по-английски и кладут его в коробку соответствующую цвету предмета, при этом, называя цвет коробки.

Если занятия проводятся в группе с большим количеством учащихся, то возникает серьезная трудность: как организовать игру так, чтобы 5-7 человек играли, а остальные следили внимательно, не отвлекаясь. Здесь важно дать учителю некоторые рекомендации:

- 1) использовать игры «Репка» или «Теремок», в которых, в зависимости от количества играющих и усвоения новой лексики, появляются новые персонажи и реплики;
- 2) чаще менять ведущих, чтобы остальным было интересно следить за игрой: они понимают, что в любой момент окажутся в числе игроков;
- 3) просить детей оказывать игрокам помощь в том случае, если они не могут справиться с игровым заданием;
- 4) просить детей хором оценивать действия игроков (да, нет, правильно, неправильно);
- 5) максимально «театрализовать» ситуацию, чтобы дети с интересом следили, чем она закончится. Успех использования игровых технологий на уроке иностранного языка зависит, прежде всего, от атмосферы речевого общения, которую учитель создает в классе. Важно, чтобы дети привыкли к такому общению, увлеклись им и стали вместе с учителем участниками одного процесса. Таким образом, обучающая игра – это ориентированная на зону ближайшего развития игра, совмещающая педагогическую цель с привлекательным для ребенка мотивом деятельности.

Необходимо отметить, что игровая деятельность должна сочетаться с серьезными занятиями. Серьезность занятий, трудности в познании не являются помехой для желания изучать иностранный язык, познавать новое. Помехой может оказаться принуждение к серьезности. Учитель должен сохранить за ребенком чувство свободного выбора.

Литература

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения лексике на раннем этапе обучения. – М.: Просвещение, 1973. – С. 29-188.
2. Кривобокова И.Я. Некоторые приемы работы над лексикой / И.Я. Кривобокова, Т.В. Лотарева // ИЯШ. – 1990. – № 2. – С. 53-55.
3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
4. Ellis G., Sinclair B. Learning to Learn English. – Cambridge University Press, 1994
5. Ellis R. Vocabulary development activities for young learners / R. Ellis, S. Redman. – Cambridge University Press, 1995.

Изидариева З.Н.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Одной из важнейших проблем, обсуждаемых в современной методике преподавания иностранных языков, является и проблема лингвострановедения. «...Лингвострановедение – это раздел страноведения вообще. В нем факты культуры изучаются не сами по себе, а в своем отражении в фактах языка».

Рассмотрим цели которые ставит лингвострановедение в преподавании иностранных языков в высшем учебном заведении. По нашему мнению к ним относятся:

- познавательный аспект. Лингвострановедческий подход способствует знакомству со страной изучаемого языка, с её народом, традициями, расширяет общий кругозор студентов.
- формирование страноведческой компетенции, т.е. студенты приобретают навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны.
- формирование мотивации учения, что в условиях обучения в высшем учебном заведении особенно важно.

Как данные цели реализуются на нашей кафедре?

Решение данных задач происходит как в учебное, так и во внеучебное время. В процессе изучения языка на занятиях уделяется большое значение использованию страноведческого материала., о чем свидетельствуют темы: «Great Britain», «Agriculture of Great Britain», «The USA», «Canada» и другие. Помимо этого, в зависимости от специализации, на втором курсе при чтении текстов по специальности. Например, по специальности «Лесное хозяйство», берутся такие темы как «Forests of Great Britain», «Forests of the USA»; «Brinsbury College», «Utracht University. Faculty of Veterinary Medicine» – по специальности «Ветеринария»; «Bank of England», «The British Economy», «The Global Money Market» – по специальности «Финансы и кредит»; студенты, изучающие пищевые технологии читают тексты на следующие темы: «Fast food in America», «Eating out in New York» и другие.

Но особое значение изучение страноведческого материала приобретает во внеучебное время. Рассмотрим один из аспектов внеучебной работы на нашей кафедре. Это научно-исследовательская работа студентов (НИРС). Необходимо отметить, что научно-исследовательской работой занимаются только те студенты, которые имеют огромное желание, достаточно времени, а значит высокоорганизованные, а также немаловажным (но не решающим) фактором является определенный уровень языковой подготовки. Последний фактор не является решающим в том аспекте, что высочайшее трудолюбие позволит повысить уровень языковых знаний за короткий срок.

НИРС на кафедре иностранных языков организуется в различных формах: олимпиады, конкурсы, участие в кружках, организованных преподавателями, публикации статей и тезисов, реферативная работа над определенной научно-исследовательской темой, выставки и др. Научно – исследовательская работа завершается участием в научной студенческой конференции, как внутривузовской, так и в республиканских и всероссийских конференциях. И поэтому руководство НИРС является обязательной составной частью индивидуального плана работы каждого преподавателя нашей кафедры. Особенно необходимо отметить организацию ежегодных студенческих научных конференций. Во время работы конференции создается несколько секций, причем, большинство секций, так называемые «страноведческие». Круг тем выбираемых студентами достаточно разнообразен: «Sport in Ireland», «Sights of London», «The English We Learn», «Idols of Pop Music», «The History of Music Trends», «The British Museum», «Three Wonders of Sydney», «Oscar Wild», «Interesting facts about Great Britain», «Malta», «Jass», «British life style» и многие другие.

Необходимо отметить тесную связь следующих видов работы: участие в конференции и работа над рефератами. Каждый студент – участник конференции обязательно представляет реферат, который является итогом его творческой работы в течение учебного года. Результаты реферирования и заслушиваются на конференциях. За успехи, достигнутые в научно-исследовательской работе, студенты награждаются дипломами, ценными подарками, денежными премиями.

Студенты, подготовившие самые интересные, творческие и качественные работы, принимают участие в республиканских и всероссийских и международных конференциях. Например, в марте 2008 года наши студенты с большим успехом приняли участие в 61ой международной студенческой научной конференции в МСХА имени К.А.Тимирязева, были награждены дипломами.

Таким образом, развитие НИРС является одним из приоритетных направлений развития нашей кафедры, так как научная работа является одним из важнейших этапов в системе подготовки грамотных специалистов высшей квалификации, способных творческими методами индивидуально и коллективно решать профессиональные научные, технические, и социальные задачи, применять в практической деятельности навыки, полученные за период научно-исследовательской работы в вузе.

Итак, лингвострановедческий аспект при обучении иностранным языкам находит отражение как в целях и задачах обучения, так и в содержании и приемах обучения, что дает возможность целенаправленно вести работу по формированию страноведческих знаний при обучении иностранному языку.

Ильичева Е.Г.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ КОНЦЕПТОВ, РЕПРЕЗЕНТИРУЕМЫХ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЕМ

Когнитивная лингвистика как наука выделила ряд лингвистических проблем, получивших новое освещение в преломлении к человеческой когниции. Это, прежде всего, проблемы категоризации и концептуализации, проблемы моделирования структуры концептов и проблемы взаимодействия языковых и когнитивных механизмов в процессе структурирования знаний о мире. В качестве опе-

ративной содержательной единицы выступает концепт. Предметом данного доклада является рассмотрение синтаксических концептов, репрезентируемых сложноподчиненным предложением.

С учетом того, что в синтаксисе языка репрезентируются разнообразные отношения, в которые вступают объекты реального мира, происходит своеобразное «наложение на окружающий человека мир концептуальной сетки отношений». В результате логических операций образуется сложное ментальное динамическое образование, концентрирующее в структурированном виде знания о мире и о языке и сориентированное на репрезентацию этих знаний посредством сложных синтаксических единиц, в том числе сложноподчиненных предложений, в состав которых входит не менее двух неравноправных предикативных единиц.

Моделирование концепта – важная задача на современном этапе исследования сложных синтаксических единиц. Включение когнитивной модели в мыслительный процесс передает заложенное в модели видение события. Обычно, говоря об отсутствии однозначного соответствия между синтаксическим и семантическим уровнем, учеными отмечается тот факт, что семантическая структура гораздо полнее по составу, чем ее поверхностное выражение. Так, Р.В. Лэнкер пишет, что организация поверхностной структуры может значительно отличаться от организации глубинной структуры. Основная тенденция заключается в том, что в поверхностно-синтаксической структуре наблюдается меньше предикатных выражений, чем пропозиций в глубинной структуре [1. Р. 157].

В процессе выделения концепта на уровне предложения важным является определение позиций адресата и адресанта. Иерархия выделенности элементов ситуации адресантом определяет семантическую и синтаксическую структуру предложения. Ориентированность высказывания адресанта на знания адресата усложняет когнитивную модель. Так, адекватное восприятие конечной интенции обеспечивается способностью адресата делать умозаключения о действительном намерении адресанта, иногда не совпадающем с тем, что действительно им говорится. Так, если адресант использует общевпросительный речевой акт для заполнения определенной информационной лакуны, перед нами прямой общевпросительный речевой акт: *May I buy a bar of chocolate, Dad?* – No, Simon. You don't need a bar of chocolate. Если же адресант прибегает к общевпросительному речевому акту для вежливого побуждения адресата к совершению некоторого действия, перед нами косвенный речевой акт просьбы: *May I have some money?* – Here's fifty pence. Немаловажным считается также фактор адресата. Так, абстрагированность адресата приводит к употреблению прямых речевых актов. Таким образом, когнитивная модель адресанта сориентирована на фоновые знания адресата.

На уровне простого предложения когнитивная модель представлена схемой «субъект – действие – объект» [2. С. 43]. На уровне сложных синтаксических единиц когнитивная модель имеет более сложную форму, хотя базовые концептуальные характеристики: ориентированность на действие, ориентированность на деятеля, объект воздействия, свойство объекта и др. сохраняются. Когнитивная модель сложных синтаксических единиц задает не только перспективу и точку зрения на ситуацию, но и способствует достижению фокуса внимания посредством выбора типа конструкции. Отношения подчинения представляют в когнитивном аспекте структурированные концепты, которые указывают, например, на протекание действия или состояние во времени. Действия и состояния, которые выражены в главной части сложноподчиненного предложения, воспринимаются как фоновые, действия и состояния, выраженные в придаточном предложении, как профильные. На уровне сложноподчиненного предложения могут быть реализованы также сопутствующие концепты предметности, атрибутивности, квалификации действия и др.

Согласно результатам эмпирического исследования на материале художественных тестов и научной речи юридической разновидности, мы пришли к выводу о превалировании обстоятельственных придаточных предикативных единиц, что обусловлено, по-видимому, тем, что в условиях конкретной ситуации описание ситуации становится более значимым, чем описание свойств и качеств объектов посредством определительных придаточных предикативных единиц. Доминирование среди придаточных предикативных единиц обстоятельственных придаточных находится в полном соответствии с основными параметрами коммуникативной ситуации художественного текста, которая включает в себя категории времени и места, характеризующие, кроме события, состояние двух полюсов информации – отправителя и получателя информации. Для научной речи характерно преимущественное употребление изъяснительных придаточных предикативных единиц, что обусловлено, во-первых, содержанием научных текстов, представляющих собой преимущественно рассуждение и описание, во-вторых, семантикой научных текстов, то есть их стремлением к выявлению признаков, качеств, свойств изучаемых объектов.

Следует отметить также возможность принадлежности концепта к периферии, например, сложноподчиненное предложение с союзом *who* может указывать как на отношения характеристики, так

и отношения предметности, возникающие между частями сложноподчиненного предложения:
He was again the Charles whom she used to know years ago.

Литература

1. Langacker R.W. Fundamentals of Linguistic Analysis. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972. – 372 p.
2. Фурс Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 166 с.

Кайшева Р.П.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – СРЕДА, СПОСОБСТВУЮЩАЯ РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

«Образование – способ становления человека в культуре»

Проблема повышения качества образования в высшей школе назрела давно, но сейчас она ощущается особенно остро *по ряду причин*:

- *оживление* промышленного производства и социально-экономической сферы, протекающие и грядущие реформы в высшем образовании актуализируют проблему развития профессионально – компетентной личности специалиста;
- *прием абитуриентов* в ВУЗы по результатам ЕГЭ, где от выпускника требуется умение действовать по инструкции и высокий уровень формальной логики не оправдывает ожидания преподавателей высшей школы, связанные с мыслящими и творческими студентами, способными действовать в условиях неопределенности;
- *информационно-дидактическое обеспечение* не соответствует современным требованиям подготовки компетентного специалиста по причине устаревшего содержания, а также отсутствия:
 - а) разработки системы эвристических методов учебно-творческой деятельности;
 - б) сбалансирования (оптимального сочетания) репродуктивной и продуктивной деятельности;
 - в) объективной информации об уровнях развития творческих способностей студента и др.;
- *неумение профессионально мыслить*: прогнозировать возможные проблемы, моделировать учебный процесс фрагментарно и целостно: *«Без развитого педагогического мышления, охватывающего и оценивающего идею, замысел, логику передового опыта, учитель обречен бродить вслепую, либо придерживаясь удобного шаблона, либо хватаясь то за одно, то за другое модное средство, либо пытаясь механически объединить разные средства и приемы»* (В.И. Загвязинский);
- *уровень профессиональной компетентности преподавателей высшей школы, относящийся не столько к предметному содержанию, сколько к качествам личности: ответственность, творчество, любознательность, настойчивость, стремление к самосовершенствованию, самореализации, эстетическое восприятие действительности и, конечно же, высокая нравственность, без которой немислим профессионал своего дела.*

Указанные и другие причины, противоречия могут быть в определенной мере устранены в контексте «культуры», «организационной культуры».

Профессиональная компетентность в какой-либо сфере деятельности – необходимый компонент приобщения человека к широко понимаемой культуре. Понятие культуры трактуется как высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности.

«Культура – это связь людей, а цивилизация – это сила вещей» (М.М. Пришвин).

«Культура – это среда, растящая и питающая личность» (П.А. Флоренский).

В современной литературе существует довольно много определений понятия «организационная культура». Как и многие другие понятия организационно- управленческих дисциплин, концепция организационной культуры не имеет универсального определения. Возможны лишь разнообразные функциональные описания культурной области, который формулируются в зависимости от конкретных целей исследования, но целостного, сущностного определения культуры, получившего общепризнанное распространение, нет.

Термин «культура» у всех на слуху, однако эта известность слова очень обманчива. Безусловно, дать грамотное краткое определение любому широкому понятию (даже давно устоявшемуся) очень трудно. Такие определения и характеристики легко даются «со стороны», т.е. теми, кто не является профессионалами в соответствующей сфере. Вместе с тем, трудности определения обусловлены не ограниченностью взглядов, а осознаваемой сложностью понятия, исторической эволюцией его содержания, пересечением с другими концепциями.

Следует отметить, что если в признании наличия феномена организационной культуры академические и деловые круги практически единодушны, то в содержательной трактовке ее определений такого единодушия не было и нет. Как считает П. Фрост, организационная культура – концептуально «скользкое» понятие. К тому же научное осмысление этого явления находится еще на стадии первичного обобщения, которой также присущ широкий плюрализм подходов, иногда, к сожалению, переходящих даже в анархизм (как, например, категоричные утверждения некоторых ученых – Гэласа, Мейера, Гэша и др. – о «тупиковости» исследований в этой области). Отсюда – приводящая в замешательство «пестрота», разнородность литературы по организационной культуре.

Большинство авторов сходится в том, что культура организации представляет собой сложную композицию важных предположений (часто не поддающихся формулированию), бездоказательно принимаемых и разделяемых членами коллектива. Часто организационная культура трактуется как принимаемые большей частью организации философия и идеология управления, предположения, ценностные ориентации, верования, ожидания, расположения и нормы, лежащие в основе отношений и взаимодействий как внутри организации, так и за ее пределами.

Э. Джакус (1952 г.): «Культура предприятия – это вошедший в привычку, ставший традицией образ мышления и способ действия, который в большей или меньшей степени разделяют все работники предприятия и который должен быть усвоен и хотя бы частично принят новичками, чтобы новые члены коллектива стали «своими».

Д. Элдридж и А. Кромби (1974 г.): «Под культурой организации следует понимать уникальную совокупность норм, ценностей, убеждений, образцов поведения и т.п., которые определяют способ объединения групп и отдельных личностей в организацию для достижения поставленных перед ней целей».

Х. Шварц и С. Дэвис (1981 г.): «Культура ... представляет собой комплекс убеждений и ожиданий, разделяемый членами организации. Эти убеждения и ожидания формируют нормы, которые в значительной степени определяют поведение в организации отдельных личностей и групп».

К. Голд (1982 г.): «Корпоративная культура – это уникальные характеристики воспринимаемых особенностей организации, того, что отличает ее от всех других в отрасли».

М. Пакановский и Н.О'Доннел-Тружиллио (1982 г.): «Организационная культура – это не просто одна из составляющих проблемы, это сама проблема в целом. На наш взгляд, культура – это не то, что организация имеет, а то, чем она является».

К. Шольц (1987г.): «Корпоративная культура представляет собой неявное, невидимое и неформальное *сознание* организации, которое управляет поведением людей и, в свою очередь, само формируется под воздействием их поведения»: сознание ↔ поведение.

Можно сказать, что *организационная культура и корпоративный дух* – это своего рода цемент, скрепляющий организацию и обеспечивающий залог ее стабильности.

Сущность «организационной культуры» организации близка «организационно-педагогической культуре» учебного заведения, которая «представляет собой систему норм, традиций, стилей поведения, способов деятельности и мышления, менталитета как педагогов, так и студентов».

Организационно-педагогическая культура оказывает существенное влияние на состояние и результаты учебно-воспитательного процесса, так как именно культура определяет:

- пути решения проблем;
- способность (неспособность) педагогов овладевать нестандартными, изменившимися ситуациями;
- принятие (непринятие) новых образовательных технологий и методик;
- пути развития образовательного учреждения (подразделения) в целом.

Особая роль принадлежит руководителю как источнику организационно-педагогической культуры, непосредственно осуществляющему управление учебно-воспитательным процессом.

При этом, позиция руководителя-лидера зависит от:

- собственного поведения;
- стиля его руководства;
- уровня его коммуникативной культуры;
- умения брать на себя ответственность;

- умения принимать обоснованные решения;
- планирования перспектив развития;
- создания ситуации успеха;
- умения управлять на основе диалога;
- выстраивания и регулирования взаимоотношений внутри коллектива: «Есть только одна подлинная ценность – это связь человека с человеком» (А. Экзюпери);
- умения опираться на человеческие ресурсы: опыт, квалификацию, таланты, творческий потенциал коллег;
- привлечения всех коллег к поиску наиболее оптимальных путей решения важных проблем;
- умения объективно оценивать деятельность каждого члена коллектива;
- стимулирования и поощрения таких качеств педагога, как активность, критичность мышления, инициативность, способность генерировать идеи, отстаивать собственную позицию и т.д.

Руководитель такого типа создает организационно-педагогические и психологические условия для творческого саморазвития каждого члена коллектива, чтобы преподаватель все более осознанно и целенаправленно овладевал методологией (методологической культурой) и технологией самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации: «Самостояние человека – залог величия его» (А.С.Пушкин).

Члены педагогического коллектива высокой (сильной) корпоративной культуры естественно и ненавязчиво переносят такие взаимоотношения на студенческую аудиторию: Руководитель ↔ Педагог ↔ Студент: «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни системой наказаний и поощрений» (К. Дм. Ушинский).

Взрастив и воспитав такой коллектив, руководитель уже не может (ему не дадут) меняться к худшему: а) влияние коллег на него возрастает:

I. Руководитель ↔ Коллектив;

II. Коллектив ↔ Руководитель;

б) педагоги компетентны и достаточно свободны в своей профессиональной деятельности.

Именно такой тип корпоративной культуры наиболее соответствует модели выпускника высшей школы, поскольку возникают отношения нового типа:

сотрудничество – взаимообразование – сотворчество.

«Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а личность из состояния развития – в фазу творческого саморазвития» (И.С. Якиманская).

Таким образом, в любой сфере деятельности, и, прежде всего, в сфере образования главная ценность – это люди, их индивидуальность и неповторимость, их талант и самоотдача, их уникальность и преданность делу, которому они служат.

Калинина И.Ю.

ВАШИНГТОН ИРВИНГ – ОСНОВАТЕЛЬ SPANGLISH?

В культурах различных стран известно такое явление, как проникновение и даже замещение лексических единиц соответствующими эквивалентами из другого языка и их недискриминированное употребление в одном новом – «смешанном языке». Этот процесс оформляется в таких новых средствах коммуникации, как например: РУНИОЛЬ –RUÑOL (RUSO -ESPAÑOL), SPANGLISH (SPANISH – ENGLISH).

Испанцы, приезжающие в Россию, употребляют многие русские реалии с испанским артиклем, например, слова, связанные с холодным климатом: la шапка, la шуба, el пальто и т.д. Тот же процесс лежит и в основании Spanglish, получившего в 20 веке, широкое распространение в США. Такие авторы, как Дж. Фишман, Дж.Гамперц, Э.Эрнандес – Чавес С. Корвалан, У. Лопес Моралес и другие, говоря о Spanglish, относят его возникновение к началу 20 века. Однако, в литературе встречаются и более ранние примеры взаимопроникающего функционирования испанского и английского языков.

Интересно, отметить, что примеры такого употребления найдены нами в произведении гражданина США – американского и английского писателя Вашингтона Ирвинга – «Сказки Аламбры», поскольку мышлением жителей этой многонациональной страны, видимо, всегда допускалась возможность использования языка – «смеси», что ярко и повсеместно проявляется в общении граждан США между собою. Это своеобразие мышления отразилось в произведении Ирвинга

Вашингтон Ирвинг был первым романтиком, писавшим на английском языке, кто так подробно, с таким знанием предмета и с такой симпатией и мягкой иронией изобразил Испанию – Гранаду – Аламбру 19 века. Романтическая Испания тех лет представляла собой terra incognita и привлекала к себе путешественников – романтиков со всего мира. Восьмисотлетние арабское господство формально завершилось в 1492 году падением Гранады под натиском войск de los Reyes Católicos (католических короля и королевы Фернандо и Изабель). Однако, культурное наследие Испании и, в частности Гранады, характеризуется яркими арабскими чертами, наиболее полно сохранившимися даже до настоящих дней в прекрасном, таинственном, непостижимом архитектурном ансамбле – Аламбра. Находящийся на перекрестке эпох, политических, культурных, религиозных традиций и человеческих судеб, памятник – Аламбра представляет собой дворец – сад – крепость. Он хранит хрупкую, изящную красоту резных стен и колон, волшебство журчащей в арыках, звенящей в фонтанах, вздыхающей в прямоугольных арабских водоемах с разноцветными яркими рыбами, воды, очарование благоухающих роз и кипарисов, небесные мелодии щебечущих птиц, воздушное скольжение многоцветных бабочек, садов del Generalife и массивные крепкие стены del Alcázar. Аламбра хранит память обо всех людях, когда – либо живших там, прошедших по ее залам, садам, коридорам....

Одним из людей, память о ком хранит Аламбра, был Вашингтон Ирвинг. Принимая во внимание особенности мышления Вашингтона Ирвинга как гражданина США – страны, являющейся одним из перекрестков времен, культур и языков, и особенности памятника – Аламбра, находящегося на перекрестке времен, культур и языков, можно сказать, что встреча писателя и архитектурного ансамбля была исторической. Современники Ирвинга – его колоритные друзья, обитавшие в Аламбре тех дней, поведали Ирвингу в своих легендах о живших в отдаленные эпохи красавицах и кавалерах, губернаторах и водоносах, королях и каменщиках.

Легенды эти и сама Аламбра своеобразны, ароматны, и терпки, как выдержанное старое вино. Окружавшая Ирвинга действительность, настолько специфична, что весь английский текст его «Сказок» буквально пересыпан испанскими и арабскими словами – реалиями. «Сказки Аламбры» в смысле мастерской передачи Ирвингом многочисленных реалий – рай для переводчика. Разнообразнейшие способы использует автор для того, чтобы сохранить и передать национальный колорит. Принцип сохранения национального колорита является превалирующим при использовании Ирвингом литературного письменного языка для передачи испанских легенд, поведенных ему в устной форме неграмотными нищими обитателями Аламбры начала 19 века.

Все важные сферы жизни испанского населения тех лет переданы испанской лексикой в английском тексте «Сказок Аламбры».

1. Географические названия: города-регионы – Granada, Madrid, Salobreña, Córdoba, Asturias, Andalucía, la Mancha, Loja; реки – Darro, Xenil; горы: Alpujarras, Sierra Nevada.
2. Одежда: mantilla, basquiña, botines.
3. Оружие: trabuco, escopeta.
4. Деньги: peseta, duro, maravedí
5. Должность: alcalde, escribano, corregidor, administrador, medico, gobernador.
6. Социальная роль: arriero, contrabandista, bandolero (a bandolero), miguelete, alguacil, hidalgo, don, señor/a, guerrilla, caballero, rey, reina, hermano, hijo, padre, dueña, sabio, renegado, niña, infanta, retero, majo, maja, sultán, sultana, ladrón, ladrona.
7. Национальность: moro, morisco, andaluz, gallego.
8. Танцы: bolero, fandango, zambra.
9. Архитектура: capilla, patio, torre, atalalla, alcázar, piso, cúpula, tocador, puerta, sala.
10. Религия: oración, campana, Dios, Madre de Dios, cristianos, moros, moriscos, Santiago, Fray Simón, infierno.
11. Путь – направление: alameda, paseo, camino, calle
12. Рельеф: tierra, sierras, barranco, vega, cuesta.
13. Пища: garbazos, vino, pan.
14. Фразы приветствия: ¡Dios Grande a Usted!, ¡Vaya a Usted con Dios, caballero!, ¡Bendito sea tal pan!, ¡Perdona Usted, por Dios, hermano!, ¡Maldita sea la noche! etc.
15. Названия: La Torre de los Siete Suelos (de los Molinos), The Camino de los Neveros, The Torre de la Campana, The Tower of the Seven Floors (Tower de los Siete Suelos), The Torre del Vino, The Tower of the Infantas, La Plaza de los Aljibes, el Rey Chico, The King Chico.
16. Предметы, заведения, обычаи, экипажи: alforjas, bota, cigarillo; posada, venta; siesta, tertulias, corrida; palomas ladronas; tartana.

Как показывают нам данные примеры, автор использует различные способы передачи реалий – некоторые из них не переводятся автором:

- 1) известные из многочисленных контекстов слова: Dios, Madre de Dios;
- 2) латинские заимствования estrella, agua, vida, esperanza, tierra, gallo, rey;
- 3) испанская лексика, созвучная английской: brillante, claro, suspiro, miserable, noche;
- 4) интернациональная лексика: siesta, contrabandista.

Самым главным для автора было, видимо, передать поток свободной испанской речи, льющейся, как знаменитая вода Гранады. Однако, еще более интересную, на наш взгляд группу представляют названия помещений дворца Аламбры, а именно, то, как оригинально они используются и переводятся автором:

- 1) полное испанское название La Torre de los Siete Suelos, для этого названия в тексте есть полный английский вариант – The Tower of the Seven Floors;
- 2) английский определенный артикль употребляется с испанским названием: The Torre de la Campana, The Torre del Vino;
- 3) перевод испанского названия на английский язык, за исключением последнего элемента The Tower of the (англ.) Infantas (исп.) = The Tower of the Infantas.

Таким образом, автор практически смешивает грамматические структуры двух языков, недискриминированно употребляя в одном названии определенные артикли the и la, las, los, а кроме того использует английские и испанские существительные: The Tower(англ.) of the Infantas (исп.). Иными словами, автор создает прецедент смешения лексико – грамматических структур двух неблизкородственных языков. Приведенные нами примеры использования Вашингтоном Ирвингом смеси испанского (Spanish) и английского (English) языков представляет собой ничто иное как первые шаги уже известного, распространенного, хотя еще и малоизученного, современного коммуникативного средства – Spanglish.

Все вышесказанное является, на наш взгляд, достаточным основанием для того, чтобы назвать именно Вашингтона Ирвинга основателем Spanglish.

Литература

1. Irving W. «Tales of The Alhambra». Granada, 2000.

Касаткина Т.Ю.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

Современный мир представляет собой динамически развивающуюся макросистему, в которой, с одной стороны, человечество испытывает потребность во всеобщем единении, интеграции, глобализации. С другой стороны, каждый отдельно взятый этнос пытается сохранить свою культурную и языковую национальную самобытность. Тенденция к экономическому, политическому, культурному, информационному единству проявляется в создании единого информационного пространства, единого языкового гиперпространства и дополняется тенденцией к этническому возрождению, подъёму национального самосознания.

Актуальными вопросами на современном этапе развития лингвистики являются исследования национальной специфики коммуникативного сознания того или иного лингвокультурного сообщества, взаимосвязи языка и культуры. Владение языком предполагает концептуализацию мира. При этом конфигурации идей, заключенные в значении слов родного языка, воспринимаются говорящим как нечто само собой разумеющееся, и у него возникает иллюзия, что так вообще устроена жизнь. Но при сопоставлении разных языковых картин мира обнаруживаются значительные расхождения между ними, причем иногда весьма нетривиальные.

Каждый естественный язык, обслуживающий конкретный социум, отражает определённый способ восприятия и организации мира и имеет лингвокультурологическую специфику, благодаря которой носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком. Таким образом, его индивидуальное понимание мира «сживается с концептуализацией, характерной для соответствующей культуры» [2. С. 7]. Выражаемые в языке значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Способ концептуализации действительности, свойственный данному языку, отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков.

Таким образом, исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определённый способ концептуализа-

ции действительности определяется как *языковая картина мира*. Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев о внутренней форме языка, с одной стороны, и к идеям американской этнолингвистики Э. Сепира и Дж. Уорфа, которые внесли основательный вклад в разграничение понятий картина мира и языковая картина мира. По мнению авторов «представление о том, что человек ориентируется во внешнем пространстве, по существу, без помощи языка и, что язык является всего лишь случайным средством решения специфических задач мышления и коммуникации, – это всего лишь иллюзия. В действительности «реальный мир» в значительной мере строится на основе языковых привычек той или иной социальной группы» [4. С. 261]. Современную трактовку понятий картина мира и языковая картина мира можно найти в работах Ю.Д. Апресяна, И.А. Стернина, А.А. Залевской.

Ю.Д. Апресян полагает, что концептуальная картина мира каждого изучаемого языкового социума с одной стороны универсальна, а с другой стороны, национально специфична [1. С. 39]. Взаимоотношения между языком и культурой лингвистического социума принято рассматривать как отношения части и целого. Поскольку каждый носитель языка одновременно остаётся и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры.

Языковую картину мира можно определить как совокупность представлений народа о действительности на определённом этапе развития народа, зафиксированных в единицах языка. Она существует в виде значений языковых знаков, образующих совокупность семантического пространства языка. Описание языковой картины мира как картины мира даёт существенные сведения о когнитивной картине мира, извлекаемые специальными средствами.

Языковая картина мира значительно уже концептосферы, так как язык не способен отразить всё содержание сознания личности. Многие концепты не находят лингвистического способа вербализации. Они остаются в сознании на уровне ассоциаций, либо выражаются не языковыми средствами.

Понятие языковой картины мира включает две связанные между собой, но различные идеи:

1. картина мира, предлагаемая языком, отличается от «научной» (в этом смысле употребляется термин «наивная картина мира»);
2. каждый язык рисует свою картину мира, изображающую действительность несколько иначе, чем это делают другие языки.

Реконструкция языковой картины мира составляет одну из важнейших задач современной лингвистической семантики. Исследование языковой картины мира ведётся в двух направлениях. С одной стороны, на основании системного семантического анализа лексики определённого языка производится реконструкция цельной системы представлений, отражённой в данном языке, независимо от того, является она специфичной для данного языка или универсальной, отражающей «наивный» взгляд на мир в противоположность «научному». С другой стороны, исследуются отдельные, характерные для данного языка (лингвоспецифичные) концепты, которые являются ключевыми для данной культуры (дают «ключ» к её пониманию) и одновременно соответствующие слова плохо переводятся на другие языки: переводной эквивалент либо вообще отсутствует, либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными. Понимание языковой картины мира носителей иностранного языка имеет очень важное значение в связи с возросшей необходимостью изучения межкультурной коммуникации в целях понимания культурных различий народов, их мировоззрения, менталитета.

Изучение данной проблематики способствовало становлению антропоцентрической парадигмы в языкознании. Человек является центральной фигурой на той картине мира, которую рисует язык. Язык, как известно, является исключительным атрибутом человека. Человек в языковой картине мира предстаёт, прежде всего, как динамичное, деятельное существо. Картина мира также представляет собой подвижную сущность, поскольку она образуется из языковых вмешательств в действительность, и её единицей выступает речевой акт [3. С. 78]. В рамках когнитивной парадигмы язык исследуется как отражение специфических способностей человека. Язык отражает познание, выступая как основное средство выражения мысли, так что изучение, исследование языка – это некий косвенный путь изучения представлений человека об окружающем мире. Антропоцентрический принцип изучения языка сводится к когнитивным задачам его описания, а именно к описанию роли языка в получении, обработке, фиксации, хранении, организации, накоплении, использовании и росте информации о мире.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37-68.

2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – С. 7.
3. Залевская А.А. Текст и его понимание. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2001. – С. 78.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С. 261.

Касумова М.Ю., Юнал К.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мировой и отечественный опыт свидетельствует об активном внедрении информационных технологий в образовательный процесс. Этот опыт предполагает также, что развитие компьютерной техники способствует созданию качественно новых технологий обучения, которые активно применяются при изучении различных учебных дисциплин, в том числе и иностранных языков.

Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс способствует введению в педагогическую терминологию таких понятий как компьютерные (информационные) технологии, новые информационные технологии, компьютерная технология обучения, компьютерная обучающая программа.

Современные компьютерные технологии являются составной частью мультимедиа технологий (англ. multi–много и media–среда). Эти технологии рассматриваются как информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации. Они предоставляют огромные возможности для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом.

Известно, что в современном обществе меняется статус иностранного языка как учебного предмета. Учитывая изменившуюся роль иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика направлена в сторону достижения ощутимых результатов.

Особенность предмета “иностраный язык” состоит в том, что целью обучения является не столько знание о самом предмете, т.е. о языке (языковая компетенция), сколько выработка определенных навыков и умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция). В соответствии с теорией деятельности обучать любому виду деятельности можно лишь в ходе выполнения этой деятельности. Отсюда следует, что при обучении иностранному языку необходимо организовать самостоятельные действия студентов в том виде речевой деятельности, которому их обучают. Если студентов обучают чтению, то каждому обучаемому необходимо предоставить возможность читать, упражняться в чтении. Для понимания прочитанного есть следующие упражнения в гипертекстовой среде:

- соотнесение картинки с предложениями;
- соотнесение понятия и картинки;
- расставление картинки согласно содержанию текста;
- выбор правильного ответа на вопрос из нескольких предложенных;
- пересказ содержание текста с опорой на картинки;
- приведение в порядок предложения.

При это используются такие виды чтения как:

- понимание текста при помощи картинок и надписей;
- глобальное понимание;
- тотальное понимание;
- курсорное чтение;
- поисковое чтение;
- суждение о содержании текста по его форме и внешнему виду.

При обучении говорению – каждому студенту следует предоставить возможность говорить, выражать свои мысли на иностранном языке. При обучении аудированию каждый студент должен получить возможность слушать иноязычную речь. Аудирование и понимание увиденного хорошо реализуются, если можно посмотреть видеоклипы и ответить на вопросы.

Известно, что в основе обучения любому виду речевой деятельности лежат слухо-моторные навыки, следовательно, устная практика необходима при формировании умений любому виду речевой деятельности. Все это можно делать одновременно в гипертекстовой среде.

Компьютерные технологии в целом позволяют учитывать в процессе изучения иностранного языка разноуровневое, разноаспектное обучение.

Компьютерные образовательные технологии призваны выстраивать процесс обучения как диалог студента и преподавателя, диалог с электронной книгой, текстом, самим собой в рамках усвоения учебного материала.

Кинзягулова Л.Р.

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ПРОБЛЕМЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ТЕРМИНОЛОГИИ

Проблема языковых контактов в современном языкознании не теряет своей актуальности, поскольку «контакты – это наиболее заметные события языковой истории; именно контакты сильнее всего изменяют языки» (1. С.169). Результатом языкового контактирования является такой неизбежный процесс, как заимствование – основной источник пополнения лексики общелитературного языка и терминологии. В принципе не отличаясь от аналогичного процесса в общелитературном языке, заимствование в терминологии имеет ряд особенностей, которые сводятся преимущественно к путям заимствований: устному или письменному, а также сознательному воздействию на процессы заимствования. Известно, что «терминология – это область языковых явлений, где результаты сознательного воздействия общества на язык наиболее ощутимы и перспективны» [1. С. 138].

Являясь одним из важнейших факторов развития языков, обусловленных их взаимодействием, заимствование обогащает терминологическую лексику, служит источником новых словообразовательных элементов и точных терминов. Заимствование представляет собой способ пополнения терминологического фонда, состоящего из разных по своей структуре единиц: терминов-слов и терминоэлементов, буквальных переводов чужих слов и терминологических словосочетаний.

Заимствование терминологических единиц из других языков с сохранением их основных характеристик является одним из распространенных способов терминообразования. Проблема перемещения терминов из одного языка в другой – проблема социолингвистическая. Этот терминологический процесс обусловлен экстралингвистическими факторами: лексика отражает общественную, научную, культурную, экономическую жизнь и находится в постоянном развитии. Терминологический фонд рекрутируется в основном из общелитературного языка, поскольку терминология вторична по отношению к общелитературному языку и формируется на его основе. Помимо слов в терминообразовании участвуют терминоэлементы, как международные, так и национальные (аффиксальные элементы своего языка).

Заимствования могут выступать и, как цель и, как следствие взаимодействия языков и культур. «Процесс заимствования иноязычных терминов приводит к двум разнонаправленным явлениям в межъязыковых контактах. Происходит формирование двух групп терминов, которые были обозначены как «ложные друзья переводчика» и интернационализмы» [2. С. 225].

Интернационализмы – это термины, которые выражают научные понятия международного значения и лежат в основе терминологического фонда. Интернационализмы рассматриваются как показатели воздействия одной культуры на другую, одного языка на другой. Процесс интернационализации терминологии, как и процесс заимствования, определяется экстралингвистическими факторами. Ярким примером интернациональной терминологии является национальная по форме, но интернациональная по содержанию медицинская терминология. Лишенное национальной окраски греко-латинское терминологическое наследие стало основой международного языкового фонда. В качестве примера можно привести такой русский медицинский термин, как пневмония, во французском языке – *pneumonie*, в английском – *pneumonia*. Среди заимствований выделяются ассимилированные и не полностью ассимилированные термины. Так, например, латинские слова *hemacyte*, *cardia*, *reflux* являются полностью ассимилированными терминами в английском языке. В то время как термины *сoccus*, *vertebra*, *bacillus* представляют собой не полностью ассимилированные единицы.

При рассмотрении термина как заимствованного следует учитывать два подхода: диахронический и синхронический. Синхрония – это рассмотрение языка с точки зрения соотношений между его составными частями в определенный период времени, диахрония же – исследование развития языка во времени. При диахроническом подходе очень многие термины считаются заимствованными. В синхронии к заимствованию могут быть «отнесены или заимствования–неологизмы, или предыдущие заимствования, сохраняющие постоянно иностранные признаки и не ассимилированные языком» [3. С. 223].

Диахроническая концепция по Палютиной З.Р. отличается «сквозьвременностью», она сосредотачивает внимание на том, что происходит между синхронными срезами, на взаимосвязи элементов системы языка. «В синхронической концепции фактор времени исключен одновременно: все

элементы языка относятся к одному и тому же моменту существования языка и взаимопределяют друг друга вне зависимости от происхождения» [2. С. 81].

Таким образом, в результате контактирования народов происходит взаимообогащение языков, особенно эффективное в области терминологии. В современных языках рост числа терминов обусловлен заимствованием, при помощи которого создавались и продолжают создаваться термины во все периоды развития терминологической лексики. При этом большую роль играет международный терминологический фонд.

Литература

1. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 207 с.
2. Палютина З.Р. Цивилизационная лингвистика. – Уфа: Изд-во «Здравоохранение Башкортостана», 2005. – 279 с.
3. Татаринцов В.А. Теория терминоведения: В 3т. – Т.1: Теория термина: История и современное состояние. – М.: Московский лицей, 1996. – 311 с.

Кинцель А.В., Войлошников Е.С.

ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКАЯ И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «ВЛАСТЬ» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В современной лингвистике фразеологизмы исследуются достаточно широко и разнопланово. В последнее время можно отметить общее увеличение числа работ, опирающихся на сопоставительный анализ фразеологизмов различных языков. Интерес к фразеологии в такого рода исследованиях исходит из представления о фразеологической единице как о единице, несущей информацию об особенностях национальной культуры. Этнокультурная специфика фразеологизма во многом связана с одной из важнейших его характеристик – образностью. В.Н. Телия отмечает, что в основе фразеологизмов лежат образы, которые «в основной своей массе прозрачны для данной лингвокультурной общности, так как отражают характерное для неё мировидение и миропонимание, что и позволяет говорить о культурно – национальной специфике фразеологического состава языка, проявляющейся более ярко, чем в его словарном запасе» [1. С. 83]. Такое свойство фразеологизма, как раздельноформленность, или полилексемность, создает объективные предпосылки для создания **более конкретизированного, более детализированного образа**. Другой особенностью фразеологической образности является ее **общеизвестность, стереотипность и определенная стабильность**, связанная с воспроизводимостью фразеологизмов. Кроме того, образность фразеологической единицы является тесно связанной с особым типом значения единицы – переносным, метафорическим по своему характеру, в связи с чем говорят о **символической функции образности**. Идиоматическое и метафорическое значение фразеологизма мотивированы лежащим в его основе образом, однако конкретное направление взаимодействия определяется культурой и усваивается только через ее посредство. Наконец, одновременная актуализация образа и связанного с ним переносного значения приводят к **появлению выраженной оценочности**, эмоционально – интеллектуальной по своему характеру.

Этнокультурная специфика фразеологической единицы в связи с выделенными признаками определяется конкретным характером взаимодействия всех признаков: взаимодействием конкретного образа с присущей ему степенью детализации и характером детализируемого объекта с общим значением фразеологизма, имеющим переносный характер, и со степенью выраженности (интенсивностью) эмоционально – интеллектуальной оценочности. Представленные компоненты соответствуют традиционным терминам лексической семантики: денотативному, сигнификативному и коннотативному компонентам значения. Однако они могут быть интерпретированы в психолингвистических терминах, используемых для представления структуры языкового сознания человека, как устойчивое функциональное единство мотивационно – целевого, уровня образов – представлений и уровня отвлеченных когнитивных структур. Устойчивость функциональной связи между ними обеспечивает изоморфизм уровней.

Совокупность фразеологических единиц, объединенных одним концептом, представляет фразеологическое поле этого концепта, которое определенным образом соотносится с семантической и ассоциативной структурой слова, репрезентирующей поле в языке.

Мы сопоставили русские и китайские фразеологизмы, репрезентирующие концепт *власть*, с целью выявления национально – культурных особенностей фразеологических единиц и сопоставле-

ния фразеосемантической структуры концепта с семантической структурой его лексического репрезентанта. Материалом для исследования послужили фразеологические единицы, связанные с семантикой власти, выделенные методом сплошной выборки из русских фразеологических словарей [2; 3; 4] и словарей устойчивых выражений китайского языка [5; 6]. В результате, в русском языке фразеосемантическое поле концепта *власть* структурируется из 41 фразеологизма, в китайском – из 59.

Семантическая структура слова «власть» в русском языке по данным толковых словарей складывается из следующих значений: 1. Право и возможность подчинять кого – либо, что – либо своей воле. 2. Начальствование, право и возможность управления государством. 3. Могущественное влияние, принудительная сила. 4. Образ правления. 5. Лица, облеченные властью. В китайском языке: 1. Политическое господство *zheng quan*. 2. Право и возможность распоряжаться *quan li*. 3. Должностные лица *dang j*.

Структура фразеосемантического поля концепта «власть» обнаруживает определенные корреляции со структурой лексического поля соответствующего лексического репрезентанта как в русском, так и в китайском языках. Однако разработанность отдельных участков поля и характер используемых фразеологизмов в русском и китайском языках не совпадают.

Так, среди русских фразеологизмов значительную группу составляют фразеологизмы со значением **воздействие одного человека на другого**: *брать/взять в руки; брать/взять в переплет; брать/взять в оборот* – подчинить себе, заставить повиноваться, воздействовать, влиять на кого – либо, – *поймать (попасть) на крючок/держат (быть) на крючке; плясать под чужую дудку; быть под каблуком* – жестко контролировать, диктовать свою волю, – *держат в кулаке; держат за горло/глотку; веревки вить; скрутить в бараний рог* – полностью подчинить своей воле, заставлять кого – либо быть послушным и безропотным. Эта группа фразеологизмов (всего 10) соответствует 3 – ему значению слова в русском языке, конкретизируя его в направлении личностного взаимодействия

Самая многочисленная группа китайских фразеологизмов связана с этим же значением, однако в другом направлении его уточнения – **угнетение, подавление народа государством**: *неограниченный властитель cheng wang chehg* – безнаказанно бесчинствовать; *пить народную кровь min shi min gaο; сдирать с земли кожу gua di pi; народ как рыбае мясо* – обирать и жестоко притеснять народ и др. (всего 12). В семантической структуре слова для китайского языка подобное значение не представлено. Различие состоит и в общем характере используемой образности – в русском языке это показатели внешнего поверхностного воздействия на человека (крючок, каблук, кулак, дудка, горло и др.), в китайском – внутреннего (кровь, мясо), в связи с чем экспрессия китайской образности существенно отличается от русской.

Следующая группа русских фразеологизмов передает значение **«управление чем – либо, осуществление государственной власти»**: *стать во главе; стать во главе государства; брать в руки бразды правления; быть у кормила власти и др.* (всего 7). Данные фразеологизмы соотносятся со вторым значением слова «власть». Среди соответствующих китайских фразеологизмов доминируют выражения, которые отображают **основную цель государственной власти** – благосостояние народа, что представляет конфуцианский идеал правления: *стабильное государство и богатый народ an guo fu min; в государстве царит мир и народ спокоен guo tai min an; благосостояние народа и могущество государства min fu guo qiang* (всего 15). В русских фразеологизмах не указана основная цель власти, так как власть сама по себе является самоцелью и ценностью.

Третья группа русских фразеологизмов отражает **основные характеристики власть имущих**: *быть в силе; войти в силу; брать силу; длинные руки* – приобретать/иметь большое влияние, власть; *делать погоду; играть первую скрипку* – определять ход, течение чего – либо, оказать решающее влияние на что – либо (всего 6). В семантической структуре слова *власть* данная группа фразеологизмов стоит на границе двух значений: «лица, наделенные властью» и «могущественное влияние». В китайских фразеологизмах также представлена характеристика **власть имущих**: *руководить делами рек и озер zuo jiang shang; занимать первое место di yi ba jiao yi* – быть у власти; *пользоваться огромным влиянием в силу своего богатства и положения yi cai zhang shu; облеченный властью и пользующийся влиянием you qiang you shi; вытягивающий горы и закрывающий небо ba shan gai shi* – влиятельный и властный и др. (всего 7). Знаменательно, что для китайских фразеологизмов характерно обращение к природному коду, для русских – к соматическому (руки) и области артефактов (скрипка). «Погода» представляет природу в социориентированном виде и в гораздо меньшей степени ассоциируется с природной стихией. В результате круг власти человека, по данным китайских фразеологизмов, распространяется на весь мир, действуя не только в пределах человеческого социума.

Наконец, в составе русских и китайских фразеологизмов можно выделить такую группу, как **отношение к власти имущим**, представляющую собой спецификацию 5 – ого компонента лексического значения «лица, облеченные властью». Общим является значение *угождать власть имущим*:

светливо кружить вокруг восседающего в седле правителя an qian to hou; обнимать толстые ноги bao si (da) tui; отдавать поклоны и затаить дыхание bei gong qi jie и др. – в китайском языке (всего 9). *Лизать пятки, ходить на задних лапках, гнуть спину* – в русском (всего 3).

Итак, фразеосемантическая структура концепта «власть» в русском и китайском языках сопоставима с лексико – семантической структурой соответствующего слова и содержит уточнение и конкретизацию отдельных значений, характер которых не совпадает в двух языках. Не совпадающим в ряде случаев оказывается характер образности и экспрессивности фразеологизмов, имеющие национально – культурную специфику.

Литература

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
2. Большой фразеологический словарь русского языка. значение. Употребление. Культурологический комментарий / Под. ред. В.Н. Телия. – М.: АСТ – ПРЕСС Книга, 2006. – 784 с.
3. Русская фразеология: Словарь – справочник. – М.: Русский язык, 1997. – С. 71.
4. Фразеологизмы в русской речи // А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. – М.: Русские словари: Астрель, 2001. – С. 762-765.
5. Кожевников И.Р. Словарь привычных выражений современного китайского языка. – М.: АСТ Восток – Запад, 2005. – 333 с.
6. Сизова С.Ю. Китайско – русский словарь идиом. – М.: Восток – Запад, 2005. – 333 с.

Киреева З.Р.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование коммуникативной компетенции, что подразумевает обучение общению и развитию способности к межкультурной коммуникации. Интернет позволяет воссоздать реальные условия межкультурного иноязычного общения и компенсировать отсутствие языковой и социокультурной среды. С дидактической точки зрения преимущество Интернета перед традиционными средствами заключается в доступности и актуальности аутентичных материалов, в облегчении и ускорении коммуникации. Успешная реализация потенциала служб всемирной Сети в значительной степени зависит от того, насколько учителя владеют необходимыми умениями и навыками. В последние десятилетия активно развивается методика обучения иностранным языкам с использованием Интернет-ресурсов. Большинство методистов рекомендуют использовать Интернет наряду с традиционными средствами обучения, интегрируя его в учебный процесс.

При разработке занятий на основе информационных технологий необходимо определить [1]:

- для изучения каких тем целесообразно использовать информационные технологии;
- какие дидактические задачи эффективно решаются с использованием информационных технологий;
- какие программные средства необходимо использовать для создания и выполнения компьютерных заданий;
- какие умения и навыки работы на компьютере должны быть сформированы у учащихся;
- структуры и этапы занятия с привлечением информационных технологий.

Как отмечают исследователи [1], относительно структуры и этапов занятия необходимо: определить цели и задачи занятия; отобрать и изучить ресурсы, которые планируется использовать; составить план занятия; обратить внимание на организационные моменты; продумать и составить глоссарий выражений и терминов компьютерной тематики на изучаемом языке.

Учителю необходимо ответственно подойти к выбору Интернет-ресурса. В методической литературе предлагаются следующие критерии оценивания сайтов всемирной Сети [3]:

- 1) информация об авторе виртуального документа и спонсоре сайта, на котором он размещен;
- 2) дата создания документа, частота обновления;
- 3) грамотность изложения материала;
- 4) завершенность виртуального документа (на незавершенность сайта указывают неработающие ссылки, отсутствие заявленной на карте сайта информации или сообщение «в процессе создания»).

При оценивании содержания виртуального документа можно руководствоваться критериями анализа и оценки учебников, напр. [5].

Исследователи выделяют несколько видов организации занятий с использованием информационных технологий [1]:

- 1) включение аутентичных материалов в содержание занятий;
- 2) видео-, телеконференции, позволяющие представить свое мнение по определенной теме, узнать точку зрения сверстников из различных стран;
- 3) чаты (используются в основном, чтобы получить информацию о мнении представителей различных стран мира по обсуждаемой проблеме за короткий отрезок времени);
- 4) проектные занятия;
- 5) фрагментарное включение Интернет-ресурсов в структуру занятия [2].

Предлагаем небольшой перечень адресов, который станет отправной точкой для учителей французского языка, желающих использовать потенциал всемирной Сети в процессе обучения.

1. <http://www.clubfr.narod.ru/> – сайт Ассоциации преподавателей – практиков французского языка России, имеет русскую и французскую версии. Включает информацию о конкурсах и олимпиадах для школьников и студентов, изучающих французский язык, фестивалях, конгрессах и семинарах для учителей.
2. <http://www.francparler.org/> – сайт Всемирной ассоциации преподавателей французского языка. Сайт разработан в помощь преподавателям французского языка.
3. <http://www.fransomania.ru> – сайт для школьников и студентов, изучающих французский язык, имеет французскую и русскую версии.
4. <http://www.edufrance.ru/> – обзор системы высшего образования во Франции, советы для тех, кто хочет продолжить образование во Франции, получение студенческой визы, все о пребывании студента во Франции.
5. <http://www.cier.fr/en/delfdalf/index/.htm> – Национальный экзаменационный совет. Международные экзамены DELF и DALF.
6. <http://www.ambafrance.ru/> – сайт о современном экономическом и политическом положении Франции.
7. <http://www.frenchculture.org/education/studies/diplo.html> – сайт отдела по культуре Посольства Франции и Общества франко-американских культурных и образовательных программ.
8. <http://www.momes.net/> – сайт для родителей и малышей, которые только начали знакомиться с французским языком. Музыкальные новинки, мультфильмы и книги на французском языке, детские стихотворения, считалки, игры, комиксы.
9. <http://kulichiki.com/dassin/fr/index/.html> – песни на французском языке. Французская музыка на любой вкус.
10. <http://www.mylanguageexchange.com/> – поиск партнера по изучению французского языка по переписке.
11. <http://www.lepointdufle.net/> – бесплатный сайт на французском языке будет прекрасным помощником для школьников, студентов и учителей французского языка. Сайт предлагает разнообразные упражнения по всем трем аспектам языка, содержит аудио задания в виде диалогов, таблицы для изучения грамматики французского языка, справочники, словари и энциклопедии на французском языке.
12. www.enseignement.be – сервер для общения преподавателей всех ступеней французского сообщества Бельгии.
13. <http://www.fdlm.org/> – электронная версия педагогического журнала «Le français dans le monde», издания Международной федерации преподавателей французского языка, будет прекрасным помощником для учителей французского языка всех ступеней обучения.
14. <http://lingvo.yandex.ru/fr> – современные словари французского языка АБВУЯ Lingvo. Словарь содержит следующие разделы: раздел общей лексики, технический словарь, юридический словарь, а также тезаурус деловой лексики.
15. www.franceoufa.ru – сайт Французского читального зала Национальной библиотеки им. З. Валиди в г. Уфа, имеет французскую и русскую версии. Содержит информацию о фонде и деятельности читального зала, о планируемых мероприятиях.

Литература

1. Головки Е.А. Инфокоммуникационные технологии как средство моделирования социокультурного пространства изучения иностранного языка // *Иностр. языки в школе.* – 2007. – № 8. – С. 60-66.
2. Головки Е.А., Минькова Е.Н., Пальчун И.А. Каталог Интернет-ресурсов для преподавания и изучения иностранных языков. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007.
3. Коломиец В.А. Критерии оценивания ресурсов всемирной сети // *Иностр. языки в школе.* – 2005. – № 3. – С. 3-9.
4. Полат Е.С. Интернет в преподавании иностранных языков // *Интернет в гуманитарном образовании.* – М.: Владос, 2001.
5. Якушев М.В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка // *Иностр. языки в школе.* – 2000. – № 1. – С. 16-23.

Ковалёва Ю.П.

СЕЛЕКТИВНОЕ МНОГОЯЗЫЧИЕ И КОНВЕНЦИОНАЛИЗМЫ

Для современного этапа развития терминоведения характерно формирование новых направлений, связанных с когнитивным, информационным, («цивилизационная лингвистика» [4. С. 5]), социокультурологическим, социолингвистическим подходами. Отмечается становление когнитивного терминоведения, представляющего собой, по мнению В.М. Лейчика, фактически новую систему взглядов на термин, терминологию, терминосистему. «Все категории и понятия терминоведческой теории, которые сложились к концу XX в., могут быть пересмотрены с позиций когнитивного терминоведения, считающего термин вербализованным специальным концептом» [3. С. 233]. Подчеркивается актуальность проблемы сознательного управления терминами и терминосистемами, что находит отражение в таких обозначениях, как терминологическое управление (the terminology management), обработка терминологии (the terminology processing), терминологическое планирование (the terminology planning), обучение и терминологическая практика (the terminology teaching and practice), технология знания [3. С. 235]. Ряд исследователей рассматривают общую теорию терминологии как пограничную область между языкознанием, логикой, онтологией, информатикой, информатикой [5. С. 5].

Наряду с этим продолжают разрабатываться также и сугубо лингвистические аспекты.

Социолингвистику и культурологию термины интересуют как форма «опредмечивания», «отчуждения» человеческих знаний, что создает предпосылки не только для их сохранения и трансляции, но и для специальной работы с ними (в нашем случае – это стандартизация, унификация терминологии), «придания им формы особых предметов деятельности и размышления, особых средств общения между людьми. Обособляющееся познание становится средством ‘расширения ‘ *сознания* (курсив автора. – Ю. К.) общества» [2. С.196].

В данной работе нам бы хотелось обратить внимание на определенные фрагменты межъязыкового терминологического пространства, единицы которого традиционно именуются терминологическими интернационализмами, интертерминами, интеронимами и т. д. Среди них выделяется пласт терминов, «которые по своей сути являются формами воплощения специальных понятий, уточняемых по договоренности специалистов, которые неизбежно стремятся к выработке в языках **понятийно-терминологических универсалий** (выделено нами. – Ю.К.)» [1. С. 16].

В силу того, что планы содержания и выражения подобных лексических единиц регулируются соответствующими международными и национальными стандартами, мы считаем целесообразным использовать по отношению к ним название «конвенционализмы» и определяем их как терминологические лексемы межъязыкового распространения, планы выражения и содержания которых **легитимизируются** специалистами (институтами стандартизации) до степени их узнаваемости в разных языках. Использование термина «конвенционализмы» фиксирует как раз социокультурологическую направленность исследования названной категории лексики в отличие от чисто лингвистического подхода к ней.

Формирование и наращивание конвенционализмов являются естественным результатом интенсификации человеческих и языковых контактов, которые не только неизбежны, но крайне желательны и необходимы. Это диктуется многими обстоятельствами, среди которых исследователи особо подчеркивают развитие деловых отношений и рационализма: «Невозможно не заметить, что мы живем нынче в деловом и опредмеченном мире, в котором язык часто (например, в науке и тех-

нике) используется как средство международного сотрудничества» [6. С. 115]. Интенсивность нарастания этого разряда терминов особенно заметна в условиях глобализационных процессов, когда раздвигаются локальные границы, а пространство мест вытесняется «пространством потоков» (термин Э. Кастельса).

Конвенционализмы не представляют собой заимствованные слова в традиционном понимании, так как они распространяются не стихийно, а конструируются и внедряются сознательно и одновременно, имея тенденцию к сохранению внешней формы и аналогичного содержания. Ввиду этого применительно к терминологическим конвенционализмам целесообразно использовать понятие «инкорпорация», а не заимствование, так как речь идет о планомерном, сознательном терминотворчестве и синхронном внедрении обширных массивов специальной лексики в целый ряд языков. Это имеет непосредственное отношение к модернизации: языковое планирование есть часть осуществляющейся в развивающихся странах модернизации языков.

Что касается их адаптации к системам национальных языков, то этот процесс предлагается именовать легитимизацией, а не ассимиляцией, так как вырабатываются определенные международные стандарты и рекомендации по их планам выражения и содержания. Легитимизация включает в себя все меры по внедрению, стимуляции использования и распространению установленных норм и стандартов при помощи регулярно издаваемых справочников, глоссариев, словарей, СМИ, образовательной системы, законов и предписаний.

При сопоставительном изучении конвенционализмов в отдельных профессиональных сферах с помощью специальных упражнений можно добиваться более или менее полной синхронизации изучаемых когнитивных областей, за счет чего формируется общая когнитивная реальность разноязычных профессиональных сфер. В частности, это касается обучения иностранному и латинскому языкам в медицинском вузе. По некоторым данным выпускник медицинского университета овладевает за время учебы терминологическим запасом в объеме порядка 15000 единиц.

Медицинская терминология, наряду с ботанической, зоологической и химической терминологиями, относится к специальным сферам языковых подсистем, регулируемым международными стандартами [5. С. 131].

Владение таким массивом терминов как минимум на трех языках (латинском, иностранном, русском + на государственном этническом языке регионального уровня) можно отнести, на наш взгляд, к определенному типу полилингвизма, который можно было бы назвать селективным или модульным.

Литература

1. Дубичинский В.В. Национально-культурные особенности интернациональной лексики русского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1989.
2. Кемеров В.В. Введение в социальную философию: Учебное пособие для гуманитарных вузов. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 215 с.
3. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – 3-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.
4. Палютин З.Р. Цивилизационная лингвистика: Монография. – Уфа: Издательство «Здравоохранение Башкортостана», 2005. – 279 с.
5. Felber H., Budin G. Terminologie in Theorie und Praxis. – Tübingen, 1989. – 315 S.
6. Fugger B. Fachsprache, Gemeinsprache und Internationalismus – von einem Problem der Diastratik zu einem Problem der Mehrsprachigkeit // Gegenwärtige Tendenzen der Kontaktlinguistik. – Bonn: Dümmler. – 1983. – S. 107-116.

Кожелупенко Т.П.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И СЛЕНГ КАК ЕГО СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время в рамках процесса всемирной глобализации все активнее обсуждается вопрос о транснациональной компетентности – transnational competence – уровне языковой и общей культуры, превосходящей национальные рамки. Значение в малом, локальном обществе и глобализованном обществе придается существованию в них понимания, а не только коммуникации. Роль иностранного, а в частности, английского языка справедливо рассматривается в этом контексте как средство не только для работы, интеракции с людьми, для жизни в сообществе, в обществе, умении

участвовать в транскультурной коммуникации и деятельности, но и для понимания своей социальной идентичности, развития собственного интеллекта.

Определяющим фактором успеха межкультурной коммуникации является осознание того, что коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурам.

Фактор культурной (языковой, семиотической) границы является в данном ключе фундаментальным. «Своя» и «чужая» речь воспринимается не просто как *turntaking* (смена ролей) в диалоге, она маркируется как речь (язык, культура и т.п.) представителя, находящегося «за стеной», «за границей» собственного языка и культуры. При этом не важно, ведется ли речь на одном из двух языков, на третьем языке-посреднике, либо с помощью посредника-переводчика. Во всех случаях коммуниканты учитывают и маркируют свою принадлежность к разным культурам [1. С. 48].

Успешность межкультурной коммуникации, по мнению профессора Байрама [2. С. 10] заключается в гармоничном сочетании следующих компетенций:

Аналитическая компетенция – понимание верований, ценностей, практик, парадоксов другой культуры и общества, включая этническое, политическое понимание, способность установления связей, осознания условий инакости.

Эмоциональная компетенция – способность раскрытия эмпатии к разнообразным культурным опытам и влияниям, интерес и уважение к чужим культурам, ценностям, традициям, опытам – транснациональная межкультурная эмпатия.

Креативная компетенция – осуществление синтеза культур, транснациональный синтез, видение альтернатив, приемлемых вариантов, способность использовать различные культурные источники для вдохновения.

Поведенческая компетенция – не только владение (*proficiency*) языком, но и выступление в качестве переводчика, свободное использование межкультурных невербальных кодов, способность к избеганию коммуникативного непонимания при различных коммуникативных стилях, способность поддерживания межперсональных отношений, ответы на транснациональные вызовы, давление глобализации (унификация, миграция).

Следует четко осознавать, что в данном процессе акцент смещается с языка на язык и культуру. Маркированность чужого социума (чужой культурной группы) не означает непременно противостояния, агрессивной коммуникации – достаточно часто коммуниканты ищут общее поле взаимного понимания, «сближая детерминированные лингвокультурные мировосприятия для достижения успешности коммуникации» [3. С. 73].

Круг обсуждаемых социолингвистических тем, релевантных лингводидактике, включает общие проблемы социальной диалектологии, социальные варианты языка и лексикографии, социальное варьирование форм существования языка, социолектов и литературного языка, особенности языка отдельных социальных групп и т. д.

Не подвергая сомнению острую необходимость тщательного изучения английского языка, следует все же признать существующую бедность языка повседневного общения, ограниченность регионов, усредненность «международного английского», ставшего в конце двадцатого века универсальным коммуникатором глобализованного мира. С этим явлением активно борется английский англичан (*Native English*), прежде всего посредством широкого распространения сленга, делающих текст понятным только для «своих» [4. С. 2].

Конечно, сленг появляется и употребляется, прежде всего, в разговорной речи людей, объединённых одним делом, работой, целью, т.е. сленг появляется в лингвокультурных общностях. Наличие языкового коллектива, как на макроструктурном, так и на микроструктурном уровне является непременным условием образования новых сленговых единиц.

Таким образом, непременным условием является и изучение самого сленга, т. к. сакральный смысл, обуславливающий его появление в языке, быстро теряется, и сленговые выражения либо вытесняются новыми синонимичными сленгизмами-неологизмами, либо пополняют собой литературный состав языка. И в обоих случаях становятся живыми лексическими единицами благодаря активному употреблению их в разговорной речи, современной литературе, музыке, кино, средств массовой коммуникации: радио, телевидение, газеты, журналы, Интернет. Здесь же необходимо отметить и тот факт, что этот процесс постоянен и цикличен.

Вообще следует особо подчеркнуть, что нельзя исследовать сленг как составляющую разговорной речи без учёта исторических, общественно-политических, научных, культурных и других изменений, происходящих в обществе.

Иначе говоря, специалист по иностранным языкам (в частности, английскому языку) и межкультурной коммуникации не может считаться полностью сформировавшимся, если его языковые

знания и навыки не дополняются глубоким знанием сленгизмов, лингвокультурных реалий того или иного социума и коммуникативного поведения, соответствующего той или иной ситуации.

Литература

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003. – 175 с.
3. Вырам М. Instrumental and educational dimensions of intercultural communication // Стилистика и теория языковой коммуникации: Тезисы докладов конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора МГЛУ И.Р. Гальперина. – М., 2005. – С. 10-11.
4. Бушев А.Б. Английский язык для специалиста в Евросоюзе и России [Электронный ресурс]. – Тверь, 2007. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru>

Козлитина О.К.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАТРУДНЕНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В связи с договоренностью европейских стран о создании единого образовательного пространства, перед системой образования встает задача подготовки студентов – будущих специалистов к культурному, личному и профессиональному взаимодействию с представителями разных стран, с иными культурными и социальными традициями, иным общественным устройством и языковой культурой. Реализация этой задачи требует разработки методологических основ исследования, поиска и внедрения инновационной технологии, готовящей студентов к межкультурному взаимодействию.

Анализ теоретических работ, посвященных проблемам поликультурного образования и особенностям межкультурного образования, а также анализ собственных наблюдений затруднений студентов в межкультурном взаимодействии (анализ анкет, беседы), позволяет сделать вывод о наличии таких причин возникновения затруднений в межкультурном взаимодействии, как:

- несформированность представлений как о собственной культуре, так и о культурах других народов;
- недостаточный уровень знаний студентов о собственной культуре и культуре изучаемого языка;
- отсутствие готовности к восприятию «другого», позитивного отношения к культурным различиям;
- неготовность к принятию, мышлению, суждениям и восприятию (ощущениям) в контексте иноязычной системы ориентиров;
- недостаточное количество опыта межкультурного взаимодействия, а также неготовность взаимодействовать не только с представителями иноязычной культуры, но и с иноязычным обществом в целом.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определила направления развития профессионального образования, одним из которых является профессиональное развитие личности, обладающей социальной, коммуникативной, информационной, когнитивной и специальной компетенциями. Для преодоления затруднений либо снижения их влияния на успешность межкультурного взаимодействия, студенту необходимо достичь *социально-профессионального* уровня становления личности.

Социализация заключается в осмыслении студента себя как субъекта социальных отношений, и в преобразовании процесса межкультурного взаимодействия в социальную ситуацию взаимодействия. Поведение субъектов в ситуации МВ может быть признано социальным, когда оно соответствует интересам поликультурного общества и решает его задачи. Повышение профессионализма любого специалиста заключается в расширении системы его знаний, как о социальной действительности поликультурного общества, так и системы знаний о самом себе. А это, на наш взгляд, становится возможным благодаря определенному уровню развития *социально-профессиональной компетентности* студента, а именно от того, насколько хорошо он владеет социальными умениями и навыками эффективного межкультурного взаимодействия, сценариями поведения в типичных социальных ситуациях МВ, позволяющими преобразовывать собственные эгоцентрические намерения, адекватно адаптироваться в новой ситуации МВ, принимать эффективные решения в различных ситуациях возникающих затруднений и извлекать из них положительный опыт.

Высокий уровень социально-профессиональной компетентности студента означает, что он:

- относит себя к членам поликультурного сообщества;
- владеет морально-этическими нормами поведения, свойственными родному и иноязычному обществам;
- осознает необходимость культивировать социально приемлемые способы взаимодействия;
- способен к социально созидающей роли в процессе взаимодействия;
- готов анализировать и разрешать затруднения, препятствующие эффективности взаимодействия.

Содержание социально-профессиональной компетентности межкультурного взаимодействия в общем представляется нам как взаимодействие с иноязычным обществом, общностью, партнерами, коллегами; конфликты и ситуации затруднения и их разрешение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие «другого» (национальность, религия, статус, пол и т.д.), мобильность, а также опыт и готовность взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать в группе и преподавателем, находить адекватные разным ситуациям решения; отношение к межкультурному взаимодействию как ценности.

Таким образом, в соответствии с принятой нами моделью интегрального понятия «компетентность», распадающегося на ряд отдельных компетенций, такая конечная цель подготовки студентов к МВ, как «социально-профессиональная» компетентность состоит, на наш взгляд, из следующих компетенций: 1) *лингво-культуроведческая компетенция*, отражающая языковую /речевую грамотность студента, а также его культуроведческую осведомленность; 2) *когнитивная компетенция*, предполагающая знание концептуальных феноменов родной и иноязычной культуры; 3) *эмоционально-оценочная компетенция*, проявляющаяся в открытости к другим культурам, принятие их проявлений, а также проявление терпимости и доброжелательности во взаимодействии с собеседниками; 4) *поведенческая компетенция* – умение следовать коммуникативно-речевым нормам иноязычного социума, умение решать межкультурные затруднения.

Выделенные нами компетенции, включающие в себя необходимые лингво-культуроведческие знания, умения проводить когнитивно-концептный анализ, приобретение опыта использования стратегий социокультурного взаимодействия, на наш взгляд, ценны как результат подготовки к межкультурному взаимодействию, так как содержат набор социально востребованных осваиваемых студентом способов деятельности, позволяющих ему быть адекватным в типичных ситуациях разрешения затруднений в МВ.

Колодкина Л.С.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ

Усложнение задач и содержания деятельности учителя диктует необходимость постоянного повышения эффективности процесса профессиональной подготовки студентов-будущих учителей в контексте педагогической практики.

Н.В. Кузьмина отмечает, что конечный результат педагогического процесса носит коллективный характер. Результат педагогического труда зависит не только от мастерства учителя, но и от уровня подготовленности обучающихся [2. С. 21]. Вышесказанное подтверждает взаимосвязь понятий «результат» и «подготовленность».

Автор толкового словаря русского языка В.И. Даль указывает на слово «подготовленный» и определяет его как относящийся к «подготовке» [1. С. 169].

Словообразовательный словарь русского языка А.Н. Тихонова содержит слово «подготовленность», однако в виду своего целевого назначения – размещение производных слов в гнезда – не как его не определяет. Мы, в свою очередь, позволим по аналогии со словом «подготовленный» установить, что понятие «подготовленность» – это результат процедуры подготовки [4. С. 442].

Профессионально-педагогическая подготовленность или подготовленность к педагогической деятельности – это структурное образование, ядро которого составляет выполнение функциональных обязанностей будущего специалиста, система дидактических знаний, умений, навыков, адаптированная к практической деятельности, опыт креативной деятельности, аксиологическое восприятие окружающего мира.

Устранение трудностей, с которыми сталкивается студент-практикант в контексте профессиональной подготовки, возможно посредством использования адекватных активных методов. Способности студентов проявляются и изменяются в деятельности, соответственно преподаватель осуще-

ствяет построение такой деятельности, в которой приобретаются необходимые способности. Активные методы обучения в большей степени отвечают этим требованиям [3. С. 5].

Рассмотрим более подробно **метод публичного выступления**.

Мы считаем, что педагогическая деятельность – это публичная деятельность в широком смысле этого слова. На уроке как основной форме обучения и воспитания учитель реализует следующие способности публично:

- 1) начать беседу (в данном случае урок);
- 2) обеспечить информативное, творческое продолжение;
- 3) придать логическое завершение.

Для студента-практиканта важно обладать умением не только *публично выступать*, но и *публично мыслить* (термин И.Л. Андроникова). Давая уроки в период педпрактики, студент-практикант волнуется, а для того, чтобы сформулировать мысль в процессе речи, необходимо владеть собой, уметь сосредоточиться, подчинить не только свое внимание главному, но и внимание детей.

Современное высшее учебное заведение призвано готовить не только высококлассных специалистов для конкретной профессиональной деятельности. Изменения требований к выпускнику вуза предполагают наличие у будущего специалиста наряду с глубокими профессиональными знаниями, умениями и определенным уровнем коммуникативной культуры.

Под коммуникативной культурой мы вслед за Г.С. Трофимовой, понимаем умение реализовать на практике личностно-ориентированные отношения в ситуациях профессиональной деятельности. Выпускник классического университета должен являться конкурентоспособным специалистом, обладающим такими качествами как: способность самостоятельно принимать решения, быть готовым к демократическому общению, уметь объяснить и донести свою точку зрения до других участников общения, отстаивать свою позицию, аргументировано комментировать мнения других, адекватно и компетентно реагировать на замечания. Студент-выпускник, обладающий данными качествами, отличается высоким уровнем образованности и конкурентоспособен во всех сферах современного общества.

Таким образом, актуальность целенаправленного развития у студентов высших учебных заведений навыков углубленного выступления обусловлено, с одной стороны, образовательной задачей содействия личному развитию, а с другой стороны, – возрастанием роли гуманитарного знания в подготовке специалистов [5. С. 229].

Мы считаем, что в период педагогической практики необходимо организовать процедуру на основе публичного выступления «Влияние основных психолого-педагогических условий современной системы образования на развитие потребности в достижении успеха».

Представляем ключевые моменты вышеуказанного мероприятия.

Цель: сформировать позиции в процессе совместной профессиональной деятельности на основе метода публичного выступления.

Правила проведения процедуры:

- 1) регламент времени высказывающего;
- 2) готовность ответить на дополнительные вопросы;
- 3) логика и аргументированность высказывания.

Описание:

1. Выбор жюри; остальные – участники.
2. Каждый участник игры получает карточку с утверждением:
 - Задача учителя – «загрузить» детей учебной информацией в любой ситуации.
 - Отметка – главный мотив, побуждающий к овладению знаниями для большинства учащихся.
 - Большинство учителей не пытаются принять и понять сегодняшних изменений в системе образования, продолжая использовать устаревшие мотивирующие факторы.
 - В процессе взаимодействия «учитель – ученик» можно отметить ряд негативных моментов.
 - В российской образовательной системе доминирует авторитарный стиль преподавания.
 - Авторитарные методы помогают добиться внешней дисциплины.
 - Субъект – объектные отношения предусматривают не слишком большие возможности к реализации потребности в достижении успеха.
 - Недостаток материально-технического обеспечения и нехватка квалифицированных специалистов негативно влияют на реализацию потребности в достижении успеха и созданию ситуации успеха.
3. Групповой руководитель просит высказать мнение по поводу утверждения, зафиксированного на карточке, в течение трех минут.

4. Жюри оценивает каждое мнение по пятибалльной шкале и трем самым лучшим присуждаются призовые места.
5. Совместно формируется перечень психолого-педагогических условий современной образовательной системы на развитие потребности в достижении успеха.

Выполняя упражнение «Несколько рассказов по проблеме дисциплины» студенты-практиканты учатся вербализовывать трудности, возникающие в педагогической деятельности. *Цели* данного упражнения следующие: проанализировать уровень сформированности умения логического речевого поведения; развить умение публичного выступления; систематизировать личный педагогический опыт.

Представляем поэтапное *описание* упражнения:

1. Дается исходная информация об упражнении: название, цель.
2. Студенты-практиканты по собственному выбору объединяются в микрогруппы.
3. Выбираются эксперты (2 человека), которые будут выносить решение о лучшем рассказе и анализировать выступление групп по следующим критериям:
 - умения публичного выступления: последовательность, содержательность, эмоциональность, доказательность, обобщенность;
 - наличие элементов самоанализа;
 - аргументация с помощью примеров из личного опыта.
4. Представляется задание: каждая группа в течение 7-10 минут должна составить свой вариант рассказа по выделенной проблеме.
5. Эксперты выносят решение, у какой команды самый лучший рассказ, задавая дополнительные вопросы:
 - Какие приемы индивидуального подхода к ученикам Вы считаете наиболее эффективными?
 - Какими причинами может быть вызвано недисциплинированное поведение детей?
 - Следует ли учителю понижать тон голоса для того, чтобы привлечь внимание учеников?
 - Насколько целесообразно обращаться к нарушителю дисциплины с вопросом личного характера?
 - Насколько возможно достичь хорошей дисциплины на уроке с помощью «твердого» слова? Привыкают дети к крику учителей или нет?

Процедура позволяет студентам проявить самостоятельность в поиске путей решения проблемы и инициативу в ее нейтрализации.

Особо выделяем то, что даже сильная доминанта на личном творчестве студента при переходе к педагогической деятельности не всегда приводит к высокой результативности, соответственно и подготовленности к подобному роду деятельности, если не создана специальная модель, реализация которой делает студента способным к выполнению функциональных обязанностей будущего учителя. Работая по авторской программе педагогической практики с использованием активных методов обучения и иного дидактического сервиса, студент-будущий педагог приобретает другой взгляд на современную систему образования и желание работать в данной области. Практикант становится подготовленным занять позицию в реальном педагогическом процессе.

Литература

1. Даль В. Толковый словарь живого русского языка: – Т. 1-4. – М.: Рус. яз., 1989. – 555 с.
2. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
3. Михалевская Г.И., Трофимова Г.С. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка / Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 1995. – 90 с.
4. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т.; ок. 145.000 слов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1990. – Т. 2: Словообразовательные гнезда. Р–Я. Производные слова, размещенные в гнездах. Одиночные слова. – 886 с.
5. Черенцова Л.А. Публичное выступление в аспекте проблемы самостоятельной работы студентов // Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты: Сборник материалов конференции 13-14 мая 2004 / Под ред. проф. А.А. Баранова, проф. Г.С. Трофимовой / Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2004. – С. 227–230.

**МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА
ШОУ-БИЗНЕСА ЧЕРЕЗ ГАСТРОНОМИЧЕСКУЮ МЕТАФОРУ
(на примере русского и американского медиа-дискурса)**

Одной из базовых биологических потребностей человека является потребность в пище. Человеческие сообщества научились использовать огромное разнообразие пищевых ресурсов для поддержания систем обитания в самых разных регионах. Но пищевые традиции – это не только простое отражение доступных в каждой конкретной среде ресурсов. В них заключены и многие культурные установки, в том числе ритуальные и символические.

В своей книге “Власть пищи” Г.Шварц писал: “Мы – то, что мы едим, то, где мы едим, с кем мы едим, как и когда мы едим” [1. С. 1]. Пища бывает разной материальной, духовной, просветительской и развлекательной. Метафорическое моделирование, как один из методов категоризации окружающей действительности и человеческого опыта, позволяет представить шоу-бизнес и его представителей “развлекательной пищей”, которую публика употребляет.

Метафорическая модель “Шоу-бизнес – праздничный стол” является самой продуктивной в русском медиа-дискурсе (479МЕ /30%), это объясняется тем, что в русской культуре праздничное застолье, как традиция, имеет многовековую историю. Ни один праздник не обходится у русских без застолья. Застолье – это не только богато накрытый стол, прием яств, но и застольные игры, частушки, песни, байки, являющиеся неотъемлемой частью этой национальной русской традиции. Данная модель “Entertainment is a holiday table. Шоу-бизнес – это праздничный стол” является одной из самых доминантных в американском медиа-дискурсе (359МЕ /22,4%).

Огромную роль в конструировании национальной картины мира играет национальный логос – не только слово, но и его потаенный смысл, способный принимать разные формы. Национальная душа выражает себя в образе мышления, образ мышления – в национальном языке. А. Вежбитская обращает внимание на важные семантические характеристики, образующие русский логос и отражающие русский национальный характер: эмоциональность, иррациональность, склонность русского человека к фатализму, смирению и покорности, любовь к морали [2. С. 99-100]. Американский логос и национальный характер отражают следующие черты: эмоциональность, рациональность, вера в собственные силы, любовь к морали.

Сравнивая американский и русский шоу-дискурс, характеризуя шоу-бизнес посредством гастрономической метафоры, важно отметить общие и специфические кулинарные пристрастия, пищевые привычки русских и американцев. Общим для русских и американцев является то, что представители обеих наций в массе своей любят обильно поесть, в семьях, как русских, так и американцев существует “культ еды”, но часто отсутствует “культура питания”, последствиями чего являются избыточный вес и ожирение. Отличительной чертой является то, что американцы больше внимания уделяют правильному питанию, качеству пищи и здоровому образу жизни, но как ни парадоксально, проблемы с неправильным питанием остаются и основными причинами этого являются занятость на работе, нехватка времени. Эти проблемы отражаются на уровне сознания и языка, проецируются из области-источника “Праздничный стол” на область-мишень “шоу-бизнес”.

К исходной концептуальной сфере “Праздничный стол” относятся наименования продуктов питания, гастрономических блюд и их ингредиентов, напитков, качество и вкус блюд, процессов приготовления и употребления пищи, реакция на потребляемые блюда, наименования используемой кухонной утвари, а также последствия от приема блюд. Концептуальная сфера “Праздничный стол” упорядочивается при помощи фреймо-слотовой структуры. Структуру этой концептуальной сферы составляют пять фреймов: “Праздничные блюда”, “Процесс приготовления блюд”, “Процесс приёма пищи”, “Реакция на потребляемые блюда”, “Последствия, наступившие после приема праздничных блюд”.

Фрейм “Праздничные блюда. Holiday courses.” является самым многочисленным по количеству метафор (165МЕ /34,4% в русском медиа-дискурсе и 93МЕ / 26% в американском медиа-дискурсе). В состав данного фрейма входят следующие слоты: “Виды праздничных блюд”, “Вкусные и невкусные блюда”, “Свежие и несвежие блюда”, “Горячие и холодные блюда”, “Острые и пряные блюда”, “Десерт”, “Напитки”, “Оформление блюд”, “Полезные или вредные блюда”, “Национальные блюда”. Данный фрейм представлен онтологическими субстантивными, глагольными, адъективными метафорами. На уровне данного фрейма наблюдается асимметричность модели “Шоу-бизнес – это праздничный стол”, которая проявляется в отсутствии слотов “Полезные или вредные блюда”, “Национальные блюда” в русском медиа-дискурсе. Это связано с особенностями менталитета американцев, их национально-культурными приоритетами, их вечная погоня за здоровым образом жизни и фанатичное

выделение и дистанцирование себя как “супер-нации” на фоне других наций. Эти особенности американского менталитета вербализуются в языке при помощи метафор.

...номера праздничных концертов, “голубых огоньков” глотали быстро и скопом, чтобы разжевать до мельчайших подробностей **то, что шло на закуску. А на закуску шел – Магомаев** [Н. Дардыкина, МК№ 292, 30.12.2002].

ABC is brewing up more “primetime swill” like its new series “Cavemen” [E.Wyatt, New York times, 17.09.2007].

Канал ABC сейчас варит ещё более “свежее пойло” подобное его сериалу “Пещерные люди”.

...their (Aerosmith) best hits became bad long time ago...

[<http://www.lastheroes.com>, 20.07.2006].

...их (гр. Аэросмит) лучшие хиты давно протухли...

Фрейм “Процесс приготовления блюд” является одним из самых продуктивных в представленной модели (118МЕ/24,6% в русском медиа-дискурсе и 88МЕ/24,5% в американском медиа-дискурсе). Он включает в себя следующие слоты: “Приготовление пищи”, “Кухонная посуда”, “Кухонное оборудование”, “Кулинарные рецепты”, “Качество приготовления блюд”, “Места приготовления блюд”, “Хозяин праздничного стола”. На уровне данного фрейма наблюдается асимметричность модели “Шоу-бизнес – это праздничный стол”, которая проявляется в отсутствии слотов “Качество приготовления блюд”, “Места приготовления блюд”, “Хозяин праздничного стола” в американском медиа-дискурсе. Для носителей русской культуры традиция застолий имеет важное значение, также как и роль “главы стола”. Русские не только празднуют и отдыхают за праздничным столом, но и очень часто решают важные вопросы бизнеса, политики и т.д. Национальные особенности менталитета русских и американцев проецируются на область языка и манифестируются через метафоры.

... this week this news thanks to a music trade magazine has stirred up the music industry

[J. Leeds, New York times, 8.11.2007].

На этой неделе эта новость благодаря музыкальному журналу **взболтнула музыкальную индустрию.**

The show was soaked with Jess’ (Simpson) popularity...

[<http://news.softpedia.com/news>, 22.01.2003].

...в этом году подадут традиционные ТВ-угощения и **Первый как всегда будет во главе новогоднего стола...** [А. Гаспарян, МК№ 139, 28.12.2006]

Фрейм “Процесс приема пищи” является одним из самых продуктивных в исследуемой модели (87МЕ/18,2% в русском медиа-дискурсе и 64МЕ/17,8% в американском медиа-дискурсе). Сентенция авторов метафорически представить процесс восприятия, потребления шоу-продукции через процесс приема пищи достигается за счет предикатов “**глотает**”, “**поглощать**”, “**хлепать**” в сочетании с окказионализмом “**звездулки**”. Большинство высказываний обладают коннотацией с отрицательным вектором в сочетании с иронией.

Jerry Springer show is swallowed down by all America without chewing day after day... [http://videoeta.com/person_home.html, 04.02.2008].

Шоу Джерри Спрингера **глотает вся Америка, не разжёвывая** день за днем...

Вот и не успеваем хлепать одну “Фабрику” за другой, все новых и новых “Народных артистов” и прочих звездулк... [А. Гаспарян, МК № 072, 28.03.2004].

Фрейм “Реакция на потребляемые блюда” является одним из самых продуктивных в представленной модели (72МЕ/15% в русском медиа-дискурсе и 79МЕ/22% в американском медиа-дискурсе). В состав фрейма “Реакция на потребляемые блюда” входят разно-полярные слоты: “Положительная реакция”, “Отрицательная реакция”. Реакция на предлагаемую “развлекательную пищу”, проецируемая на сферу шоу-бизнеса, характеризует отношение публики к представителям шоу-бизнеса и процессам, происходящим в нём. **They (Pink Floyd) are our yesterday and their playing may expect only the projectile vomiting...** [www.inform.com/Celebrity+News, Music+Stars, 12.09.2007].

Они (гр. Pink Floyd) – наш вчерашний день и их выступление **может вызывать лишь обильную рвоту...**

Фрейм “Последствия, наступившие после приема праздничных блюд” не является одним из продуктивных в анализируемой модели (37МЕ / 7,7% в русском медиа-дискурсе и 35МЕ/9,7% в американском медиа-дискурсе). Он представлен, главным образом, развернутыми субстантивными метафорами. В состав данного фрейма входит слот “Негативные последствия”, все метафорические высказывания, представляющие данный фрейм, имеют отрицательное коннотативное значение в сочетании с иронией.

Все эти “огоньки”, “аншлаги”, “кривые зеркала”, “песни о главном” словно **похмельный синдром без спиртного – одна сплошная головная боль и тошнота** [А. Гаспорян, И. Легостаев, МК № 105, 08.01.2006].

В современном шоу-дискурсе концепт шоу-бизнес объективируется разнообразными гастрономическими метафорами, которые отражают процессы, происходящие в шоу-бизнесе, свойства и качества, приписываемые представителям шоу-бизнеса, взаимоотношения между разными представителями шоу-бизнеса и отношение к шоу-бизнесу в целом и его представителям в частности.

Литература

1. www.breath.ru
2. Мордвинова Е.В. Русский Логос и русская языковая картина мира // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке: Материалы всероссийской научной конференции. – Екатеринбург, апрель 2005 г. / Урал. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 99-100.

Коняхина Л.М.

НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена некоторым трудностям перевода отдельных авторских новообразований в экономическом тексте, а также использованию трансформаций, к которым прибегает переводчик, обнаружив, что готовых соответствий нет. Процесс порождения перевода как «вторичного текста» – явление синтетическое. Поиск соответствий включает в себя несколько приемов или трансформаций. Под трансформацией понимаются межъязыковые преобразования, требующие перестройки на лексическом, грамматическом или текстовом уровне. В процессе перевода встречаются трансформации четырех элементарных типов: перестановка, замена, добавления, опущения.

Обратимся к переводу авторских слов, образованных при помощи продуктивного суффикса *-ize* (*-ise*), которые представляют трудности при переводе на русский язык, так как не представлены в словарях. Например: *multinationalize, operationalize, transgovernmentalize*. Эти глаголы использованы для описания тенденций в науке экономической политики и международных отношений. Они образованы по формуле: *прилагательное + суффикс -ize*.

In recent years students of international relationship have multinationalized, transnationalized, bureaucratized and transgovernmentalized the state until it has virtually ceased to exist as an analytic construct.

В последние годы исследователи международных отношений выдвинули концепцию государства, по которой государство, входящее в состав многонационального, транснационального и надправительственного сообщества, виртуально перестанет существовать как аналитическое понятие.

В переводе *students* заменяем словом «исследователи», что оправдано макроконтэкстом, в котором говорится об изучении экономических отношений. Замена – это наиболее распространенный вид переводческих преобразований.

В русском переводе имеет место добавление «выдвинули концепцию государства», так как нельзя сказать, что «исследователи многонационализировали, транснационализировали и т.д.» Текст подлинника расширяется. Это связано с необходимостью передачи полноты его содержания. В данном случае использована контекстуальная трансформация.

Макроконтэкст: *Nowhere is the trend more apparent than in the study of the politics of international economic relations... The state is trapped by a transnational society. Interdependence is not seen as a reflection of state policies and state choices, but as a result of elements beyond the control of any state or a system created by states.*

Нигде эта тенденция не была так ярко выражена, как в науке и политике и международных экономических отношениях. Государство попало под диктат транснационального общества (попало в ловушку, метафора при переводе теряет образность, так как в экономическом тексте на русском языке не употребляются эмоционально окрашенные сочетания). Эта взаимозависимость не выглядит как отражение государственной политики и выбора государства, а становится результатом действия сил, стоящих вне контроля любого государства или системы, создаваемой государствами.

Данное предложение уточняем, а, по сути, разъясняем значение вышеназванных глаголов. Контекстуальное значение представляет большую трудность для понимания текста, но важно в переводе передать все компоненты формы и содержания. Рассмотрим замену страдательного залога в англий-

ском языке действительным при переводе на русский язык. Исследователи отмечают более частотное употребление пассивных конструкций в английском языке по сравнению с русским, связывая различие пропорций с развитием аналитизма. Так, Левинская и Фитерман считают популярность пассива результатом исчезновения флексий, облегчивших трансформацию косвенного и предложного дополнения в субъект. В русском языке только прямое дополнение действительной конструкции может быть использовано в качестве подлежащего параллельной пассивной конструкции. В английском языке подлежащим в страдательном залоге может быть и прямое и косвенное дополнение параллельной активной конструкции. В следующем предложении английская пассивная конструкция переводится на русский язык активной конструкцией, при этом подлежащее переводится существительным в дательном падеже. Например:

The Presidency far more insulated from the entreaties of particular societal groups than congressional committees, was then given more power.

Президентству, еще более отдаленному от просьб частных социальных групп, чем комитеты конгресса, было дано больше власти.

В следующем предложении производится замена двух пассивных форм на активные, сопровождая эту трансформацию перестановкой языковых элементов, в данном случае перестановкой членов предложения. Подлежащее активной конструкции в переводе на русский язык выражено существительным в дательном падеже.

The two major organizers of the structure of trade since the beginning of the 19th century, Great Britain and the United States, have both been prevented from making polio amendments in the line with state interests by particular societal groups whose power had been enhanced by earlier state policies.

С начала девятнадцатого века отдельные социальные группы, которых ранее поддержала политика других государств, помешала двум главным организаторам структуры торговли Великобритании и Соединенным Штатам вносить многочисленные поправки для осуществления своих государственных интересов.

Сохранение всех форм пассивного залога в переводе на русский язык создает впечатление неестественности русского языка.

More developed states are better able to adjust factors: skilled workers can easily be moved from one kind of production to another than can unskilled labourers or peasants.

Более развитые государства имеют больше возможностей привести в порядок следующие факторы: квалифицированных рабочих можно легче перевести с одного производства на другое, чем неквалифицированных рабочих и крестьян.

В русском переводе пассивная конструкция выглядит тяжеловесной по сравнению с тем, если бы она была сохранена. В пассивной конструкции предлог *by* обычно вводит лицо, организацию, выполняющую действие, но иногда переводится как «с помощью», «путем»:

When there were conflicts among groups, they were resolved by raising the level of protection for everyone.

Когда возникали конфликты среди групп, они разрешались с помощью поднятия уровня защиты каждого.

Кроме лексических добавлений могут иметь место грамматические добавления – формальные грамматические элементы, такие как союзные слова, грамматические формы. В английском языке встречаются эллиптические обороты, предложения, в которых опущен один или несколько членов, но которые легко восстанавливаются в полное предложение. Эллиптические обороты могут быть использованы в придаточных предложениях нереального условия, когда опущен союз *if*, например:

Had Britain reconstructed her policies, this might not have been the case.

Если бы Британия изменила свою политику, этого могло бы не случиться.

В следующем примере опущено слово *being* в составе пассивного герундия, при переводе используется замена, добавление и перестановка членов предложения.

Once entrenched Britain's export industries and more importantly the City of London, resisted policies of closure.

Предприятия британского экспорта и что особенно важно, Лондонское Сити, сопротивлялись политике закрытости, так как на них уже покушались однажды.

В следующем примере опущено причастие *having* в составе причастного оборота прошедшего времени, он переводится деепричастием.

Given the exceptions noted above, conventional neoclassical theory demonstrates that the greater the degree of openness in the international trading system, the greater the level of aggregate economic income.

Приведя вышеназванные исключения, традиционная неоклассическая теория показывает, что чем выше степень открытости в международной торговой системе, тем выше совокупный экономический доход.

Добавление присутствует и в переводе обособленного причастного оборота, например:
Other things being equal, utility costs will be less for more advanced states because they generally have a smaller proportion of their economy engaged in the international economic system.

Когда другие показатели равны, практические цены будут ниже для более развитых государств, так как меньшая часть их экономики занята в международной экономической системе.

В этом предложении существительное *things* не является подлежащим сказуемого *will be less*, оно стоит независимо и обозначает субъект действия, выраженного причастием *being equal*, то есть они находятся в отношении вторичного подлежащего и вторичного сказуемого. Оборот переводится придаточным предложением времени.

Некоторые грамматические явления отсутствуют в языке перевода, также как артикли, но в английском языке определенный артикль иногда употребляется в своем первичном значении «этот», а неопределенный артикль в значении «один», например:

He identifies four principal goals of state action: political power, aggregate national income... He then combines the goals with different national abilities to pursue them.

При этом он объединяет эти цели с различными национальными возможностями, которые необходимо использовать.

Определенный артикль в таких случаях играет не грамматическую роль, а смысловую и потому функциональной компенсации при переводе на русский язык.

Неопределенный артикль может подчеркивать понятие «еще один», «следующий», когда стоит перед порядковым числительным, например:

A second indicator – еще один показатель: A third indicator is the concentration of trade within regions composed of states at different levels of development.

Следующим показателем служит концентрация торговли внутри регионов, состоящих из государств с разным уровнем развития.

Разграничение элементарных типов условно, так как трансформации редко встречаются в чистом виде и, как правило, представляют собой комплексные преобразования.

Итак, рассмотрев некоторые трудности и приемы перевода с английского языка на русский на материале экономического текста, мы можем отметить, что различия грамматического строя позволили выделить трудности перевода несходных грамматических явлений, таких как порядок слов в предложении, перевод артиклей, использование различных типов грамматических трансформаций. Можно также сделать вывод о том, что различие и сходство может быть полным и неполным. Необходимо принимать во внимание традиции в грамматическом оформлении, частое использование пассивных конструкций в английском научном тексте. Те или иные грамматические конструкции требуют более сложного преобразования в переводе в силу различных функций или традиций выражения.

Котова Н.В.

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ О. УАЙЛЬДА В ЭССЕ «ПОДЪЁМ ИСТОРИЧЕСКОЙ КРИТИКИ»

Эссе «Подъём исторической критики» было написано студентом выпускником О. Уайльдом в 1879 году для конкурса на ректорскую премию. Заданная тема – «Историческая критика в античном мире» – как ничто другое касалась сферы его личных интеллектуальных интересов. Это была первая, хотя и неопубликованная при жизни, серьёзная авторская работа Уайльда. Думается, она имела важное значение в формировании методологических и критических основ эстетической теории и философской позиции будущего писателя.

В эссе Уайльд рассматривает такие темы как происхождение критического духа эллинизма, диалектическое понимание исторических и философских процессов в трудах античных историков и философов, здесь также представлена систематическая теория и практика поздних греческих и римских авторов, таких как Геродот, Фукидид, Платон, Аристотель, Полибий и Плутарх. Уайльд не ограничивается перечислением вклада того или иного историка или философа в развитие исторической критики, но пытается обозначить истоки научных позиций античных авторов, определить их отношение к основному вопросу философии и выявить диалектическую ткань их размышлений.

Он логично организует достаточно объёмный материал эссе по принципу диалектического развития исторической критики от бессознательного мотива к осознанному пониманию античными авторами роли и функции критики, от инстинктивной скептической атаки на религиозно-мифо-

логические представления о развитии истории, предпринятую ранними греческими авторами, к аристотелевскому рациональному развитию дедуктивно-индуктивной методологии.

Выбирая диахронический и диалектический способ исследования, Уайльд определяет идеальные качества «интеллектуального развития» греческих историков и философов: их мысль естественна, неангажирована и рациональна. И далее в эссе эти три идеальных качества – их наличие или отсутствие – и станут основными уайльдовскими критериями оценки значимости того или иного автора в «подъёме исторической критики».

Философская линия эссе, непосредственно связанная с философией истории, с трактовкой теории прогресса, с выбором метода познания, органично переплетается с линией эстетической, постулирующей ряд принципов, которые в дальнейшем будут детально разработаны в зрелых работах по эстетике.

Анализируя деятельность того или иного античного историка, Уайльд ищет в их методах творческий подход к трактовке истории, ему нужна не столько материя, сколько дух, не сухая информация, а её интеллектуальная одухотворённая обработка, поэтому неудивительно, что в интерпретации Уайльда «дух исторической критики» оказывается близким «духу творчества»

Природа духа исторической критики синтетична; он есть объединённые потенции человеческого разума: из идеи демократии он берёт «нетерпимость к догматизму, из физики – заманчивые аналогии закона и порядка, из философии – концепцию единства, лежащую в основе сложных феноменов бытия» [3. С. 1198-1199]. Таким образом, дух исторической критики выступает как особая способность разума, состоящая в умении находить закономерность и единство, и критически и творчески перерабатывать информацию. Уайльд мыслит как наследник рационализма XIX века, пытающегося всё упорядочить и связать воедино, и одновременно как древний грек, для которого идея порядка, в отличие от идеи хаоса, была основополагающей и положительно маркированной.

Уайльд пишет эссе на материале древней, телеологической картины мира, где целевая причина объясняет и мир природы, и мир человека, но при этом интерпретирует учения древних в русле каузальной традиции Нового Времени. «Основной реквизит любой научной концепции истории – доктрина однообразной последовательности, которая подразумевает, что если произошли определённые события, то за ними как результат произойдут другие, что прошлое – есть ключ к будущему» [3. С. 1215].

Довольно пространно Уайльд рассуждает об объективности, всеобщности и всеохватности информации, предоставляемой историками. Только на основе этой объективности они смогут выполнять свою просветительскую обязанность: учить народы не повторять прошлых ошибок. «История без сомнения даёт прекрасные уроки для нашего обучения, также как всё хорошее искусство приходит к нам как вестник благороднейшей истины» [3. С. 1215].

Постулирование близости духа исторической критики духу творчества, неизбежно приводит к сравнению искусства, как результата деятельности художников, с плодами деятельности историков. Искусство, как и история, не руководствуется нравственностью, утверждает Уайльд. Искусство создаёт прекрасное, история обнаруживает законы эволюции. «Только у искусства можно спросить об искусстве, только у прошлого – о прошлом» [3. С. 1215]. Как известно, в дальнейшем принцип внеморальности искусства будет выступать одним из ведущих принципов эстетики Уайльда.

Анализируя методы античных историков, Уайльд выводит «правила» исторической критики. Одним из главных является «психологическая вероятность» события или иными словами, – его правдоподобие. В ходе рассуждений становится всё более и более очевидным, что для Уайльда историческая критика сродни художественному творчеству: ведущая теория поэтического искусства – теория правдоподобия – объявляется также и главным правилом искусства исторической критики.

Ссылаясь на знаменитый фрагмент «Поэтики» Аристотеля, и приводя цитату о том, что «поэзия более истинна, чем история» [3. С. 1233], Уайльд вводит в историческую критику художественный элемент. Типичное, правдоподобное, психологически вероятное – категории фикциональной литературы, но их способность обобщать, максимально приближаться к истине, играет важную роль в воссоздании объективной исторической картины, и помогают историку в создании нефикционального документального нарратива.

По Уайльду и настоящий поэт, и настоящий историк – фигуры не пассивные; они должны не просто наблюдать жизнь, а активно её проживать в разных ипостасях. В частности идеальный историк должен быть современником событий, которые описывает, или быть удалённым от них только на одно поколение, поскольку его обязанность – не доверять, но проверять. Он не должен быть в изоляции от жизни, а находиться в самой гуще событий: быть и солдатом, и политиком, и путешественником, «как Байрон и Эсхил, – быть и бардом, и героем» [3. С. 1234]. Здесь чувствуется заро-

ждение собственной позиции Уайльда по отношению к жизни как акту творческому, дающему материал для будущих творений, а далее и приобретающей творческую самооценку.

Сравнив историка и поэта, Уайльд сравнивает идеального историка с идеальным философом. Они оба – «зрители всех времён и всех форм существования» [З. С. 1235], для них всё имеет значение. Но если философ «равнодушен к жизненным штормам и его глаза обращены к отдалённым солнечным высотам, он любит знание ради самого знания и мудрости, то историк – энергичный участник жизни, готовый применять свои знания для пользы дела. Оба равно хотят достичь истины, но один – из соображений пользы, другой – красоты» [З. С. 1235]. И вновь появляются краеугольные для будущей эстетики Уайльда понятия: польза и красота. Кем должен будет стать поэт: «историком» или «философом»? или стать и тем, и другим, ведь они оба – искатели истины?

Делая сравнения: поэт – историк, философ – историк, Уайльд постулирует близость деятельности этих творцов смыслов, фактов и истин. Так в, казалось бы, столь далёкой от проблем эстетики и искусства работе будущий теоретик эстетизма показывает органическую связь существующую в «науках о духе». Проблемы философии и истории, философии и эстетики, и, как показал Уайльд, даже истории и эстетики, постигаются глубже только в едином контексте. Последующие теоретические работы Уайльда, хотя и не будут непосредственно связаны с философией истории и с историей как наукой, но в рассуждениях о законах эстетики всегда, как имплицитно, так и эксплицитно будет всегда фигурировать философский базис. Именно поэтому эстетика не всегда последовательного и парадоксально-мыслящего автора, каким традиционно считается Уайльд, будет иметь единый методологический и мировоззренческий стержень.

Литература

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 347 с.
2. Эллман Р. Оскар Уайльд. Биография. – М.: Независимая газета, 2000. – 681 с.
3. Wilde O. The Rise of Historical Criticism // Complete Works of Oscar Wilde. – Glasgow: Harper Collins Publishers, 1994. – P. 1198-1241.

Кочурова Ю.Н.

ФРАНЦУЗСКАЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ (на материале английского и русского языков)

При обучении практике перевода возникает огромное количество трудностей, одной из которых являются так называемые ложные, или мнимые друзья переводчика. Любой преподаватель знаком с такой проблемой, когда при осуществлении перевода студенты прибегают к использованию слов, имеющих похожую звуковую оболочку и написание в родном и иностранном языках (например, могут ошибочно перевести англ. *douche* на русский язык как *душ*, или рус. *афера* на французский язык как *affaire*). Количество трудностей возрастает, когда начинается обучение переводу на втором иностранном языке, например, французском для студентов английского отделения, и тогда студенты осуществляют перенос не только с родного языка, но и с первого иностранного на второй иностранный язык. Поэтому на занятиях по переводу необходимо уделять внимание подобным случаям и разъяснять начинающим переводчикам необходимость осторожного отношения к «легким» для перевода словам. Рассмотрим примеры, которые интересны не только с точки зрения использования в разных языках (французском, русском и английском), но и с точки зрения этимологии (при подготовке данного материала использовались этимологические и толковые словари русского, французского и английского языков).

Рассмотренные нами ниже слова относятся к разряду французской интернациональной лексики и для русского и английского языков являются заимствованиями. С этим связан тот факт, что слова с одинаковой орфографией либо имеют расхождения в значениях, либо абсолютно не совпадают в семантике.

Возьмем для рассмотрения слово французского происхождения *journal*, англ. *journal*, рус. *журнал*. Во французском языке слово произошло от позднелатинского *diurnalis* «дневной». В английском языке слово появилось в 14 в. с устаревшим сейчас значением «служебная книга», в 16 в. возникло значение «дневник для записи ежедневных событий», а в 18 веке появилось значение «ежедневная газета». Интересно, что последнее значение возникло тогда, когда слово *newspaper* уже существовало в английском языке (с 17 в.). Вероятно, слова сосуществовали в языке некоторое время, а затем разошлись в значениях: *newspaper* закрепилось в значении «газета», а *journal* – в значении

«журнал». Кроме этого, в английском языке существует слово *diurnal*, возникшее в 15 в. от позднелатинского *diurnalis*. В современном английском языке оно используется, как правило, в научном языке, например в астрономии при изучении солнца, звезд и т. д., и означает «дневной» (в противоположность «ночному»).

Вернемся к слову *journal*. В современном французском языке его основное значение *gazeta*, т. е. периодическое издание, повествующее о важных событиях в разных областях жизни. В английском же языке это слово обозначает *журнал*, причем не любой иллюстрированный журнал, а серьезное специализированное или отраслевое издание. В русском языке, словом *журнал* называют любое периодическое издание в виде книжки. Однако во всех трех языках есть и общее значение этого слова, а именно: «дневник для записей событий», хотя и здесь имеются определенные различия в употреблении. Во французском языке это слово нейтрально по значению, и может использоваться как в литературе, так и в повседневном общении. В английском языке это слово в словарях дается с пометкой *lit.*, т. е. характерно для письменной речи, а в повседневной речи чаще используется слово *diary*. В русском языке ситуация несколько иная, т.к. слово *журнал* в значении «книга для записи периодических событий» используется применимо к событиям не личного характера (например, классный журнал), а о своих собственных переживаниях мы пишем в *дневнике*.

Рассмотрим еще одно слово из данного семантического поля, а именно *magazine*. В английском языке это слово произошло от французского *magasin*, которое в свою очередь пришло, через итальянский или провансальский, из арабского *maghazin* со значением «склад». Позднее слово вернулось из английского во французский язык в виде *magazine* со значением «журнал». В современном французском языке слово обозначает «периодический иллюстрированный журнал», и сосуществует со словом *revue*, которое представляет собой также иллюстрированное издание, но более серьезного свойства. Например, женский журнал о моде и красоте назовут *magazine*, а научный или литературный – *revue*.

Также заслуживает внимания слово *gazette* во французском языке и *gazeta* в русском языке. Во французский язык оно пришло из итальянского языка и произошло от слова *gazetta*, названия венецианской газеты, которая стоила одну монету, называвшуюся *gazza*. В современном французском языке значение этого слова «газета, журнал» является устаревшим, однако оно сохранилось в названиях некоторых изданий, а также используется в шутовом, стилистически окрашенном значении «газетенка». В русском же языке это слово является общеупотребительным и не имеет стилистической окраски.

Рассмотрим следующий пример. Слово *aventure* во французском языке произошло от латинского *advenire* «приключаться». В английский язык слово *adventure* заимствовалось в 13 веке со значением «случай, риск». Позже, в 14 веке появляется значение «рискованного предприятия». В русском языке слово было зафиксировано в 18 веке. В современном французском языке слово имеет значение «приключение» (т.е. некие действия, содержащие в себе долю риска, чего-то непредвиденного) и используется в этом значении с определенным артиклем: *l'aventure*, а также имеет значение «происшествие; похождение (любовное)» и используется с неопределенным артиклем: *une, des aventures*. В английском языке слово *adventure* также имеет значения «приключение; рискованное предприятие», но, кроме этого используется в разговорной речи в значении «коммерческого дела, предприятия». В русском же языке значения «приключение», «похождение» являются устаревшими, и в современном языке *авантюра* означает «рискованное, сомнительное предприятие, рассчитанное на случайный успех», а также «дело, предпринимаемое без учета реальных возможностей и обреченное на провал». Таким образом, значение «риска» является общим для трех языков, однако во французском и английском языках слово обозначает хоть и рискованное, но выполнимое дело, а в русском языке слово содержит в себе значение сомнительности в выполнении и имеет негативную окраску.

Следующий пример – франц. *ambition*, англ. *ambition*, рус. *амбиция*. Во французском языке слово произошло от латинского *ambire*, что значит «ходить вокруг». В английский язык слово заимствовалось в 14 в. из старофранцузского языка. В русский язык слово вошло в начале 18 в. непосредственно из французского языка и опосредованно через польский язык. Значения во французском и английском языках практически совпадают: основное значение слова – «честолюбие», что можно объяснить как «острое желание добиться чего-то (благ, власти, успеха, почестей и т. п.), что может польстить самолюбию». Вторым значением в обоих языках является ослабленное, немного измененное первое значение, а именно: «стремление, устремление к чему-либо, предмет желаний, замысел». Отметим, что слово *ambition* в обоих языках, как правило, не несет негативной окраски и чаще употребляется в позитивном смысле. В русском же языке слово употребляется в значении «обостренное самолюбие, самомнение, спесь», т. е. имеет скорее отрицательное значение, особенно значение «спесь» обладает ярко выраженной экспрессивной, негативной или иронической окраской.

Можно предположить, что при вхождении слова *амбиция* в русский язык, положительное значение такой черты характера уже было представлено словом *честолюбие*, а отрицательная коннотация стала выражаться заимствованным французским словом. Тогда встает вопрос, как же перевести русское значение слова *амбиция* на иностранные языки. На французском языке, в зависимости от контекста, можно использовать варианты: *fatuité, présomption, orgueil, arrogance*. В английском языке употребимы варианты *pride, self-love, arrogance*.

Таким образом, в рассмотренных примерах мы увидели, что при обучении переводу необходимо подробно изучать случаи так называемых ложных друзей переводчика, которые могут ввести в заблуждение начинающего специалиста.

Кручинкина Н.Д.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ

Концептуализация является результатом мыслительной деятельности. Сознание формирует структуру концептов благодаря своей отражательной деятельности. Однако, действительность, которая отражается сознанием языковой личности, может иметь универсальный или неуниверсальный характер. Поэтому и структура концептов оказывается мотивированной разными факторами внеязыковой действительности. При этом даже универсальные концепты могут иметь этносоциальную и этнокультурную мотивированность для носителей разных языков. В процессе истории концептуализации тех или иных концептов в сознании носителей разных языков может изменяться структура концепта.

Когда носители разных языков произносят на своем языке лексические единицы, актуализирующие в своем названии на первый взгляд один и тот же концепт, они могут вкладывать в него совершенно разный или несколько разный смысл. Нашим намерением является продемонстрировать этот факт на примерах сравнительного анализа дефиниций лексем, актуализирующих концепты в их содержательной структуре в русском и французском национальном сознании.

Для нас анализ концептов представляет интерес в первую очередь в связи с тем, что за их содержательной структурой в силу выше названных ее зависимостей открывается широкое поле поиска внеязыковых социокультурных, этнокультурных, аксиологических и других причин той или иной смысловой структуры, того или иного объема значения концепта в его современном представлении.

Структура схожих концептов в разных языках включает в себя как элементы их универсализации, так и их спецификации. В связи с этим универсальные концепты наряду с универсальными чертами обладают и национальной специфичностью. Влияние этносоциальных и этнокультурных факторов объясняется, с одной стороны, субъективизацией отражательной функции языка, с другой – социальным и этнокультурным характером языка. Универсальные концепты могут формироваться и изменяться под воздействием этносоциальных и этнокультурных концептов, а этноконцепты – под влиянием соответствующих универсальных концептов. Как отмечают З.Д. Попова и И.А. Стернин, «национальная специфика концептов проявляется в наличии различий в одноименных концептах в разных национальных культурах, а также в наличии ... уникальных концептов, характерных только для одной культуры» [2. С. 142].

Анализ развития концептуальной структуры концепта *толерантность* в его отражении в словарных дефинициях французских толковых словарей позволяет понять, что французское общество не всегда было толерантным в современном толковании этого концепта. Когда в нем возникла потребность в означивании понятия способности терпеть «ограниченную свободу в каком-то отдельном проявлении отличия» (*liberté limitée accordée sur un point particulier*) [8. С. 1892], в 1361 году во французском языке появилось лексема *tolérance*. В этот период концепт еще не обладал современной концептуальной структурой. Однако уже тогда концептуальная структура понятия толерантности во французском обществе отвечала либерализованному христианскому восприятию ближнего своего не только как подобного самому себе, но и как имеющего право на некоторую свободу в проявлении своей индивидуальности.

Во второй половине 16 века структура концепта во французском общественном сознании уже обретает современную концептуальную структуру: признание права свободы члена социума на индивидуализированное поведение, мышление, собственные религиозные, философские и политические взгляды, а со стороны членов национального сообщества обязанности уважения этой свободы своего соотечественника: "*respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser et de vivre, et particulièrement de ses opinions religieuses, philosophiques, politiques*" [9].

В отличие от французского понимания концепта *толерантность* в объеме лексемы *tolérance*, в русском национальном сознании в концептуальной структуре данного концепта не обнаруживаются конститuentов *уважение* и *свобода*, о чем свидетельствует семантическая структура лексемы *толерантность* в той ее репрезентации, которая дана в русских энциклопедических и толковых словарях разных лет современного как советского, так и постсоветского исторического периода.

В словарях иностранных слов [6. С. 510; 4. С. 356-357] понятие толерантности уподобляется понятию терпимости и означает как «*терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению*» [4. С. 357]. То же самое определение, дает «Советский энциклопедический словарь» [7. С. 1341]. Причем и здесь эта часть дефиниции понятия ставится не на первый план. «Словарь иностранных слов» определяет понятие толерантности практически как идентичное понятию терпимости: «*терпимость, снисходительность к кому или чему-л.*» [6. С. 510].

Русское национальное сознание воспринимает концептуальное содержание концепта *толерантность* лишь как синоним понятия терпимости, да и то скорее делит качество терпимости между терпимостью к кому-либо и к чему-то. На первом же плане в дефиниции понятия терпимости, через которое определяется русское восприятие понятия толерантности, стоит пресуппозиция снисходительности, или пресуппозиция вынужденного, безысходного (за отсутствием другого выхода) принятия непохожести на всех.

Мы можем, даже не заходя в далекие от нас историко-социологические периоды отечественной истории, на основе определенного знания советского периода понять корни такого заниженного понимания одной из основ социального бытия. Причем, в первую очередь мы должны это очень предметно осознать в отношении нашего внутреннего социального бытия. Дело в том, что и аксиологически и в социокультурном плане структура понятия терпимости значительно ниже высокого аксиологического статуса концепта *толерантность* во французской концептосфере.

Вторым из сравниваемых нами концептов является концепт *repas*, представленный во французской концептосфере целым лексико-семантическим полем. В определенной мере сравнимый с ним русский концепт, представлен в субстанциально-процессуальном аспекте лексемой *трапеза*. Концепт *repas* характеризует очень важное явление французской бытовой культуры. Его можно отнести к культурным концептам, так как в объем его концептуальной структуры входят конститuentы, которые тесно связаны с бытовой культурой общества и индивидуальных его представителей и имеют в своей основе этикетный характер. К ним относятся: следование определенным эстетическим и социальным правилам поведения за столом, характер и количество принимаемой пищи, следование определенным кулинарным, гастрономическим, медицинским правилам потребления пищи и напитков, комбинации видов пищи, пищи и напитков.

Сохранение определенных параметров ритуальности позволяет переводить культурный компонент значения лексемы *repas* как *трапеза*. Тот факт, что из нашей обыденной жизни в советский период исчез этикетный аспект приема пищи, сделало лексему *трапеза* в русском языке устаревшим словом, сохранившимся лишь в церковной лексике, так как только церковный быт (монастырская жизнь, например) сохранил этикетный аспект приема пищи [5. С. 701]. Он включает в себя молитву перед приемом пищи и после него, определенное ее количество (без чревоугодия), ее субстанциальный характер (постная пища в постные дни недели, во время постов), ее временной прием [7. С. 1341]. Во французском языке объем значения лексемы *repas* шире, чем в русском объем значения лексемы *трапеза*. Это связано с разным отношением к процессу приема пищи во французской и русской бытовой культуре. Ритуальность как культура приема пищи с ее гастрономическими, семейными, событийными составляющими во французской повседневной жизни характеризует все общество, а в русской бытовой традиции она утеряна в 1917 году вместе с утерей других семейных традиций.

Подобно языку, который имеет свою грамматику, культура имеет свою организацию, свои правила существования. Язык как феномен этнической культуры входит в этнологию. Через призму языка можно изучать культуру этноса в ее истории [3. С. 31]. Культура представляет ценностное отношение человека к реальности. А. Вежбицкая считает концепт определенным хранителем культурных ценностей в сознании человека. В ее понимании, концепт относится к миру идеального и означает в конкретном языке определенным именем. В концепте отражаются определенные культурно обусловленные представления человека о мире [1. С. 18].

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток– Запад, 2007. – 314 с.

3. Salins de G.-D. Une introduction à l'ethnographie de la communication. – P.: Didier, 1992. – 224 p.

Словарные источники

3. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 672 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.
5. Словарь иностранных слов. – 16-е изд, испр. – М.: Русский язык, 1988. – 624 с. В тексте: СИС.
6. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. 1600 с. В тексте: СЭС.
7. Dictionnaire de la langue française. Lexis. – P.: Larousse, 1994. – 2109 p.
8. Trésor de la langue française [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/> свободный.

Кустова А.Е.

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ

Как известно, метод проектов – это одна из технологий в обучении, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. По существу проектная методика – взаимодействие в ходе обучения и обучение в системе социального взаимодействия, при котором учащиеся принимают и выполняют различные социальные роли (организатора, лидера, исполнителя и др.) и приучаются, готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени и всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирование знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию.

На основе предлагаемого определения метода проектов сформулируем следующие основные требования к использованию метода проектов [2. С. 4]:

- 1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- 2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов на уроке или во внеурочное время;
- 4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);
- 5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом в учебный план факультета иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА) с 2001/2002 учебного года введен новый курс «История и культура Урала» (ИКУ) на английском, немецком и французском языках. Дисциплина была рассчитана на 80 часов практических занятий, 120 часов отводилось на самостоятельную работу. Данный курс предназначался для студентов 2 курса (3, 4 семестры) английского, немецкого и французского отделений.

С 2004 учебного года факультет иностранных языков НТГСПА ведет подготовку студентов по направлению филологического образования и выпускает студентов со степенью бакалавров филологического образования. Согласно действующему учебному плану курс «История и культура Урала на иностранном языке» относится к дисциплинам национально-регионального компонента (НРК). Курс также рассчитан на 80 часов практических занятий и 62 часа отводится на самостоятельную работу.

Курс «История и культура Урала» (ИКУ) в сочетании с другими практическими и теоретическими дисциплинами, предусмотренными учебным планом, призван обеспечить всестороннюю под-

готовку бакалавра филологического образования, а также заложить основу дальнейшего профессионально-ориентированного совершенствования владения иностранным языком.

Обучение иностранному языку в рамках данного курса преследует комплексную реализацию практической, воспитательной, образовательной, развивающей и профессионально-педагогической целей. При этом воспитательная, образовательная, развивающая и профессионально-педагогическая цели достигаются в процессе практического владения иностранным языком. Практическая цель заключается в формировании у студентов лингвистической и коммуникативной компетенции. Лингвистическая компетенция включает в себя знание системы языка и правил его функционирования в процессе иноязычной коммуникации; коммуникативная компетенция предусматривает способность воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации, важнейшими из которых являются сферы коммуникации, ситуации общения с учетом адресата и характера взаимодействия партнеров. Таким образом, практическая цель курса состоит в том, чтобы обеспечить достаточно свободное, нормативно-правильное и функционально-адекватное владение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке по темам курса.

Обучение иностранному языку в рамках курса преследует и профессионально-педагогическую цель, заключающуюся в формировании коммуникативно-методической компетенции, которая предполагает владение языком на адаптивном уровне, определяемом конкретной педагогической ситуацией, и овладение умениями педагогического общения.

Реализация практической и профессионально-педагогической целей сочетается с реализацией воспитательной, общеобразовательной и развивающей целью. Курс ИКУ должен способствовать расширению общекультурного и филологического кругозора студентов, формированию у них активной жизненной позиции.

Материал, включенный в рамки данного курса, предполагает овладение студентами следующими знаниями:

- фоновой, безэквивалентной лексики;
- реалий в рамках изучаемой тематики;
- исторических фактов и культурных традиций.

Посредством НРК возможно не только выразить индивидуальность региональных традиций, но и обеспечить решение комплексных задач по изучению региональных особенностей родного края. Следовательно, благодаря дидактическим материалам НРК происходит социокультурное развитие обучаемых, расширение фоновых знаний по иностранному языку, обогащение лексической базы. Также следует ориентировать студентов на необходимость участия в культурных мероприятиях, связанных с историей и традициями родного края. Творческому подходу ко всему изучаемому в рамках курса материалу способствует учебно-исследовательская работа студентов, которая, кроме этого, развивает познавательную активность студентов и способствует поддержанию мотивации к изучению иностранного языка как средству обмена информацией.

Таким образом, главная цель включения НРК в обучение иностранному языку - пробудить интерес к культуре стран изучаемого языка и своей культуре, развить межкультурную грамотность студентов, которая позволяет увидеть и по достоинству оценить особенности своей культуры и истории с тем, чтобы стать полноправным и компетентным участником процесса межкультурной коммуникации [1. С. 117].

Преподавание курса ИКУ строится на основе современных методов, приемов и форм обучения, способствующих реализации всех целей изучения языка, а также оптимизации и интенсификации процесса обучения, которая обеспечивается, в том числе, и постоянным увеличением удельного веса самостоятельной работы студентов.

Одним из современных методов обучения иностранному языку является метод проектов. Использование данной технологии именно в рамках НРК позволяет использовать автономность студентов, их творческий потенциал для развития социокультурной компетенции.

Обобщая все выше сказанное, мы пришли к выводу о том, что реализация НРК в процессе обучения иностранному языку способствует:

- нравственному и патриотическому воспитанию,
- обеспечивает диалог культур,
- способствует становлению исторического сознания,
- является средством поддержания мотивации учения,
- создает содержательную основу обучения иностранному языку,
- готовит к профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. Паперная Н.В., Ковалевич, Е.П. Роль национально-регионального компонента в процессе обучения иностранному языку в вузе // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: Материалы Третьей Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2008. – С. 114-118.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
3. Сороковых Г.В., Давыдова О.В. Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 63-69.

Ларионова Т.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА ЛЮБИТЕЛЕЙ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Одним из ведущих современных подходов к обучению является гуманитаризация и гуманизация образовательного процесса. Предметы общегуманитарного цикла, в частности дисциплины, формирующие языковую культуру на разных этапах и в разных системах образования (русский язык, литература, русский язык и культура речи, риторика и др.), дают возможность только на основе своего содержания влиять на развитие социокультурных и культурно-ценностных ориентаций, психологической культуры и культуры речевого общения. По словам К.Д. Ушинского, «дети входят в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка...» Иными словами, на уроках русского языка преподаватели должны воспитывать языковую личность с ценностным взглядом на язык.

Сегодня наблюдается общая негативная тенденция – снижение образовательного и культурного уровня выпускников школы и, как следствие, снижение уровня речевой культуры студентов, что непосредственно связано с отсутствием интереса к изучению общегуманитарных предметов и родного языка. Эта проблема усугубляется и тем, что в многонациональных регионах России (Республика Башкортостан, Республика Татарстан, Республика Марий Эл и др.) в ссузах с русским языком обучения в одной группе учатся представители разных национальностей. Они, как правило, плохо владеют русским языком, так как обучение в школе проходило на родном (башкирском, татарском, марийском и др.) языках.

Изучение русского языка в полиэтнических учебных заведениях должно обеспечивать достижение уровня, определённого государственным стандартом, а также способствовать реализации специфических задач:

- формированию уважения к людям, готовности к межкультурной коммуникации, межличностному общению, толерантности, сотрудничеству, преодолению возможного языкового барьера;
- знакомству с культурой русского народа и её местом в диалоге с культурами других народов;
- осознанию студентами многообразия духовного и материального мира, признанию и пониманию ими ценностей другой культуры, уважения к ней.

В связи с тем, что для реализации этих целей часов, отведённых учебным планом для изучения русского языка явно недостаточно, в Стерлитамакском педагогическом колледже в 2005 году было создано студенческое общество любителей русской словесности. В центре модели творческого объединения находится языковая личность студента, которую формирует информационно-поисковая работа в студенческом «Пресс-центре», литературно-художественная работа в объединении «Живое слово» и учебно-исследовательская деятельность в студенческой лаборатории «Язык есть исповедь народа...»

Преподаватели русского языка и литературы колледжа, работая над темой: «Формирование языковой личности студента – путь личностного роста будущего педагога», руководствуются определением, данным Ю.Н. Карауловым в энциклопедии «Русский язык»: «Языковая личность – любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определённых целей в этом мире» [С. 671]. Осуществляя руководство работой модулей студенческого общества любителей русской словесности на паритетных началах (руководитель – преподаватель и соруководитель – студент), преподаватели обеспечивают условия для самореализации творческих возможностей и потребностей студента как языковой личности. В процессе совместной деятельности создаётся такая

развивающая среда в учебном процессе и во внеаудиторной работе, которая способствует самоутверждению студентов в различных сферах деятельности: учебной, познавательной, исследовательской.

1 модуль: Пресс-центр «*ПОИСК*»

Язык средств массовой информации является одним из факторов, определяющих духовное развитие общества. Демократизация публицистического стиля, обуславливая всё большую проницаемость в язык СМИ нелитературных и ранее табуированных слов и выражений, привела к размыванию границ между строгой письменной и спонтанной устной речью. Жаргонизация и намеренная сниженность печатных текстов стала восприниматься как норма, негативно воздействуя не только на языковую культуру, но и на психологию личности, провоцируя ответную речевую агрессию. В Стерлитамакском педагогическом колледже выпускаются стенгазета «Студенческий меридиан» и электронная газета «Вестник СПК». В них отражается учебная, научная, общественная и культурная деятельность студентов и преподавателей колледжа. В целях обеспечения выпуска газет в нашей творческой лаборатории создан пресс-центр «Поиск».

Цели и задачи:

- информационное обеспечение учебной, общественной и культурно – массовой деятельности студентов и преподавателей педагогического колледжа;
- отражение достижений студентов и преподавателей в городских, республиканских, российских, международных олимпиадах, конкурсах, фестивалях;
- повышение речевой культуры студентов в её письменной форме в процессе работы над текстами публикаций;
- творческое сотрудничество преподавателей и студентов в процессе работы над газетой;
- знакомство студентов с основами журналистской и редакторской деятельности.

2 модуль: Творческое объединение «*ЖИВОЕ СЛОВО*»

Творчество – это универсальный способ самореализации, самоутверждения человека в мире, лучший способ доказать всем и самому себе, что ты действительно есть, что ты обладаешь бесценным достоинством бытия в мире, и это бытие – не прозябание, а активная работа твоего интеллекта, твоей души. Обучение творчеству – процесс непростой, не однодневный, многоаспектный. Творчество не существует в чужом человеке в виде раз и навсегда заданных, затверженных и готовых к употреблению истин. Открывать его всякий раз нужно заново, и непременно в себе, только в себе и нигде более. Обучение творчеству, на наш взгляд, наиболее полно реализуется во внеаудиторной работе по русскому языку и литературе. Используются традиционные и инновационные формы деятельности: проведение литературных гостиных: «Россия, сердцу милый край...», «По небу полночи ангел летел...», «Моим стихам... настанет свой черёд» и др., посвященных творчеству русских писателей и поэтов, театрализованных праздников «Масленица», «Живое слово», «Колесо истории», День славянской письменности и культуры, конкурсов литературных газет, выразительного чтения, написание творческих работ и издание сборника стихов «Если душа родилась крылатой...». Разработка сценариев, подготовка и проведение мероприятий позволяют студентам более органично войти в пространство языка, так как язык начинает выполнять одну из важнейших своих функций – коммуникативную, по-настоящему являющуюся средством обучения. Существенно расширяется лексический запас, легче усваиваются грамматические законы и правила русского языка, разрушается своеобразный языковой барьер, возникающий у студентов других национальностей.

Цели и задачи:

- выявление одаренных студентов в области филологии;
- углубление знаний студентов по русскому языку и литературе в процессе подготовки коллективного творческого дела;
- формирование умений выражать свои мысли в письменной и устной форме при создании творческих работ разного жанра;
- воспитание интереса к изучению русского языка, к чтению произведений русской классической и современной литературы;
- развитие творческих способностей студентов.

3 модуль: Учебно-исследовательская лаборатория

«ЯЗЫК ЕСТЬ ИСПОВЕДЬ НАРОДА...»

Формирование творческого потенциала личности возможно только при условии смены приоритетов в образовании с усвоения готовых знаний в ходе учебных занятий на самостоятельную познавательную деятельность каждого с учётом его особенностей и возможностей. Одним из основных путей формирования познавательной активности и самостоятельности студентов в получении знаний является использование в работе учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. С этой целью в колледже функционирует Студенческое научное общество, в состав которого входит учебно-исследовательская лаборатория «Язык есть исповедь народа...».

Цели и задачи:

- углубление знаний студентов по гуманитарным дисциплинам;
- формирование у студентов стойкого интереса к изучению русского языка и литературы, выработка у них потребности продолжения образования с углубленным изучением этих предметов;
- приобщение студентов колледжа к научной работе: написанию докладов, рефератов, рецензий, созданию курсовых и выпускных квалификационных проектов, проведению исследовательских работ;
- подготовка выступлений студентов на семинарах, студенческих научно-практических конференциях;
- участие студентов в региональных, республиканских олимпиадах по русскому языку, русскому языку и культуре речи, литературе.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в качестве основных целей образования рассматриваются развитие у студентов самостоятельности и способности к самореализации, готовность к сотрудничеству, развитие исследовательской деятельности, толерантность и др. Поэтому необходимо, чтобы уроки дисциплин филологического цикла стали уроками творчества, уроками культуры, уроками высокой духовности, уроками обеспечения возможности понять другого и быть понятым, уроками приобщения к историческому опыту народа, эстетического наслаждения от владения речью. Это обязанность каждого преподавателя-словесника.

Литература

1. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе // Русский язык в школе. – 2007. – № 3.
2. Сиротинина О.Б. Язык СМИ: языковой эталон и речевая реальность // Мир русского слова. – 2004. – № 2.
3. Соловьёва Н.Н. Состояние современного языкового образования: от школы к ссузу // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 7.

Левцкий Ю.А.

КОТОРАЯ МЕТАФОРА?

Что такое метафора?

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой мы найдем такое определение: «Метафора – это «троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии и т.п.» [Ахманова]. В свою очередь, троп – это «стилистический перенос названия, употребление слова в переносном (не прямом) его смысле в целях достижения большей художественной выразительности» [там же]. Аналогичным образом определяется метафора и в «Лингвистическом энциклопедическом словаре».

Авторы наиболее распространенных учебников по введению в языкознание определяют метафору несколько иначе: «Перенос наименования при метафоре основан на сходстве вещей по цвету, форме, характеру движения и т.п. ... При метафорическом переносе значения меняется вещь, но понятие нацело не меняется: при всех метафорических изменениях какой-нибудь признак первоначального понятия остается» [Реформатский, 77]. «С метафорой мы имеем дело там, где перенос названия с одного предмета на другой осуществляется на основе **сходства** тех или иных признаков» [Маслов, 127].

Итак, два определения, два понимания метафоры. С одной стороны – это просто перенос наименования с одного предмета на другой на основании установленного между ними человеком (любым) действительного или воображаемого сходства. С другой – это специальный стилистический прием, используемый писателем, поэтом и т.п. (**не любым человеком**) в целях выразительности. Обозначим их, соответственно, *метафора-1* и *метафора-2*.

Приведенные рассуждения понадобились в связи с тем, что в последнее время появляются многочисленные работы, в которых утверждается, что метафора используется не только в речи любого человека (не обязательно писателя или поэта), а даже в речи ребенка в возрасте 2-3 лет. Поэтому весь процесс детского мышления объявляется «метафорическим». Естественно, возникает вопрос, а насколько же метафорично мышление ребенка? Или, точнее, о которой метафоре идет речь – о *метафоре-1* или *метафоре-2*?

Для ответа на этот вопрос необходимо выяснить, как происходит процесс наименования предметов у детей, начинающих осваивать язык.

Как известно, к концу первого года в результате определенного развития речевых центров и артикуляционного аппарата звуковые сигналы ребенка становятся достаточно разнообразными и начинают использоваться не только для выражения биологических потребностей, но и в качестве реакций на окружающее. Ребенок уже может произносить несколько четко дифференцированных звуков, которые родители считают «первыми словами» [Слобин, 86]. Эти слова ребенка – «свои слова – не похожие на слова взрослых. Общение возможно только с теми людьми, которые понимают значения этих слов» [Исенина, 126]. По своему характеру эти слова представляют собой цельные законченные высказывания, в связи с чем они получили название *однословных предложений* [Слобин, 86]. Я обычно использую термин *однословное высказывание*, как более соответствующий, на мой взгляд, сущности этой единицы.

В плане семантики однословные высказывания оказываются многозначными и разнообразными: это может быть вокатив, действие, объект просьбы (требования), агент или объект действия и т. д. – любой из компонентов того взаимодействия, той ситуации, которая обозначается высказыванием [Брунер, 30]. Непосредственное выражение получает как бы «действительная» для ребенка в данный момент часть ситуации [Шахнарович, 225]. Так, с помощью слова *писать* ребенок не только обозначает предмет («карандаш»), но и выражает требование, чтобы ему что-то нарисовали; слово *тетя* – не только наименование, но и указание («Вот тетя») или обозначение принадлежности («Вот тетина корзинка») [Гвоздев, 337]. Отмеченная многозначность, с одной стороны, и обязательная референтность – с другой, обусловлены тем, что в разных ситуациях участвует один и тот же референт, который может вступать в самые разнообразные отношения, что и приводит к полисемии высказываний.

Иначе говоря, самые разнообразные ситуации могут объединяться в **едином** обозначении благодаря тому, что в них участвует один и тот же предмет (лицо), вступающий в различные отношения. Значение может меняться от ситуации к ситуации, и взрослый, скорее, догадывается, нежели умозаключает, что означает высказывание [Лепская, 60]. Правда, такой догадке существенно помогает отмеченная ранее неразрывность высказывания и ситуации.

Высказывания представляют собой имена ситуаций. Они не дифференцированы в плане **грамматической семантики**. Это могут быть и обозначения предмета, и его характеристики со стороны свойств или действий, экспрессивно окрашенные единицы и т. п. [Шахнарович, 183]. Так, *би-би* – это и «машина», и «берегись!», и много всяких других значений; *Мама* – это может быть и «Мама, дай!», и «Я хочу есть» и мн. др. [Негневицкая, Шахнарович, 49].

Л.С. Выготский отмечает, что ребенок раньше реагирует на действие, чем на предмет, но осмысливает он раньше предмет [Выготский, 185]. Языковое осмысление ребенком предмета происходит в несколько этапов, характеризующихся спецификой значения слова. На первом этапе ребенок осмысливает отдельные, единичные конкретные предметы, не соотнося их с какими-либо группами [Лепская, 62], поскольку индивидуальный символ, несомненно, проще, чем коллективный знак [Пиаже, 328]. **Различные** для ребенка проявления одного и того же предмета могут получить **разные** имена. Так, словом *ми-ми* обозначается молоко в бутылке, а словом *те* – молоко в чашке [Шахнарович, 174].

Таким образом, первые имена предметов – индивидуальные (собственные).

Следующий этап – переход от индивидуальных имен к общим – обусловлен тем, что предметов, окружающих ребенка, оказывается значительно больше, чем слов, которыми он располагает. А поскольку у предметов обнаруживаются сходные черты, ребенок начинает объединять их в группы, обозначаемые одним и тем же словом [Шахнарович, 172]. «Далеко не будучи продуктом абстракции, обобщение часто свидетельствует о недостаточной дифференциации» [Church, 69]. Детские обобщения оказываются предельно широкими: ребенок связывает одно наименование с неопреде-

ленно большой группой предметов, основываясь лишь на внешних признаках. Так, *аной* ребенок может назвать лопатку, палку, дерево, ветку, ложку, вилку, фонарный столб [Лепская, 62]. Группировки предметов при таких широких значениях слова, во-первых, универсальны [Слобин, 106], а во-вторых, определяются чисто внешними признаками, прежде всего связанными с формой предметов – по-видимому, форма предметов является более надежным и совершенным критерием, т.е. более существенным свойством для обозначения этих предметов и отличения их один от другого [Кольцова, 154]. Отмечаются три основные формы: **круглая** (предмет имеет сферические очертания и протяженность в трех измерениях), **продолговатая** (предмет вытянут в одном направлении) и **плоская** (предмет протяжен в двух измерениях) [Кларк, Кларк, 225]. В результате могут появиться самые причудливые «классы» [Рубинштейн, 318].

В дальнейшем расширение области употребления слова путем переноса его на новые предметы приводит к постепенному сужению круга предметов, обозначаемых данным словом. Происходит специализация значения [Рубинштейн, 319], снятие диффузности [Шахнарович, 174]. На этом этапе ребенок осуществляет синтез ряда признаков, характеризующих уже какое-то достаточно четко ограниченное множество предметов. Так, дети 1,5 – 2 лет часто называют словом *мама* всех молодых женщин, *баба* – пожилых, *дядя* – всех мужчин [Якушин, 91]; «и домашний, и соседский, и встреченный на улице зверек с хвостом и четырьмя лапами теперь называется *киска*» [Лепская, 62]. (При этом характерно, что ни один из указанных исследователей нигде не употребляет слова *метафора* и не пытается интерпретировать широкую полисемию слов как результат «метафорического» мышления ребенка). В связи с изложенным, данный этап можно было бы назвать **синтетическим** (синтезирующим).

Считается, что на синтезирующем этапе происходит формирование первых понятий [Лепская, 62]. Подробно процесс зарождения и поэтапного развития понятия рассмотрен Л.С. Выготским. Однако прежде чем перейти к рассмотрению процесса образования понятий, следует сделать следующие уточнения. Во-первых, Выготский отмечает, что процессы, приводящие к образованию понятий, начинают развиваться у ребенка **лишь после 12 лет**, т. е. «с началом переходного возраста, по завершении первого школьного возраста» [Выготский, 9]. Это связано с тем, что только в указанном возрасте ребенок знакомится с основами наук, которые начинают преподавать в школе.

Во-вторых, в своей обычной жизни человек, тем более – ребенок, пользуется не собственно понятиями, а **общими представлениями**, которые являются достаточно широкими обобщениями, вполне адекватно обеспечивающими потребности как обычного «бытового» мышления так и повседневной коммуникации. Представление может давать не только индивидуальный, но и **обобщенный** образ предмета [Рубинштейн, 300]. «Общее представление может быть создано только тогда, когда человек уже научился в каждом новом восприятии, например, данного дерева, находить общее со всеми прежними восприятиями других деревьев. Общее представление всегда является сознательным или бессознательным выводом из целого ряда однородных восприятий. Все это с несомненной ясностью указывает на то, что созданию слова предшествует 1) долгий опыт и 2) классифицирующая работа ума» [Кудрявский, 36].

Иными словами, в действительности в процессе обыденного мышления и обыденной коммуникации человек оперирует не понятиями, а общими представлениями: «Для повседневной жизни достаточно иметь представление о вещах, чтобы понимать друг друга» [Бакрадзе, 104 – 105].

Сфера же действия «настоящих» понятий – наука, научное знание, научное общение. Основное отличие понятия заключается в том, что все чувственные формы воспроизведения предметов действительности в сознании «суть наглядные образы их, а всякое понятие лишено наглядности» [Формальная логика, 20]. В связи с этим можно указать на простое и доступное различие между научными и обычными «житейскими» определениями понятий. Если (в известном примере Л.В. Щербы) определение прямой как «кратчайшего расстояния между двумя точками» требует известного умственного напряжения, умения абстрагировать, то определение ее как линии, «не отклоняющейся ни вправо, ни влево, ни вверх, ни вниз» вполне доступно каждому именно вследствие своей наглядности, т.е. вследствие возможности живо **представить** определяемое. По существу, «понятие есть некоего рода определяющее представление» [Хайдеггер, 333].

Итак, для обычной жизни вполне достаточно представлений, в том числе и для ученого-профессионала: «Самый выдающийся специалист в области ветеринарии, описывая военный парад, в котором выступали также и кони, не переживает **научного** понятия «конь» и не развивает в сознании всех его существенных черт, что он, без сомнения, делает, читая лекцию по соответствующему разделу животноводства» [Шафф, 277]. Дело вовсе не в том, что человек (особенно ученый) **всегда** связывает слово с понятием, а в том, что он **может** это сделать в соответствующих условиях. Тот факт, что человек может обходиться без понятий, оперируя общими (коллективными) представле-

ниями, несколько не унижит его. И, наоборот, употребление научных понятий в быту может оказаться странным для окружающих, создавая иногда комический эффект:

Миссис Хиггинс: *Любопытно, будет ли сегодня дождь?*

Элиза: *Незначительная облачность, наблюдавшаяся в западной части Британских островов, возможно, распространится на восточную область. Барометр не дает оснований предполагать сколько-нибудь существенных перемен в состоянии атмосферы.*

Д.Б. Шоу. Пигмалион.

Итак, перейдем к рассмотрению того, как Л.С. Выготский описывает процесс развития «классифицирующей работы ума», которая предшествует созданию слова и развитию его значений.

Выготский отмечает, что речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания [Выготский, 15]. Для того, чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это непременно требует обобщения... Таким образом общение необходимо предполагает обобщение [там же, 16].

«Первой ступенью в образовании понятия (т.е. общего представления – Ю.Л.), наиболее часто проявляющейся в поведении ребенка раннего возраста, является образование неоформленного и неупорядоченного множества, выделение кучи каких-либо предметов... Эта выделяемая ребенком куча предметов, объединяемая без достаточного внутреннего обоснования, без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими ее частями, предполагает диффузное, ненаправленное распространение значения слова или заменяющего его знака на ряд внешне связанных во впечатлении ребенка, но внутренне не объединенных между собой элементов» [там же, 126]. И далее: «Ребенок и в восприятии, и в мышлении, и в действии обнаруживает эту тенденцию связывать на основании единого впечатления самые разные и не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный, слитный образ» [там же]. «Ребенок руководствуется не объективными связями, открываемыми им в вещах, но субъективными связями, подсказываемыми ему собственными восприятиями. Предметы сближаются в один ряд и подводятся под общее значение не в силу общих, присущих им выделенных ребенком признаков, но в силу родства, устанавливаемого между ними во впечатлении ребенка» [там же, 127]. Вспомним приводимый ранее пример со словом *ана*.

Такого рода объединения предметов Выготский характеризует как «синкретический ряд», или «кучу» [там же].

Следующий тип объединений предметов основан уже на их **функциональном** сходстве. На этом этапе ребенок начинает объединять в общую группу, «комплексировать их уже по законам объективных связей, открываемых им в вещах» [там же, 129]. Такие объединения Выготский называет «комплексами».

Вполне естественным для ребенка представляется обозначение любого предмета, входящего в то или иное объединение, **одним и тем же словом**. Этому способствует прежде всего весьма ограниченный словарный запас ребенка, дефицит слов, при большом количестве окружающих предметов, которые требуют наименования.

Я не буду рассматривать все последующие этапы, поскольку главное в процессе этого развития, на мой взгляд, заключается в том, какой общий принцип лежит в основе всех описываемых объединений, что именно ищет ребенок, выстраивая свои объединения, каков основной общий механизм этого объединения.

Таким механизмом является **сравнение** предметов друг с другом. Именно сравнение представляет собой основной прием, или способ познания человеком внешнего мира. «Познание любого предмета и явления начинается с того, что мы его отличаем от всех других предметов и устанавливаем сходство его с родственными предметами. Познание есть процесс, в котором различие и сходство находятся в неразрывном единстве» [Кондаков, 496].

«В результате сравнения нескольких предметов или явлений имеется возможность установить общие свойства, признаки, присущие данным предметам или явлениям. А известно, что выявление общих черт исследуемого класса вещей является первой ступенью в познании закономерности развития этого класса» [Кондаков, 497].

В процессе своей познавательной деятельности ребенок, увидев новый для него предмет, пытается его как-то обозначить, дать ему наименование. При наличии отмеченного ранее дефицита слов и отсутствия умения образовывать новые слова, ребенок старается отыскать среди уже знакомых ему и предметов, имеющих уже наименования, такой, который обладал бы некоторым (с точки зрения ребенка) сходством с новым предметом. Вспомним известный пример А.А. Потебни, когда ре-

бенек, которому показали лампу с шарообразным абажуром, называет ее *арбузик* (для украинского ребенка арбуз является достаточно знакомым предметом). Ребенок ищет вовсе не художественный образ, а просто-напросто знакомый предмет, чем-то напоминающий новый, еще неизвестный. Происходит обычный перенос наименования по сходству. Иными словами, мы имеем дело с метафорой-1, в основе которой лежит хорошо известное психологам явление апперцепции. Что же касается метафоры-2, то до нее ребенок в этом возрасте еще просто «не дорос». Метафора-2, используется осознанно, намеренно, именно для придания высказыванию большей выразительности.

Все это, вероятно, не требует особых доказательств. Разговоры же и рассуждения по поводу «метафоричности» мышления и речи ребенка основываются на смешении двух разных понятий, выражаемых одним и тем же словом *метафора*. Фигурально выражаясь, можно сказать, что будучи употребленным в подобного рода рассуждениях, слово *метафора-2* представляет собой метафору слова *метафора-1*. Как известно, многие лингвисты ведут себя в отношении терминологии весьма небрежно. Они часто используют одни и те же слова для обозначения совершенно разных явлений, а иногда, наоборот, одно и то же явление обозначают разными словами, напоминая своим поведением известного Шалтая-Болтая, который заявлял: «Когда я беру слово, оно означает то, что я хочу, не больше и не меньше» – независимо от того, как принято употреблять это слово, особенно, если это слово – термин. Именно это и составляет одну из трудностей при чтении лингвистической литературы. А бедный читатель должен сам догадываться, о чем же идет речь. Что же касается самих лингвистических терминов, то они почти все оказываются неоднозначными [Левицкий], поэтому при их употреблении желательно каждый раз уточнять, какой смысл имеет в виду автор.

Учитывая сказанное, при описании мышления ребенка и его способов наименования предметов гораздо корректнее использовать вполне однозначное слово *сравнение*, а не двусмысленное слово *метафора*.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
2. Бакрадзе К. Логика. – Тбилиси, 1951.
3. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика: Сб. статей / Под ред. А.М. Шахнарвича. – М., 1984.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1999.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
6. Исенина Е.И. Дословный период речи у детей. – Саратов, 1986.
7. Кларк Г., Кларк Е. Как маленькие дети употребляют свои высказывания // Психолингвистика: Сб. статей / Под ред. А.М. Шахнарвича. – М., 1984.
8. Кольцова М.М. Обобщение как функция мозга. – Л., 1967.
9. Кондаков Н.И. Логический словарь. – М., 1971.
10. Кудрявский Д.Н. Введение в языкознание. Юрьев (Дерпт), 1913.
11. Левицкий Ю.А. О многозначности терминов: Методич. рекомендации по курсу сопоставит. терминологии для преп. ин. языков вузов и учителей общеобразоват. школ. – Николаев, 1991.
12. Лепская Н.И. Языковая номинация и процесс ее становления // Вестн. МГУ. – Сер. 9: Филология. – 1984. – № 6.
13. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
14. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – М., 1975.
15. Негневицкая Е.И., Шахнарвич А.М. Язык и дети. – М., 1981.
16. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика: Сб. статей / Под ред. А.М. Шахнарвича. – М., 1984.
17. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 1967.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2002.
19. Слобин Д. Психолингвистика // Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1976.
20. Формальная логика / Под ред. И.Я. Чупахина, И.Н. Бродского. – Л., 1977.
21. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М., 1993.
22. Шафф А. Введение в семантику. – М., 1967.
23. Шахнарвич А.М. Психологические проблемы овладения общением в онтогенезе // Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарвич. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М., 1979.
24. Якушин Б.В. Гипотезы о происхождении языка. – М., 1984.

РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ТЕРМИНОЛОГИИ

Пристальное внимание в последние годы приковано к теории метафоры и процессу метафоризации как процессу познания окружающей действительности.

Особую значимость метафора приобрела в специальной терминологии. Не случайно в англоязычной литературе изучение места и роли метафор в специальных терминосистемах началось еще в 60-х годах XX века. Обобщая результаты этих исследований, Д. Гарвей пришел к заключению, что «метафора – это жизненный дух парадигмы или, точнее, ее основная организующая связь» [5. С. 17]. Более того, по мнению А. Вилдена, «...любая научная теория – это сеть метафор, и, более того, любое знание, включая научное, неизбежно метафорично» [9. С. 46].

Многие когнитивные лингвисты придерживаются точки зрения, что термины-метафоры возникают на основе сходства объектов, принадлежащих к различным концептуальным областям; либо в результате актуализации выделенных путем переосмысления ассоциативных связей, послуживших «мостиком» между отделенными и на первый взгляд несходными областями источника и цели.

Особое значение в процессе метафорической номинации приобретает наличие у человека разного мышления, позволяющего творчески воспринимать окружающую незнакомую ему действительность и не только идентифицировать объекты благодаря установлению сходства между областями, воспринимаемыми разными органами чувств, но и улавливать общность между конкретными и абстрактными объектами.

Вместе с тем, по мнению М. Павловой (1996), следует принимать во внимание, что хотя создание термина-метафоры всегда начинается с творческого акта конкретного индивидуума, в акте метафорического творчества неизбежно всегда участвуют двое: создатель метафоры и тот, кто воспринимает и должен понять смысл этой метафоры. В противном случае образ, сравнение, аналогия не могут стать метафорой в истинном смысле этого слова, ибо утрачивается ее важнейшая функция – служить средством коммуникации и передачи информации. В этом плане значительный интерес представляет точка зрения Л. Липки, согласно которой, все метафоры появляются в результате «творческого когнитивного процесса, на который оказывают непосредственное влияние язык и свойственный данной культуре способ концептуализации действительности» [8. С. 66]. При этом метафоричные концепты осмысливаются и структурируются в терминах других концептов, что означает концептуализацию одного вида опыта или предметной области в терминах другого вида опыта или предметной области [6. С. 208].

Нельзя не отметить, что использование когнитивного подхода для исследования метафорической номинации, при всех его несомненных достоинствах, не лишено определенных недостатков. В частности, в когнитивной лингвистике не всегда учитывается та роль, которую играют в процессе метафоризации языковая форма и номинативная функция метафоры. А заложенная в метафоре громадная выразительная возможность не учитывается. Дж. Лакофф и М. Джонсон указывали на данный факт еще в период становления когнитивной лингвистики: «Метафорический перенос в рамках когнитивной модели рассматривается лишь как перенос знаний, то есть без учета «языкового» оформления самой метафоры» [7. С. 5]. Причиной этого, наряду со сложностью и противоречивостью самого феномена метафоризации является наличие весьма различающихся по структуре, форме и внутреннему содержанию метафор.

В лингвистической литературе сложилось достаточно устойчивое мнение, что концептуальная система человека содержит определенный набор метафор, которые как бы находятся в нашем повседневном мышлении и «вызываются сознанием и являются неотъемлемой частью культурной парадигмы носителей языка, в силу чего осознаются членами языкового коллектива как буквальные» [6. С. 210]. Их можно назвать первичными метафорами, которые рождаются из первичных ассоциаций ребенка и определяют сознание человека на всю жизнь [1. С. 6]. Для образования первичных метафор не требуется ни длительного периода времени, ни сложных когнитивных процессов – они легко возникают и быстро усваиваются. Все остальные метафоры являются вторичными, более сложными, которые образуются на базе первичных и не могут возникать спонтанно без опоры на первичные метафоры.

Хотя метафоры подязыков являются вторичными, по сути своей это образования первичного характера, так как у номинируемого объекта или явления другого названия нет.

Э.А. Лапиня так характеризует процесс образования метафоры-термина, формирующейся терминосистемы:

1) вычленение объекта по некоторым его отличительным признакам, дающим возможность составить первоначальное представление о нем и определить выбор подходящего слова из общелитературной лексики или другой терминосистемы. В начале процесса номинации предпринимается попытка хотя бы ориентировочно обозначить возникшее представление об объекте, используя уже имеющийся арсенал слов и терминов, и лишь потом этот объект по мере формирования более четкого понимания его сути может быть номинирован точнее. Однако во многих случаях метафоричный термин так и остается единственной номинацией, хотя он не всегда в полной мере отражает суть углубившихся представлений;

2) концептуализация (дальнейшее формирование понятия объекта исследования под влиянием значения привлеченного слова, которое как бы задает модель дальнейшего проникновения в суть объекта, позволяя обнаружить другие точки соприкосновения сопоставляемых понятий);

3) закрепление выбранной единицы номинации за новым понятием и превращение ее в самостоятельный термин [3. С. 9].

Метафоричный термин, таким образом, является проявлением первичной номинации. Хотя, конечно, если подходить к этой проблеме более строго, то с учетом того, что в основе метафоризации лежит естественный язык, метафорическую номинацию можно рассматривать как вторичную по отношению к слову или словосочетанию, явившимся первоосновой. Именно благодаря этому в метафоре специального языка и происходит «соединение известного и неизвестного, объяснимого и объясняющего» [2. С. 129], что в итоге способствует образованию нового понятия на базе уже известного.

Таким образом, можно утверждать, что в современной науке о языке изучение метафоры в специальных языках необходимо, так как это дает возможность концептуализации действительности и получения новых знаний в условиях быстро развивающегося и меняющегося мира.

Литература

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Концептуальная модель значения идиомы // Когнитивные аспекты лексики. Немецкий язык: Сб. науч. тр. – Тверь, 1991.
2. Гусев Е. С. Упорядоченность научной метафоры и языковые метафоры // Метафора в языке и тексте: Сб. науч. ст. – М., 1988.
3. Лапина Э.А. Метафоризация как способ терминообразования в микроэлектронике: Автореф. дис.... канд. филол. наук. – М., 1986.
4. Павлова М.Г. Английская терминология электронно-вычислительной техники: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГУ, 1996.
5. Haraway D.J. Crystals, Fabrics and Fields; Metaphors of Organicism in Twentieth-Century Biology. – New Haven: Yale University Press, 1976.
6. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought. Second edition / Ed-d by Ortony A. – New York: Cambridge University Press, 1993.
7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 1980.
8. Lipka L. Words, metaphors and cognition: A bridge between domains // Words: Proceedings of an International Symposium, Lund, 25-30 August 1995 / Ed-d by J. Svartvik. – Kungl. Vitterhets Historie och Antikviets Akademien. – Konferenser 36. – Stockholm, 1996.
9. Wilden A. System and Structure. Essays in Communication and Exchange. – 2nd ed. – New York: Tavistock Publications, 1980.

Маджаева С.И.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА

Интерес к профессиональному общению как межличностному взаимодействию активизировался в последние 20 лет в связи с изменившимися экономическими условиями и появлением социального заказа на его изучение. Многие исследователи особо выделяют «коммуникативные» или «лингвоактивные» профессии (Н.И. Формановская, Л.А. Шкатова, Е.В. Харченко).

Наибольший интерес представляют работы, посвященные профессиональному общению в медицине. В медицине, общение становится основным видом деятельности или, по крайней мере, ее составляющей. Это обуславливает необходимость изучения речевого взаимодействия в профессиональной сфере с целью повышения его эффективности и устранения коммуникативных сбоев.

Умение общаться с больными – коммуникативная компетентность врача – искусство, которое начинает формироваться еще в процессе обучения в медицинском вузе, впоследствии в процессе самостоятельного профессионального общения с больными, людьми с различными психологическими качествами, разного возраста, уровня образования, социальной и профессиональной принадлежности. Вначале, начиная взаимодействовать с больными, врач часто бессознательно, по механизму подражания, копирует стиль поведения тех врачей-преподавателей, которых особенно уважает, перенимает у них манеру общения с больными, особенности невербального поведения (жесты, мимические реакции, позы, манеру сидеть, разговаривая с больным), интонации, заимствуют из их словаря ключевые фразы (первую фразу, с которой начинается контакт с пациентом, последнюю фразу с заключительными обобщающимися формулировками). По мере накопления опыта профессионального общения молодой врач уже осознанно начинает использовать разнообразные речевые клише, позволяющие наладить контакт с больными и облегчающие общение с больными.

Исследования показали, что при первой встрече с больным невербальное поведение врача важнее, чем вербальное. На вербальном уровне взаимодействия, словами врачи говорят практически одно и то же, но невербально, интонациями, жестами, взглядами, они могут передавать различные сообщения, содержащие определенное отношение к больному и его проблемам. Невербальное сообщение содержит наиболее значимую информацию, на которую реагирует больной при первой встрече с врачом. Врач должен знать такие понятия как «вынужденные позы», «поза астматика». Имея дело с такими пациентами, врач видит, что вербальное сообщение (жалобы больных, предъявляемые ими симптомы) соответствуют невербальному поведению. Если такого соответствия нет, речь может идти о симуляции.

Вербальную коммуникацию дополняют невербальной при «языковом барьере», когда врач и пациент говорят на разных языках. В этой ситуации они дополняют вербальную коммуникацию невербальной с помощью жестов, мимических реакций, интонаций голоса.

Взаимодействие «врач-больной» является самой главной формой всего врачебного процесса, начиная от диагностики и кончая профилактикой. В тоже время, как отмечают специалисты, вследствие стремительного развития аппаратных методов обследования и лечения, во многих областях медицины контакт доктора и пациента начинает сводиться только лишь к непосредственному осмотру больного, а опрос представляет собой формальность. Общение с пациентом становится все более кратковременным и менее содержательным, в связи с чем психологическое влияние на личность больного отходит на второй план.

В процессе общения с больными усилия врача направлены на соблюдение схемы лечения, укрепление веры больного в выздоровление. Врач старается убедить пациента научиться контролировать состояние своего здоровья и поддерживать качество жизни. Для этого врач использует тактику убеждения и внушения. Тактика убеждения может быть представлена апелляцией к тяжелым последствиям, к жизненному и профессиональному опыту пациента: *Сейчас надо контролировать уровень сахара / А что лучше, высокий или низкий сахар? / Необходимо избегать и высокого сахара и низко-го. Они грозят потерей сознания и коматозным состоянием.*

Основными лексическими маркерами реализации данной тактики являются лексемы с общей семантикой «опасность, угроза, изменение» (*приводит, грозит, ухудшается*). С точки зрения синтаксиса данная тактика эксплицируется при помощи сложноподчиненных предложений со значением причины, условия, следствия. При использовании данной тактики врачи достаточно часто применяют различные стилистические фигуры: антитезу, риторический вопрос, гиперболу, градацию и т.д.: *С годами диабет стареет // Появляется ломкость сосудов / присоединяется инфекция/ повышается давление/ появляется ишемическая болезнь сердца/ начинаются изменения со стороны глаз/ но самое страшное/ слепота и ампутация//*

При помощи внушения врач старается воздействовать на подсознание и эмоциональное состояние при помощи поощрения, предупреждения, апелляции к опыту и авторитету врача. Например: *Не хочу я переходить на инсулин // Поверьте, я не первый год работаю// Все мои пациенты перешли на инсулин и чувствуют себя лучше//*

Семантическими маркерами реализации данной тактики являются лексемы с темпоральным значением (*не первый год, много лет*). Обосновывая достоверность своих слов, доктор использует коммуникативные ходы абсолютизации и обобщения (*все мои пациенты, у большинства моих пациентов*). Прагматическая задача врача – привлечь внимание пациента к серьезным последствиям.

На выбор тактик врачом влияют такие факторы, как возраст, социальный статус пациента, его физическое состояние и психологическая готовность к лечению. Различные приемы позволяют оптимизировать речевое воздействие и тем самым способствуют эффективности коммуникативного поведения врача.

Литература

1. Акаева Э.В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2007. – 19 с.
2. Клиническая психология: Учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2004. – 960 с.

Майорова О.А.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Задача приведения образовательной системы в соответствие с современными тенденциями в условиях глобализационных процессов неизбежно приводит к пересмотру сложившихся форм и средств обучения, значительная часть которых вошла в противоречие с содержанием и требованиями меняющейся парадигмы образования.

Фундаментальным концептом нашего подхода является “пространство”, содержание которого не ограничивается признаком локальности, а дополняется параметром континуальности. Впервые на это обратил внимание испанский социолог М. Кастельс, который ввел понятие “пространство потоков” [2. С. 349]. Оно имеет важное методологическое значение, поскольку позволяет сформулировать гипотезу о континуальности (открытости и непрерывности) любого образовательного пространства, которое в условиях “информационного взрыва” приобретает черты хаотичности, а потому нуждается в упорядочивании (структурировании). В особенности это касается специализированных учебных пространств, в которых осуществляется профессионально ориентированное обучение.

Акцент делается при этом на необходимости учета совокупности закрепленных на государственном уровне условий обучения. Применительно к обучению иностранным языкам институализация происходит всегда в случае, если общество стремится гарантировать определенные их функции на длительное время.

Мы понимаем институализацию как объективацию социальных паттернов и механизмов устойчивого воспроизводства определенных практик, диспозиций и социальных ситуаций,

Пространство как условие обучения рассматривается в работах отечественных и зарубежных авторов. Социокультурные и образовательные структуры, куда на правах самостоятельного компонента входит и язык, осмысливаются как пространство, которое позволяет сохранять, воспроизводить и развивать, в частности, языковую (полилингвальную) идентификацию. Необходимость пространственного подхода диктуется рядом накопившихся противоречий между объемом поступающей информации и недостаточной развитостью средств презентации; между традиционным пониманием языка как семиотической системы и способами существования объекта “язык” в различных “превращенных формах” в социальном пространстве-времени; между традиционными статусами обучаемого (объектность) и обучающего (субъектность) и меняющимися условиями коммуникативного пространства.

Обобщая новые подходы, можно выделить два основных направления в интерпретации специализированного обучающего пространства: **инфраструктурное и парадигмальное.**

Инфраструктурное направление чаще всего связывается с компьютеризацией учебного процесса как следствием глобальной социо-технической революции, реализующейся путем внедрения новых информационных технологий во всех сферах общественной жизни.

Инфраструктурное направление представлено многочисленными работами, рассматривающими элементы насыщения учебного пространства технологическими и содержательными атрибутами современности, направленными на совершенствование традиционных приемов обучения.

Конструирование такого пространства предполагает структурирование информации и средств ее презентации, которые могут иметь различные формы. Это, например, “лингво-дидактические конструкции” (ЛДК) [1. С. 208-210], представляющие собой целостную или фрагментарную структуру когнитивных действий и операций, позволяющих решать задачи обучения. Ряд авторов использует понятие “пространственно-семантические изображения” - карты, графики, диаграммы, которые представляют собой не что иное, как структурирование информации не в обычной (линейной) форме, а объемно, что не только облегчает, но и делает более естественным способ восприятия, обработки и запоминания информации.

В целом следует отметить, что инфраструктурный подход направлен на усовершенствование традиционных принципов отбора и представления программного материала.

Парадигмальное направление связано с изменением парадигмы образования вообще и обучения иностранным языкам, в частности, с внедрением инновационных технологий на основе адекват-

ного структурирования учебного пространства, ориентированного на формирование основ «(квази)научно-теоретического» мышления. Оно представлено значительным количеством работ, в которых учебное пространство предстает как фрагмент конструируемого «социокультурного образовательного пространства».

Теоретической основой парадигмального направления являются **концепции социального конструктивизма и конструкционизма** [3. С. 58-67]; [4. С. 66]; [5. С. 88-113], согласно которому социальное пространство конструируется, формируется людьми, т. е. действительность не может существовать вне человеческой перцептивности и когнитивности, отдельно от них. В этом смысле говорят о виртуальном, семиотическом, ментальном, семантическом, логическом и т.д. пространствах. Применительно к процессу обучения (в том числе и иностранным языкам) социальный конструкционизм находит свое выражение в множестве концепций, среди которых можно отметить: «виртуально-трениговую систему» (ВТС), или модульное обучение (разработана в США в 60-е годы XX века), метод «проектной технологии», технология «содержательного обобщения» («метод проектов»), метод портфолио и т. д.

Формирование пространства осуществляется не столько за счет трансляции определенных знаний от учителя к ученику (традиционный подход), сколько за счет структурирования информации в пространстве и времени. Оно включает в себя методы развития навыков сотрудничества и интерактивного общения в коллективе, сочетание индивидуальной самостоятельной работы с групповыми занятиями, обсуждение дискуссионных вопросов, внедрение исследовательских и поисковых приемов, создание обучаемыми конечного продукта их собственной творческой деятельности (т.н. «распаковывание знаний»).

Таким образом, введение понятия «структурированное пространство» диктуется формированием образовательной парадигмы (в том числе и системы обучения иностранным языкам) на основе внедрения инновационных технологий в условиях глобализационных процессов, понимаемых как раздвижение локальных информационных границ в рамках глобальных информационных сетей. Институциональное образовательное пространство представляет собой фрагмент структурированного и адаптированного к конкретным целям обучения социального пространства.

Литература

1. Грицаева С.Ц. Лингводидактические конструкции как инновационные средства обучения // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. – Тверь, 1997. – Т. 9. – С. 208-210.
2. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / Перев. с англ. под ред. проф. О.И. Шкаратана. – М.: ГУВШЭ, 2000. – 608 с.
3. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
4. Никитаев В.В. Пресса и журналистика в рамках культуры // Вопросы философии. – № 2. – 1998. – С. 65-79.
5. Wittaker Rachel. It's not what you do, it's how you construe (yourself and the other), or the construction of an institutional genre // Discourse and community: doing functional linguistics / Eija Ventola (ed). – Tübingen: Narr, 2000. – P. 88-113.

Малых Л.М.

МЕТОД ЛОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

При встрече с различными языками в сознании учащегося просыпается «стихийный типолог», который все новое стремится классифицировать, сопоставить, противопоставить, объяснить [5. С. 211]. Однако для многих оказывается недостаточно и второго иностранного языка, чтобы самостоятельно преодолеть этот путь стихийного типолога и выработать систему сравнения языков, которая бы помогала находить правильные аналогии между известными языками, опираться на одни и избегать других в построении системы нового языка. Следовательно, требуется разработка методик в помощь преподавателю и учащемуся для создания навыка сознательного сравнения языков по определенной схеме.

Успешное изучение второго, третьего и дальнейших иностранных языков связано с сознательной опорой на положительный перенос сформированных навыков и умений из курса родного или первого иностранного языков при усвоении нового языка. В курсе второго иностранного языка ши-

роко используется **контрастивный (сопоставительный) принцип**, т.е. сознательная опора на аналогичные языковые явления в известных учащемуся языках и преодоление интерферирующего влияния со стороны языковых явлений, имеющих лишь внешнее сходство (ложных аналогий) [1. С. 15]. Овладение приемами сознательного переноса разноуровневой информации является важным условием совершенствования когнитивных способностей учащихся и способствует реализации принципов коммуникативно-когнитивного подхода (подробнее о данном подходе см. [2]) в обучении иностранным языкам.

Существует несколько методик, с помощью которых преподаватель может научить учащихся воспринимать новый языковой материал на контрастивной основе, например, моделирование. **Моделирование** – приближенное отображение изучаемого объекта в результате использования операции умозаключения по аналогии. Модель аналогична (сходна, подобна) изучаемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого недоступно. Моделирование преследует цель облегчения восприятия изучаемого объекта, его усвоения и активного использования в практической деятельности [3. С. 360].

Моделирование нередко называется логическим методом изучения материала (логическим моделированием), так как это «способ исследования процессов, недоступных для непосредственного наблюдения» [С. 116], что позволяет рассматривать моделирование как важный элемент исследовательской деятельности учащихся при изучении языков. В процессе моделирования учащиеся проводят аналогии между известными им языковыми фактами разных языков и выявляют степень сходства / различия между ними по определенным критериям. Результаты анализа фиксируются ими в виде моделей.

Большой вклад в развитие приема моделирования в процессе мультилингвального обучения внесли Р. Ладло (1950), Б.А. Лapidус (1981), И.Л. Бим (1997), Я.М. Колкер (2000), В.Н. Вагнер (2001) и др. Следует отметить, что логическое моделирование широко используется не только при обучении второму иностранному языку как общеобразовательному предмету, но и в процессе профессиональной подготовки переводчиков (см., например, [4. С. 122-125]).

Логическое моделирование может рассматриваться как частное проявление метода рефлексивного обучения, системное применение которого способствует формированию умений рефлексировать собственный опыт учебной деятельности, развивает самостоятельность и ответственность учащегося за свой научно-профессиональный рост [6], что особенно важно в студенческой среде.

Наиболее известны **два приема моделирования** при сопоставлении языковых единиц разных языков: моделирование результатов сравнения двух языков и моделирование при сравнении трех языков. Они отличаются степенью конкретизации результатов сравнения, объемом изучаемого материала, а также, как правило, и задачами сравнения языков. Однако сама процедура сравнения основана на использовании одних и тех же принципов.

Следует, вероятно, выделить и другие разновидности моделирования в зависимости от особенностей сравниваемых языков, так как для процедуры сравнения и её результатов, по мнению ученых, безразлично, сравниваются ли родственные, либо неродственные языки. Однако с учетом того, что для мультилингвального обучения в России характерно контактирование как близкородственных языков (английского и немецкого, например), так и неродственных языков (русского и английского, русского и татарского и т.д.), актуальна разработка таких приемов моделирования, которые в максимальной степени учитывают возможности сравнения языков, независимо от степени их родства. В качестве примера рассмотрим использование метода моделирования при сравнении лексики двух языков, которыми могут оказаться как родственные, так и неродственные языки.

Для моделирования результатов сравнения единиц любого языкового уровня, в том числе и лексики, в первую очередь, необходимо выработать четкую систему критериев, по которым будут сравниваться языковые единицы. Сравнение лексики двух языков (А и В) может проводиться по следующим основным критериям: **форма** слов (наиболее существенна графическая форма слова), в дальнейшем – ф; **значение** – основное значение и лексико-семантические варианты (ЛСВ), определяемые по словарям (зн); **дистрибуция** – контекстуальные или географические ограничения при употреблении данного слова, главным образом, в диалектных формах и вариантах одного и того же языка: gasoline Am.Е. и petrol Br.Е., означающие одно и то же – «бензин» (д); **коннотация** – культурно-специфический оттенок значения с положительным, отрицательным или нейтральным отношением к понятию, выражаемому словом / словосочетанием: «черная кошка» – к несчастью, но “a black cat” в культуре англо-говорящих стран – к удаче; «амбициозный» – негативная характеристика, однако ambitious – положительная характеристика (кон); **объем значения**, т.е. возможность выражать с помощью данного слова определенное количество сем / ЛСВ (о). Несходство объема значений слов, обозначающих сходные понятия в сравниваемых языках, – достаточно

чений слов, обозначающих сходные понятия в сравниваемых языках, – достаточно распространенное явление, составляющее достаточную трудность при изучении нового иностранного языка. Например: рус. «делать» соответствует двум глаголам в английском языке: to make и to do, англ. bone (кость) – нем. Knochen (кость животного) и Gräte (кость рыбы) и т.д.

Следуя данным критериям и учитывая особенности их взаимодействия, можно выделить несколько типичных моделей лексических соответствий в разных языках. Достаточным для учебного процесса является выделение восьми моделей, как это показано в таблице № 1.

Таблица 1. Образцы моделей межъязыковых лексических соответствий

1 модель	2 модель	3 модель	4 модель	5 модель	6 модель	7 модель	8 модель
Родственные (интернациональные) слова	Ложные друзья переводчика	Самый распространенный пласт лексики	Безэквивалентная лексика	Необычные типы форм, конструкций (с точки зрения сопоставляемых языков)	Различия в коннотациях известных в обоих лингвокультурах понятий и легко переводимых словах	Особенности в дистрибуции	объем значения
Аф,зн = Вф,зн	Аф = Вф Азн ≠ Взн	Аф ≠ Вф Азн = Взн	Аф ≠ Вф Азн ≠ Взн	Аф ≠ Вф Азн = Взн	Аф ≠ Вф; Аф = Вф Азн = Взн Акон ≠ Вкон	Аф ≠ Вф Азн = Взн	Азн > Взн <
конституция – constitution	камера – a. camera (фотоаппарат)	по первому ЛСВ a. table-стол	силовик – silovik справка – spravka	call on – заходить, call for – призывать	агрессивный (отриц.) a. aggressive (полож. или нейтр.); a.youth (юноша) – н.Jüngling (юнец)	sidewalk – pavement; мочалка – вехотка;	часы < a. watch, clock; a. brush < н. Bürste, Pinsel, Besen

Сформировав под руководством преподавателя навыки сопоставления языков по данным критериям, любой учащийся будет в состоянии самостоятельно проводить параллели при изучении новых языковых явлений. Данное качество поможет ему быть максимально автономным в процессе изучения языков, разовьет исследовательский подход к учебному процессу, создаст оптимальные условия для осознания взаимосвязи всех контактирующих в учебном процессе, а, значит, и в его собственном языковом сознании языков – родного (родных) и изучаемых.

Литература

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – М.: Вентана-Граф, 1997. – 40 с.
2. Бибалетова М.З. Реализация коммуникативно-когнитивного подхода к обучению английскому языку // Обучение английскому языку в российских школах: Материалы IV всероссийского семинара / Доклады и выступления. – Обнинск: Титул, 2001. – С. 62-68.
3. Кондаков Н.И. Логический словарь справочник. – М.: Изд-во «Наука», 1975. – 720 с.
4. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Маркосян А.С. Очерк теории овладения вторым языком. – М.: УМК «Психология», 2004. – 384 с.
6. Сололова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования // ИЯШ. – 2004. – № 2. – С. 11-17.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

В учебном процессе самостоятельная работа представляется как система организации педагогических условий, как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов, осуществляемая на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время.

Являясь важным *средством* педагогического управления познавательной деятельностью студента в процессе самоорганизации, самостоятельная работа студента реализует следующие *функции* в учебно-воспитательном процессе:

- обеспечивает полное усвоение знаний, формирование профессиональных и общеобразовательных навыков;
- служит главным средством превращения теоретических знаний в убеждения;
- развивает познавательные и творческие способности личности, самостоятельность мышления, потребность в саморазвитии, культуру умственного труда.

Самостоятельная работа студентов *строится* не только с учетом усвоения знаний, умений и навыков, включая творческие, но и с учетом формирования опыта эмоционально-ценностного отношения студентов к своей будущей профессии, а также с учетом конкретных условий обучения-готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности (А.Г. Асмолов, И.Я. Лернер).

Модель организации самостоятельной деятельности студентов старших курсов предполагает несколько компонентов. Психологический компонент: студентов следует подготовить, настроить, создать мотивацию к самостоятельной работе, вызвать познавательный интерес. Коммуникативный компонент реализуется в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Методологический компонент предполагает знание особенностей самостоятельной работы, умение ориентироваться в ней и, наконец, овладение студентами способами и приемами самостоятельной работы.

В *аудиторной форме обучения* предполагаются следующие *виды самостоятельной работы*: учебно-творческая деятельность на практических занятиях; использование форм и методов активного обучения; задания творческого характера; поиск дополнительной информации по изучаемой теме; деловые/ролевые игры; дискуссии; проектная деятельность.

Во *внеаудиторной форме обучения* реализуются следующие виды самостоятельной работы: выполнение лабораторных работ по лексике-грамматике, составление лексико-грамматических тестов по пройденной теме; аудирование иноязычных текстов (интервью, рассказов, лекций, театральных постановок, просмотр документальных/художественных фильмов и т.д.), чтение иноязычных текстов (художественный рассказ, газетный текст, научный текст и т.д.); драматизация (участие в традиционном театральном фестивале студентов; написание писем (официальное и неофициальное), эссе, сочинений, составление анкет, резюме, критических обзоров; оформление рефератов, выполнение творческих проектов, коллективная творческая деятельность; прохождение производственной практики (педагогическая и преддипломная); оформление курсовых и выпускных квалификационных работ (самостоятельная исследовательская деятельность), защита исследовательского проекта на студенческой научной конференции, публикация исследования в сборниках научных работ и материалах научных конференций.

Самостоятельная работа студента, рассматриваемая в общем контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания. Вот почему преподавателю следует оказывать постоянную помощь студентам в организации их самостоятельной учебно-творческой деятельности, осуществлять ее мониторинг и, тем самым, способствовать формированию высококвалифицированных специалистов.

Медведева Д.И.

К ВОПРОСУ О СОПОСТАВЛЕНИИ ПОНЯТИЙ *VERBOT* И *ЗАПРЕТ* (на материале немецкой и русской лексикографии)

Понимание запрета в языковом сознании носителей немецкого и русского языков фиксируется в лексикографических источниках.

Анализ дефиниций в толковых словарях современного немецкого языка позволяет выявить следующие значения лексемы *Verbot*:

Verbot – 1. von einer dazu befugten Stelle oder Person ausgehende Anordnung, Aufforderung, Befehl, durch den etwas untersagt wird / Vorschrift, die etwas zu tun verbietet, etwas für unzulässig, für nicht

erlaubt erklärt / mit der jmd. jmdm. verbietet, etwas Bestimmtes zu tun / etw. nicht oder nicht länger zu tun / etw. Bestimmtes zu unterlassen. 2. Anordnung, nach der etwas nicht existieren darf.

Объем семантики лексемы включает в себя обозначение запрета в частной и общественной жизни. Выделяются два значения лексемы *Verbot*, различающихся объемом значения запрета, степенью официальности и объектом запрета (DDU, D9).

Иллюстративные примеры с прилагательными – определениями запрета содержат сему категоричности (*strenges, ausdrückliches Verbot*) и являются обозначениями наиболее распространенных и авторитетных субъектов запрета (*polizeiliches, ärztliches, behördliches, gesetzliches Verbot*). В дефинициях имеется указание на субъекта и адресата запрета (*Anordnung, Aufforderung, mit der jmd. jmdm. verbietet HDG*); подчеркивается наличие у запретителя (лица или организации) полномочий для наложения запрета: *Verbot – von einer dazu befugten Stelle oder Person ausgehende Anordnung (DB)*.

Среди примеров словоупотребления имеются устойчивые словесные комплексы фразеологического типа с глаголами, отражающими позицию субъекта по отношению к запрету (*ein Verbot aufheben, aussprechen, erteilen, erlassen, bekannt machen*). Положительная трактовка понятия *запрет* в немецком языковом сознании проявляется в том, что число примеров, обозначающих лояльное отношение к запрету (*sich an ein Verbot halten, ein Verbot beachten, befolgen, einhalten*), превышает число примеров, обозначающих нарушение либо игнорирование (*ein Verbot übertreten, verstoßen, ignorieren*).

В примерах словосочетаний *Verbot + объект*, относящихся к сфере законодательства, запрет позиционируется как общественно полезное и необходимое распоряжение: *das gesetzliche Verbot von Kinderarbeit, das weltweite Verbot von Atomwaffen, ein Verbot verfassungsfeindlicher Parteien, Publikationen*. Позитивное отношение к запрету в сочетании с негативной оценкой объекта запрета и его нарушения имплицитно также и в примерах, связанных с запретом курения: *Er hat gegen mein ausdrückliches Verbot geraucht (DDU), ein Verstoß gegen ausdrückliches Verbot des Arztes zu rauchen (DB)*.

Примеры словоупотребления, зафиксированные в современных немецких лексикографических источниках, дают представление о многообразных ситуациях, с которыми связано понятие запрета в немецком языковом сознании. Композиты, начинающиеся на *Verbot-*, детализируют запретительные распоряжения (*Verbotsbestimmung, Verbotsgesetz*), надписи, таблички, знаки, выражающие запрет (*Verbotsschild, Verbotszeichen, Verbotstafel*), время и место действия запрета (*Verbotszeit, Verbotsszone*). В композитах, оканчивающихся на *-verbot*, отражаются наиболее частотные и релевантные объекты запрета: *Alkoholverbot, Ausfuhrverbot, Ausgehverbot, Badeverbot, Bauverbot, Demonstrationsverbot, Diskriminierungsverbot, Druckverbot, Durchfahrtsverbot, Einfuhrverbot, Einreiseverbot, Fahrverbot, Flugverbot, Halteverbot, Landeverbot, Nachtfahrverbot, Parkverbot, Rauchverbot, Schreibverbot, Spielverbot, Sonntagsfahrverbot, Sprechverbot, Startverbot, Überholverbot, Zutrittsverbot*.

Высокая степень детализации информации, характерная для немецких текстов в целом, в анализируемых словарных статьях проявляется в разнообразии контекстуальных синонимов запрета (*Anordnung, Aufforderung, Befehl, Vorschrift*) и запретительного действия (*verbieten, für unzulässig / nicht erlaubt erklären, untersagen*) в составе дефиниций, в обозначении временного фактора (*Befehl, etw. nicht oder nicht länger zu tun*), в детализации при обозначении субъекта и в многообразии примеров объектов запрета.

Согласно данным толковых словарей, в современном русском языке имеются два однокоренных существительных с запретительным значением – *запрет* и *запрещение*. Анализ словарных дефиниций позволил выявить следующие их значения:

Запрет – 1. действие по значению глагола *запретить* – *запрещать*; результат такого действия; [то же, что] *запрещение*. 2. Отсутствие права на совершение чего-л. (К) / Лишение граждан права на определенные виды труда по определенным мотивам, имеющее своей целью устранение негодных элементов из среды государственных служащих, запрет на профессии (Е).

Запрещение – 1. процесс действия по значению глагола: *запрещать* 2. результат такого действия (Е); действие по глаголу *запретить* – *запрещать* (У), *запрет* (МАС). 1. воспрещение, недозволение 2. ограничение собственника недвижимого имущества в праве распоряжаться им, налагаемое судебным органом (БАС).

В обеих дефинициях отсылка к глаголу *запретить* (*запрещать*), по сути заменяющая толкование, позволяет предположить, что базовой лексемой с запретительным значением в русском языковом сознании является глагол. Вследствие этого возникает необходимость использования в проводимом анализе обобщенной дефиниции данного глагола.

Запретить (*запрещать*) – 1. Не позволить что-л. делать / не разрешить делать что-л. / воспретить / возбранять / мешать, препятствовать. 2. Наложить запрет на что-л. / признав общест-

венно вредным, ненужным, не допустить к применению, пользованию / не разрешить пользоваться чем-л., употреблять что-л. / препятствовать распространению, пользованию / не допускать что-н. стать предметом общественного пользования, применения.

По данным словарей, первичным производным от *запрещать* является *запрещение* – существительное с подчеркнутым значением процессуальности; в большинстве дефиниций *запрет* определяется через *запрещение*, но не наоборот; именно *запрещение* определено через синоним «недозволение», содержащий реальное толкование данной лексемы.

В изученных словарных дефинициях объем семантики лексемы *запрет* несколько шире объема семантики *запрещения* во втором, производном значении, относящемся к сфере официальной коммуникации. *Запрет* здесь интерпретируется в связи с понятием права, как лишение либо отсутствие последнего. Базовые значения лексем, охватывающие как общественную, так и частную сферу, раскрываемые через значение действия (в одном из лексикографических источников объединяющие в себе значения процесса и результата) совпадают.

Большой объем словарных статей по лексеме *запрет* позволяет установить более широкий объем семантики данной лексемы по сравнению с лексемой *запрещение*; в двух из проанализированных словарей отдельная словарная статья по *запрещению* отсутствует. Кроме того, на большую употребительность лексемы *запрет* указывают устойчивые словесные комплексы фразеологического типа. Распространенные словосочетания *наложить запрет*; *запрет снят* и *быть / находиться под запретом*, отражающие соответственно позицию субъекта и объекта запрета, имплицитно подразумевают понимание запрета как исходящего от вышестоящего лица или инстанции; *нарушить запреты* является примером позиции адресата. Понимание запрета как препятствия отражено в примере словосочетания *без запрета* и его объяснении (*беспрепятственно*).

В качестве иллюстративных примеров приводятся как свободные словосочетания, так и цитаты из произведений художественной литературы. Ряд примеров отражает позитивное отношение к запрету, мотивируемое тем, что объект запрета представляет опасность для здоровья человека либо для общества: *Запрет на курение* (К); *Запрет на ядерные испытания* (ОШ). *Ольга категорически запретила ему [Васе] двигаться, и Ваня бдительно следил за тем, чтобы этот запрет не нарушался* (МАС). Большая часть подобных примеров включена в словарные статьи по мотивирующему глаголу *запретить*: *запретить пропаганду войны*; *запретить азартные игры*; *запретить курить* (ОШ), *запретить алкогольные напитки* (МАС), *запретить химическое оружие* (ЛЛ). Достаточно многочисленны примеры, отражающие негативное отношение к запрету: *Когда я слышал веселый ребячий гам, то убежал со двора, не глядя на дедов запрет* (МАС). *В колхозный лес входили все без запрета* (У). Обращает на себя внимание ряд примеров, где запрет оценивается отрицательно, противопоставляясь воле: *В окно глядишь, и тут запрет! Уж и глазам-то воли нет!*; *Прежде насчет всего запрет был, а нынче – воля!*; *Вольный зверь не по пачпорту ходит – где захотел, там и лег, – вмешалась старуха, – запрету ему нигде нет* (БАС). Наличие примеров, имплицитно либо эксплицитно отражающих негативное отношение к запрету печатных изданий, объясняется исторической ролью литературы в России: *Собрание его [Златовратского] сочинений было в течение двадцати лет под запретом к чтению в народных библиотеках и читальнях* (БАС). *Коммунистическая печать на Западе подвергается постоянным запрещениям* (У).

В результате изучения словарных дефиниций понятий *Verbot* и *запрет* были выявлены как общие, так и различные особенности. Общим для немецких и русских дефиниций является: деление объема семантики лексем на два значения – первичное, общее, охватывающее частную и общественную сферу, и более конкретное, относящееся к сфере официальной коммуникации, позиционирующее запрет как законодательный акт; наличие иллюстративных примеров, имплицитно подразумевающих положительное отношение к запрету предмета / действия, вредного для здоровья человека и опасного для общества. Различия объясняются как чисто языковыми, так и культурными факторами, которые зачастую неотделимы друг от друга. Так, словообразовательные возможности русского языка порождают однокоренные синонимы *запрет* и *запрещение*; тенденция немецкого языка к словосложению делает возможной высокую степень детализации, в частности, применительно к субъекту запрета, что говорит о его значимости в языковом сознании немцев. Одновременно высокая степень детализации семантики понятий, использование при толковании слова контекстуальных синонимов характерна для немецкой традиции составления толковых словарей, являющейся частью культуры. В свою очередь, для русских дефиниций характерно абстрактное толкование отглагольных существительных, отсылка к мотивирующему глаголу, использование иллюстративных примеров из художественной литературы.

В целом немецкие дефиниции более подробны и конкретны, чем русские. В определениях понятия *Verbot* сема категоричности выражена как эксплицитно, так и имплицитно; в определениях по-

нения *запрет* данная сема отсутствует; отражена лишь в словарных статьях по глаголу *запретить / запрещать*. В русских словарях имеется значительное количество примеров, отражающих негативное отношение к запрету (во многом за счет цитат из художественной литературы), в то время как в современных немецких словарях подобные примеры отсутствуют. Результаты исследования приводят к выводу о преобладании положительного отношения к понятию запрета в немецком языковом сознании, что связано с известным положением о законопослушании носителей немецкой культуры, и об амбивалентном понимании запрета в русском языковом сознании, в котором совмещается понимание необходимости запретов и восприятие запрета как ограничения.

Таким образом, в ходе исследования подтверждается распространенный в современной научной парадигме тезис о взаимосвязи, взаимопроникновении языка и культуры.

Список словарей и принятых сокращений

1. БАС – Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. – Т. 4: Ж – З. – М.; Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1955. – 1363 с.
2. Е – Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – Т.1: А – Л. – 1165 с.
3. К – Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
4. ЛЛ – Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. – М.: Эксмо, 2007. – 928 с.
5. МАС – Словарь русского языка: в 4 т. – Т.1: А – Й / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 702 с.
6. ОШ – Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская Академия Наук; Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: ООО «А Темп», 2007. – 944 с.
7. У – Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова: В 4 т. – Т. 1: А – Кюрины. – М.: Огиз; Государственный институт «Советская Энциклопедия», 1935. – 1562 с.
8. DB – Duden das Bedeutungswörterbuch. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag Mannheim Leipzig Wien Zürich, 2002. 1103 S.G – Deutsches. Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm Band 25. Zwölfter Band I. Abteilung V-Verzweungen. Deutscher Taschenbuch Verlag, 1956. 2722 S.
9. DDU – Duden Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim Leipzig Wien Zürich, 2001. 1892 S.
10. D9 – Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. In zehn Bänden. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Band 9: Tach – Vida. Dudenverlag Mannheim Leipzig Wien Zürich, 1999. 4320 S.
11. G – Deutsches Wörterbuch von Jakob und Wukhelm Grimm. Band 25. Zwölfter Band I. Abteilung V-Verzweungen. Deutscher Taschenbuch Verlag, 1956. 2722 S.
12. HDG – Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache in zwei Bänden von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Günter Kempcke. Berlin Akademie Verlag, 1984. Band 2: L – Z. S. 707-1399.
13. L – Langenscheidt Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin München Wien Zürich New York; 1997. 1213 S.

Медведева Т.С.

КОНЦЕПТЫ *ДУША* И *SEELE* В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

При исследовании русской и немецкой концептосфер мы исходим из положения о том, что концептосфера является проекцией культуры народа. В рамках информационно-семиотического подхода культура понимается как информационное обеспечение общества во всех областях его жизни; компонентом культуры является социальная память, которая содержит программы поведения, отражающие опыт многих поколений [1. С. 11]. Изучение национальных концептосфер как взаимосвязанных и взаимообусловленных систем ключевых культурных концептов служит средством проникновения в культуру и менталитет народов.

Как показывают многочисленные исследования отечественных философов, социологов и лингвистов, концепт *душа* является одним из ключевых культурных концептов в русской концеп-

тосфере. Некоторые ученые отождествляют русский национальный менталитет с душой русского народа [3].

«Russische Seele» является в немецкоязычной литературе, посвященной исследованию России, устойчивым словосочетанием [5], причем обозначения других этнонимов в сочетании с именем концепта не употребляются (невозможны сочетания «французская душа», «английская душа») и т. п. В немецком языке также отсутствует понятие «Volksseele» (душа народа); однако, по мнению немецких ученых, оно является устаревшим.

В нашем исследовании был поставлен вопрос о значимости концептов *душа* и *Seele* в русской и немецкой лингвокультурах. В ходе исследования был проведен сопоставительный анализ репрезентаций данных концептов в современном немецком и русском языках на материале лексикографических источников и текстов разных типов.

Сопоставительный анализ семантики имен концептов *душа* и *Seele* по данным обобщенных дефиниций лексикографии показал, что в целом как семемный, так и семный состав имен концептов являются сходными. Следует, однако, отметить, что большее количество ЛСВ в русском языке свидетельствует о большей разработанности семантики лексемы *душа* в русском языковом сознании:

1. Внутренний, психический мир человека, его сознание.
2. В религиозных представлениях: сверхъестественное, нематериальное бессмертное начало в человеке, продолжающее жить после его смерти.
3. То или иное свойство характера, а также человек с теми или иными свойствами.
4. Перен., чего. Вдохновитель чего-н., главное лицо.
5. Разг. Человек (обычно при указании количества, а также в устойчивых сочетаниях).
6. Перен.; чего. Самое основное, главное, суть чего-л.
7. (обычно со словом «моя»). Разг. Дружеское фамильярное обращение.
8. В царской России: крепостной крестьянин, а также вообще человек, относящийся к податному сословию.

Современные немецкие лексикографические источники выделяют от двух до четырех значений лексемы *Seele*, причем на первый план выдвигается религиозное значение имени концепта, затем следует значение «внутренний психический мир человека»:

1. substanz- und körperloser Teil des Menschen, der in religiöser Verstellung als unsterblich angesehen wird, nach dem Tode weiterlebt.
2. Gesamtheit, gesamter Bereich dessen, was das Fühlen, Empfinden, Denken eines Menschen ausmacht.

Сопоставление синонимических рядов, относящихся к ядру концептов *душа* и *Seele*, привело к выводу о том, что в русском языке синонимов лексемы *душа* больше, чем в немецком языке, так как в русской лексикографии зафиксированы в качестве синонимов имени концепта *душа* лексемы «совесть», «дух», «вдохновитель». Синонимический ряд в русском языке свидетельствует о том, что концепт *душа* ассоциируется в языковом сознании с личностью (человеком), его совестью, чувствами, характером. Таким образом, синонимы также указывают на более широкий объем концепта *душа* по сравнению с немецким концептом *Seele*.

Анализ словообразовательных потенций имен концептов проводился путем сопоставления словообразовательных гнезд. На этом этапе были выявлены как определенные сходства, так и ряд отличий. Так, в русском языке существует возможность обозначения и характеристики человека при помощи диминутивов «душенька», «душечка» и пейоратива «душонка» (низкая / грязная / подлая душонка). В немецком языке возможно лишь употребление диминутива «Seelchen» в ироничном употреблении «нежная, чувствительная девушка». В немецкой культуре невозможным является также обращение к человеку «душа моя».

Уникальной является характеристика русского менталитета с помощью производных имени концепта *душа*: «душевность (социальных отношений)» [2. С. 106], «душевность» как качество русского человека (наиболее частотная характеристика, выявленная в результате опросов россиян). Аналогичные социологические исследования, проведенные немецкими учеными, показали, что в немецком языковом сознании подобные качества не обнаруживаются. Ведущие позиции занимают характеристики «Zuverlässigkeit», «Ordnung», «Fleiß», «Perfektion», «Pünktlichkeit», примерными словарными соответствиями которых в русском языке являются «надежность», «порядок», «прилежание», «перфекционизм», «пунктуальность» [6. S. 30].

О значимости концепта *душа* для русской культуры на современном этапе свидетельствует новая тенденция – использование в номинациях торговых марок и их рекламе лексем, относящихся к ядру концепта: «Россия – щедрая душа» (рекламный слоган кондитерской фабрики «Россия»), «Душевное пиво – Старый Мельник», в рекламе также используется широко распространенная разго-

ворная фраза «душевно посидели». Наличие положительных коннотаций в репрезентациях концепта побуждает российских рекламодателей использовать их в составе торговых брендов. В немецкой рекламе репрезентаций концепта *Seele* не обнаружено.

При анализе словообразовательного гнезда с компонентом *Seele*- была выявлена группа сложносоставных существительных, номинирующих психологическую помощь священнослужителя христианской церкви людям при решении сложных жизненных проблем (*Seelsorge*). Показательно, что подразделяются виды этой помощи: *Telefonseelsorge*, *E-Mailseelsorge*, *Internetseelsorge*, *Klinikseelsorge*, *Militärseelsorge* и др. Анализ семантики данных композит демонстрирует, что в них доминируют религиозная и психологическая составляющие концепта *Seele*.

Сопоставление немецкой и русской фразеологии приводит к выводу о наличии незначительного количества семантических эквивалентов и превалировании различий над сходствами. Прежде всего следует отметить, что количество идиом с компонентом *душа* значительно превышает количество соответствующих фразеологизмов с компонентом *Seele* (155 ФЕ в русском и 52 ФЕ в немецком языке). Идиомы русского языка являются высокочастотными и активно используются в литературных текстах и разговорном языке: *поговорить по душам*, *от всей души*, *стоять над душой*, *жить душа в душу*, *не чаять души в ком-либо*, *крик души*, *лезть в душу* и т. д. Немецкие фразеологизмы с компонентом *Seele* в подавляющем большинстве относятся к возвышенному стилю и не являются высокочастотными: *mit ganzer Seele etwas tun*, *in tiefster Seele ergriffen / gerührt / getroffen sein*, *die / seine Seele aushauchen*, *seine Seele dem Teufel verpfänden / verkaufen*, *seine Seele dem Bösen verschreiben*, *zwei Seelen wohnen in js. Brust*.

Таким образом, исследование репрезентаций концепта *душа* в русском языке и концепта *Seele* немецком языке приводит к выводу о высокой номинативной плотности репрезентаций концепта *душа* и меньшей разработанности соответствующего фрагмента концептосферы немецким языковым сознанием. Анализ языковых данных показывает, что в немецком обыденном сознании концепт *Seele* актуализируется в религиозном и психологическом значении и не является ключевым концептом немецкой культуры. Ценностное отношение, пронизывающее семантику всех языковых единиц, вербализующих концепт *душа*, свидетельствует о его значимости в русской культуре, а широкий объем семантики имени концепта и множественность его интерпретаций языковыми средствами разных уровней указывает на «широту русской души» – специфическое русское понятие, о котором размышляют ученые на протяжении веков [4].

Литература

1. Карлин А.С. На путях к теории культуры // *Личность. Культура. Общество*. – Спец. вып. 1 (35). – М., 2007. – С. 11-27.
2. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 328 с.
3. Трофимов В.К. Душа русского народа: Природно-историческая обусловленность и сущностные силы. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. – 159 с.
4. Шмелев А.Д. Широта русской души // http://www.lib.ru/CULTURE/SHMELEW_A/shirota.txt
5. Lauer R. *Die russische Seele*. – Göttingen: Verlag Göttingener Tageblatt & Co, 1997. – 32 S.
6. Bausinger H. *Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?* – 4. Auflage. – München: Verlag C.H. Beck, 2005. – 176 S.

Мельникова А.А.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В УСТАНОВЛЕНИИ ДИАЛОГА НАУЧНОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУР

В середине XX века ученый-физик и писатель-романист Ч.П. Сноу в своей работе «Две культуры» (1956 г.) заметил, что очевидна поляризация двух культур: на одном полюсе – культура, созданная наукой, на другом – традиционная культура, культура художественной интеллигенции [4]. Неоценимое свойство ученых-естественников, по мнению Ч.П. Сноу, в том, что их «объединяет будущее, которое они несут в своей крови» [4]. Действительно, наука постоянно заглядывает в будущее, приближая нас к постижению сути природы, и завтра становится более реальным, чем вчера, поэтому именно этой культуре сегодня отдают предпочтение в образовании.

Односторонность развития подобного рода – один из самых ненадежных, «нездоровых» (по Ч.П. Сноу) путей нашего развития интеллектуального, социального и нравственного. Этот про-

цесс, называемый дегуманизацией, характеризуется утратой «духовных и нравственных ценностей в жизни людей, отказ от мировоззрения, основанного на внимании и уважении к личности, к индивидуальным особенностям, своеобразию человека и общества» [8]. Подобная дегуманизация – короткий и эффективный путь в направлении утраты обществом социальной целостности и культурной специфичности. Глобализация – явление противоречивое: «национальная самобытность, национальный язык и национальная культура – под угрозой поглощения, нивелирования, уничтожения» [6. С. 241].

Уникальность мира – в его бесконечном многообразии, «люди получили способность воспринимать мир по-разному через призму разных языков и лучше, многостороннее его оценивать» [6. С. 121]. Если предположить, что в результате глобализации всеобщими станут один язык и одна культура, то исчезнет множественность точек зрения на те или иные проблемы, а это приведет к тому, что манипулировать сознанием членов «глобальной деревни» (Тер-Минасова) не будет стоить ровным счетом ничего! И если наука стремится изобрести универсальные средства (например, языки программирования) для усовершенствования коммуникации в целях объединения усилий в определенной сфере деятельности, то традиционная культура стоит на страже национальной самобытности, и в ее сопротивлении переустройству, чему-то новому – тоже есть рациональная основа.

Наука и искусство – два аспекта, две стороны одного и того же явления – культуры – семиотической системы, и главное отличие между двумя данными типами культур состоит в том, что в качестве средств хранения и передачи информации они используют различные типы знаков.

В науке преобладают знаки монологического типа (термины). Тексты, организованные подобными знаками, тоже являются монологическими – носят информирующий или директивный (выражают приказ или просьбу) характер. Другой тип знаков – диалогические – знаки (так называемые художественные образы), используемые художественной культурой, организующие тексты открытого типа, или диалогического характера, т.е. многозначные, открытые для интерпретации.

Язык науки, как мы его определили, монологический, но вместе с тем, в нем можно обнаружить большое количество широко используемых знаков, диалогических по своей этимологии, т.е. терминов, являющих собой «умерщвленную» метафору. Стремясь к однозначности, без которой нет науки, язык старается не обнажать, а наоборот, скрывать «внутреннюю форму» термина, закрепляя за ним одно конкретное понятие (например, прямой угол, магнитные волны, электромагнитное поле, черная дыра и др.). В связи с этим, нельзя говорить о научном тексте как чисто монологическом.

Очевидно, что помимо научной и художественной форм познания мира, существует и обыденная форма (опуская прочие), объединяющая в себе способы освоения мира, «проповедуемые» полярными культурами. Обыденное познание формирует так называемую наивную картину мира, отражающуюся и представленную наблюдению, в первую очередь, в языке. Таким образом, своими силами, без сознательного вмешательства со стороны общества, на уровне обыденного сознания конфликт культур пытается преодолеть язык, который становится посредником в Диалоге науки и традиционной культуры (в частности, художественной речи). Это «посредничество» заметно в единицах языка и речи различного уровня и природы: в языке науки это – термины со стертой внутренней формой, в живой речи – фразеологизмы и прецедентные феномены, восходящие к различным сферам научного знания (*как дважды два, уравнение без неизвестных, теорема Ферма, квадратный корень и др.*).

Объектом нашего изучения стали прецедентные феномены (ПФ) указанного характера, предметом – структура их семантики, которая исследовалась методом ассоциативного эксперимента (АЭ).

По мнению У. Эко весь мир человеческой культуры – текст, или «интертекст», в котором все уже сказано, все поименовано. Прецедент – это случай, ситуация, имевшая место ранее и служащая примером или объяснением для последующих ситуаций подобного рода. Таким образом, ПФ будут называться единицы дискурса, которые апеллируют к интертексту, через названия ситуаций, имен, уже описанных в культуре и закрепившихся в качестве эталонных. При сопоставлении в процессе коммуникации какой-либо реальной ситуации или человека и аналогичной эталонной ситуации, эталонного носителя определенных качеств у коммуникантов возникает в сознании цепь ассоциаций-образов. В этих моментах текста «ожидается и стимулируется сотрудничество-сотворчество» слушателя или читателя, «чтобы данный текст полностью актуализировал свое потенциальное содержание» [7. С. 25]. Перенос эталонной ситуации на конкретную суть метафорический перенос, т.к. в основе любой метафоры лежит «удивительная мыслительная потребность заменить один предмет другим» с определенной целью: скрыть предмет, облагородить его, «очернить» или «овладеть» предметом (глубоко осмыслить) [3. С. 248]. Таким образом, благодаря своей метафоричности высказывание становится емким, более эмоциональным, выразительным, актуализирующим гамму чувств, мыслей, связанных с каким-либо ПФ. В этом процессе метафоризации активную роль играет внутренняя форма слова (его первоначальное, прямое значение) – она «превращает его в мельчай-

ший художественный образ с его ассоциативной изобразительностью, эмоциональной экспрессивностью и многозначностью» [1. С. 280]. Среди ПФ выделяют прецедентные имена (ПИ) – *Иуда, Эйнштейн*; прецедентные высказывания (ПВ) – «*Народ безмолвствует*», «*И все-таки она вернется*»; прецедентные ситуации (ПС) – *Ромео и Джульетта* и др. Источники данных феноменов – прецедентные тексты (любой речемыслительный продукт) различных сфер деятельности. Вслед за Ю.Н. Карауловым прецедентными мы называем тексты «1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностный характер..., 3) обращение к которым возобновляется неоднократно» [2. С. 216]. Основываясь на вышесказанном, мы отобрали группу ПФ, источниками которых стали собственные имена создателей научной культуры и «тексты» (вербализованные идеи), порожденные их гением. К ним мы отнесли шесть ПИ: *Склифосовский, Менделеев, Эйнштейн, Эдисон, Ломоносов, Кулибин, Собака Павлова*; и пять ПС: *Теорема Ферма, Эврика, броуновское движение, уравнение без неизвестных, дважды два*.

Используя АЭ, мы попытались описать культурно-языковые представления о значениях указанных ПФ. Опрос проводился среди 40 человек, среди которых были представители различных возрастных групп (от 20 до 58 лет), различных типов культур (научная и художественная интеллигенция). Испытуемые отвечали на вопрос анкеты: 1) кого можно назвать... (ПИ), 2) какую ситуацию можно назвать ... (ПС). На основании полученных экспериментальных данных представление о семантике ПФ научной культуры в современном обыденном сознании носителей языка можно сформулировать в виде небольших словарных статей, где толкования приведены в порядке уменьшения реакций с данным значением. ПИ, характеризуются наличием следующих значений:

Кулибин – изобретатель без образования; конструктор; дома – отец.

Ломоносов – умник; разносторонне развитый человек; ученик с широким охватом знаний в науке и искусстве; человек из «глубинки», упорством добившийся успехов в науках (о любых науках).

Менделеев – талантливый химик; ученик, успешно осваивающий химию; человек, который любит «химичить» (смешивать что-либо); тот, кто разводит спирт с водой для употребления во внутрь; тот, кто сделал великое открытие; рассудительный человек.

Склифосовский – ученик, поражающий своими успехами; талантливый ученый-медик; врач, способный любого поставить на ноги; человек, способный «спасти ситуацию» какую-либо; лысый человек.

Собака Павлова – подопытное животное; тот, кого используют; тот, кто подвергается дрессировке; несчастное существо, с которым жестоко обошлись.

Эйнштейн – умник; гений; странный, сумасшедший ученый; великий ученый (всегда о тех, кто добился высот в точных науках).

Далее предлагаются толкования ПС:

Броуновское движение – хаос; передвижение студентов по институту; суета в школьных коридорах; беспорядок.

Уравнение без неизвестных – что-то само собой разумеющееся; все ясно; нечто, не содержащее проблем, сложности; о том, что пытаются сделать задачей, в чем хотят найти трудности; выдуманные проблемы.

Дважды два – просто сделать что-либо; о чем-то банальном; легкое решение проблемы.

Эврика – сенсация; неожиданное открытие; радость, испытанная от открытия.

Теорема Ферма – о том, что не имеет доказательства; о том, что кажется простым, а на самом деле неразрешимо; о задаче, проблеме, у которой есть простое решение, но найти это решение никак не получается.

Точка кипения – ситуация, когда кто-либо не в силах сдерживать свое недовольство; сильное раздражение выплескивается на окружающих.

На данном материале видно, что обыденное сознание носителей языка примиряет два полярные типа культуры, при этом всегда актуализируется внутренняя форма высказывания, т.е. знания из различных областей науки, информация об ученых, необходимые для адекватного понимания текста, содержащего ПФ. В целях интеллектуального оздоровления, решения множества практических задач (в том числе безопасности нашей страны) не обходимо, чтобы «две культуры» (научная и художественная) вступили в диалог, тем более что основа для диалога серьезная – наука и искусство – два способа познания мира. В гармонии оба они в состоянии сформировать представителя новой культуры – личность, культурно грамотную (в широком понимании), всесторонне гармонично развитую, титанов культуры будущего. Первым шагом на пути к идеалу, на наш взгляд, должна стать разработка двух типов культурологического минимума – соответственно двум типам культуры – которые станут ориентиром для работников школьного образования, т.к. именно в школьный период обучения формиру-

ется мировоззрение личности. В дальнейшем нами планируется составление своеобразного словаря концептов прецедентных текстов русской классической литературы.

Литература

1. Каган М.С. Философия культуры. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 4-е изд., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства / Восстание масс: [сб.: пер. с исп.]. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2007. – 269 с.
1. Сноу Ч.П. Две культуры // <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/ECCE/SNOW/TWOCULT.HTM>
4. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М. Баш, А.В. Боброва и др. – 8-е изд., стереотип. – М.: Цитадель-трейд: Вече, 2006. – 960 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики...: Учеб. пособие. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286 с.
6. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / Перев. с англ. и итал. С.Д. Серебряного. – СПб.: «Симпозиум», 2005. – 502 с.
7. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. – СПб.: Лань, 1999. – 528 с.

Мерзлякова Н.П.

МОДАЛЬНО-АСПЕКТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Категория модальности, как и любая языковая категория, актуализируется не изолированно, но в тесном взаимодействии с другими категориями языка, одной из которых является аспектуальность. При этом наблюдается пересечение значений и выводимость одних понятий из других.

Аспектуальная характеристика предложения в языке, с точки зрения А.В. Зеленщикова, связана со свойствами времени. Континуальность времени (каждое событие может быть последовательно и будущим, и настоящим, и прошлым) отображается комплексом имперфективных значений, а его дискретность (отношение «раньше – позже» между событиями неизменного онтологического статуса) – комплексом перфективных значений [2]. В свою очередь соответствующие видовым значениям глагольные формы, синтаксические конструкции, контекст в сочетании с видовыми значениями могут дифференцировать или уточнять модальные свойства глагольных форм, конструкций, контекста. В русском языке, где глаголы однозначно квалифицируются либо как глаголы совершенного, либо как глаголы несовершенного вида, видовые значения наиболее часто являются релевантными для оттенков различных типов модальности. Например, в русском языке модель «*нельзя* + инфинитив» реализуется либо с инфинитивом совершенного вида, либо несовершенного, и в зависимости от этого предложение имеет ту или иную модальную семантику, ср.: *Здесь нельзя пройти* (невозможность) и *Здесь нельзя проходить* (запрещение) [4. С. 86]. Модально-аспектуальные связи реализуются, прежде всего, при выражении разного рода проявлений модального отношения субъекта к предикату и побудительной модальности, устанавливающей направленность действия на реализацию в действительности. Семантические типы модально-аспектуальных связей в русском языке подробно описывает М.А. Шелякин. Например, модальное значение способности/неспособности совершать действие координируется с постоянно-потенциальным значением несовершенного вида: *Он хорошо играет/ умеет играть/ может играть/ разучился играть/ способен играть* и т. д. [5. С. 117] Использование несовершенного вида при употреблении повелительного наклонения придает побуждению характер общего приглашения, напоминания: *Заходите к нам! Пиши, не забывай!* [5. С. 120]. В целом лингвист приходит к выводу о том, что значения видов в русском языке находятся в определенных мотивированных связях с выражаемыми модальными значениями [5. С. 122].

В немецком языке, где глагол не обладает грамматической категорией вида и где отсутствуют в строгом смысле слова грамматические средства, способные образовать морфологическое ядро соответствующей категории, модально-аспектуальные связи тоже прослеживаются. А.Л. Зеленецкий отмечает, что «наиболее чёткие различия видового типа существуют в системе немецких причастий» [1. С. 143]. Как известно, причастие I имеет континуативное значение, причастие II напротив всегда передаёт значение перфективности. В немецком языке перфектное причастие некоторых глаголов может служить для выражения категорического приказа: *Stillgestanden!* – *Смирно!* *Aufgesessen!* – *По коням!* [3. С. 162]. Сочетание глагола *sein* с причастием II в определённом контексте может вы-

полнять ту же функцию: *Ich sage, in fünf Minuten ist er erschossen. (Frisch)* С другой стороны, глаголы с различной модальной семантикой обуславливают возможность/невозможность сочетания с перфектным инфинитивом. Сочетания с таким инфинитивом допускают, например, глаголы со значением сиюминутной субъективно-эмоциональной оценки: *Und sie ärgerte sich, die Hosen in einen Rock umgeschnaidert zu haben... (Timm); Ich freue mich, ihr begegnet zu sein. (Lebert); Jetzt bedauerte ich, ihnen meine Armbanduhr geschenkt zu haben. (Ziergiebel)*; глаголы речи: *Sie behauptete, sich deutlich an mich erinnern zu können. (Timm); Ich beteuerte, ihm die Wahrheit gesagt zu haben. (Ziergiebel)*; *Als ich versicherte, traumlos zu schlafen, legte er mir ein Papier mit Tintenklecksen vor, die ich deuten sollte. (Ziergiebel)*; глаголы признания: *Wenn er ehrlich war, mußte er sich eingestehen, eifersüchtig auf dieses Kind zu sein. (Timm); Ich gestehe, bei einer anderen gewesen zu sein. (Ziergiebel)*; *Deswegen hatte sie, um der Konfronttion mit dem Sachverständigen zu entgehen, zugegeben, den Bericht geschrieben zu haben. (Schlink)* Тесное взаимодействие значений модальности и аспектуальности в семантике глагола создает определённые трудности для классификации глаголов. Так в современной германистике существует тенденция причислять фазовые, по сути, глаголы *beginnen, anfangen* к глаголам модальности [7. С. 11]. А модальные, на наш взгляд, глаголы *pflügen* и *sich gewöhnen* часто относят к фазовым [6. С. 124].

Таким образом, наличие модально-аспектуальных связей в языке не зависит от наличия грамматической категории вида. Речь идёт о функционально-семантических полях модальности и аспектуальности, которые накладываются друг на друга. Очевидно, однако, что в немецком языке модально-аспектуальные связи не являются столь регулярными и мотивированными как в русском, где видовое значение присуще любому глаголу и любой глагольной форме.

Литература

1. Зеленецкий А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 252 с.
2. Зеленщиков А.В. Взаимодействие категорий: модальность и время // Режим доступа: http://www.phil.ru/depts/02/anglistikaXXI_02/36.htm
3. Крушельницкая К.Г. Советы переводчику. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 320 с.
4. Небыкова С. И. Синонимия средств выражения модальности возможности и необходимости // Филологические науки. – М.: Высш. шк., 1973. – № 3. – С. 85-92.
5. Шелякин М. А. Модально-аспектуальные связи. // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – С. 110-123.
6. Шендельс Е.И. Практическая грамматика немецкого языка. – М.: Высш. шк., 1988. – 416 с.
7. Kessel K. Reimann S. Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. – Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2005. – 276 S.

Милетова Е.В.

ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СЛОВ КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ В ЯЗЫКАХ РАЗНЫХ ТИПОВ

Категория состояния, как лингвистический феномен, существует и в русском, и в английском языках и выражает различные состояния субъекта или предмета.

Данное грамматическое явление изучалось и анализировалось многими учеными-лингвистами, но единой трактовки статуса рассматриваемой категории слов нет до сих пор, в том числе, и единого термина для их обозначения.

Развитие слов-предикативов (слов категории состояния) в английском языке, начавшееся в среднеанглийский период, было постепенным и продолжается в настоящее время.

Как справедливо указывают составители курса теоретической грамматики, "эта часть речи возникает в процессе синтезирования аналитической конструкции" [1. С. 278]. Сочетание *on* + существительное в функции предикатива сливается в одно слово в "результате фонетической редукции предлога *on*, который затем превращается в элемент *a-*, ставший в конце среднеанглийского периода продуктивным: он способствует созданию новых слов категории состояния. В источниках этого периода отмечено употребление слов как с предлогом *on* (*on slaere*), так и с префиксом *a-* (*aslepe*).

Так, в среднеанглийский период возникают, минуя предложную форму, такие лексемы, как a-werk, a-wreke, a-death, a-game, a-wepe, a-roume, athrong и др. Эта особенность префикса a- ярко проявляется, когда он начинает выступать вместо другого префикса, как бы вытесняя последний.

К концу XVI в. завершилось формирование национального английского языка, которое шло одновременно со становлением английской нации. В области синтаксического строя в новоанглийский период произошли значительные изменения по сравнению с двумя предыдущими. Это связано, в основном, с изменением морфологической структуры языка. Так, почти полная утрата согласования между словами повлекла за собой превращение прилагательных в неизменяемую часть речи, а также значительное сокращение числа личных окончаний в глаголах.

В ранненовоанглийский период в произведениях У. Шекспира, Б. Джонсона, К. Марло и в художественных текстах современного периода английского языка слова категории состояния получили более широкое развитие. В предыдущий период данные слова еще не выделялись в отдельные семантические группы, хотя условно можно отметить группы психического и физического состояния лица. Эта категория была представлена только несколькими вариантами. В ранненовоанглийский период «появились новые, образуя, тем самым, четкие семантические классы, слова, выражающие психическое и физическое состояние, а также состояние умственной деятельности и движения (в зависимости от того, что характеризуется - лицо или не лицо). Новообразованным классам уже были свойственны свои синтаксические функции» [5. С. 13].

В современный период продолжают появляться новые лексемы слов категории состояния, образующие определенные семантические классы.

В изучении слов категории состояния в русском языке можно выделить два периода. Первый озаглавлен работами лингвистов во главе с А.Х. Востоковым, в которых слова типа «жарко», «душно» рассматривались в системе традиционных частей речи. А.Х. Востоков в своей «Русской грамматике» относит данный разряд слов к категории глагола, сюда же причисляет все краткие формы имени прилагательного, называя их «спрягаемыми словами».

Однако точка зрения Востокова вызвала резкую критику русских грамматистов первой половины XIX в.

Лишь Н.П. Некрасов последовал концепции А.Х. Востокова. В книге «О значении форм русского глагола» он пишет: «Как глагол через прилагательную форму может усвоить себе значение чисто-прилагательного имени, например, родить — родимый ...так, наоборот, прилагательное имя, через краткую форму с окончанием среднего рода или с безразличным окончанием, может принимать значение глагола» [4. С. 117] .

Второй период изучения слов категории состояния определен исследованием Л.В. Щербы «О частях речи в русском языке», где подобные слова выделяются в отдельную часть речи — «категорию состояния», следует отметить, что именно Л.В. Щерба ввел термин «категория состояния» для данной группы слов. Он пишет: « Есть ряд слов, как нельзя, можно, надо, пора, жаль и т.п., подведение которых под какую-либо категорию затруднительно. Чаще всего их, по формальному признаку неизменяемости, зачисляют в наречия, что в конце концов не вызывает практических неудобств в словарном отношении...». В то же время их с трудом можно отнести только к наречиям, поскольку «при ближайшем рассмотрении оказывается, что указанные слова не подпадают под категорию наречий, так как, не относятся ни к глаголу, ни к прилагательному, ни к другому наречию» [6. С. 74].

Впрочем, сам автор данной теории делает оговорку о том, что эта категория в русском языке ему не кажется убедительной, основываясь лишь на формальных признаках. А именно, «неизменяемость, с одной стороны, и употребление со связкой — с другой: первым она отличалась бы от прилагательных и глаголов, а вторым — от наречий» [6. С. 74]. Формально Л.В. Щерба определил категорию состояния так: « это слова в соединении со связкой, не являющиеся, однако, ни полными прилагательными, ни именительным падежом существительного; они выражаются или неизменяемой формой, или формой существительного с предлогом ...» [6. С. 76].

В современном русском языке большинство грамматистов признают «категорию состояния» как самостоятельную часть речи, имеющую свои семантические, морфологические и синтаксические характеристики.

Вопрос о выделении слов категории состояния в отдельную часть речи в зарубежной лингвистике совсем не ставится. Зарубежные лингвисты, занимающиеся исследованием английского языка как традиционного, так и структурального направлений, рассматривают слова данной категории либо в системе прилагательного, либо в системе наречия.

Слова категории состояния существуют и в других индоевропейских языках. В немецком языке, например, слова категории состояния в отдельную часть речи не выделяются, хотя и здесь имеются разряды слов, выражающих состояние, которое в функции определения или совсем не употребляет-

ся, или употребляется ограниченно. Так, Н.Г. Козинская [3. С. 18] выделяет следующие прилагательные:

- неспособные выполнять функцию препозитивного определения (56 слов);
- с ограниченным атрибутивным употреблением (10 слов);
- различающиеся по своей семантике в атрибутивной и предикативной функциях (15 слов).

Общим лексико-грамматическим значением категории состояния в немецком языке, по мнению Н.Г. Козинской, подобно другим языкам, является выражение состояния во времени. Большинство слов обозначают состояние лица, выступающего в предложении в функции подлежащего. К ним, по мнению автора, относятся такие слова, как *ansichtig, eingedenk, gewahr, gram, imstande, schuld, wach, willens* и др.

Er war nicht imstande, alles

Notige, allein zu erledigen.

Автор полагает, что некоторые слова обособились в семантическом и грамматическом отношении от полных прилагательных и по своим признакам могут быть отнесены к словам категории состояния.

В ходе исторического развития английского языка возникают новые части речи, которые расширяют его грамматический строй и способствуют морфологическим, синтаксическим и семантическим возможностям функционирования данного языка. Так, среди прочих можно выделить категорию состояния как отдельную часть речи.

При этом следует отметить, что вопрос о категории состояния в английском языке окончательно не решен. Признание или непризнание категории состояния как самостоятельной части речи объясняется различным подходом со стороны лингвистов и принципами классификации частей речи. Бесспорен факт, что категория состояния обладает своими семантическими, морфологическими и функциональными характеристиками, что отличает ее от прилагательного или наречия.

Слова категории состояния постоянно пополняются новыми лексемами, выражающими состояние. Они представляют продукт индивидуального словотворчества писателей. Однако они заслуживают внимания, поскольку их употребление свидетельствует об их функциональной продуктивности. Появление различных семантических групп слов данной категории свидетельствует о том, что процесс становления слов категории состояния не только не замедлился, но продолжает развиваться.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык. – М., 1972. – С. 320.
2. Иванова И.П., Чахоян Л.П. История английского языка. – М., 1976. – С. 278.
3. Козинская Н.Г. К вопросу о категории состояния в немецком языке : Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1969. – 18 с.
4. Некрасов Н.П. О значении форм русского глагола. – М., 1965. – С.117.
5. Шлейвис П.И. Слова-предикативы в английском языке. – Р-на-Д., 1985. – 13 с.
6. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 74.

Мухамедьянова А.М.

СУЕВЕРИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ВЕРОЙ В МАГИЧЕСКУЮ СИЛУ СЛОВА

Культура, как об этом свидетельствует история, содержит в себе явное и тайное знание, светлые и темные культы, официальное и неофициальное. Она вбирает в себя практически все явления, окружающие человека в его жизни, начиная от предметов домашнего обихода и заканчивая проявлениями ирреальности. К последним относятся многочисленные суеверия, поверья, предрассудки, известные и неизменяемые на протяжении тысячелетий.

В науке вопрос о суевериях рассматривается с различных точек зрения: в этнографической литературе как выражение своеобразного мировидения народа, в философии – как форма отражения бытия, в лингвистике – как отражение этноменталитета в языке; в фольклористической литературе – как составляющая основа устного народного творчества. Все это говорит в пользу неоднозначности изучаемого явления. Действительно, изучение суеверий невозможно осуществить в узких рамках одной науки. В них переплетаются и семантические нюансы, и этнографические понятия, и мировоззренческие позиции, и педагогические постулаты.

«Суеверие — убеждение в том, что некоторые видимые явления представляют собой знаки или результат воздействия невидимых сверхъестественных сил, служащих предзнаменованием будущего. В гносеологическом плане суеверие – предрассудок, лишенный разумного основания, совокупность стереотипизированных взглядов на человека, историю и общественную жизнь», – трактует «Большой энциклопедический словарь». Как видим, суеверие связано с представлениями человека, с его верой, оно появляется в коллективе, распространяется и живет в народной среде. Именно поэтому мы считаем, что суеверие можно считать отдельным малым жанром фольклора. Для него характерны лаконичность в изложении, емкость в содержании, глубина по смыслу, однотипность по синтаксической структуре, схожесть по лексическому составу и даже локальной вариативности.

Общеизвестно, что каждый фольклорный жанр вбирает в себя целый комплекс народных знаний и суждений. Прежде всего, устное поэтическое творчество народа базируется на мифах, отражающих взгляды этносоциума на окружающую действительность. Миф в сопровождении обряда уже затем перерастает в некую традицию, устойчивый элемент культуры определенного народа. Эти две ступени весьма характерны суевериям. Видный знаток народной литературы А.Н. Веселовский писал: «Современное суеверие относится к языческому мифу или обряду как поэтические формулы прошлого и настоящего: это кадры, в которых привыкла работать мысль и без которых она обойтись не может» [1. С. 74]. Постоянство, синкретизм, в некоторой степени нормативность суеверий помогает им оставаться всегда востребованными, неискоренимыми. Более того, суеверия являются не застывшим жанром с конкретным набором примет и предзнаменований, а получают активное развитие на каждом витке истории. Следует подчеркнуть, что особо большую популярность они получают в «смутное» время, когда теряются нравственные и духовные ориентиры. Именно это испытывает наше общество на сегодняшний день.

Первобытная поэзия была целенаправленной деятельностью, опирающейся на веру в магическую силу слова, ее форма и содержание были строго определены [4. С. 6]. Известно, что и бытование сказок у культурных народов Европы и Азии сопряжено с пережитками веры в магическую силу слова. В башкирском народном творчестве мы также наблюдаем яркое его воплощение: считается, что если начинаешь рассказывать сказку, то непременно нужно ее рассказать до конца – нельзя «обрывать» сказке хвост.

Слово может ранить сильнее, чем нож, отравить смертельнее, чем яд. Оно может потрясти массы людей, побудить к действию целые народы. Недаром в старину люди верили в колдовскую силу заклинания, проклятия, молитвы [2. С. 4]. Поэтому и в фольклоре народов широко развиты такие жанры, как благопожелания, а в языке сформировался целый пласт слов с ограниченным употреблением – эвфемизмы. Например, башкирское слово *кит* имеет значение ‘уходить’. Но когда говорят о себе, нельзя говорить «*киттем*» (‘я пошел’), нужно говорить «*барып кайтам*» (досл. *пойду и вернусь*). Слово «*китте*» используют лишь по отношению к умершим, то есть ушедшим навсегда. Таким образом, считается, что, употребив в речи слово *киттем* ‘ухожу’, можно накликасть себе беду. Поэтому при изучении языков необходимо учитывать не только отдельные значения слов, но и их контекстное употребление, валентность. Об этом писал А.Ф. Лосев, имея в виду сложную и многообразную внутреннюю жизнь каждого отдельного слова. Отвергая «магию слова», исследователь справедливо заметил: «Пусть вы не верите в магию слова, которой полны все религии всех времен и народов. Но невозможно, немислимо отрицать могущество и власть слова... Слово – могучий деятель мысли и жизни» [3. С. 27-28].

В основе эвфемизмов – суеверия. Например, у башкир полагали, что если произнесешь вслух слово *медведь*, тут же явится этот хищник. Поэтому предписывалось не употреблять это слово, а заменять его на *старик*, *косолапый*. Впоследствии на основе эвфемизмов вырос жанр загадок, сущность которого сводится к разгадыванию спрятанного эвфемизма: «Вон идет Алып, наострив уши», «Летом – царь в лесу, зимой – ниже снега» (медведь).

В суевериях, связанных с верой в магическую силу слова, отражается антропоморфизм природы, окружающей действительности. Так, башкиры не говорят «*кояш сыкты*» (досл. *солнце вышло*), не говорят «*кояш батты*» (досл. *солнце утонуло*). Нужно говорить «*кояш калка, тыуа, ята, байый*» (досл. *солнце поднимается, рождается, ложится, заходит*). Из этих примеров видно, что солнце отождествлялось с человеком, его странствование по небосводу сопоставлялось с жизнедеятельностью человека.

“В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог”, – начинается Евангелие от Иоанна: здесь слово приравнивается к божественному. Внушительна власть слова как коллективного акта и коллективной идеи – оно организует и направляет общество. Поэтому слово на протяжении истории обрастало множеством суеверий, примет, поверий. Слово становилось запретным (в эвфемизмах, словах-табу). Слово пряталось (в загадках). Слово дарилось (в благопожеланиях). Использовалась и отрицательная сила слова (в проклятиях).

Как видим, вера в магическую силу слова послужила основой для возникновения суеверий, поныне бытующих в народе.

Литература

1. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 74.
2. Казанский Б.В. В мире слов. – Л.: Лениздат, 1958. – С. 4.
3. Лосев А.Ф. Философия имени. – М., 1927. – С. 27-28.
4. Мелетинский Е.М. Введение в историческую поэтику эпоса и романа. – М.: Наука, 1986. – С. 6.

Напцок М.Р.

В. НАБОКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА

Владимир Набоков прославился как замечательный русско-американский писатель, поэт, драматург и критик. Он не только свободно писал на двух языках, но и талантливо переводил произведения западной литературы на русский язык и русской классики на английский. Первый опыт В. Набокова в этой сфере – перевод стихотворений ирландского поэта С.О'Салливана в июне 1921 г. Далее появляются переводы английской, французской и немецкой поэзии: Брука, Ронсара, Верлена, Сюпервьеля, Теннисона, Йетса, Байрона, Китса, Бодлера, Шекспира, Мюссе, Рембо, Гете. В 1922-1923 гг. в Берлине публикуют набоковские вольные переложения повести Р. Роллана «Николка Персик» и сказки Л. Кэрролла «Аня в стране чудес».

В конце 30-х годов XX в. В. Набоков пытается познакомить европейцев с русской классической поэзией: в Париже и Брюсселе выходят его переводы стихотворений А.С. Пушкина на французский язык (1937).

Переехав в США, В. Набоков начинает переводить русскую поэзию на английский язык. Появляются переводы стихотворений В. Ходасевича (1941), выходит сборник «Три русских поэта» со стихотворными переводами из А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и Ф.И. Тютчева (1945). Совместно с Э. Уилсоном В. Набоков переводит «Моцарта и Сальери» Пушкина (1941).

В это же время писатель вынужден зарабатывать на жизнь преподаванием в американских университетах. Разрабатывая курс лекций по русской литературе, В. Набоков обнаруживает, что многое из русских классиков или вообще не переведено, или переведено настолько плохо, что не пригодно к использованию. В письме В.М. Зензинову от 23 июля 1941 г. В. Набоков сообщает: «Пропасть перевел и прозы и стихов на английский и написал о паршивых переводчиках в *New Republic*» [1. С. 65].

В статье “*The Art of Translation*” («Искусство перевода», 1941), которую упоминает писатель, он впервые излагает свои взгляды на проблему перевода. Так, В. Набоков определяет, «какими качествами должен быть наделен переводчик, чтобы воссоздать идеальный текст шедевра иностранной литературы», а именно: «Прежде всего он должен быть столь же талантлив, что и выбранный им автор, либо таланты их должны быть одной природы. В этом и только в этом смысле Бодлер и По или Жуковский и Шиллер идеально подходят друг другу. Во-вторых, переводчик должен прекрасно знать оба народа, оба языка, все детали авторского стиля и метода, происхождение слов и словообразование, исторические аллюзии. Здесь мы подходим к третьему важному свойству: наряду с одаренностью и образованностью он должен обладать способностью к мимикрии, действовать так, словно он и есть истинный автор, воспроизводя его манеру речи и поведения, нравы и мышление с максимальным правдоподобием» [2. С. 395].

Вспоминая о своих недавних переводах на английский язык «нескольких русских поэтов, которые прежде были исковерканы плохими переводами или вовсе не переводились» [2. С. 395], В. Набоков отмечает, что «буквальный перевод в той или иной мере всегда бессмыслен» и что переводчик должен принимать во внимание такие тонкости, как «связь между словами, несоответствие различных семантических рядов в различных языках», когда «три главных слова в строке образуют столь тесное единство, что оно рождает новый смысл, который ни одно из этих слов по отдельности или в другом сочетании не содержит» [2. С. 396-397].

В 1950 г. В. Набоков начинает работу над переводом «Евгения Онегина» на английский язык, продлившуюся более десяти лет. Практическая деятельность Набокова-переводчика сопровождается изложением собственной теории перевода в статьях, вышедших в 50-е годы. Так, в 1955 г. в “*Partisan Review*” (XXII) публикуют «Задачи перевода: «Онегин» по-английски» (на английском языке), в 1957 г. в «Новом журнале» (№ 49) и «Опытах» (№ 8) появляются статьи под названием «Заметки переводчика» (на русском языке), а в 1959 г. в сборнике на английском языке “*The Art of Trans-*

lation” («Искусство перевода») – статья «Рабской стезей». Все эти работы отражают позицию В. Набокова в отношении перевода «Евгения Онегина» на английский язык.

«Заметки переводчика I» содержат идею буквализма, к которой приходит В. Набоков, занимаясь переводческим трудом: «Если «Онегина» переводить – а не пересказывать дурными английскими стишками, – необходим перевод предельно точный, подстрочный, дословный, и этой точности я рад был все принести в жертву – «гладкость» (она от дьявола), изящество, идиоматическую ясность, число стоп в строке, рифму и даже в крайних случаях синтаксис. Одно, что сохранил я, это ямб, ибо вскоре выяснились два обстоятельства: во-первых, что это небольшое ритмическое стеснение оказывается вовсе не помехой, а напротив, служит незаменимым винтом для закрепления дословного смысла, а во-вторых, что каким-то образом неодинаковость длины строк превращается в элемент мелодии и как бы заменяет то звуковое разнообразие, которого все равно не дало бы столь убийственное для английского слуха правильное распределение мужских и женских рифм» [3. С. 107].

Последовательно реализуя теорию буквального перевода, В. Набоков пишет в «Заметках переводчика II», что сам когда-то «пытался переводить Пушкина и Тютчева стихами с «раскрытием образов», однако «математически невозможно перевести Е.О. на какой-либо иностранный язык с сохранением схемы рифм», ибо это «неизбежно приведет к неточности, к пропуску и к припуску, к преступлению» [4. С. 37].

В 1964 г. роман в стихах А.С. Пушкина в переводе В. Набокова и с его же огромным комментарием был выпущен Фондом Боллингена (Bollingen Foundation) в Нью-Йорке. Издание представляло собой четыре изящных тома, каждый из которых включал более пятисот страниц: 1-й том занимали предисловие и нерифмованный перевод пушкинского романа на английский язык, 2-й том – комментарий к главам 1-5, 3-й – комментарий к главам 6-10, 4-й – факсимильное воспроизведение последнего прижизненного издания романа (1837) и указатели ко всем томам, составленные Д. Набоковым.

В одном из интервью (июнь 1962 г.) В. Набоков отмечал, что единственной целью десятилетней работы над «Евгением Онегиным» «было создание скрупулезного, подстрочного, абсолютно буквального перевода этого произведения, с обильными и педантичными комментариями, объем которых намного превосходит размеры самой поэмы». Писатель вполне осознавал неуклюжесть, тяжеловесность подобного перевода, одновременно подчеркивая, что «он честен» и «рабски предан оригиналу»: «к каждой строфе (которых более четырехсот, считая варианты)» было написано несколько заметок, а «комментарий содержит анализ оригинальной мелодики и полную интерпретацию текста» [5. С. 114].

Среди наиболее значительных работ В. Набокова следует отметить переводы на английский язык романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» (в соавторстве с сыном Дмитрием, 1958) и «Слова о полку Игореве» (1960). В «Предисловии к «Герою нашего времени» Набоков вновь отстаивает свою позицию «честного переводчика», утверждая, что «единственными достоинствами добротного перевода следует считать его верность и адекватность оригиналу» [6. С. 531]. Обращение к переводу и комментарию «Слова о полку Игореве» было вызвано недовольством В. Набокова качеством переводов этого шедевра древнерусской литературы на английский язык. Так, комментируя в рецензии на антологию переводов с русского («Постные щи и паюсная икра», 1944) не самый плохой перевод «Слова», выполненный Герни, В. Набоков замечает, что он, «хотя и необычайно хорош художественно, все же не свободен от определенных ошибок», превращен в «изящную, очаровательную персидскую миниатюру», вместо которой «предпочтительней было бы дать его подлинно научное описание, основательно одобренное обширными подстрочными примечаниями и оживленное глубокой дискуссией относительно разночтений и темных мест, что были несчастьем и усладой русских комментаторов» [5. С. 485-486].

Проблемы теории и практики перевода волновали В. Набокова на протяжении всей его литературной деятельности. Перевод как средство межъязыковой и межкультурной коммуникации всегда был актуален для писателя, стремившегося к подлинной достоверности при передаче на чужой язык как собственных произведений, так и творений русских классиков. Склонный к творческой рефлексии, В. Набоков находился в постоянном поиске адекватных форм буквального перевода, который явился бы для читателя ключом к «духу языка» и особенностям культуры другого народа, нашедшим отражение в оригинальном произведении.

Литература

1. Переписка В.В. Набокова с В.М. Зензиновым / В.В. Набоков, В.М. Зензинов // В.В. Набоков: pro et contra. – Т. 2 / Сост. Б.В. Аверина, библиогр. С.А. Антонова. – СПб.: РХГИ, 2001. – С. 65-96.
2. Набоков В.В. Лекции по русской литературе / Перев. с англ. – М.: Издательство Независимая Газета, 1998. – 440 с.

3. Набоков В.В. Заметки переводчика // В.В.Набоков: pro et contra. – Т. 1 / Сост. Б. Аверина, М. Маликовой, А. Долинина. – СПб.: РХГИ, 1997. – С. 107-123.
4. Набоков-Сирин В. Заметки переводчика II // Опыты. Лит. журнал / Под ред. Ю.П. Иваска. – Нью-Йорк, 1957. – Кн. 8. – С. 36-49.
5. Набоков о Набокове и прочем: интервью, рецензии, эссе / Сост., предисл., коммент. Н.Г. Мельникова. – М.: Издательство Независимая Газета, 2002. – 704 с.
6. Набоков В.В. Предисловие к «Герою нашего времени» / Пер. с англ. // Набоков В.В. Собрание сочинений: В 5 т. – СПб., 1997. – Т. 1. – С. 525-537.

Никитин С.И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «СЛОВО КАК КОНЦЕПТ КУЛЬТУРЫ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Национально-культурное образование в поликультурном пространстве республики Башкортостан в системе педагогического образования осуществляется при изучении различных учебных дисциплин, в том числе русского языка. В Стерлитамакском педагогическом колледже существуют группы, изучающие, наряду с русским, и родной язык: башкирский, татарский, чувашский, мордовский. Изучение родных языков в полной мере осуществляет политику национально-культурного образования в нашей многонациональной республике. В настоящее время существуют различные методы и приёмы в изучении русского и родного языка, имеющие цель дать студентам не только базовые лингвистические знания о языке, но и направленные на практическое владение языком в различных речевых ситуациях. В настоящее время разрабатываются методы и приёмы, призванные подготовить речевую культуру и компетенцию будущих специалистов-педагогов, одной из главных задач которых является правильное, грамотное владение речью. В последние годы в отечественной лингвистике появилось понятие «Языковая личность», которое ввёл в обиход современный учёный-лингвист Ю.Н. Караулов. На наш взгляд, учение Ю.Н. Караулова о языковой личности является весьма актуальным в современных условиях, когда у большинства представителей подрастающего поколения неуклонно падает интерес к чтению, к печатному слову, к познанию мира через книжную культуру, как было несколько лет назад. В связи с этим формирование «языковой личности» будущего педагога является одной из главных целей современного языкового образования в педагогических учебных заведениях. Вопрос о формировании языковой личности является особенно актуальным в национальных регионах нашей страны, в том числе в республике Башкортостан, так как именно языковая личность имеет больше возможностей и способностей участвовать в так называемом «диалоге культур» на полиэтническом пространстве России. «Диалог культур» как важный компонент национально – культурного образования на современном этапе можно широко осуществлять на уроках русского и родного языка, используя метод «Слово как концепт культуры», разработанный вышеупомянутым Ю.Н. Карауловым и получившим развитие в трудах учёного – лингвиста нашей республики Лены Галеевны Саяховой. Этот метод, наряду с другими, вносит большой вклад в формирование т. н. «языковой личности» и является универсальным и эффективным средством в лингвистическом образовании студентов. Суть этого метода состоит в том, что студенты на уроке или самостоятельно, выполняя домашнее задание, рассматривают какое-либо слово не просто как единицу лексики, а как факт культуры народа, превращающийся в понятие культуры – концепт. Почти каждое слово имеет национальную специфику, но более всего она отражается:

- в словах, называющих понятия, реалии, свойственные только данной культуре, например: *щи, крошка, изба, печь, балалайка* (рус), *кумыс, катык, конь, юрта, очаг, курай* (башк.);
- в словах с эмоционально-экспрессивным, символическим значением, например: *берёза* как образ родины, девушки; *дуб* как образ силы, мощи.

Концептами культуры становятся ключевые слова, обозначающие наиболее значимые для данного народа предметы и явления. Студенты на аудиторных занятиях и дома (выполняя самостоятельную работу) выявляют концептуальную сущность слова по определённому плану:

План поиска материала для описания слова-концепта

1. Ассоциативный эксперимент. Мой ассоциативный словарь: что всплывает в памяти при назывании слова? (В опросе участвуют 10-20 человек, затем полученные материалы обрабатываются статистически.)

2. Установление точного лексического значения и связей слова-концепта с помощью толковых, синонимических, антонимических, словообразовательных и прочих словарей.
3. Слово-концепт в народном творчестве – в пословицах, поговорках, фразеологических сочетаниях со словом.
4. Текстовый портрет слова. Слово-концепт в художественных текстах (поиск предложений, цитат, целых текстов).
5. Сопоставление слов-концептов в русском и родном языках.

Как было сказано выше, данный метод имеет универсальный характер, так как широко использует межпредметные связи с такими дисциплинами как: культурология, литература (русская и родная), устное народное творчество, социология, политология, изобразительное искусство, музыка, этика, эстетика и другими. Такие обширные межпредметные связи изначально обусловлены структурой данного метода, так как в его основе лежит культурологический подход к изучению слова. Универсальность метода выявления концептуальной сущности слова состоит также в том, что его можно использовать при проведении мероприятий воспитательного характера, например, на различных тематических классных часах, обсуждая ту или иную проблему. Например, данный метод был использован автором этой статьи при проведении классного часа, посвящённого Году семьи, объявленному правительством Российской Федерации в 2008 году. Классный час проводился в группе 3-го курса Художественно-графического отделения по теме: «Что такое семья? Состояние семьи в современном российском обществе» и состоял из двух основных блоков:

1. анализ слова – концепта «семья»;
2. дискуссия о состоянии семьи в современном российском обществе.

Была составлена методическая карта данного классного часа, из которой предлагается разработка 1-го блока: «Что такое семья?» (анализ слова-концепта «семья» по плану, представленному выше).

I. Ассоциативный эксперимент: мама, папа, сестра, брат, родственники, дом, домашние животные, тепло, уют, забота, любовь, понимание и др.

II. Лексическое значение – 1. Группа живущих вместе родственников (муж и жена, родители с детьми). *Глава семьи*. 2. перен. Единство, объединение людей, сплочённых общими интересами (высок.). *Дружная семья народов России*.

Синонимы: близкие родственники, группа родственников, семейный круг. **Антонимы:** Семейный – одинокий, холостой, незамужняя.

Словосочетания: семейная жизнь, семейные радости, культ семьи, друг семьи, семейные неурядицы, дела семейные, неполная семья, патронажная семья и тд.

III. Пословицы и поговорки: дерево держится корнями, а человек - семьёй; человек без семьи, что дерево без плодов; земля без воды мертва, человек без семьи - пустоцвет; родительское слово мимо не молвится; отца с матерью почитать- горя не знать; любящая мать - душа семьи и украшение жизни; отец наказывает, отец и хвалит; семья без детей, что цветок без запаха; в хорошей семье хорошие дети растут; в семье не без урода (простореч), семьёй дорожить - счастливым быть и тд.

Фразеологизмы: седьмая вода на киселе; серебряная свадьба; выносить сор из избы; семья языков (лингвистич.)

IV. Текстовый портрет слова. Высказывания и афоризмы.

- 1) Жениться интересно только по любви; жениться же на девушке только потому, что она симпатична, это всё равно, что купить себе на базаре ненужную вещь только потому, что она хороша (А.П. Чехов).
- 2) Цель обеда есть питание и цель супружества – семья (Л.Н. Толстой).
- 3) Поразительный факт, что у большинства гениальных людей были замечательные матери, что они гораздо больше приобрели от своих матерей, чем от отцов (Г. Бокль).
- 4) Без хороших отцов нет хорошего воспитания, несмотря на все школы, институты и пансионаты (Н.М. Карамзин).
- 5) Обычно говорят: я – мать и я – отец, всё отдам ребёнку, жертвуем ему всем, в том числе и собственным счастьем. Самый ужасный подарок, какой только могут сделать родители своему ребёнку... Надо ставить вопрос так: никаких жертв, никогда, ни за что. Наоборот, пусть ребёнок уступает родителям (А.С. Макаренко).
- 6) Люди, воспитанные без родительской ласки, часто искалеченные люди (А.С. Макаренко).
- 7) Дети-живые цветы земли (М. Горький).

Далее студенты зачитывают предложения, отрывки из **художественных произведений** русских писателей, в которых присутствует тема семьи (задание было дано заранее). Эта тема звучит в следующих произведениях: А.С. Пушкин «Капитанская дочка»; Н.В. Гоголь «Тарас Бульба»; И.С. Тургенев «Отцы и дети»; Л.Н. Толстой «Война и мир», «Анна Каренина»; И.А. Гончаров «Обломов»;

В.М. Шукшин «Страдания молодого Ваганова», «Микроскоп»; В.П. Астафьев «Последний поклон»; Ф.А. Абрамов «Братья и сёстры».

V. Сопоставление слов-концептов в русском и родном языках.

Студенты, владеющие родным языком, по индивидуальному заданию анализируют слово-концепт «семья» по первым четырём пунктам плана на родном языке (башкирском, татарском, чувашском, мордовском). Также студенты зачитывают сообщения об особенностях семейного воспитания вешеперечисленных народов, проживающих в республике Башкортостан (в том числе и русского).

Таким образом, метод по выявлению концептуальной сущности слова, применённый на данном классном часе, позволил рассмотреть данный концепт с разных сторон, что способствовало более прочному усвоению студентами понятия «семья» как важнейшего института человеческого общества.

В заключение хочется ещё раз подчеркнуть, что использование метода «Слово как концепт культуры» вносит свой весомый вклад в современное языковое образование, которое является основой интеллектуального развития и саморазвития личности, основой формирования её готовности к продуктивной деятельности в обществе, так как вооружает личность инструментом для получения знаний в любых сферах образования и общественного устройства, позволяет человеку познать самого себя, овладеть средствами самоанализа, самовыражения и самореализации в современном социуме.

Никифорова О.А.

«ГЛАМУР» КАК ЗАИМСТВОВАННЫЙ КОНЦЕПТ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

В последние годы в русском языке появился целый ряд слов, отражающих развитие социума и обозначающих реалии нового времени. Во многих случаях они появляются путем заимствования из лингвокультур, имеющих в силу разных причин определенное культурное влияние на представителей заимствующей лингвокультуры. Функцию источника сегодня в большинстве случаев выполняет англо-американская культура, получающая максимальное распространение в условиях глобализации.

Наибольший интерес для культурологической лингвистики, ориентированной на выявление специфики языковых картин мира, представляют случаи, когда возникновение в языке нового модного слова сопровождается формированием в сознании его носителей не только понятия, но и целого комплекса связанных с ним образов, ассоциаций, оценочных смыслов, коммуникативно-поведенческих норм. Это позволяет говорить о появлении в языковой картине мира нового лингвокультурного концепта, т.е. многомерного смыслового образования, включающего понятийную, образную и ценностную составляющие [2. С. 129].

Объектом анализа в настоящей статье выступает концепт «гламур», т. к. рассмотрение процесса его вхождения в русскую культуру наиболее ярко иллюстрирует вышеназванное явление. Прежде, чем ассимилироваться в языке, англицизм *гламур* прошел апробацию в речевом общении. Первоначально данная языковая единица была знакома незначительному количеству носителей русского языка и связывалась исключительно со сферой моды (описание показов мод, работ модельеров, стиля в одежде и выборе аксессуаров) и искусства (кино, фотография). Появление лексемы *гламур* (первоначально как окказиональной единицы) в русскоязычном тексте, обращенном к широкой аудитории, связывается с последними тремя годами XX века. Однако уже с самого начала XXI века частотность ее употребления заметно возрастает. Сегодня слово *гламур* имеет в русском языке множество производных (*гламурчик, гламурность, гламурный, гламуренький, гламурно, гламурничать, гламурить* и др.), оно включается в словари иностранных слов, используется маркетологами в наименованиях товаров и учреждений, является неотъемлемой частью российского масс-медийного дискурса, активно обсуждается участниками Интернет-форумов.

Вхождение англицизма *гламур* в русскую лингвокультуру произошло в особый для России период развития, в результате чего экстралингвистические факторы оказали влияние на трансформацию содержания, стоящего за языковой единицей. Во-первых, глобальное распространение идеалов удовольствия, потребления, преуспеваемости и комфорта, как императивов жизнедеятельности индивидов, привело к тому, что в социуме сформировался и получил распространение особый, девиантный антропологический тип – «человек-потребитель» [4. С. 9]. Во-вторых, самоидентификация личности во многом стала происходить при помощи средств масс-медиа, кино, популярной музыки, массовой литературы, которые, будучи средствами мифотворческими, обладают огромным суггестивным потенциалом. Они содержат многократно тиражируемые яркие и запоминающиеся элементы, возбуждают эмоции и чувства, предлагают готовые образцы оценок и стандарты поведения, предлагают в качестве примеров для подражания киноактеров, певцов, деятелей шоу-бизнеса, знаменитостей. Все это в совокупности формирует образ мира, мало связанный с реальной действительностью.

тельностью, и в итоге мы имеем дело с ситуацией, которая была предсказана еще французским социологом, ярким представителем постмодернизма Ж. Бодрийером. Бесконечное повторение знаков, образов и симуляций, все более пронизывающее не только масс-медиа, но и другие сферы социальной жизни, в конечном счете, стирает всякие различия между вымыслом и реальностью.

Указанные процессы находятся в непосредственной корреляции с изменением содержательных характеристик единиц *гламур* и *glamour*. Первоначально, еще в средние века лексема *glamour* обозначала языческое заклинание, колдовство, с помощью которого пытались очаровать – создать такой образ в восприятии другого, который бы им воспринимался как истинный. В современных англоязычных словарях [5] толкование меняется «*glamour* – 1. the attractive and exciting quality that makes a person, a job or a place seem special, often because of wealth or status; 2. physical beauty that also suggests wealth or success». Семантическое развертывание (*beauty* – the quality of being pleasing to the senses or to the mind; *quality* – the standard of smth when it is compared to other things like it, how good or bad smth is; *attractive* – (of a person) pleasant to look at, especially in a sexual way; *exciting* – causing great interest or excitement; *excitement* – the state of feeling excited; *excited* – feeling or showing happiness and enthusiasm) показывает, что в современной английской лингвокультуре за лексемой *glamour* стоит следующее понятийное содержание: «качество / стандарт для сравнения с другими подобными объектами, которые 1) приятны для внешнего, зрительного восприятия (особенно в связи с сексуальностью объекта), 2) вызывают интерес и ощущение счастья; физическая красота, которая предполагает здоровье и успех». Представляется, что именно при данном соотношении означаемого и означающего произошло заимствование лексемы *гламур* в русскую лингвокультуру.

В современном российском обществе понятие «гламур» обозначает стиль жизни, в который входит не только потребление дорогих товаров, но и создаваемый этим процессом образ. Гламур – это попытка соответствовать общепринятым канонам красоты, и достижение этих канонов возможно лишь при наличии внешних атрибутов. Гламур понимается как иллюзия, миф и новая идеология. В качестве ярких примеров «гламурного» стиля выступают, с одной стороны, звезды 30–40-х годов – Марлен Дитрих, Айрин Кастл, Грета Гарбо. С другой стороны, российские средства массовой информации активно позиционируют как имиджевых представителей «гламурной» жизни Ксению Собчак, Оксану Робски, Сергея Зверева, Бориса Моисеева. Со словом *гламур* в русской лингвокультуре ассоциируются не только конкретные лица, но и обобщенные образы: 1) женщин (блондинка, модель), 2) глянцевого журнала, 3) внешне привлекательных предметов (блеск, блески, стразы, сверкание, розовый цвет), 4) богатства (роскошный наряд, дорогой автомобиль).

Заимствование слова *гламур* не только пополнило лексический состав русского языка и расширило понятийную картину мира его носителей. Ориентация англицизма на частнооценочные предикаты позволяет говорить о внесении изменений в ценностную (или аксиологическую) картину мира, рассматриваемую в качестве одного из важнейших аспектов языковой картины мира и понимаемую как систему значимых приоритетов в интерпретации действительности и вытекающих из нее норм поведения, закрепленных в семантике единиц языка (В.И. Карасик, Е.В. Бабаева). При этом частная оценка производится, прежде всего, по критерию «красивое / безобразное», относится к внешним характеристикам человека и представляет собой эстетическую оценку, т. е. рационально отрефлектированное и эмоционально переживаемое чувственное восприятие мира в модусах восхищения и отвращения [3. С. 119].

Концепт «гламур» в русском языковом сознании является оценочно неоднозначным: положительно оценивается внешняя привлекательность, отрицательно – поверхностность, несерьезность, неестественность. Для русской лингвокультуры характерно противопоставление «внешнего» и «внутреннего», в связи с этим заметим, что «гламурный» – это характеристика внешнего облика человека, причем никак не связанная с его врожденными характеристиками (в отличие от характеристики «красивый»), и достигнутая исключительно за счет использования внешней атрибутики (аксессуаров, одежды, косметики). Это в русской культуре оценивается негативно, тогда как результат – внешнее преображение – имеет положительную оценку. Кроме того, неодобрение получает стремление человека привлечь к себе внимание путем демонстрации своего превосходства над окружающими, которое часто выражается в нарушении принятых в обществе правил поведения (нецензурная речь, вызывающая манера поведения, скандалы).

Итак, понятийные, образные и ценностные характеристики концепта «гламур» являются отражением современного состояния российского общества, закреплены в виде самостоятельного структурного образования в языковой картине мира, оказывают воздействие на коммуникативное поведение представителей русской лингвокультуры. Это позволяет говорить о существовании нового частнооценочного концепта, сформировавшегося на базе заимствования англицизма *glamour* / *гламур*.

Его дальнейшее изучение имеет несомненную актуальность для культурологической лингвистики, т. к. будет способствовать выявлению ценностных доминант русской культуры.

Литература

1. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук, 2004.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.
3. Мещерякова Ю.В. Концепт «красота» в английской и русской лингвокультурах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2004.
4. Хагуров Т.А. Дисфункции процессов социализации и социального контроля в условиях экспансии массовой потребительской культуры (проблемы девиантологического анализа): Автореф. дис. ... д-ра соц. наук, 2007.
5. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. A.S. Hornby. Seventh edition. Oxford. University Press. 2005.

Нифанова Т.С.

О ПЕРСПЕКТИВАХ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ФРАГМЕНТОВ ПОЭТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА РАЗНЫХ ЯЗЫКОВ

Лексическая семантика представляет собой систему, которая фиксирует и интерпретирует различные типы знаний: явления, раскрытые новым естествознанием, представления ребенка, мировидение первобытного человека, а также художественные образы поэта. Действительность репрезентирована мастеру художественного слова через призму перцепции. В художественных текстах описание внешнего становится основой эмоционального восприятия образа и его эстетического обобщения.

Образ является важнейшей для художественного текста категорией и подробно описывается в литературоведении. В последние годы художественный образ становится также и моделью лингвистического анализа. При этом образ предстает «как результат отражения реалии в языке и сознании и как единица лексико-семантической системы. В лексико-семантическом аспекте он представляет собой единицу, аккумулирующую разнообразные признаки реалии ... и во всем разнообразии этих признаков эксплицирующуюся соответствующими лексическими средствами» [3. С. 372].

Каждое литературное произведение воплощает частный вариант концептуализации мира. Однако при исследовании языка художественной литературы на первом плане оказываются не авторские находки, а те общие закономерности, которые проявляются в данное время, в конкретную эпоху у мастеров художественного слова [7. С. 77]. Это происходит потому, что, творя и создавая свой индивидуальный язык, писатели в то же самое время отражают тот или иной массовый язык своего времени, выступая скорее в роли резонаторов общих тенденций [4. С. 9]. Бесспорно, особая функция художественного образа обуславливает высокую степень индивидуализации признаков явления в литературных описаниях, но субъективность познания художников пера ограничена. Ограничение обусловлено, во-первых, онтологией мира: человечеством накоплен определенный общий опыт восприятия окружающей действительности и социального существования. Во-вторых, повторяющиеся образы относятся к проявлениям архетипов и являются общими для всех времен и народов. В-третьих, если бы материал, переработанный творческой фантазией художника, был совершенно непереводаем на язык логики, то не существовало бы наук, с разных точек зрения изучающих художественный текст [1. С. 522–523]. Если это так, то возможно проведение сопоставительно-лексикологических исследований художественных образов. Лингвистический сопоставительный анализ способов художественной репрезентации тех или иных феноменов позволяет выявить накопленный опыт эстетического освоения данных явлений представителями изучаемых лингвокультур, выявить особенности концептуализации рассматриваемых сущностей, свойственные поэтической картине мира того или иного языка, а впоследствии – сравнить, как отражается художественное, научное и наивное мировидение в лексических системах изучаемых языков.

Нами разработана методика межъязыкового семасиологического анализа художественных образов [5].

При отборе материала для лексикологических сопоставлений мы считаем целесообразным опереться на концепцию денотативного класса, развиваемую Т.В. Симашко на материале русского языка [6]. Преимущества денотативного подхода к отбору исследовательского материала заключаются в том, что он позволяет включать в картотеку не только номинации объекта, но и все контексты, позволяющие прямо или косвенно судить о свойствах изучаемого фрагмента мира. Такой подход на-

правлен на исследование различных способов образной интерпретации определенного денотата, а не только прямых номинаций.

Художественная литература изобилует описаниями природы. Природа составляет важнейшую часть мира, в котором живет человек, а образная репрезентация отношений человека и природы является своеобразным кодом к расшифровке общественного мирозерцания. Мы считаем перспективным привлечение к сопоставительно-лексикологическим исследованиям художественных образов лексики из сферы природы. В частности, обращение к английским и французским художественным контекстам в качестве материала исследования обусловливается рядом причин, наиболее значимыми из которых являются следующие: а) в публикациях по английской и французской художественной литературе сравнительно четко выражены, описаны и сопоставлены литературные образы, жанры и направления с присущими им языковыми особенностями; б) английская и французская художественная литература относятся к числу наиболее развитых художественных литератур мира, в образных системах которых с большой полнотой представлены эстетические свойства объектов, зафиксированные единицами сопоставляемых языков; в) произведения английской и французской художественной литературы постоянно переводятся на другие иностранные языки, таким образом, результаты сопоставительно-лексикологических исследований художественных образов являются значимыми для художественного перевода; г) статус английского и французского языков, функционирующих повсеместно в качестве неродного или иностранного, позволяет полнее и эффективнее использовать результаты сопоставительных исследований в лингводидактике при подготовке профессиональных переводчиков; д) престиж английской и французской художественной литературы в мире, с одной стороны, и распространенность английского и французского языков, с другой стороны, облегчают верификацию полученных данных.

Основанием межъязыкового сопоставления художественных образов нами были избраны концептуальные признаки. Используя концептуальные признаки в качестве основания межъязыкового анализа можно выявить приоритетность тех или иных художественных образов в соответствующей лингвокультуре, то есть установить общее и идиоэтническое в специфике отражения эстетических знаний о мире, свойственных тому или иному народу.

Как известно, идеальная сущность концепта 'осязается' словом. Поэтому мы считаем необходимым проводить межъязыковое описание художественных образов не только посредством обращения к таким способам концептуализации, как частеречная отнесенность, словообразовательная модель, внутренняя форма, стратификационные и другие характеристики семантических единиц, но и путем привлечения к анализу косвенных концептуальных признаков, о существовании которых писал, в частности, С.Г. Воркачев [2]. Определенная уязвимость исследования, осуществляемого на основе неопределяемой единицы, компенсируется, на наш взгляд, комплексным подходом к анализу способов закрепления концептуальных признаков в художественных образах. Каковы же эти способы? 1) Основой художественного образа является наглядно-чувственный компонент, следовательно, через его сопоставительное описание устанавливается специфика эмоционально-оценочного и рационального осмысления определенного объекта в разных языках; 2) межъязыковой анализ прагматического компонента в значении художественного образа вскрывает особенности позиции текстового субъекта в эмоциональном, утилитарном и эстетическом оценочных значениях в разных языках; 3) рациональный компонент значения художественного образа воплощается в семантическом осложнении имени денотативного класса и связывает наглядно-чувственный образ объекта с мироощущением писателя как представителя определенной лингвокультуры. Этот компонент значения художественного образа в каждом из изучаемых языков выявляется посредством сопоставительной интерпретации скрытых смыслов, составляющих эстетическое значение слова; 4) выделение парадигм образа объекта способствует структурированию ассоциативного пространства, связанного с объектом, в сопоставляемых языках. Межъязыковой деривационный анализ метафорических высказываний раскрывает особенности метафоризируемых свойств и состояний объекта в рассматриваемых лингвокультурах. Сравнивая художественные образы по этим параметрам можно установить, какие признаки объекта в изучаемых языках рассматриваются как сходные, а какие – как специфические.

В основе нашей методики лежит идея о том, что в составе денотативно связанных художественных образов каждого из изучаемых языков выделяются группы индивидуально-авторских образов, прямо или косвенно ориентированных на определенный объект в одном из его конкретных состояний или проявлений. Данные об объекте зафиксированы в художественных образах в единстве чувственного, прагматического и рационального компонентов, закрепляющих результаты эстетического способа освоения действительности, и поддаются сопоставлению. Сходные сведения интерпретируются как проявления семантического сходства между сопоставляемыми языками, а специфические – как манифестации семантической оригинальности изучаемых языков.

Мы считаем, что сопоставительно-лексикологический анализ образов позволяет описать накопленный опыт освоения художественной действительности носителями разных лингвокультур, выявить наиболее значимые, следовательно, устойчивые особенности концептуализации, свойственные поэтической картине мира того или иного языка, объективировать параллели и расхождения в способах отражения художественного мировидения в лексических системах изучаемых языков.

Литература

1. Борев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. – М., 2003.
2. Воркачев С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремиологии // Вопросы языкознания. – 1997. – № 4.
3. Илюхина Н.А. Образ как объект и модель семасиологического анализа: Автореф. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 1999.
4. Ирисханова О.К. Лингвокреативный аспект деятельности человека // Филология и культура: Материалы IV Международной научной конференции 16–18 апреля 2003 года / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. – Тамбов, 2003.
5. Нифанова Т.С. Сопоставительно-семасиологическое исследование художественных образов. – Архангельск, 2007.
6. Симашко Т.В. Денотативный класс как основа описания фрагмента мира. – Архангельск, 1998.
7. Суворова П.Е. Диалектика общего и индивидуального в стихотворном стиле: Дис. ... д-ра филол. наук. – Екатеринбург, 1999.

Новикова Л.В.

К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Исследования по межкультурной проблематике заявили о себе с появлением термина «межкультурная коммуникация». В фокусе интереса ученых по-прежнему находятся вопросы о сущности межкультурной коммуникации, об основных закономерностях, и трудностях, касающихся взаимодействия представителей различных культур. Последнее время ученые делают небезуспешные попытки обобщить накопленные сведения, знания в данной области как в теоретическом так и в практическом аспектах.

При описании межкультурной коммуникации как одного из типов межличностного общения необходимо акцентировать внимание на такие характерные черты как психотип, социотип, когнитивный стиль каждой из общающихся личностей.

Общение между представителями различных культур, также имеет свои особенности, которые необходимо изучать и объяснять.

Автор присоединяется к пониманию теории межкультурной коммуникации, в которой исследуются следующие задачи:

- рассмотреть ситуации в которых может состояться общение между представителями двух и более различных культур;
- охарактеризовать итог общения между представителями различных культур;
- проанализировать взаимопонимание как один из благоприятных исходов интеракции;
- выявить параметры, свойственные отсутствию взаимопонимания и приводящие к разного рода «сбоям» в коммуникации или даже приводящие к прямым конфликтам;
- описать факторы, способствующие или препятствующие установлению взаимопонимания между коммуникантами;
- определить различные барьеры для межкультурной коммуникации как факторы обуславливающие исход межкультурного взаимодействия;
- учитывать психологические и социокультурные особенности личности коммуникантов связанные с особенностями социальной перцепции, поскольку именно с ней коммуниканты имеют дело при интеракции [1. С. 28].

В специальной литературе очень часто понятие «культура» включает в себя буквально все, что создано людьми в процессе физического и умственного труда.

Современная трактовка культуры (В.О. Ключевский, З. Фрейд, Н.Я. Данилевский) свидетельствует о глубоком содержании понятия и в ряде случаев противопоставляется понятию цивилизация. Специалисты различают несколько стадий в развитии культуры как комплексного феномена:

- процесс присоединения новых форм культуры;
- наследование традиций;

- процессы пространственно-временного распространения образцов культуры;
- процессы модернизации, прогрессивного развития или деградация тех или иных форм или всей культуры в целом;
- реинтеграция форм и культуры;
- процессы системной трансформации культуры [2. С. 175].

Очевидно поэтому, все материальное и духовное богатство, свойственное культуре вообще, возникает в процессе совместной деятельности представителей соответствующей культуры.

Язык, бесспорно, является одним из наиболее эффективных способов передачи культурного опыта. Человек признается культурным типом, то есть представителем определенной культуры обладающим личностной и коллективной идентичностью и отличающимся от другого культурного типа в силу особенностей первичной социализации в конкретную культуру. В силу своих когнитивных особенностей человек более склонен доверять интерпретации основывающейся на невербальных сигналах, поскольку они в наименьшей степени подвержены сознательному контролю со стороны коммуниканта, а в ряде случаев и вообще не поддаются контролю. [3. С. 12]. Дифференциация значений и интерпретаций невербальных знаков у представителей разных культур может оказывать влияние на эффективность контактов. Невербальное поведение как символическая система имеет большое значение в процессе международной коммуникации, однако используемые коды могут иметь различное значение для участников взаимодействия. Например, успешность интеракции, по утверждению С.Г. Саблиной, во многом обусловлена корректной интерпретацией паралингвистических характеристик (тональности, громкости, скорости речи), которые могут иметь разный смысл для представителей разных культур [4. С. 316].

Классификации различных культур, основаны на моно- или полиаспектных критериях, однако ни одна из существующих классификаций или типологий культур не в состоянии исчерпывающе и внутренне не противоречиво описать культуру в целом. В связи с этим большинство существующих классификаций постоянно дополняются новыми характеристиками.

Как и предполагалось, язык и лингвистическая система выступают одним из барьеров, которые снижают эффективность интеракции в межкультурном контексте. Представители разных культур используют различные модели восприятия социальной действительности посредством символических систем, что находит отражение в используемых языковых конструкциях, стилях устной и письменной коммуникации. Проблемы непонимания, возникающие в межкультурной среде, часто связаны с неадекватностью перевода и воспроизводства смысла.

Процессы глобализации и интернационализации, получившие развитие во второй половине XX века, актуализировали ознакомление с опытом зарубежных исследований, в которых особый интерес представляют концептуальные основы изучения проблем межкультурной коммуникации, разработанные датским исследователем Г. Хофстедом. В данном направлении ученый выделил два основных аспекта коммуникации – личностный, связанный с уникальными характеристиками участников взаимодействия и культурный.

Г. Хофстед исходил из определения культуры как коллективного программирования сознания, которое отличает представителей одной группы или общества от других [5. С. 89].

В заключении хотелось бы отметить что каждый человек не только среднестатистический представитель своей культуры, но и уникальная личность, способная влиять на коммуникацию.

Литература

1. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – 2-е изд., доп. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001.
3. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М.: Наука, 1980.
4. Саблина С.Г. Культура «Пост» и проблемы коммуникации в межкультурной среде: социологические аспекты анализа // Культура «Пост» как диалог культур и цивилизаций. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2005.
5. Readings on Communicating with Strangers / ed. by Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Mc. Graw-Hill, Inc. 1992.

АНТРОПОНИМ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Имена собственные–антропонимы играют большую роль в жизни человека: с них начинается знакомство; с их помощью можно передать отношение к другому лицу; имя способно вызвать цепь ассоциаций и тем самым повлиять на восприятие носителя имени; традиционные, знакомые имена несут важную культурную информацию; нарекая человека определенным именем, индивид стремится передать нарекаемому какое-то свое послание, пожелание, основываясь на своей системе ценностей.

Подчеркивая важнейшую функцию имен собственных (ИС) – служить мостиком в межъязыковой, межкультурной коммуникации, Д.И. Ермолович делает такое замечание: «Это ценное свойство собственных имен, однако, породило распространенную иллюзию того, что имена и названия не требуют особого внимания при изучении иностранного языка и при переводе с него». И далее: «Увы, как в средней, так и высшей школе нашей страны сложилась труднопреодолимая «традиция»: лингвистические свойства и принципы передачи имен собственных изучаются крайне слабо даже в вузах, готовящих специалистов по иностранным языкам» [1. С. 3]. Для адекватной коммуникации, считает В.В. Красных, необходимым требованием является знакомство коммуникантов с одними и теми же элементами когнитивной базы того национально-культурного сообщества, на языке которого осуществляется общение. Обучая языку, по ее мнению, невозможно «поменять» сознание. Однако определенным образом трансформировать его, «расширить» представляется вполне реальным. Таким образом, наряду с языковой и речевой компетенцией необходимо формировать компетенцию культурную [2. С. 105]. Ведь язык достигает цели своего употребления только тогда, когда он понимается, а языковое понимание может состояться только постольку, поскольку система, с помощью которой оно осуществляется, воплощает в себе и многое другое, что находится за пределами форм естественного языка.

Программа по иностранному языку определяет лексический минимум, которым должен овладеть студент, но не уточняет, что в этот минимум должны входить ИС. Первая же учебная ситуация показывает, что обучаемые не владеют иноязычной антропонимической формулой, не различают полную и сокращенную форму имени. Незнание сложной смысловой структуры имени, его способности к словообразованию и словоизменению затрудняет идентификацию носителя имени, искажает представление о нем.

Нацеленность на практическое владение выпускником вуза иностранным языком в ситуациях бытового и профессионального общения требует, на наш взгляд, учета следующих аспектов ИС при работе с учебными материалами: 1. Владение национальной антропонимической формулой, которая представляет собой порядок следования различных видов антропонимов и номенов в официальном именовании человека данной национальности, сословия, вероисповедания в определенную эпоху. В английском языке человек идентифицируется двумя обязательными типами ИС: первым/личным/крестильным именем, последним именем/фамилией и одним факультативным типом – вторым/средним именем. Официальные названия элементов формулы определяют принятый порядок их следования, что закреплено узусом. Исходя из того, что в англоязычной культуре письменное деловое общение осуществляется с использованием стандартизированных бланков, анкет и формуляров, то выработка умения заполнять аутентичные официальные бланки-шаблоны способствует и прочному усвоению иноязычной антропонимической формулы. В русском языке нет четкой закреплённости следования компонентов также триединой формулы именованья «личное имя – отчество – фамилия», хотя вариант «фамилия – имя» большинством образованных людей рассматривается как «торжество канцелярита». Н.В. Васильева, ссылаясь на В.А. Успенского, объясняет «глухоту» большинства наших современников к порядку следования компонентов в формуле имени тем, «что в их сознании двучлен «имя – отчество» и «фамилия» представлен в виде неупорядоченной пары, в то время как у чутких к языку людей – в виде упорядоченной пары», т.е. пары, заключающей в себе информацию о том, какое место в ней занимает каждый из ее членов (Успенский 1999: 37. – Цит. по: [3. С. 80]. Такая официальная закреплённость и подход к имени как к микротексту, отражающему некоторую внеязыковую ситуацию (по Н.В. Васильевой), показывают, что порядок следования словесных знаков отражает значимость компонентов внеязыковой ситуации. В различных ситуациях общения и в разных стилях речи каждый из элементов может употребляться и единично. Отсюда следует 2: обязательный учет несовпадения средств адресации в английском и русском языках, ср.: отсутствие в русском языке сокращенных и суффиксальных форм фамилий, изменчивость в предпочтительности

той или иной формы. В современном британском обществе определяющими являются приоритеты индивидуальности и равенства, что, в частности, находит языковое воплощение в активном использовании личных имен в разных ситуациях общения.

Литература

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИГОГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
3. Васильева Н.В. Собственное имя в мире текста. – М.: Академия гуманитарных исследований, 2005. – 224 с.

Обухова О.Н., Орехова Н.Н.

КОНЦЕПЦИЯ ЖЕНЩИНЫ В ПОЗДНЕСРЕДНЕВЕКОВОМ НЕМЕЦКОМ РЫЦАРСКОМ РОМАНЕ

Традиционные для средневековья представления о женщине как «сосуде греха», порочности женской природы вследствие первородного греха при более внимательном рассмотрении оказываются не столь однозначными, подверженными историческим изменениям. Об этом свидетельствует немецкая версия широко известного в Средние века романа о Тристане и Изольде, представленная в сочинении Готфрида Страсбургского «Тристан» (XIII в). Положение женщины в средневековом социуме рассматривается в трудах отечественных и зарубежных медиэвистов, культурологов, литературоведов (Ж. ле Гофф, М. Пастуро., П.С. Гуревич, А. Ястребицкая, Т.Б. Рябова). В формировании принятых тогда воззрений особую роль сыграло мистико-аскетическое направление в феодально-монашеской культуре эпохи средневековья. Взгляд на женщину был детерминирован не только религиозно-аскетическими максимумами христианской идеологии, системой традиционных представлений о мире в соответствии с церковной догмой и постулатами христианской этики, но и иерархической системой социальных отношений, ценностными координатами, нравственными нормами, заданными сознанию средневекового человека (Ж. ле Гофф, Й. Хейзинга, Ж. Дюби, А. Ястребицкая, Е. Еппен). В светской модели мира за женщиной закрепляется стереотип слабого, безвольного, зависимого от мужчины существа. В обществе, как и в семье, превалирует та концепция патриархальной власти, в соответствии с которой формируется представление об абсолютной власти мужчины над женщиной. Это в определенной степени было связано с утверждением монотеистической системы верований, которая в полной мере соответствовала в то время регламентации отношений между мужчиной и женщиной и способствовала укреплению тоталитарной власти мужчины над женщиной в семье и в обществе.

Вместе с тем на рубеже XIII в произошли некоторые позитивные изменения в отношении к женщине. Так, сакрализация брака, включение его в число основных христианских таинств и формирование моногамной семьи обусловили более стабильное социальное положение женщины. В эпоху классического и позднего средневековья управление и ведение хозяйства в замке были практически полностью возложены на женщину. Женщина по представлениям средневекового человека становится хранительницей домашнего очага, продолжательницей рода, и это обстоятельство, несомненно, сыграло особую роль в изменении социального статуса женщины, способствовало повышению ее престижа в обществе. Кроме того, в истории Западной Европы XIII – XVI вв. известны случаи, когда в круг обязанностей благородной дамы входили функции сюзерена, в некоторых случаях она получала право посвящать своих вассалов в рыцари.

Историки (в частности, Ж. ле Гофф, Ж. Дюби) признают, что традиция более благосклонного отношения к женщине была связана и с распространением культа Девы Марии, который в рыцарской среде принимает новую форму – культ поклонения Прекрасной Даме. Примечательно, что к этому времени в средневековой литературе складывается изысканный любовный кодекс (*courtoisie*), который сублимирует высокие нормы рыцарской этики и имплицитно протестует против сложившегося церковного брака, признававшего только обязанности и исключавшего чувственную любовь, страсть в отношениях между мужчиной и женщиной. Так М. Пастуро утверждает, что «первые появления в литературе «куртуазной любви» в самом начале XII века явились своего рода реакцией на религиозную мораль и были обусловлены желанием изменить нравы и, возможно, саму область чувств» (Пастуро, 2001). Воздействие куртуазной любви на средневековое общество оказалось весьма плодотворным. По мнению Ж. Дюби, «обычаи куртуазной любви в значительной степени ослабили насилие и грубость в сексуальном поведении мужчин и в матримониальной поли-

тике родов. Мужчины начали понимать, что женщина — это не только тело, что нужно сперва завоевать ее сердце, заручиться ее согласием, что следует признать за женщиной наличие особых достоинств» (Дюби, 1990). Французский историк воссоздает модель «fine amour», в центре которой находится замужняя женщина. Рыцарь, неженатый мужчина, ухаживает за дамой сердца, как правило, женой сеньора, свершает подвиги во имя любви. Отмечается несомненное сходство куртуазных отношений «рыцарь – благородная дама» с моделью вассального служения рыцаря своему сеньору, центральным мотивом в которых является обязанность верности и любви [Иванов, 1915. С. 321].

Мы полагаем, что интенсивное взаимодействие, переплетение и столкновение двух аспектов – мирского, обыденного сознания и религиозной, христианско-аскетической морали – обусловили глубокие противоречия между светским (куртуазным) и христианским идеалом женщины средних веков. Рыцарская идеология, как ядро средневековой культуры, позволила определить основные параметры идеала женщины в сознании средневекового человека. Тот образ дамы, который представлял при внимательном проникновении в содержание рыцарских романов, во многом предопределял модель поведения по отношению к женщине в средневековом обществе. Рассмотрим в качестве примера отрывок из романа Готфрида Страсбургского «Тристан» (Gottfried von Straßburg „Tristan“), в котором сакральное и мирское видение женщины переплетаются, срастаются воедино и получают воплощение в идеалистической, местами амбивалентной, авторской концепции женщины. Очевидно, что в своих рассуждениях поэт исходит из схоластических взглядов средневековых теологов, в которых нашло отражение популярное в тот исторический период учение Аристотеля о специфике мужского и женского начала, о несовершенстве женской природы. Согласно Аристотелю, женщины менее духовны, чем мужчины, менее простодушны, но более мстительны, злонамеренны, несдержанны; женщина легче подвергается слезам, ревности, ворчливости, более склонна к брани и дракам, к потере присутствия духа, в ней меньше стыда, она больше обманывает и т.д.» [цит. по: Рябова, 1999]. Не менее значительно, с нашей точки зрения, на формирование образа женщины и влияние суждений Фомы Аквинского о природе мужского и женского, который отождествляет первое с духовным, второе – с телесным, с чувственным, а именно с «греховной чувственностью, разрушающей внутреннее единство человеческого и божественного начала» [цит. по: Кехтер, 1992]. Затрагивая вопрос о природе женщины, Готфрид Страсбургский обращается к проблеме первородного греха: Ева нарушила заповедь, данную Богом, и склонила к греху Адама. Образ Евы стал в средние века образом-символом женщины, слабой по своей природе и неспособной противостоять искушениям дьявола. Примечательно, что поэт напрямую не возлагает вину в нарушении заповеди на Еву, а с иронией подчеркивает роль отцов церкви в популяризации библейской трактовки грехопадения женщины: *die vrouwen, die der arte sint,/ die sint ir muoter Êven kint./ diu brach daz êrste verbot./ ir erloubete unser hêrre got <...>/ swaz in dem paradîse was,/ daz sî dâ mite taete,/ swie sô si willen haete./ wan einez daz er ir verbôt/ an ir leben und an ir tôt./ die pfaffen sagent uns maere./ daz ez diu vîge waere./ daz brach si und brach gotes gebot/ und verlôs sich selben unde got. Иные женщины и девы/ Похожи на праматерь Еву./ Она нарушила запрет/ Лишь только зародился свет <...>/ В раю блаженствовала Ева./ Срывая плод с любого древа./ И только дерево одно/ Ей было им запрещено./ Под страхом смерти обирать./ Попы нам любят повторять./ Как плохо поступила Ева./ Сорвавши плод запретный с древа <...>/ Грех этот - первый из первейших/*

Отдавая дань традиционному мотиву первородного греха, поэт тем не менее попытался придать женскому образу духовно-нравственные качества, символизирующие высокие ценности средневекового религиозного сознания – добродетель, верность, достоинство и благочестие, которые, согласно, схоластической доктрине, абсолютно чужды женскому началу: *und sît in daz von arte kumet/ und ez diu natiure an in vrumet,/ diu sich es danne enthaben kan,/ dâ lît vil lobes und êren an./ wan swelch wîp tugendet wider ir art,/ diu gerne wider ir art bewart/ ir lop, ir êre unde ir lîp,/ diu ist niwan mit namen ein wîp/ und ist ein man mit muote. Но тем из них хвала и слава./ Кто выше собственного нрава./ За то одно, что победили/ Они свой нрав ценой усилий/ И сберегли и честь и тело./ Мы можем называть их смело/ Мужчине равными по сходству/ По духу с ним и благородству. Как можно заметить, Готфрид Страсбургский сублимировал достоинства благородного рыцаря в женском идеале, который позднее проявился в мировоззрении Ренессанса.*

Своеобразие поэтического видения автора проявляется и в трактовке свободы воли, одной из центральных теологических проблем. Готфрид Страсбургский детализирует высказывания Фомы Аквинского в том смысле, что строгие запреты в семье, ограничение мужем свободы жены толкает ее на путь несправедливый, недоверие всегда порождает измену: *sô ir ir hêrre ie mê verbôt/ die heinliche wider in,/ sô ir gedanke unde ir sin/ ie harter an in was begraben./ diz muoz man ouch an huote haben:/ diu huote vuoret unde birt,/ dâ man si vuorende wirt,/ niwan den hagen unde den dorn./ daz ist der angende zorn./ der lop und êre sêret/ und manic wîp entêret./ diu vil gerne êre haete./ ob man ir rehte taete./ als man*

ir danne unrehte tuot,/ sô swâret ir êre unde muot. Запрет приносит только вред./ И там, где властвует запрет,/ Одни лишь горькие плоды/ Способны украшать сады/ В них расцветает гнев./ И выросши и осмелев,/ Наносит чести он урон/ И только оскорбляет жен / Ведь если б с ними поступали/ По чести – и они б не пали. Средневековый поэт еще не мог воспевать земную, чувственную красоту женщины; в его представлении телесная красота Изольды неотделима от добродетели: diu wunderlîche schoene/ der blüejenden Îsôte <...>/ern kunde niht an ir gesehen,/ des er ir z'arge wolte jehen./ und swaz er an ir weste./ daz was daz allerbeste. С красою им не повезло:/ В Изольде расцветая ярко./ Она так ослепила Марка, <...>/ Он верил, что его жена./ Всех злых пороков лишена./ И все, что в ней он находил,/ Он до небес превозносил. Несмотря на отход от аскетического неприятия любви и телесной красоты, поэт все же остается на позициях смирения плоти, воздержания, умеренности в браке, ибо чувственное влечение в браке есть прелюбодеяние (в соответствии с широко известным трактатом св. Иеронима «Advenus Jovinianum»). К тому же в соответствии с рыцарским кодексом неумеренность считалась нарушением правил придворной культуры: diz nam er allez vür guot/ und truog ir allez holden muot./ als er vil liep waere./ diz was diu alwaere,/ diu herzelôse blintheit,/ von der ein sprichwort dâ seit:/ »diu blintheit der minne/ diu blendet ûze und inne.«/ si blendet ougen unde sin. Он этот общий идеал/ Со всеми вместе разделял./ Ее любил он беззаветно./ Как будто страсть была ответной./ Так слепнет даже самый зоркий/ Согласно старой поговорке:/ «Куда ни глянь, ни посмотри –/ Снаружи или изнутри –/ Слепая страсть до полной тьмы/ Сердца доводит и умы».

Обобщим проведенные наблюдения. Формирование и последующая динамика образа женщины в сознании средневекового человека были обусловлены системой представлений, господствующих в обществе. В целом следует признать определенную общность взглядов на статус женщины, но вместе с тем нельзя упускать из виду специфические вариации концепции женщины, присущие сознанию индивидов, репрезентирующих различные социальные группы и слои социума. Это порождает амбивалентность в восприятии образа женщины, неоднозначное к ней отношение. Анализ романа Готфрида Страсбургского «Тристан» свидетельствуют о сложности, противоречивости ментальных, эстетических, религиозных установок автора сублимирующих представления о женщине в ту эпоху, что в целом отражает движение к европейскому гуманистическому мировосприятию.

Литература

1. Бессмертный Ю.Л. Жизнь и смерть в средние века // Очерки демографической истории Франции. – М., 1991.
2. Гофф Жак Ле. Средневековый мир воображаемого. [Электронный ресурс] // Гуманитарный интернет-университет – http://www.vusnet.ru/biblio/archive/goff_sredne/04.aspx. – 2001.
3. Дюби Ж. Куртуазная любовь и перемены в положении женщин во Франции XII в. [Электронный ресурс] // – М.: «Одиссей» – <http://www.gumer.info/bibliotek>. – 1990.
4. Иванов К.А. Трубадуры, труверы и миннезингеры. – Петроград, 1915.
5. Кехтер М.В. Гендерное равенство: интеграция женского как составляющей новой эволюционной парадигмы. – Харьков, гендерные исследования. [Электронный ресурс] // Харьков – <http://www.infmed.kharkov.ua/Gender.htm>. – 1992.
6. Рябова Т.Б. Женщина в истории западноевропейского средневековья. [Электронный ресурс] // Иваново: Издательский центр «Юнона». – <http://www.genderstudies.info>. – 1999.
7. Пастуро М. Повседневная жизнь Франции и Англии во времена рыцарей Круглого стола. – М.: «Молодая гвардия» – http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Pastur/index.php. – 2001.
8. Семенов Н. С. Фома Аквинский. [Электронный ресурс] / Энциклопедия религии // Под. ред. А.А. Грицанова, Г.В. Синило – М.: «Книжный Дом», 2007 – slovari.yandex.ru/dict/religion – 2007.
9. Эко У. Эволюция средневековой эстетики [Электр. ресурс] // – www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Eko_Evol/index.php.
10. Ennen E. Frauen im Mittelalter. – München: Beck, 1994.
11. Gottfried von Straßburg. Tristan. – Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek, 2007. – Band 2.
12. Легенда о Тристане и Изольде. – М., 1976.

ПРОБЛЕМАТИЧНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КОНСТИТУЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ МОДАЛЬНОСТИ

На протяжении многих лет учеными-лингвистами из разных стран изучается такое явление как модальность. Модальность – явление сложное, многогранное, и потому вызывающее огромный интерес ученых из разных областей науки. *Modus* в переводе с латинского означает мера, способ. Введенное в логику Аристотелем, понятие «модальность» перешло в классическую философию.

В лингвистику понятие «модус» ввел швейцарский ученый Шарль Балли для обозначения субъективного отношения мыслящего субъекта (говорящего) к сообщению, а часть высказывания, передающая основное содержание сообщения, отражающая определенный момент действительности, была определена им как «диктум». По мнению Ш. Балли, значение всего предложения достигается через соединение значений диктума и модуса [1]. Можно сказать, что и сегодня ряд лингвистов использует термины «диктум» и «модус» при анализе предложений, характеристике их по типу модальности.

В отечественной лингвистике глубокий анализ категории модальности впервые был проведен акад. В.В.Виноградовым. Результаты исследования представлены в его работе «О категории модальности и модальных словах в русском языке», где модальность определялась им как отношение содержания высказывания к действительности с точки зрения говорящего [3]. Именно признак «точки зрения говорящего» отличает, по его мнению, категорию модальности от категории предикативности. В дальнейшем все отечественные исследователи категории модальности при попытке четко определить языковой статус данной категории отталкивались от этого определения модальности.

Вслед за Виктором Владимировичем Виноградовым большинство отечественных лингвистов говорит о двух типах модальности: объективной и субъективной, первая из которых выражает отношение содержания высказывания к реальной действительности, а вторая – отношение субъекта речи к содержанию высказывания. Отталкиваясь от определения модуса и диктума Ш.Балли, вполне возможно обозначить эти типы модальности как, соответственно модальность диктума и модальность модуса.

Объективная модальность (или модальность диктума), в свою очередь, подразделяется на 2 типа: реальную модальность и нереальную (или ирреальную) модальность. Объективная реальная модальность выражает отношение сообщаемого к действительности в плане реальности (то есть осуществимости или осуществленности) действия, а объективная ирреальная модальность, соответственно, в плане неосуществленности.

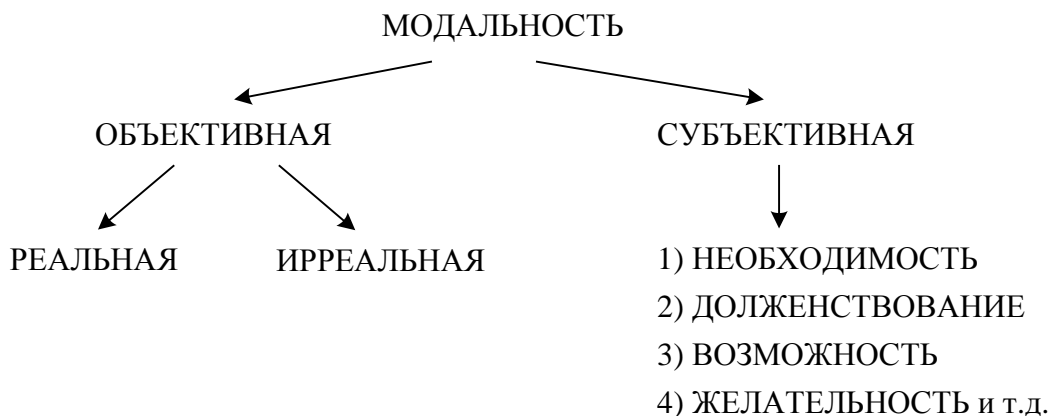
Основным средством реализации объективной модальности выступает категория наклонения глагола. Соответственно, объективная реальная модальность репрезентируется в предложении при помощи форм изъявительного наклонения, а объективная ирреальная модальность – при помощи форм ирреальных (или косвенных) наклонений (в иной терминологии– реалис и ирреалис, соответственно).

Субъективная модальность служит выражению отношения говорящего, или субъекта речи, к содержанию высказывания, и разделение по признаку реальности/ирреальности внутри субъективной модальности происходит с точки зрения осведомленности субъекта относительно действия, выраженного в предложении или высказывании, то есть субъект передает действие как необходимое, возможное, желательное, обязательное и т.д. Данные значения не передаются объективной модальностью.

В предложениях *She certainly was there. - She probably was there. – Unfortunately she was there.* отношение содержания в плане реальности остается неизменным: диктум [*she was there*] передает факт события в прошлом. Данные предложения отличаются друг от друга лишь субъективной модальностью, то есть говорящий выражает 1) уверенность, 2) предположение и, наконец, 3) сожаление относительно реального действия в прошлом.

Противопоставим данным предложениям предложение *If she had been there, she would certainly have done something.* С точки зрения говорящего, действие является желательным, но при этом действие, выраженное в предложении, представляется как нереальное.

Таким образом, структурно категорию модальности, можно было бы представить следующим образом:



Однако, такое четкое разграничение невозможно, поскольку все эти значения пересекаются, частично перекрещиваются, и намного удобнее представлять модальность как функционально-семантическое поле (далее ФСПоле).

Принцип поля лежит в основе структуры функционально-семантической категории (далее ФСК), в связи с чем лингвисты, рассматривающие модальность как ФСП, используют эти термины как синонимы.

Представление модальности как функционально-семантической категории, или поля, позволяет нам систематизировать структурные компоненты категории модальности и точно определить место, которое занимает та или иная модальная характеристика.

Функционально-семантическая категория (сокращенно ФСК) – это категория, представляющая собой «систему разнородных языковых средств, способных взаимодействовать для выполнения определенных семантических функций» [2. С. 8].

Опираясь на принципы построения функционально-семантического поля, предложенные А.В.Бондарко [2], поле модальности может быть представлено в следующем виде:

Рис. 1



– где S1, S2, S3 и т.д. – значения, принадлежащие к полю субъективной модальности, выражающие желательность, необходимость, долженствование и т.д.

Однако не всегда действие, выраженное в высказывании или предложении, можно охарактеризовать как бесспорно реальное или нереальное. Сравним предложения (a) *When he went there, he met her.*, (b) *If he had gone there, he would have met her.* и (c) *If he went there, he would meet her.* Очевидно, что первое предложение передает реальный факт, имевший место в прошлом, второе – нереальное, неосуществленное в прошлом действие. Можно ли с уверенностью сказать, к которому из данных типов объективной модальности относится предложение (c)?

С одной стороны, нельзя сказать, что данное действие осуществлено, но с другой стороны, оно и не неосуществимо, хотя и предполагается наличие какого-то условия, то есть проблемы. Иными

словами значение этого предложения, можно определить как хотя и маловероятное, сомнительное, но гипотетически возможное. Таким образом, вероятно, можно выделить еще один тип модальности – модальность проблематичности. Какое же место займет проблематичность в поле объективной модальности?

Продемонстрированный пример позволяет нам предположить, что указанный тип модальности – модальность проблематичности – занимает промежуточное место между реальным и ирреальным типами объективной модальности.

Для формирования семантического поля модальности и определения концептосферы данного понятия, нами был проведен анализ словарных дефиниций и синонимов прилагательного «проблематичный».

Большинство толковых словарей русского языка определяют понятие проблематичный, как 1) предположительный, еще не являющийся решением проблемы и 2) маловероятный, сомнительный. Синонимом к понятию «проблематичный» может выступать «гипотетический», толкующийся в тех же словарях как предположительный [4 – 7]

В толковых словарях английского языка лексическая единица “problematic” имеет следующие толкования: 1a: difficult to solve or decide b: not define: c: open to question or debate; 2: expressing or supporting a possibility; 3: not settled; unresolved or dubious 4: uncertain [8 – 11].

Анализ синонимов слова «проблематичный», проведенный на основе статей тезаурусов русского и английского языков, дает основания предполагать, что в концептосферу проблематичного войдут такие понятия как [случайное], [сомнительное], [неточное], [спорное], [неясное], [неустановленное], [неопределенное], [гипотетичное], [теоретически возможное].

В дальнейшем предполагается анализ фактологического материала с целью определения места каждой лексемы в семантическом пространстве модальности, а также отбор примеров, подтверждающих иные (кроме лексического) способы репрезентации проблематичности.

Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М: Иностранная литература, 1955. – 416 с.
2. Бондарко А.В. Грамматическая категория и контекст. – Л.: Наука, 1971. – 117 с.
3. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах. // Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 55-87.
4. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 928 с.
5. Толковый словарь русского языка / Сост. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1993. – С. 629.
6. Словарь Русского языка: В 4 т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999. – Т. 1: А – Й. – 1999. – 702 с.
7. Словарь Русского языка: В 4 т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999. – Т. 3: П – Р. – 1999 – 752 с.
8. Webster's Seventh New Collegiate Dictionary based on Webster's Third New International Dictionary. London: G.Bell & Sons, Ltd; Springfield, Mass.: G. & C Merriam Co. – 1963. – 1222 [22a] p.

Интернет Источники:

9. The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition copyright ©2000 by Houghton Mifflin Company. Updated in 2003. Published by Houghton Mifflin Company. All rights reserved. Режим доступа: <http://www.thefreedictionary.com>
10. Webster's New World Dictionary (EN-EN). Режим доступа: <http://online.multilex.ru/>
11. Webster's New World Roget's A-Z Thesaurus (EN-EN), Режим доступа: <http://online.multilex.ru/>

Опара А.А.

ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Вопрос о творческой активности студентов в процессе обучения английскому языку является актуальным. Это связано с требованиями, предъявляемыми государством к современным специалистам, которые прописаны в программе обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специально-

стей). Целью курса является приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный язык в профессиональной деятельности [4. С. 3].

Принципы коммуникативного подхода предполагают моделирование в учебном процессе ситуаций, адекватных реальной коммуникативной деятельности. Ролевые игры являются одним из наилучших способов имитации реального общения, где проявляются как профессиональные знания студентов, так и знания иноязычной речи. Разработка ролевой игры включает несколько этапов: «1. Определение проблемы, темы предмета, содержания и учебной цели игры. 2. Определение основных признаков профессиональной деятельности обучаемых, подлежащих моделированию. 3. Выделение основных этапов деловой игры, типичных проблемных ситуаций, основных факторов, предопределяющих характер и динамику игры. 4. Определение конкретных целей деятельности в игре, ролевой структуры игры, функции ее участников, характера их межролевого взаимодействия в совместной игровой деятельности. 5. Подготовка сценария игры. 6. Определение правил игры. 7. Разработка системы критериев оценок результатов игры и показателей для оценки игровых действий. 8. Распределение ролей между участниками игры. 9. Составление инструкций для организатора игры, арбитров судей и игроков; разработка соответствующих общих и индивидуальных рабочих материалов для участников игры [2. С. 257].

В учебнике английского языка для технических вузов существует раздел «English in Action» в котором представлено три ролевых игры, в которых максимально имитируются условия реального общения [1. С. 328]. В дополнение к представленным играм, преподаватели кафедры «Иностранные языки» Московского энергетического института разрабатывают ролевые игры для студентов тепло-энергетических специальностей. Одна из них – “Conference”. В вузах традиционно проводятся конференции молодых ученых и студентов, в процессе подготовки к которым студенты ищут материал по специальности и готовят доклады по заданной теме. Тема конференции – “Sources of Energy”. Актуальность темы определена вопросом: что ждет человечество – энергетический голод или энергетическое изобилие. Проблема поиска традиционных и нетрадиционных источников энергии затрагивает специалистов в самых различных областях энергетики.

Цель игры: развитие навыков монологической и диалогической речи. Языковой материал: English Tenses Active (Passive). Дидактический материал: плакаты, таблицы, изображающие и перечисляющие источники энергии в России и Волгоградской области, слайды о различных видах энергии, подготовленные студентами. Форма речевого взаимодействия: вся группа.

Ход игры:

1. Согласно официальной программе конференции преподаватель является председателем (the Chair), в обязанности которого входит открытие конференции, объявление цели, представление участников, ведение конференции и ее закрытие. *Ladies and Gentlemen! We have gathered here in Moscow to discuss different problems concerned with different sources of energy. We are very pleased with the fact that experts from different countries are taking part in the international scientific conference. Let me introduce Mr. Novakovsky, the Director of Moscow Power Engineering Technical University, Pedro de Castro, the Minister of Power Industry of Angola, Ivan Sabo, the General Director of High-Voltage Networks Corporation (Hungary), Randikar Sahan Lou, the Vice-President of Nepal Engineering Association, Makala Sabuel, the Minister of Power Industry of Tanzania, Traore Shookne, the Director of Solar Power Institute of Mali...*

2. Участники конференции выступают с докладами: *Alternative Energy, Renewable Resources, Nonrenewable Resources, Sources of Energy in Russia, Sources of Energy in Volgograd Region, Peaceful Uses of Atomic Energy, Sources of Electrical Energy.*

Доклад готовится по плану: 1. Фраза, подтверждающая, что докладчик готов к выступлению *Right. O.K., Good. O.K., So, Can I have your attention?..* 2. Фраза, приветствующая аудиторию *Good morning/afternoon/evening, ladies and gentlemen...* 3. Фраза, представляющая докладчика *Let me introduce myself, My name is ...* 4. Фраза, обозначающая цель доклада *My goal today/now/this morning is analyze/to present..., The goal of my (this) report (presentation) is to inform/to discuss/to review/to report..., Besides, I am going to..., I would like to...* 5. Название доклада *I'll be developing the following problems in my report...* 6. Время доклада *The report will take about 5 minutes* 7. Заключительные фразы *Thank you for your attention, Thank you for being attentive, you are welcome to ask questions, Feel free to ask questions.*

В конце доклада студенту задают не менее трех вопросов.

3. Председатель, завершая конференцию, подводит итоги. *Ladies and Gentlemen! Thank you for your participation at this international conference. These are the main outcomes of the conference:*

The combination of energy sources guarantees a more regular supply and furthers the stability of the household budget. The combination of traditional energy sources (coal, electricity, gas, dung, wood etc.) is usual, whereas the combination of traditional and non-traditional energy sources and energy efficiency

(sun energy, insulation, effective stoves system, biogas etc.) is still seldom. Work on awareness building, trainings and development of technologies for the combination of traditional and non-traditional energy sources and energy efficiency is needed to be done. The existing laws have to be implemented and additional laws concerning energy saving and the use of alternative energy sources have to be adopted.

Подводя итог вышеизложенному, констатируем, что использование ролевых игр в обучении студентов английскому языку дает им возможность приобрести уверенность в способности использовать на практике, полученные на занятиях навыки и умения.

Литература

1. Английский язык для инженеров: Учеб. / Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская, О.И. Тынкова, Э.С. Улановская. – М. : Высш. шк., 2005.
2. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск: Вышэйшая школа, 1996.
3. Обучение иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) / Примерная программа дисциплины Обучение иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей). – М.: ГНИИ ИТТ Информатика, 2000.
4. Опара А.А., Якимович Е.В. Коммуникативная грамматика английского языка: Учебно-методическое пособие по курсу «Английский язык» для студентов теплоэнергетических специальностей. – Волжский: Филиал ГОУВПО «МЭИ (ТУ)» в г. Волжском, 2006.

Опарин М.В.

ИМЯ КОНЦЕПТА *ORDNUNG* В СЛОЖНОСОСТАВНЫХ СЛОВАХ

Лингвокультурный концепт *Ordnung*, которому посвящено наше научное исследование, представляет собой комплексное явление, требующее соответствующего подхода. Семные и коннотативные составляющие, представленность имени концепта в паремиях, представленность концепта в языковом сознании носителей немецкого языка, изучение гендерного аспекта результатов ассоциативного эксперимента являются неотъемлемыми частями исследования столь значимого для немецкой лингвокультуры концепта. В дополнение к вышеуказанным аспектам исследовательский интерес представляет также словообразовательная активность имени концепта *Ordnung* в немецком языке.

По сравнению с такими видами словообразования немецкого языка, как эксплицитная и имплицитная деривация, а также образование сокращений, словосложение представляет собой наиболее продуктивный вид словообразования [1. С. 72]. В связи с этим исследование сложносоставных лексем с наличием имени концепта нам представляется наиболее целесообразным.

Изучение различных толковых словарей немецкого языка [2, 3, 4] позволяет судить о высокой степени активности лексического компонента *Ordnung* при образовании новых слов. Лексема *Ordnung* представлена как в качестве определяющего, так и в качестве главного слова. Анализ зафиксированных в толковых словарях данных указывает не менее чем 40 лексем, в которых *Ordnung* выступает в качестве определяющего слова. К наиболее часто упоминаемым можно отнести следующие: *Ordnungsliebe, Ordnungssinn, Ordnungsstrafe, Ordnungszwang, Ordnungsstörer, Ordnungsamt, Ordnungsdienst, Ordnungsfimmel, Ordnungsgeld, Ordnungsgewalt, Ordnungshaft, Ordnungshüter, Ordnungspolizei, Ordnungspolitik, Ordnungsprinzip, Ordnungsrecht, Ordnungssystem, Ordnungsverstoß, Ordnungsvorschrift, Ordnungsverwaltung, Ordnungswidrigkeit, Ordnungszustand.*

Необходимо отметить, что большинство вышеуказанных слов не возможно перевести на русский язык при помощи одной или двух лексем. Как правило, лексикографам приходится описательно передавать смысл таких слов: *Ordnungssinn, Ordnungspolitik, Ordnungsamt* и др. Это объясняется, в первую очередь тем, что данные лексемы обозначают явления, присущие только немецкой ментальной и материальной культуре. Например, слово *Ordnungsamt* согласно словарям [6] обозначает «*Составную часть местного самоуправления, берущую на себя часть задач по обеспечению правопорядка. Такие задачи могут сильно отличаться в зависимости от населённого пункта*». Очень сложно найти эквивалент данному понятию в русской лингвокультуре. Из этого следует, что данное понятие является реалией. Кроме реалий можно выделить также феномены ментальной культуры, к которым можно отнести такое понятие, как *Ordnungssinn*. В одном из двуязычных словарей мы находим: «*любовь к порядку; аккуратность; опрятность*» [4]. По нашему мнению, это комплексное, трудно переводимое понятие, и данный выше перевод лишь частично отражает его смысл. Это позволяет отнести его к феноменам немецкой ментальной культуры.

Анализ сложносоставных слов с элементом *Ordnung* позволяет выделить те значения имени концепта, которые активно реализуются в составе сложносоставных слов:

- законы, правила и предписания, устанавливаемые государством, нарушение которых влечёт за собой наказание (*Ordnungsamt, Ordnungshüter, Ordnungsrecht, Ordnungsverstoß, Ordnungsstrafe* и др.)
- упорядоченное состояние вещей, предметов, явлений (*Ordnungszahl, Ordnungszustand* и др.)
- Хозяйственный порядок как отрасль современной немецкой экономики (*Ordnungspolitik* – политика формирования хозяйственного порядка)
- *Ordnung* как что-то консервативное, типично немецкое, (*Ordnungsfimmel, Ordnungsliebe, Ordnungssinn, Ordnungszwang*)
- Жизненно-необходимое (*Ordnungsmäßigkeit*)

Среди вышеперечисленных сложносоставных слов превалирует значение «государственные законы, правила и предписания». Помимо этого данные поисковой системы Google [5] указывают на то, что лексемы с данным значением встречаются в немецкоязычном Интернет-пространстве гораздо чаще остальных. Например, слово *Ordnungsamt* (местные органы власти в Германии, призванные следить за порядком [6]) упоминается 908 тысяч раз, *Ordnungshüter* (страж правопорядка, полицейский) насчитывает 122 тысячи упоминаний. *Ordnungsliebe* (любовь к порядку) упоминается 27200 раз, а слово *Ordnungssinn* зафиксировано 32800 раз.

Абстрактные понятия, принимающие вместе с лексемой *Ordnung* участие в образовании новых слов, указывают на ценностную составляющую концепта. Данные лексемы позволяют отчетливо проследить положительную *Liebe, Sinn* или отрицательную *Zwang, Fimmel* коннотацию данных сложносоставных слов.

В сложносоставных словах, в которых лексема *Ordnung* выступает в качестве главного слова, значение имени концепта, как правило, в одном из значений, а именно «*определённый свод правил, устав какого-либо учреждения, организации*». В Германии перед входом на территорию парка, вокзала, стадиона, ботанического сада и др. можно встретить табличку, на которой указаны правила поведения и ответственность посетителей и сотрудников данного учреждения. Для обозначения таких указательных табличек используются сложносоставные слова, одной из лексем которых является *Ordnung*, а другой – вид учреждения, на которое данный свод правил распространяется, например *Haus, Garten, Stadion, Park* и др. Таким образом, образуются следующие лексемы *Hausordnung, Gartenordnung, Stadionordnung, Parkordnung* и др. Таким образом, ещё раз подтверждается превалирование значения «*государственные законы, правила и предписания*» в рамках сложносоставных слов с компонентом *Ordnung*.

Анализ сложносоставных слов свидетельствует о преобладании лексемы *Ordnung* в качестве определяющего слова с обширной и детализованной семантикой, что в свою очередь указывает на значимость концепта для немецкой лингвокультуры в целом.

Литература

1. Römer C., Matzke B. Lexikologie des Deutschen. Tübingen: Narr Verlag. 2003. – 236 S.
2. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. Band 13. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 1984. – 2391 S.
3. Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch. Band 4. Wiesbaden Stuttgart, 1982. – 946 S.
4. Multilingual Electronic Dictionary ABBYY Lingvo 10 ABBYY Software Ltd. 2004.
5. www.google.de
6. <http://de.wikipedia.org/wiki/>

Павлова Ю.В.

К ВОПРОСУ ОБ АНГЛИЦИЗМАХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА

Заемствование иностранной лексики является одним из важнейших путей обогащения словарного состава любого языка, наряду со словообразованием, развитием значения слова, образованием неологизмов. Общей основой для процессов заимствования являются экономические, военно-политические и культурно-бытовые контакты между народами, говорящими на разных языках.

Обогащение языка заимствованиями связано с исторически обусловленной неравномерностью экономического и культурного развития народов; обмен опытом в области материального или ду-

ховного производства практически всегда отражается в языке заимствованием иноязычных слов, обозначающих новые понятия и явления.

Сегодня, в ситуации, когда “международный английский язык – это политическая и культурная реальность” [1. С. 9], в русский язык (как и во многие другие языки) проникает все больше и больше англицизмов и американизмов, например: *блог, роуминг, тренд, гаджет, ребрендинг* и пр. Словари иностранных слов не успевают регистрировать новые заимствования, и обыватель, не владеющий английским, нередко оказывается беспомощным, встречая непонятные слова в газетах и журналах, наполненных иностранной лексикой.

Традиционно открытыми для английских заимствований в русском языке считаются такие сферы производственной, политической, экономической, социальной и культурной сферы, как:

Политическая сфера – импичмент, инаугурация, саммит, экзит-пол, праймеры и др.

Финансово-экономическая сфера – консалтинг, маркетинг, менеджмент, риэлтер, дилер, брокер, дефолт и др.

Сфера Интернета и компьютерных технологий – принтер, сканер, хакер, файл, сайт, провайдер, драйвер, модем, он-лайн, веб – сайт и др.

Сфера шоу бизнеса и моды – клип, клипмейкер, промоушн, ремейк, плеер, блокбастер, шейпинг, топ-модель, хай-тек и др.

Бытовая сфера – шейкер, миксер, тостер, гамбургер, чизбургер, степлер, скраб [2. С. 78].

Иными словами, большинство неологизмов англоязычного происхождения в русском языке связаны с развитием науки, культуры и производственных отношений. Много примеров употребления заимствованных слов сегодня можно найти в такой сфере как туризм, который становится все более и более популярным в нашей стране. За последнее десятилетие Россия активно вышла на рынок мирового туризма. В настоящее время в стране, как и во всем мире, активно развиваются многочисленные виды и формы туризма (внутренний, международный, ближний, дальний, спортивный, экстремальный, горнолыжный, познавательный, экологический, водный, горный, автомобильный, пешеходный, деловой, лечебно-оздоровительный, круизный, рыболовный и охотничий, гастрономический и т.д.). Желание путешествовать и узнавать что-то новое превращается в настоящую страсть. Однако, несмотря на то, что туризм в России стал заметным социальным и политическим явлением, влияющим на экономику страны, индустрия туризма в России все ещё является достаточно молодой и бурно развивающейся, активно перенимающей мировой опыт и практику иностранных компаний, занимающихся туристским бизнесом.

Как отмечает Д. Кристал, “если в современном мире наблюдается тенденция к использованию английского языка как международного, то можно ожидать, что она особенно проявится в сфере туризма. И это действительно так. <...> В туристических центрах всего мира витрины магазинов обычно оформляются на английском языке. В меню ресторанов, как правило, вложен перевод на английский язык. <...> Инструкции по вопросам безопасности международных авиарейсов и морских туров, информация относительно поведения в чрезвычайных ситуациях в отеле, описание маршрутов к наиболее известным историческим местам все чаще дополнительно даются в переводе на английский” [1. С. 157-158].

С развитием туризма в нашей стране связано появление большого количества новых для российской действительности реалий, требующих языкового обозначения, что в свою очередь является одной из причин резкого возрастания заимствованных слов в туристической сфере. Так, к примеру, в нашу жизнь вошли и еще не утратили свою новизну такие слова как *трансфер, ресепшн, прайвеси* и многие другие.

Проанализировав язык некоторых российских печатных и электронных СМИ, можно обнаружить, что существует большое количество англицизмов, вербализующих реалии, так или иначе связанные с туризмом. К некоторым из них мы уже настолько привыкли, что не воспринимаем их как нечто чуждое, например: *туризм, гид, отель, ресторан, сафари, экскурсия, музей, транспорт, автобус* и пр.

С тематической точки зрения, наиболее частотные заимствования в области туризма можно разделить на следующие подклассы: 1) **Виды отелей** – бутик-отель, хостел, бунгало, парк-отель, *bed and breakfast*; 2) **Виды спорта** – дайвинг, виндсерфинг, фрирайд, снорклинг, рафтинг, боулинг, фитнес, скейтборд; 3) **Средства передвижения** – мини-вэн; шатл (автобус, совершающий регулярные рейсы между двумя пунктами), 4) **Развлечения, рекреация и отдых** – шопинг, анимация (развлечение гостей), релакс, экстрим, мультиплекс, аттракция, спа (СПА, SPA), фитнес-центр, стоунтерапия; 5) **Виды услуг** – трансфер, on-line (бронирование), онлайн-регистрация, беби-лифт, VIP-обслуживание 6) **Типы путешествий** – сафари, агротуризм, бизнес туризм, бизнес-поездка, VIP туры, шопинг-тур; 7) **Типы путешественников** – автостопер, бэкпэкер; 8) **Профессии** – аниматор,

оператор call-центра, ночной аудитор, ивентмейкер 9) **Общественное питание** – кейтеринговые компании, фастфуд, сифуд (от англ. seafood). Отметим, что данный список не является исчерпывающим и может быть дополнен.

Естественно язык не просто заимствует слова, он активно воспринимает чужеродное слово и переделывает его. Чтобы стать фактом языка заимствованное слово должно пройти сложный и длительный процесс структурно-семантической ассимиляции. В процессе освоения слова подвергаются разного рода изменениям (фонетическим, морфологическим, семантическим, стилистическим), подчиняясь законам развития русского языка, его функционально-стилистическим нормам. Как правило, слово, проникая, например, в русский язык, оформляется грамматически как русское слово, например: *Людей, вскормленных фастфудом что-то не видно. Или все они прячутся по закусточным?* (Gloria, № 13, 2007) Так, слово “*фастфуд*” приобрело грамматические категории, присущие существительному в русском языке. В процессе ассимиляции происходит оформление новых словообразовательных элементов, что влияет на расширение словарного состава языка. От некоторых заимствованных слов появляются производные, например: *Здесь бэкпэкерская индустрия представлена во всем своем пышном безобразии <...>* (Русский Newsweek, № 47, 2007).

Ряд английских заимствований, используемых в российских печатных СМИ, сохранили свой внешний (графический) иностранный образ слова, например: *А остальные, видимо, еще не настолько ценят свободу, чтобы обменять ее на all inclusive* (Русский Newsweek, № 47, 2007). Другими примерами, иллюстрирующими данный феномен, могут служить слова *weekend*, *PR-компания*, *bed & breakfast*, *VIP* и столь популярное сегодня слово *SPA (Spa)*, несклоняемое в русском языке, которое используется в различных аналитических конструкциях: *SPA-центр*, *SPA-салон*, *SPA-уход*, *SPA-радости* и пр. Как отмечает Л.Н.Бойко, “в процессе ассимиляции лексики происходит оформление новых словообразовательных элементов. При этом следует отметить, что в некоторых случаях аффиксоидом в русском языке становится элемент, который в английском языке таковым не воспринимается, поскольку в типично аналитическом английском языке слова легко образуют раздельно-оформленные номинативные блоки ” [2. С. 80]. Так, слова *spa (спа)*, *отель (спа-отель, дворец-отель, бутик-отель, парк-отель)*, *бизнес (бизнес-класс, бизнес-туризм, бизнес-поездка)* выступают в качестве аффиксоидов в современном русском языке.

Отмечается, что количество примеров аналитической номинации в русском языке увеличивается с каждым днем. Аналитическая форма позволяет “обозначить предмет с помощью компактного, емкого аналитического наименования”, чем часто пользуются журналисты, создавая неологизм по типу примыкания [2. С. 81], например: *А можно просто заглянуть в чайный магазинчик, сесть за стол-прилавок и бесплатно продегустировать разные сорта* (Gloria, № 13, 2007); *Здесь всего море (помимо собственно моря – Андаманского): лучших отелей с домиками-бунгало, развлечений <...>, шопинг лавочек* (Gloria, № 48, 2007)

Некоторые неологизмы в рассматриваемой сфере еще не кодифицированы системой русского языка, одно и то же заимствование пишется то латиницей, то кириллицей, например: *weekend* и *уикенд*, *all inclusive* и “*все включено*”.

Процесс калькирования также отражает активность заимствующего языка. “Копиями” англицизмов являются такие примеры, как *ночной аудитор* (от англ. night auditor), *блошинный рынок* (от англ. flea market), *пятизвездочный отель* (от англ. five-star hotel), *туристическое направление* (от англ. tourist destination).

Пласт заимствованных слов, используемых в ситуациях, связанных с туризмом, неоднороден по своему составу. К первой группе заимствований можно отнести англицизмы, которые пришли в язык вместе с новой реалией, например: *фастфуд*, *(бронирование через) Интернет*. В данном случае можно говорить о заполнении культурологических лакун при помощи англоязычных терминов. Употребление слов этой группы, как правило, является оправданным. Вторая группа заимствований – слова иноязычного происхождения, имеющие русские эквиваленты, например: *ресепшн* (от англ. reception) – регистратура, стойка администратора, бюро регистрации, *шопинг центр* (от англ. shopping centre) – торговый центр. Сегодня большое количество таких слов употребляется в средствах массовой информации, хотя во многих случаях этого можно было бы избежать.

Не отрицая определенную необходимость и неизбежность англоязычных заимствований, связанных с процессами расширения культурного обмена и туризма (язык как живая система должен идти в ногу со временем), отметим, что в некоторых случаях (например, в рекламных текстах, описывающих туристические поездки) англицизмы используются как «самоукрашательство» (такие слова, безусловно, обладают определенной социальной коннотацией и прагматическим весом), которое не отвечает законам целесообразности.

Литература

1. Кристал Д. Английский язык как глобальный. – М.: Весь мир, 2001. – 240 с.
2. Бойко Л.Н. Английские заимствования в номинативном пространстве русского языка // Некоторые вопросы общего и частного языкознания: Межвуз. сб. науч. тр. – Пятигорск: Издательство ПГЛУ, 2001. – С.77 – 82.
3. Откупщиков Ю.В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии. – СПб.: Авалон: Азбука-классика, 2005. – 352 с.

Павлова С.Н., Тарасенко А.Ю.

КОНЦЕПТ “МЕСТЬ” В КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫХ ТРАДИЦИЯХ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И ЯКУТСКОГО НАРОДОВ

При любой смене культурных эпох, когда происходит изменение культурных парадигм, когда утрачивается тождество человека с самим собой и расшатывается внутренне глубинное единство культуры, осуществляется, как правило, переосмысление текстов, признаваемых классическими. В современных условиях представляется интересным обращение к тем классическим текстам литературы разных народов, где отражены изначальные представления о мироустройстве, присущие тем или иным народам. Предметом нашей статьи является концепт «месть» в рамках фреймов «вооруженное противостояние» и «наказание». Материалом исследования послужили мифы якутского, русского и английского народов, запечатленные в древнеанглийской саге «Беовульф», русских былинах об Илье Муромце и Добрыне Никитиче, а также в якутском героическом эпосе – олонхо «Ньургун Боотур стремительный». Выбор этих произведений обусловлен тем, что они являются письменным вариантом древних сказаний, и в них запечатлены изначальные представления о мироустройстве этих народов.

Обобщение точек зрения на концепт и его определение в лингвистике (Д.С. Лихачева, Ю.С. Степанова, В.А. Масловой, Ю.М. Лотмана) позволяют прийти к следующему заключению: концепт – это единица коллективного знания/сознания, отправляющая к высшим духовным ценностям, имеющая языковое выражение и отмеченное этнокультурной спецификой. Концепт представляет собой содержательную единицу, как предмет анализа он требует некой организованной формы. Такой формой анализа концепта в нашем исследовании является фрейм. Во внутренней форме последнего лежит сема “frame”, буквально “рамка”, которая представляет собой форму, концепт же происходит от “conchetto” (идея, понятие) и передает содержание. Составление фреймовой рамки даёт возможность наложения фрейма одного и того же концепта в разных языковых культурах, что, с одной стороны, позволяет выявить лакунарные позиции, с другой – культурно – языковую, национальную специфику проявления концепта в разных языках.

Вслед за Ю.С. Степановым, мы считаем, что концепт – это «как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё»[4. С. 40]. Под «сгустком культуры» мы понимаем совокупность всех сведений, свойственных носителям разных культур относительно того или иного понятия или предмета.

В труде Ю. Степанова “Константы: словарь русской культуры” среди констант, число которых ограничено, мы не обнаружили концепт “месть”. Но по результатам нашего исследования, мы предполагаем, что “месть” является константой культуры. Константа, по мнению Ю. Степанова, - “концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время, это постоянный принцип культуры” [4. С. 84]. Поскольку концепт «месть» существует «очень долгое время» и является “принципом”, то есть первоочередным концептом, который активно проявляется в составе фреймов “вооружённое противостояние” и «наказание» в русской, якутской и английской культурно-языковых традициях в среднем с VIII в., то он может быть правомерно назван константой русской, английской и якутской (а возможно, и мировой) культур.

Мы изучили концепт «месть» в рамках фреймов «вооружённое противостояние» и «наказание» в вышеперечисленных произведениях и сравнили его выражение в разных культурно – языковых традициях. Место концепта “месть” во фреймовых рамках “вооружённое противостояние” и «наказание» помещается в позицию слота “мотив”, то есть то, из-за чего между актантами (противостоя-

щими сторонами) возникает конфликт. Позиция мотива стабильна в трёх языковых культурах. Концепт “месть” в слоте “мотив” константен.

В англосаксонской саге «Беовульф» реализация концепта месть в рамках фреймов «вооруженное противостояние» и «наказание» достаточно противоречива. С одной стороны одним из доминирующих понятий концепта является понятие «God» («Бог»). С другой стороны родовая кровная месть, которую церковь осуждала, хотя нередко вынуждена была терпеть, в поэме прославляется и считается обязательным долгом, а невозможность мести расценивается как величайшее несчастье. Можно предположить, что такое понимание мести обусловлено жизнью англосаксов VII – VIII веков. Англосаксы VII—VIII веков были христианами, но христианская религия в то время не столько преодолела языческое мировосприятие, сколько оттеснила его из официальной сферы на второй план общественного сознания. Мотивы, которые движут поступками персонажей «Беовульфа», в частности местию, определяются отнюдь не христианскими идеалами смирения и покорности воле божьей. Это подтверждается такими существительными как «death» («смерть»), «blood» («кровь»), «battle» («бой, битва»), «enemy» («враг»), а также глаголами «to kill» («убить»), «to destroy» («уничтожить»), «to fight» («бороться», «драться»). Также в vindикативном поведении прослеживается противопоставление справедливой мести несправедливой. Действие, совершаемое от имени сообщества, воспринимается как акт, направленный на восстановление порядка, мира, расценивается как добро, и наоборот, действие из личных побуждений и без поддержки Бога расценивается как зло.

Для справедливой мести характерны следующие черты: коллективность (месть, санкционированная обществом), поддержка свыше (одобрение Бога), полное уничтожение врага (с оружием в руках), а также невозможность прощения обидчика. Месть несправедливая совершается только по личным мотивам, она лишена поддержки Бога и обречена на неудачу.

В героическом эпосе – олонхо «Ньургун Боотур стремительный» рисуется совсем другая картина мести. В ходе исследования мы выяснили, что месть занимала важное место в жизни якутов. На это указывает то, что месть не имела временных рамок, нельзя было не отомстить обидчику, лучше умереть в бою. Мститель был готов не только на честный бой, но и на хитрость, чтобы добиться победы. В бою на помощь призывались колдовские силы. Если тот, кому нанесли обиду, сам не мог за себя отомстить, то это должен был сделать кровный родственник. Так, главный герой Ньургун Боотур мстил за похищенную сестру, а также за проигравшего в битве брата. Месть рассматривается как явление справедливое. Победу после долгого и трудного боя неизменно одерживает богатырь народа, даже если для этого он призывает на помощь силы колдовства. Месть воздаёт по заслугам за нападение сильного на слабого. Цель мести – полное уничтожение врага, борьба шла не на жизнь, а на смерть. Описание любой угрозы или боя в основе своей содержит набор основных фраз, таких как «халын тириигин хайытыам» («толстую кожу твою разорву»), «хара хаанын тобуом» («черную кровь твою пролью»), «кохсун хаанын кону охсуом» («мечом утробу рассеку»), «сиһин уоһун тардыабым», «тордоох ньуургун тобута сынныам» («становую жилу твою разорву»), «унуоххун кыдьымах гыныам» («кости твои сокрушу»).

Проанализировав произведение, можно сделать заключение, что якуты мстили с оружием в руках, при этом время, прошедшее со времени нанесения обиды не имело значения, vindикативные действия прекращались после смерти одного из участников мести. Мотивом могла послужить только очень сильная личная обида (похищение родственницы или жены). Якуты были язычниками и имели своих богов мести и раздора Илбис Кыһа и Оһол Уола.

Как и в англосаксонской саге «Беовульф», в русских былинах «Добрыня Никитич и Змей», «Илья Муромец и Соловей – разбойник» месть разделяется на справедливую и несправедливую. Богатыри осуществляли справедливую месть, так как они мстили за свой народ, не имели личных мотивов и прибегали к кровопролитию только в крайнем случае. Христианство предполагает милосердие – каждому из врагов была дана возможность прекратить преступления. Месть не обязательно предполагала полное уничтожение врага. В описании боя отсутствуют такие понятия как «кровь» и «убийство», змея «взмолилася» и Добрыня её «повыпустил». Это указывает на то, что месть не исключала компонента «милосердие». К Добрыне Никитичу обращаются именно за тем, чтобы избежать кровопролития – «Без бою, без драки – кроволития». Убийство врага является крайней мерой, к которой стараются не прибегать. Родина и народ («Святая Русь») предстают основной ценностью богатыря – защитника. Богатырей поддерживает «голос свыше» - Бог. Несправедливая месть совершается по личным мотивам, её не поддерживает Бог и она обречена на поражение.

Месть с оружием в руках воспринималась как крайняя мера. И Змею, и Соловью – разбойнику сначала была дана возможность прекратить свои злодеяния и обойтись без «бою – драки». По нашему мнению это объясняется, прежде всего, верой русского народа. Христианство исповедует всепрощение, призывает избегать кровопролития, пропагандирует милосердие. Тем не менее,

в этих произведениях реализуется сема «зло за зло». Мечь, влекшая за собой смерть обидчика, существовала как крайняя мера, и, судя по исследованным произведениям, воспринималась как справедливое возмездие. Это подтверждается тем, что сам Господь помогал богатырям в битве «голосом свыше». Однако мечь могла быть и несправедливой. Зятья Соловья – разбойника хотят отомстить Илье Муромцу, но терпят поражение. На наш взгляд, это обусловлено тем, что их мечь несправедлива, родственники разбойника руководствуются личными мотивами и не имеют поддержки Бога.

Реализация концепта «мечь» в английской и русской языковой традиции совпадают по разделению мести на справедливую и несправедливую. Главное отличие состоит в том, что русские богатыри мстили за свой народ, в то время как Беовульф мстит за чужой народ и стремится добыть себе славу, то есть, в отличие от Ильи Муромца и Добрыни Никитича, имеет личные мотивы для мести. С одной стороны, сходства в выражении изучаемого концепта объясняются тем, что англосаксы и русские были верующими народами. С другой, различие в мотивах обусловлено степенью интеграции веры для каждого отдельно взятого народа на момент создания произведения. Именно поддержкой Бога, в первую очередь, объясняется разделение мести на категории в английском и русском произведениях. В героическом эпосе – олонхо «Ньургун Боотур стремительный» рисуется совсем другая картина мести. Якуты не подразделяли мечь на справедливую и несправедливую, так как были язычниками (божества мести и раздора Илбис Кыыһа и Оһол Уола не поддерживали ни одного из актантов). Якуты мстили с оружием в руках, при этом время, прошедшее со времени нанесения обиды не имело значения. Общей семой в понимании мести в русской, английской, якутской культурах является «предопределённость свыше», справедливый ответ за несправедливое действие. Мечь воздаётся за себя или за других обиженных.

Литература

1. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // ИВН СЛЯ. – Т. 52. – № 1. – 1983.
2. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Semiotike. – № 6. – Тарту, 1971.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
4. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М., 1997.

Палютина З.Р.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ

Сопоставление – один из приемов познания внешнего мира. Способность сравнивать органически входит в процесс человеческого познания и находит отражение в языке, который целесообразнее всего изучать в сопоставлении с другими языками. Контрастивный лингвистический анализ дает возможность глубже понять исторические процессы, их особенности, установить соответствия и корреляции лексических единиц на различных языковых уровнях. Объектом анализа могут быть как отдельные слова, так и группы слов. В центре исследований оказываются языковые явления, имеющие имманентные признаки сходств.

Контрастивная лингвистика дала импульс для развития многих направлений современного языкознания. В 80-е годы XX столетия на ее основе стали проводиться сравнительные исследования в терминологии, ознаменовав тем самым зарождение сопоставительного терминоведения. Эти исследования призваны выявить сходства и различия между разными терминосистемами, которые развиваются относительно независимо или, напротив, под влиянием друг друга. В последнем случае задача дополняется выявлением хронологизации источников и путей заимствования, способов образования терминов и той трансформации, которую они претерпевают при таком заимствовании.

Сопоставительное терминоведение обусловлено тем, что анализ лексики двух или более как родственных, так и не родственных языков особенно перспективен в лексико-семантических терминосистемах с отчетливо проявляющимися системными связями. При этом устанавливается семантический объем терминосистем на разных языковых срезах, изучаются структурные особенности, парадигматические и синтагматические отношения, эволюция понятийного аппарата и средства выражения специальных понятий.

Одна из проблем, возникающая при сопоставлении терминосистем, заключается в том, чтобы на исследуемом материале вывести общие принципы терминологии, пригодные для изучения данного пласта лексики различных цивилизаций. Сопоставление терминологий как целостных систем дает возможность определить сложность многовариантных и динамичных образований, формируемых по

принципам языка конкретной цивилизации. Содержательная сторона каждой терминологии может быть раскрыта лишь при ее рассмотрении как сложной системы, имеющей свою структуру, допускающей различные уровни и функционирующей в своей целостности. Каждой терминологии присуще структурное разнообразие внутри системы. В ходе эволюции проявляются ее особенности, претерпевающие изменения в зависимости от той динамики, которой подвержена цивилизация в целом и которая отражает ее состояние в тот или иной период. Кроме того, при сопоставительном анализе устанавливаются сложные взаимосвязи между различными языковыми средствами, отношения между формами и функциями, что дает возможность определить общую типологическую характеристику каждого из этих языков.

Чтобы правильно понять процесс терминообразования в каком-либо языке и выяснить основные его способы, необходимо рассмотрение этого процесса на примерах нескольких терминосистем. Такой подход дает основания исследователям не ограничиваться описанием специфики той или иной терминологии в ее сложившемся виде или в исторической динамике, а проводить сопоставление с несомненными положениями, по которым исследуемые терминологии отличаются друг от друга или сходятся в тех или иных принципах.

Ставя перед собой задачу контрастивного исследования медицинской терминологии нескольких локальных цивилизаций, мы исходим из положения о доминантной роли античной цивилизации и особой роли языковых личностей врачей древности в формировании данного пласта лексики. Даже неглубокий анализ сравниваемых терминосистем позволяет сделать вывод о большой степени однородности языкового материала. Эти схожие между собой системы отличаются от терминологии других научных дисциплин.

Своеобразие медицинской терминологии заключается в наличии в ней качественных особенностей, связанных с историей ее становления и развития. Медицина – одна из древнейших областей человеческого знания, ее основы закладывались в античный период, а в средневековье она выделилась в качестве независимой научной дисциплины. Этим в большой степени объясняется преобладание в медицинской лексике греко-латинских заимствований, что в свою очередь обуславливает интернациональный характер медицинской терминологии. Влияние классических языков заметно и в тенденции к выделению типовых терминоэлементов и системности структуры терминов.

Медицинская терминология представляет собой отраслевую макротерминосистему, состоящую из множества микросистем. Все они имеют общую теоретическую базу и понятийный аппарат, отсюда и идентичность некоторых проблем, связанных с формированием, функционированием и структурной организацией терминологической лексики. Лингвистические параметры некоторых из них имеют весьма существенные различия, связанные с языковым происхождением, структурно-семантическими моделями, фондом терминоэлементов и т.д.

Результатом длительной истории развития медицины является и большой объем медицинской терминологии. Прогресс современной науки, постоянная дифференциация и возникновение совершенно новых медицинских отраслей приводят к росту огромного числа новых терминов, которые увеличивают совокупность элементов микро- и макросистем. Помимо дифференциации для современной науки характерна интеграция, процессы которой наиболее ярко прослеживаются в лексическом составе, включающем в себя общенаучную лексику; междисциплинарные термины; термины пограничных наук.

Указанные терминосистемы обладают потенциалом использования интернациональных обозначений важнейших явлений и понятий медицины. Однако все они находятся в рамках своих национальных языков и принимают национальную форму и свойственный законам данных языков характер. Лингвистическая специфичность терминологии должна всегда учитываться при введении в нее новых терминов. Каждый язык использует собственную словообразовательную систему для создания новых терминов, но в силу специфичности медицинской терминологии, состоящей в целом из греко-латинского фонда, на долю национальных словообразовательных средств приходится лишь небольшой процент.

В ходе развития языка не изменились ни содержание, ни формы выражения медицинских понятий. Внеязыковые факторы обуславливают тенденцию к максимальному обогащению словарного состава языка. Для исследуемых языков характерен общий путь развития и использование одних и тех же способов номинации. Разной степенью продуктивности в терминологиях обладает семантический способ. Его действие зависит от специфичности исторического развития терминологии. Он, так же, как и синтаксический, свойственен всем языкам. Синтаксический способ является одним из наиболее распространенных средств терминообразования, при помощи которого создано большое количество словосочетаний, преимущественно двухкомпонентных. Такие термины отражают высокую степень

аналитичности языков и отвечают общей тенденции создания новых терминологических единиц по определенным языковым моделям с точной семантикой и большой информативностью.

Для того, чтобы убедиться в правильности наших выводов, приведем частичные результаты функционального анализа терминов лишь одной тематической группы. В качестве отправной точки исследования использовалось родовое понятие лекарство в языках следующих цивилизаций: английской, североамериканской, французской, немецкой и российской. В процессе изучения материала, отраженного в сфере фиксации и частотности функционирования терминов в специальном научном тексте, определена синонимическая доминанта в каждом из языков: drug, drug, médicament, Arznei, лекарство. Мы затрудняемся объяснить обусловленность выбора каждым языком, за исключением французского, собственной лексической единицы для выражения такого понятия, как лекарство. Вполне вероятно, это связано с культурно-языковыми традициями народа, поскольку известно, что исконная терминология служит немаловажным показателем культурного уровня развития общества.

Межязыковой анализ сопоставляемых языков выявил существенные признаки сходств, на фоне которых можно говорить о некоторых различиях. Сближают эти языки источник формирования, степень проникновения в современные языки, характер и способ языкового выражения. Фактом, подтверждающим тезис об огромной роли заимствования для терминологии медицинской науки, является функционирование греческого термина *pharmakon* во всех исследуемых современных языках. По своим семантическим характеристикам термины, обозначающие лекарства в сопоставляемых языках, не отличаются значительным разнообразием. Синонимические ряды объединяют слова, выражающие родовое понятие лекарство. Терминами-доминантами в этих языках оказались общенародные слова, за исключением французского заимствования из латыни *médicament* архаичного для остальных языков сопоставления. Лексические значения родовых наименований являются общими. Интегральный семантический признак вещество стал объединяющим для терминов-доминантов в языках исследования, кроме немецкого. Различной оказалась количественная репрезентация терминов в синонимических рядах. Самой малой представленностью отличается русский язык (всего три лексические единицы в современном языке). На долю французского языка приходится четыре единицы. Самыми репрезентативными оказались британский и американский варианты английского (семь лексем).

Таким образом, контрастивные исследования в рамках сопоставительного терминоведения позволяют выявить общие черты сходства и различия данного пласта лексики в разных языках при его формировании, функционировании и структурной организации с учетом особенностей дальнейшего развития

Параховская С.В.

ТРАНСПОЗИЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В МЕЖДОМЕТНОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Междометие как единица языковой и речевой реальности является одним из многочисленных представителей слова как глобальной универсалии, существующей в каждом языке.

Состав междометных единиц и границы этого класса слов постоянно расширяются и с традиционного их описания как единиц, относящихся к исключительно эмотивной сфере языка, смещаются в сторону комплексного онтологического, прагматического и когнитивного исследования.

Отечественная история изучения междометий показывает, что научное объяснение природы междометий связано с именами Ломоносова М.В., Востокова А.Х., Буслаева Ф.И., Шахматова А.А., Смирницкого А.И., Гутнера М.Д., Костомарова В.Г., Германовича А.И. и других лингвистов, которые рассматривали вопросы структуры, состава и функционирования междометий. Принципиальные же вопросы, которые ставили лингвисты, сводились к следующему: являются ли междометия языковым знаком, либо это переходные единицы, принадлежащие языку и речи; можно ли их называть словами и на каких основаниях; являются ли они предложениями и как соотносятся с этим понятием; можно ли их причислить к психологическому аффективному языку и рассматривать их как результат неких психических процессов, происходящих в человеческом мозге и т. д.

Разногласия исследователей относительно природы, статуса и, вследствие этого, «пограничного» положения междометий вполне обоснованы. Изначально их изучению мешал разноречивый в понимании самого термина "междометие". До сих пор, как и в 18 в., некоторые грамматиканы и словари включают рефлексивные процессы и выкрики вроде чиханья и смеха, а также любые изолированные от предложений неосознанные выкрики в разряд междометий. Кроме того, сохранилось мнение, что междометие – это что-то, вносимое в речь и чуждое ее синтаксическому строю.

Затрудняло изучение междометий также и различное понимание исходных допущений, связанных с понятием слова, что позволяло рассматривать их либо как слова и, соответственно, причислять их к частям речи, либо как предложения, либо вообще выносить их за пределы языковой системы.

Большое влияние на формирование междометной теории оказало и необыкновенное разнообразие лексики, включаемой в этот разряд. Кроме слов, выражающих разного рода эмоции, сюда включались побудительные слова, такие как приказы, обращения, слова клича и отгона животных, слова этикета, формулы вежливости и т. д., а также слова ономатописического характера - звукоподражания, звуковые жесты и даже песенные припевы.

Сейчас взгляды ученых настолько разнообразны, что терминологические расхождения в лингвистической литературе представлены достаточно широко. Междометия называют "полусловами" (Ушаков Д.Н.), "междометными предложениями" (Шахматов А.А.), "субъективными речевыми знаками" (Виноградов В.В.), "знаками чувствований" (Костомаров В.Г.), "фразами-сигналами" (Карцевский С.), "словами-сигналами" (Дагуров Г.В.), "эмотивами-экспрессивами" (Бабенко Л.Г.), "интеръекционными единицами" (Ляшенко А.П.) и т. д. Но, все-таки, большая часть отечественных лингвистов трактует междометие двумя способами: их выделяют в особый класс слов наравне со знаменательными и служебными частями речи, либо реже - их относят к знаменательным словам.

Несомненно, что транспозиционные границы корпуса междометных единиц достаточно подвижны. Междометия приобретают универсальные черты и активная рекуррентность приводит к неизбежной десемантизации знаменательных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов, наречий). Очевидно, что компоненты структур *Holy doughnuts*, *Swab my decks*, *Great goldfish* утратили связь с референтом, но смогли реализовать свои эмотивно-экспрессивные и регулятивно-прагматические свойства как единицы другой коммуникативной стратегии. Эмотивное переосмысление и фонетическая, семантическая и орфографическая субституция также позволяют междометиям варьировать диапазон состава своего класса. Междометные единицы религиозной направленности эвфемизируются и превращаются в *Jeize*, *Gosh dern (dang) it*, *Land good* и т.д. Несомненно, что в общем процессе языкового развития, становления слова и достижения максимальной коммуникативной эффективности междометия теряют свое первоначальное номинативное значение, вторгаются в эмоциональную сферу жизни человека и становятся единицами уже другого уровня – психоэмоционального.

Потенциальны по возможностям и случаи, когда знаменательные части речи перекатегоризовываются в междометные единицы. Например, существительное *nuts (someone who is crazy or extremely enthusiastic about a particular activity)* переходит в междометие *nuts (used to express disgust, defiance, disapproval, despair or for showing that you are annoyed by something)*. Из класса прилагательных в междометия перешло *posh - as an exclamation of contempt or disgust (1920-1925)* и т. д. Подобные случаи чрезвычайно характерны для группы единиц, называемых *expletives*. Это грубые слова, служащие для выражения чрезвычайно отрицательных эмоций. Будучи существительными, они переходят в разряд неформальных междометий, которые маркируют отрицательно-окрашенные интенции говорящего: eg. *crud, crap, dude, gross* и т. п.

В то же время в языке происходит и обратный процесс – междометия сами переходят в разряд знаменательных частей речи – существительных, прилагательных и наречий, образуя отмеждометные дериваты: (*hem (interj.) - to hem (v.) - to make this sound, to hesitate in speech; boo(h) (interj.) - to boo(h) (v.) - to frighten, boo(h) (n.) - can't say boo to a goose; mum (interj.) - mum (predic. adj.) - to keep mum about smth. (to say nothing about it)*) и т. д. Анализ словарных статей показывает, что наибольшее количество составляют отмеждометные глаголы, в то время как случаи образования существительных, прилагательных и наречий не так многочисленны. К сожалению, процессы, связанные с переходом знаменательных слов в междометия и обратно, а также причины, порождающие этот переход и фонетико-словообразовательные изменения, сопровождающие его, не очень активно исследуются лингвистами в английском языке.

Помимо эмотивного переосмысления, утраты собственной денотации, приобретения способности указывать на новые элементы действительности, появления различных орфоэпических вариантов, «переход смысловой функции от одного денотата к другому, эмоциональное изменение слов или форм, относящихся к знаменательным частям речи, а также перенос семантически значимой информации» [2. С. 41] – вот лишь несколько теорий, которые проясняют, в каком направлении происходит естественное движение границ корпуса междометий.

Междометные слова, занимая все большее пространство в коммуникации, обнаруживают и национально значимые характеристики. Первоначально в лексикографических пособиях междометные единицы воспринимались говорящими и слушающими в целом только как *English* и не маркировались даже как *British* или *American*.

Сейчас многие словари стремятся показать все разнообразие национально специфического происхождения междометий, и составители стараются учитывать их инвариантные особенности, включая в словарную статью специальные пометы, даже такие как *mainly American* (см. MED). К примеру, в словарях WUUD и MED содержится информация об антропо-этническом происхождении междометий: *caramba* (Span.), *arraah*, *begorra* (Irish), *shalom* (Hebrew), *basta* (Ital.), *aneuch*, *och* (Scot.), *arigato* (Japan.), *helas* (French), *danke* (Germ.), *chup*, *namaste* (Ind.), *g'day* (Austral.), *howzit* (S. Afric.) и т. п. Каждое междометие имеет свое этническое происхождение, свои национальные фонетические, орфографические особенности. Но миграционные процессы накладывают отпечатки на языковые процессы, поэтому даже междометия активно интерферируются в лексику, в грамматику, в ментальный лексикон носителей английского языка. Фиксирование каждой новой единицы в словаре означает, что список междометий является открытым, пополняющимся также за счет других языков.

Суммируя изложенное, можно констатировать, что свертывание и развертывание границ класса междометных единиц осуществляется динамично и постепенно, а пополнение его состава происходит за счет новых категорий разноуровневых единиц, дифференцированных своими коммуникативными целями.

Литература

1. Андреева С.В. Просодическое варьирование английского междометия в разных функциональных стилях: Дис. ... канд. филол. наук, – М., 1999. –159 с.
2. Webster's New Universal Unabridged Dictionary Fully Revised and Updated. – NY., 1996. – P. 2230.
3. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Oxford, 2002. – 1692 p.

Пермякова И.В.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕНЕСУЭЛЬСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Известно, что испанский язык принадлежит к числу наиболее распространенных языков мира. Кроме населения Испании, которое составляет около 40 млн. человек, на испанском языке говорит более 280 млн. человек, жителей 19 государств Латинской Америки. Абсолютное большинство населения этих стран считает испанский своим родным языком. Таким образом, совершенно естественно, что испанский язык за пределами Испании не идентичен пиренейскому стандарту [1. С. 21].

В каждой из стран имеется своя национальная норма испанского языка. Например, в Венесуэле употребительны местоимения *tú*, *usted*, *ustedes*, форма *vosotros* неузвальна. Так называемое *voseo* (употребление *vos* вместо *tú*), являющееся в Аргентине общенациональной нормой, имеет просторечную окраску и ограничено штатом Сулия [1. С. 25]. Кроме того, существует бесконечное количество примеров в плане лексико-семантических расхождений между различными национальными вариантами испанского языка [1. С. 59].

Рассмотрим некоторые особенности венесуэльского национального варианта на уровне фонетическом и лексико-семантическом, а также способы отражения венесуэльцами положительных эмоций.

Фонологические особенности:

Особенности произношения зависят от региона: Каракас, центральные штаты и побережье характеризуются аспирацией конечной *s* (*loj hombrej*, *laj ocho*, *adiój*), опущением интервокальной *d* (*veníó*, *toito*, *Penao*), потерей конечной *r* (*vou a comé*), заменой согласной *l* на *r* (*señol*, *sordao*) согласная *n* в конце слова имеет велярный оттенок (*corazón*).

Речь жителей горных районов (например, штата Мерида), наоборот, характеризуется отчетливым, даже несколько эмфатизированным произношением всех согласных.

Черта, характерная не только для Венесуэлы, но для всех стран Латинской Америки – так называемое *seseo* (произнесение *s* и *z* как *s*) [2. С. 1].

Пиренейский vs Венесуэльский

Расхождения в плане лексики действительно существенны и приведенные ниже примеры – лишь малая часть, подтверждающая тот факт, что каждая испаноязычная страна имеет свой, неповторимый *национальный* вариант. Тем не менее, по данным отечественного испаниста Н.М. Фирсовой, классификация расхождений между испанским языком Испании и стран Латинской Америки возможна и необходима. Рассмотрим кратко данную типологию с целью определения типа представленных ниже примеров.

Первый тип. Лексические единицы полностью совпадают в плане выражения и расходятся в плане содержания; в то же время они имеют общие семантические элементы (межвариантная полисемия).

Второй тип. Лексические единицы полностью совпадают в плане выражения и совершенно расходятся по значению (межвариантная омонимия).

Третий тип. Лексические единицы полностью совпадают в плане выражения, а в плане содержания имеют противоположные значения (межвариантная антонимия).

Четвертый тип. Лексические единицы, абсолютно разные по форме выражения имеют одно и то же (сходное) семантическое содержание (межвариантная синонимия).

Пятый тип. Лексические единицы имеют частичные (морфологические) различия в плане выражения и сходное семантическое содержание (межвариантная синонимическая дублетность) [1. С. 64].

Проанализируем зафиксированные примеры лексико-семантических расхождений между венесуэльским и пиренейским вариантами испанского.

Выражение *coger el teléfono* (букв. *взять телефон, ответить на звонок*) неизменно вызывает улыбку и бурную реакцию венесуэльцев, поскольку использование глагола *coger* во многих странах Латинской Америки (Аргентине, Уругвае, Парагвае, Боливии, Венесуэле) табуировано, так как в перечисленных национальных вариантах этот глагол означает «вступить в половые отношения», «переспать с кем-либо, поиметь» [1. С. 61]. В данной ситуации предпочтительно употребление глагола *agarrar*, что, в свою очередь, вызывает улыбку испанцев, поскольку этот глагол имеет значение «схватить», «сцапать» то есть действие более неаккуратное, порывистое и спонтанное чем *coger* – «брать», «держат» (здесь и далее приведены данные «Большого русско-испанского словаря» под ред. Б.П. Нарумова).

Таким же образом, фраза испанца *«mañana voy a recogerme en casa»* приобретает фривольный оттенок, поскольку приемлемый венесуэльский вариант звучит как *«mañana voy a buscar en casa»* (*завтра зайду за тобой*). Табуированный приставочный глагол *recoger* заменяет глагол *buscar*, в значении «встречать», «забирать откуда-либо».

Глагол *tirar* в венесуэльском варианте также имеет ограниченный узус, так как имеет то же значение что и глагол *coger*. Таким образом, испанское словосочетание *«tirar la basura»* (*выбрасывать мусор*) трансформируется в *«botar la basura»*. Глагол *botar* в пиренейском варианте означает «спускать судно на воду», однако в словарной статье имеется помета, что глагол *botar* в латиноамериканских странах эквивалентен пиренейскому *echa* который, в действительности, означает «бросить», «выкинуть», «выбросить».

Следующая пара: *carro* (вен.) – *coche* (исп.) (*автомобиль*), интересна тем, что в пиренейском варианте слово *carro* тоже существует и имеет множество значений, среди них: 1) колесница 2) повозка, телега, 3) тележка, вагонетка, но не употребительно в значении современного автомобиля. Вероятно, закреплению именно этого слова в венесуэльском варианте способствовало соседство с Соединенными Штатами и всеобщее стремление к заимствованию слов из английского языка (ср. англ. *car*).

Руководствуясь классификацией, представленной Н.М. Фирсовой, первые два примера являются случаями межвариантной омонимии, причем одна и та же лексическая единица имеет в одном национальном варианте нейтральное значение, в то время как в другом – стилистически сниженное, даже неприличное значение. Третий пример относится к расхождениям четвертого типа (межвариантная синонимия).

Говоря о влиянии английского языка, стоит обратить внимание на географическое соседство Венесуэлы и Соединенных Штатов. Следующие примеры, выходящие за рамки вышеупомянутой классификации, демонстрируют результаты такого влияния. В Венесуэле употребительны *sandwich* вместо испанского *bocadillo* (*бутерброд*); *láptop* вместо *portátil* (ноутбук), *chequeo – control* (*проверка, контроль*), выражение *estoy full* может означать *estoy harto de* или *no estoy hambriento* (*я устал от или я сыт/не голоден*).

Вообще, названия современных компьютерных и других высокотехнологичных устройств заимствуются, как правило, из английского языка, например, венесуэльское *pendraí* не что иное как *pen drive* (флэшка), однако в Испании употребительны *memoria*, *USB*, произносится как [uesebé], *pincho* (букв. *наконечник, шип, колючка, шуп*) К этой же группе различий можно отнести *celular* (вен.) (в устной речи чаще просто *cel*) – *móvil* (исп.) (*мобильный телефон*) (ср. англ. *cell phone – mobile phone*).

Говоря о расхождениях на уровне межличностного общения, следует обратить внимание на отражение в языке национальных особенностей выражения эмоций и темперамента, свойственных испаноязычным народам. Особенно явно это чувствуется при общении с латиноамериканцами: весьма употребительны такие формы обращения к женщине, как *mi papa*, *mi cielito*, *mi amor*, даже если го-

ворящий близко не знаком с ней. Наоборот, по мнению самих венесуэльцев, близким знакомым и друзьям даются ласкательные прозвища, часто отражающие характер или внешний вид человека, например, abuelo (к самому старшему в коллективе), chino (обращение к молодому человеку с явными индейскими корнями), gordita (к полноватой девушке), причем такого рода прозвища не считаются оскорбительными. С этой точки зрения, обращение к малознакомой девушке *mi amor* («общепотребительным», по мнению венесуэльцев, словосочетанием), позволяет выразить ей свое расположение и симпатию, но носительниц других культур, в частности, русской, повергает чаще всего в «культурный шок».

Вербализировать широкую гамму положительных эмоций венесуэльцам позволяет большое количество (по сравнению, например, с английским языком) уменьшительно-ласкательных суффиксов. Многие исследователи-испанцы отмечают чрезвычайную продуктивность диминутивных суффиксов и высокую частотность употребления в разговорной речи [1. С. 143]. Интересно, что суффиксации подвергаются не только существительные, но также причастия, наречия и даже герундий: *lueguito, despuesito, ahorita, todito, igualito, vengo corriendito*.

Для предотвращения возможных недоразумений, которые легко возникают в результате незнания национальных норм употребления лексических единиц, в практике преподавания испанского языка следует освещать семантические расхождения, по крайней мере, в наиболее частотных и ярких случаях [1. С. 65]. С той же целью необходимо обращать внимание на специфику коммуникативного поведения носителей испаноязычной культуры на занятиях по межкультурной коммуникации.

Литература

1. Фирсова Н.М. Современный испанский язык. – М.: Восток – Запад, 2007. – 352 с.
2. Angel Rosenblat. El castellano en Venezuela. <http://www.analitica.com>
3. Alexis Márquez Rodríguez. El castellano en Venezuela II. <http://www.analitica.com>
4. Tcalo. Malentendidos español – venezolano. <http://www.tcalo.com>

Печенкина Т.А.

СИМВОЛИКА ЧИСЕЛ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ РЕКЛАМЕ

Число и наблюдения за его эволюцией в мышлении человека – тема научного интереса как математиков и философов, так и лингвистов. Язык, отражая мышление, включает и средства фиксации количественной характеристики реальности.

При создании и восприятии рекламных текстов важную роль играют традиции исследования символики чисел, восходящие к идеям двух великих мыслителей: Пифагора и Карла Густава Юнга. Можно сомневаться в том, насколько идеи Пифагора или Юнга соответствуют представлениям современной науки и реальным законам развития природы и общества, но нет сомнений в том, что названные идеи в той или иной степени учитываются создателями современных рекламных текстов.

Пифагор полагал, что все существующие числа можно подвести к исходным универсалиям, которыми являются цифры от одного до девяти. Все же остальные числа могут быть получены из них [5].

Карл Густав Юнг и последователи (Роберт А. Джонсон и другие) его аналитической психологии особое значение уделяли архетипической значимости первых пяти чисел, а также числа семь; подчеркивали информативную значимость чисел, которые являются универсальными символами [6.].

Российские национальные традиции восприятия символики чисел отражены в фольклоре, фразеологии и лексикографии [2], [3]. Они во многом похожи на западноевропейские представления (сказывается общность христианской культуры), но и имеют и существенные особенности.

В данной статье хотелось бы отразить лишь некоторые, наиболее значимые и активно используемые в современной журнальной российской и немецкой рекламе, интерпретации чисел:

- в свете пифагорейской системы (ПС);
- с позиций юнгианского подхода (ЮП);
- с учетом российской мифологии и ментальности (ОРММ).

Рассмотрим значения первых девяти основных чисел:

1 (один). ПС: это число цели, обладает некоторой амбициозностью и агрессивностью. С точки зрения ЮП, число «один» является символом начала, развития. ОРММ: противоречивое значение, с одной стороны, число один значимо и может управлять множеством, т. е. толпой. Но в то же время показано несовершенство этого числа и стремление его к развитию и объединению.

Текст: В ДВА РАЗА
легче Легкого

В этой рекламе речь идёт о майонезе «Salve Экстра Лёгкий», о необыкновенной легкости майонеза, который поможет поддерживать отличную форму. В этом случае символ «два» воплощает в себе нечто противоречивое: калорийность, не очень полезное действие продукта и в то же время лёгкость.

Текст: 4 % gewinnt
Daimler Chrysler Bank
Die Bank, die bewegt.

Число «четыре» в рекламе банка символизирует, с одной стороны, его стабильность, порядочность, надёжность, а с другой – рациональное решение клиентов.

Вышеприведенные примеры использования рекламы призваны убедить потребителя в достоинствах товара, то есть показать преимущества и доказать необходимость товара для потребителя.

Необходимо отметить, что в русской культуре наиболее активен первый десяток чисел (кроме чисел 6 и 8), а также 20, 30, 40, 100, 1 000 000 (миллион). В немецкой культуре важны числа 3, 7, 9, 11, 12, 13, 100, 101. В большинстве случаев компонентами реклам выступают числительные первого десятка, входящие в активный фонд современных русского и немецкого языков.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что использование символики чисел в рекламе не является единственным фактором, определяющим эффективность товара. Тем не менее, в сочетании с другими рекламными технологиями, использование числа оказывают определенное влияние на выбор современного человека.

Литература

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира. – М., 1997.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русской фразеологии. – М., 1983.
3. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: Современное написание. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2002.
4. Ключников С.Ю. Священная наука чисел. – М.: Беловодье, 1996.
5. Пифагор. Золотой канон. Фигуры эзотерики / Коммент. А. Шапошникова; Пер. И. Евсы, М.Л. Гаспарова. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
6. Руткевич А.М. Жизнь и воззрения К.Г. Юнга // Юнг К. Архетип и символ. – М., 1991.

Питеркина Ю.С.

ВИДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В СЕМАНТИКЕ СЛОВА КАК ЕДИНИЦЫ НОМИНАЦИИ (когнитивная обусловленность номинативных процессов в детской речи)

Слово является основной номинативной и когнитивной единицей языка, которая служит для именованья и сообщения знаний о предметах, признаках, процессах и отношениях – явлениях реальной действительности, значение слова связано с обобщёнными образами этих явлений, информацией о них. Ребёнок, приступая к усвоению языка, а, в частности, слова, располагает известным тождеством звукового облика слова и известным тождеством предметной отнесённости слова. Первоначально мы встречаем у ребёнка неосознанность словесных форм и словесных значений и недифференцированность тех и других. Слово и его звуковое строение воспринимаются ребёнком как часть вещи или как свойство её, неотделимое от её других свойств.

Основу развития словаря дошкольника составляют познавательные процессы, информация об окружающей действительности, которую получает ребенок, и способы получения этой информации. Интерес к познанию окружающего мира является основным фактором в развитии словаря ребенка. Круг познания дошкольника и способы познания находят прямое отражение в том, какие фрагменты языковой картины мира и как репрезентируются в его лексиконе.

Одно из первых лингвистических открытий, которое совершает любой ребёнок – тот факт, что все предметы имеют имена. К такому открытию постепенно подводят окружающие, которые всегда называют имена предметов, как только видят, что он обращает на них внимание. В раннем и младшем возрасте основным способом познания мира для ребенка является сенсорное обследование, приобретенная таким образом информация определяет значение слова и процесс номинации: в основу номинации могут быть положены сенсорные признаки, не актуальные с точки зрения сущности того или иного явления. Круг лексических единиц ограничен прежде всего их номинативной связью с такими пред-

метами, которые доступны познанию ребенка: это люди и предметы, которые его окружают, простейшие бытовые действия, в выполнение которых включается сам ребенок или которые ребенок может наблюдать, признаки предметов, доступные для сенсорного обследования

Изменение образа жизни ребёнка, возникновение новых отношений со взрослыми и новых видов деятельности приводит к дифференциации функций и форм речи. Ребёнок знакомится с жизнью и деятельностью людей; ему становятся доступны уже не только те предметы, которые он может узнать непосредственно; всё большее место в его жизни занимают предметы, люди, отношения, с которыми он знакомится из рассказов взрослых, из читаемых ему книг и из рассматриваемых картин. Активизация когнитивных процессов приводит к активизации в овладении словом, что находит отражение в своеобразной детской номинации. «Период творческого взлёта в овладении языком наблюдается у детей в возрасте 3-5 лет, когда ребёнок не только изобретает новые слова, но и переиначивает уже существующие в языке «готовые» единицы, даёт им новые толкования» [Гридина 2006: 50].

При этом наблюдаются и определенные отличия в семантике слов в лексиконе ребенка. «Первоначально слово употребляется в ограниченном контексте. Его значение ситуативно обусловлено. В речи ребёнка функционирует несколько наименований одного и того же класса предметов, каждое из которых связано с определённой ситуацией» [Овчинникова, Береснева и др. 2000: 29-30].

Далее ситуативно-ограниченное использование слова модифицируется, постепенно отвлекаясь от конкретной ситуации. Освобождаясь от ограниченного контекста, значение слова претерпевает ряд изменений. Значение слова пока не совпадает с общеязыковым, оно может оказаться либо уже (сужение значения), либо шире (расширение значения).

Лингвисты считают, что расширение значения встречается заметно чаще, чем сужение. Расширение значения происходит на основе расширения референции, т.е. увеличения классов объектов, обозначаемых словом. В качестве иллюстрации можно привести следующие примеры.

Даша, 3,8 мес.

Качаясь на качелях: «Останови, я выхожу на этой *станции*» [пример автора].

Здесь мы видим расширение значения. Расширение значения произошло путём замены одного слова на другое. Замена слов происходит в речи детей потому, что слова не приобрели достаточной устойчивости. В данном случае произошла замена «тематического характера» [Цейтлин 2000: 189]. При таком смешении можно наблюдать ассоциативный характер запоминания слов. Даша, когда ездила в отпуск на поезде, запомнила, что поезд останавливается на станциях. Скорее всего, девочка перепутала слово *станция* со словом *остановка*, т.к. последнее слово наиболее часто присутствует в её лексиконе. На ассоциативном уровне она перенесла ту ситуацию на качели, когда на них качалась. Расширение значения обусловлено актуализацией дифференциальных сем в сематике слова «станция».

Даша, 5,3 мес.

– Даша, помой тарелку.

– С «Фейри» помыть?

– Нет, просто ополосни.

– А-а, ты *нестерильная* хозяйка. [пример автора]

В данном примере произошло расширение значения. Слово «стерильный» в словаре Л.Н. Ушакова имеет следующее значение: «Такой, в котором уничтожены микробы путём дезинфекции, совершенно очищенный от микроорганизмов». Девочка, слышала такое слово во время посещения врача. Даше понятно, что «нестерильная хозяйка» обозначает нечистоплотного человека. Осмыслив значение слова, ребёнок наполнил его новым смыслом, трансформируя его семантику на уровне категориально-лексических и категориально-грамматических сем, и применил в конкретной речевой ситуации.

Расширение значения слова связано с логикой отношений в предметном мире: слово закрепляется за рядом объектов, обладающих определённым сходством по существенным признакам. Пересечение (и смешение) значений слова в детской речи обусловлено самой «предметностью» мира: для обозначения словом воспринимаемые объекты необходимо расклассифицировать, абстрагировавшись от некоторых их признаков, и объединить, опираясь на выявленное сходство» [Овчинникова Е.Г., Береснева Н.И. и др. 2000: 36].

Как показывает наше исследование, расширение значения может быть связано с изменением семной структуры слова как на категориальном уровне, так и на дифференциальном, что свидетельствует о различном статусе признаков, учитываемых ребенком в процессе номинации. Расширение значения слова в процессе номинации может быть определено и существенными, и несущественными

ми признаками явления. Следовательно, процесс номинации как зеркало отражает, как то или иное явление познано ребенком.

Кроме расширения и сужения значения в детской речи можно наблюдать ещё такое явление, как контаминация [Ахманова 1966: 206].

Даша, 4 года.

Ела конфету и вдруг её проглотила.

– Ты проглотила конфету?

– Нет, я её уже *выглотнула* [пример автора].

В данном примере мы можем наблюдать явление контаминации. Это происходит за счёт словообразовательной инновации. Девочка овладела значением и формой глагола второго лица, совершенного вида «проглотила», а именно, поместила внутрь желудка через рот и по аналогии образовала новую форму «выглотнула», т.е. выплюнула обратно. «Возникновение инноваций, основанных на аналогиях – считает С.Н. Цейтлин, – свидетельствуют о формировании механизма глагольного словоизменения». Поняв значение приставок и овладев словоизменением глагола, ребёнок научился образовывать разные формы. Для этого Даша верно выбрала одну из основ глагола и присоединила к ней нужный аффикс.

Данил (3, 6 мес.), увидев щит, спрашивает у мамы:

– Это щит?

– Щит.

– А что он считает? [пример автора]

В данном примере произошло смешение значений. Ребёнок 3,6 лет возвращает слову мотивировку и актуализирует значение глагольного корня. В результате такой актуализации из семантики слова «*щит*» выпадает сема «защищать, предохранять от ударов» и приобретает «ложная» сема «производить расчёт, считать по порядку». Таким образом, мы можем видеть, что щит – это не средство защиты, а приспособление, предназначенное для того, чтобы считать.

Даша, 3,8 мес.

Слышала в садике от девочки, у которой умерла прабабушка, что люди после смерти улетают на небо.

Вот какой диалог у нас получился:

– А когда люди совсем состарятся, куда они деваются?

– Никуда не деваются.

– А баба Наташа умрёт (её прабабушка)?

– Почему?

– Она так сказала.

– Даша, а что значит «умрёт»?

– А это значит, что она на небо улетит [пример автора].

В этом примере мы видим развитие у ребёнка внутрисловной парадигматики, то есть девочка усвоила многозначность слова. Известно, что все значения многозначных слов обусловлены контекстом. Значение самого слова «смерть» в данном контексте для ребёнка модифицируется. Даша отождествляет понятие слова «смерть» не с кончиной человека, т.е. физической смертью, а актуализирует то значение, которое не связано напрямую с контекстом, а именно, что душа человека улетает на небо. Таким образом, ребенок, не овладев лексическим значением слова, сформировал у себя прагматическое понимание данной речевой ситуации.

Тимур, 3 года.

Играют, заворачиваясь с головой в полотенца, будто они в яйце. Потом вылупляются. У Тимура не получается.

– Мама, *залупь* меня в яичко. [Е.С. Шарипова]

В этом примере произошло расширение значения. Это происходит за счёт словообразовательной инновации. Мальчик усвоил значение приставок, т.е. вылупиться – выйти наружу, соответственно, чтобы попасть внутрь, нужно залупиться обратно. Глагол «залупь» используется ребёнком в повелительной степени (по аналогии с «сядь»). Таким образом, ребёнок научился образовывать разные глагольные формы

Полина, 2,8 мес.

– Я, мама, так наелась, что даже *похудела*. [О.И. Родыгина]

В этом примере мы можем наблюдать расширение значения. Девочка не дифференцирует значения слов «поправиться» и «похудеть» в силу своих возрастных особенностей. Общаясь со взрослыми, дети, как правило, вычлениают смысл слова в опоре на конкретную ситуацию употребления. «...расширение собственной речевой практики приводит ребёнка к постепенному усвоению «индек-

са типичности» каждого слова (освобождению значения слова от конкретной ситуативной привязки» [Гридина 2006: 61].

Рита, 5 лет.

В банке с вареньем увидела плесень:

«Что это за мех?!» [Н.Г. Василевская]

В данном примере произошло расширение значения. Девочка имеет представление о мехе и знает, что он очень мягкий и пушистый. Плесень в варенье по своему виду очень похожа на мех. В данном примере номинативный перенос произошёл по типу метонимии, т.е. с общего на частное. Таким образом, ребёнок, зная, как выглядит мех, но, возможно, не видевший никогда плесень, перенёс свойства меха на то, что увидел в банке с вареньем.

Даша, 5 лет.

Смяла тюбик от крема для рук и говорит: «Мама, крем *сдохлился*». [пример автора]

В данном примере также произошло расширение значения. В разговоре со взрослыми девочка слышала, скорее всего, слово «дохлый», в значении «худой человек». Следовательно, тюбик без крема стал пустым и ребёнку напомнил худого человека.

Таким образом, семантическая сторона детской речи развивается постепенно и тесно связана с когнитивным опытом, который ребёнок приобретает в результате практической деятельности и общения со взрослыми. Ребёнок семантическое значение усваивает постепенно и осознанно. Но когнитивное развитие опережает речевое развитие ребёнка, поэтому так часто в детской речи можно встретить различные виды номинаций.

Литература

1. Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Овчинникова И.Г. Ассоциация детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе). – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1996. – 255 с.
2. Седов К.Ф. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2004. – 319 с.
3. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

Платоненко Н.М.

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Путь реализации «болонских» принципов в системе высшего образования России трудно назвать лёгким. И это вполне понятно. С одной стороны, формирование единого образовательного пространства в современной Европе вызывает большой интерес российского образовательного общества к проблематике Болонского процесса, с другой стороны, некоторые российские вузы ещё не начали деятельность по внедрению болонских требований в образовательную систему страны, полагая, что для отечественной системы высшего образования, отлично зарекомендовавшей себя в советский период, реализация принципов Болонского процесса будет означать для неё крах.

Россия подписала Болонскую декларацию только в 2003 году в отличие от многих европейских стран, быстро осознавших то, что неучастие в развитии единого европейского образовательного пространства приведёт их к самоизоляции от процессов, связанных с осуществлением рекомендаций Болонского процесса.

Подписание Болонской декларации Россией означает реорганизацию системы высшего образования в стране. Каким образом будет проходить её реформирование, во многом зависит от самих российских вузов, от их желания совершенствовать содержание и качество образования, от их стремления адаптировать учебный процесс к потребностям современного высшего образования.

Однако вопросы, связанные с системой высшего образования с более гибким учебным процессом, с необходимостью постоянного повышения квалификации преподавателей, напрямую перекликаются с содержанием основных принципов Болонского процесса, среди которых, в первую очередь, выделяются следующие обязательные принципы: многоуровневая система высшего образования, введение системы академических кредитов, обеспечение мобильности студентов и преподавателей, выдача единого Европейского приложения к диплому, система управления качеством высшего образования и другие.

Поэтому хотелось бы подчеркнуть, что присоединение России к Болонскому процессу предопределяет «болонское» направление образовательной реформы в нашей стране. Вместе с тем у оте-

чественных вузов достаточно возможностей для практического вхождения в Болонский процесс. Эти возможности каждый университет может использовать с учётом собственной специфики [1. С. 10-12].

В предлагаемой статье мы остановимся на вопросе развития системы контроля качества высшего образования. Впервые мысль об усилении сотрудничества в европейском масштабе по обеспечению качества образования и разработке для этих целей сравнимых критериев и методов контроля сформулирована в Болонской декларации в 1999 году. В совместном коммюнике, принятом на Пражской встрече министров, ответственных за высшее образование (2001 год), обеспечение качества было определено как фактор, способствующий сравнимости квалификаций по всей Европе. В 2003 году на встрече в Берлине её участники приняли коммюнике, в котором констатировалось, что основу формирующегося европейского пространства высшего образования и европейского исследовательского пространства составляет качество высшего образования. Участниками встречи была поставлена конкретная задача – всем странам-участницам разработать к 2005 году действующие системы обеспечения качества. Разработанные системы качества должны предусматривать следующие моменты: определение степени ответственности и обязанностей вузов; оценка программ или учебных заведений, включая внутреннее оценивание, внешние экспертизы, участие студентов в процедурах оценки и публикации её результатов; наличие сопоставимых систем аккредитации, сертификации; международное партнёрство; сотрудничество и участие в международных сетях [1. С. 49].

Берлинская конференция поручила Европейской ассоциации университетов и Европейскому союзу студентов совместно разработать систему стандартов, процедур и методических рекомендаций по обеспечению качества образования.

Чем объясняется столь пристальное внимание к вопросам качества высшего образования? Авторы работы «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс» отмечают следующее: во многих европейских странах государство отказывается от активного вмешательства и регулирования сферы высшего образования; в большинстве образовательных систем Европы очевидным стало **смещение** от контроля «входов» к контролю «выходов» образовательного процесса; отсутствие методологии проектирования образования, при которой одним из важнейших элементов системы высшего образования становятся результаты образования [1. С. 50].

Из вышеперечисленных причин становится явным, что главными в оценке образовательной деятельности вузов являются в настоящее время не планирование и не реализация учебного процесса, а результаты образования, иначе говоря, полученные студентами знания, компетенции и навыки. В условиях, когда главным в образовательной системе является не сам процесс обучения, а компетентностный подход с ориентацией на профессиональную и личностную подготовленность выпускников к трудоустройству, механизмы обеспечения качества становятся главной составляющей управления системой образования.

В настоящее время многие европейские страны уже создали формальные системы и механизмы обеспечения качества и связанные с ними процедуры аккредитации и внешней отчётности.

Быстрое развитие систем качества высшего образования в европейских странах обусловлено рядом внутренних и внешних факторов: «ослабление» академического образования на фоне развития массового высшего образования; проявление всё возрастающей заинтересованности работодателей в том, чтобы принимать участие в определении целей, задач и результатов образовательной деятельности университетов; сокращение государственных расходов на высшее образование; требования общества университетам: более высокая степень открытости и подотчётности университетов обществу с точки зрения результатов своей деятельности; превращение самого высшего образования в конкурентную среду (изменения в системе набора студентов, повышение мобильности студентов и преподавателей, появление негосударственного сектора высшего образования) [1. С. 51].

Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (the European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) отмечает наличие разнообразных форм и методов деятельности в европейских системах качества высшего образования, неоднородность их целей и задач, различия в методах управления качеством, расхождения в системе критериев, методов и средств оценки, отсутствие единого механизма отчётности и пр.

Из вышесказанного следует, что ключевым вопросом процесса реализации принципов Болонского процесса является **разработка и использование** единых критериев, методов и средств оценки качества высшего образования.

Для решения данного вопроса необходимо определить: а) сущность понятия качества высшего образования; б) базовые критерии качества высшего образования.

Критерии качества высшего образования были обозначены в 1991 году в «Меморандуме» высшего образования», опубликованном Комиссией Европейского сообщества: содействие наиболее

эффективному использованию людских и материальных ресурсов высшей школы; расширение научных исследований; внедрение результатов научных исследований в учебный процесс; совершенствование и оптимизация приёма в вузы; совершенствование форм аттестации студентов; повышение профессиональной компетенции преподавателей; углубление взаимодействий с работодателями.

Однако само понятие качества высшего образования в документе не определено. В 1998 году во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века» находим следующую дефиницию понятия: «Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы; научные исследования и стипендии; укомплектование кадрами; учащихся; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду» [1. С. 53].

В принятом по итогам встречи преподавателей высшего образования Послании (Испания, 2001 год) качество высшего образования рассматривается как «непременное условие установления доверия, соотносительности, мобильности, сопоставимости и привлекательности в европейском пространстве высшего образования».

Международный стандарт ISO 8402 «Управление качеством и обеспечение качества – Словарь» дефинирует понятие качества как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности потребителей. Под объектом в данном случае понимается деятельность или процесс, продукция или результат предоставления услуги. Применительно к вузу качество образовательных услуг определяется качеством знаний и приобретённых за годы учёбы в вузе компетенций выпускников (профессиональных, личностных, социальных).

Единую трактовку понятия качества высшего образования сложно сформулировать, поскольку по-прежнему существуют нерешённые проблемы: терминологического несоответствия; разностороннего развития национальных систем контроля качества высшего образования; отсутствия чётких критериев системы контроля и др.

Однако рассмотрение понятия качества высшего образования как системы, формирующей механизмы реализации улучшения качества деятельности вуза в целом, вполне, на наш взгляд, соответствует сущности исследуемого понятия.

Литература

1. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 352 с.

Плотникова С. В.

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В современной лингвистике, несмотря на доминирование антропоцентрического подхода к изучению языковых явлений и внимание к феномену знания вообще и языкового знания в частности, отсутствует единство в понимании и терминологическом обозначении системы языковых представлений, которые формируются у индивида и обеспечивают ему возможность использовать в общении с другими людьми средства языка. Акцентируя разные аспекты представления и функционирования языка в индивидуальном сознании, исследователи используют такие термины, как языковая способность (Ю.Н. Караулов, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович), речевая способность (Г.И. Богин, И.М. Румянцева), речезыковая способность (Т.Н. Ушакова, Э.А. Салихова), речевая организация индивида, индивидуальная речевая система (А.А. Залевская), языковая компетенция (Е.Д. Божович, И.Г. Овчинникова, Н. Хомский), языковое сознание (Г.В. Ейгер, И.А. Зимняя, И.А. Стернин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева). Кроме того, указанные термины не всегда получают эксплицитное толкование, и во многих работах они используются как неопределяемые. Отметим также широкое распространение нетерминологического употребления таких выражений, как знание языка, языковые знания, владение языком и т.п., когда речь идет о способности человека понимать и производить высказывания в соответствии с правилами определенного языка.

Неустойчивость терминологии в рассматриваемой области объясняется многими причинами, и прежде всего безусловной сложностью анализируемого объекта и возможностью его познания в разных аспектах: как психофизиологической функции, как механизма, обеспечивающего речевую деятельность, как процесса и результата познания, как способа осуществления мышления и т.д. Находясь на пересечении интересов исследователей разных научных направлений, рассматриваемый феномен не может интерпретироваться ими одинаково и потому получает разные терминологические обозна-

чения. В рамках данной работы рассмотрим соотношение наиболее близких по своему содержанию понятий: языковая / речевая / речезыковая способность и языковая компетенция.

Наиболее распространенным и широко понимаемым является термин «языковая способность». В психолингвистике традиционно языковая способность определяется как «функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным правилам» [7. С. 190]. В данной концепции языковая способность – это и потенциальная способность человека к овладению языком, и результат процесса овладения языком, и способ хранения языка в психике человека, и способ реализации отраженных сознанием элементов языка, определенный механизм их использования в процессе речевой деятельности. Такое понимание языковой способности встречаем также во многих работах по коррекционной педагогике, онтолингвистике и лингводидактике, которые рассматривают прежде всего закономерности развития языковой способности в онтогенезе в условиях нормы и аномалий развития, а также при обучении иностранному языку.

По аналогии с классической дихотомией «язык – речь» И.М. Румянцева вводит наряду с понятием «языковая способность» понятие «речевая способность» (в других работах эти термины часто выступают как синонимичные). По мнению исследователя, между этими понятиями отношения включения, так как языковая способность – это функция, обеспечивающая возможность человеческой психике отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка, а речевая способность обеспечивает образование и функционирование внутренних речевых кодов, которые не только включают отраженную систему языка, но и приводят эту систему в действие [5. С. 174].

Т.Н. Ушаковой предложена модель речезыкового механизма, которая, кроме функциональных блоков, представляющих используемые индивидом языковые структуры, включает также структуры, отвечающие за формирование содержания речи и реализацию интенций субъекта к высказыванию [6. С. 20-23]. Автор открыто заявляет о нецелесообразности противопоставления языка и речи при описании речезыкового онтогенеза и подчеркивает это терминологически.

Как можно заметить, всеми авторами отмечается психофизиологическая природа, динамический характер и функциональность анализируемой способности, что предопределено рассмотрением ее в связи с процессами восприятия и порождения речи, общим является также использование уровневой модели для описания языкового компонента способности. Различия же в трактовке понятий «языковая способность», с одной стороны, и «речевая способность» и «речезыковая способность», с другой, сводятся к тому, что в структуре последних предполагается наличие не только отраженных психикой человека элементов языковой системы и правил их использования в соответствии с условиями коммуникации, но и побудительных механизмов речи.

Термин «языковая способность» используется также в литературе как переводной эквивалент термина «языковая компетенция» (competence), введенного Н. Хомским для обозначения знания языка идеальным его носителем (языкового аппарата человека) в противовес использованию языка в конкретных случаях – языковой активности (performance). В этом случае содержание понятия языковая способность (компетенция) сужается до внутренних представлений человека о языке, в трактовке Н. Хомского – до знания принципов универсальной грамматики и параметров, характеризующих грамматику конкретного языка. В отечественной литературе, особенно по психологии, психодидактике и частным методикам, термин «языковая компетенция» получил широкое распространение и дальнейшее развитие в лингводидактическом ключе: под языковой компетенцией чаще всего понимается совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. Объем понятия определяется в каждом конкретном исследовании путем установления перечня умений. Например, если под языковой компетенцией понимается «знание учащимися слов, их форм, синтаксических структур, синонимических средств языка, употребление их в речи, овладение богатством языка как условием успешной речевой деятельности», то наряду с языковой выделяются также коммуникативная, лингвистическая и социокультурная компетенции [2. С. 24-27]. Другой подход к определению содержания понятия находим в работах Е.Д. Божович, которая включает в языковую компетенцию метаязыковые знания и рассматривает ее как «психологическую систему, включающую два основных компонента: данные речевого опыта, накопленного ребенком в процессах общения и деятельности; и знания о языке, усвоенные в ходе специально организованного (школьного) обучения» [1. С. 36]. Как видим, данная трактовка учитывает специфику возрастного этапа развития языковой компетенции и существенную роль обучения в этом процессе.

Несмотря на то что во многих психолингвистических исследованиях термины «языковая способность» и «языковая компетенция» используются как абсолютные синонимы, имеются основания

для их разграничения и определения языковой компетенции как одного из аспектов языковой способности – репрезентации языка в индивидуальном сознании. Важность и относительная самостоятельность такого аспекта исследования языковой способности была отмечена А.А. Залевской в ее монографии, опубликованной еще в 1977 г. [3]. Творчески развивая идеи Л.В. Щербы и последовательно разграничивая понятия механизма и процесса деятельности, а также процесса деятельности и его продукта, А.А. Залевская выделяет в рамках речевой организации индивида ЯЗЫК₁ как продукт переработки и упорядочения речевого опыта, получаемого индивидом в процессе речевой деятельности, т.е. индивидуальную языковую систему. И если представители Московской психолингвистической школы обращают внимание на то, что подобная система коррелирует с системой языка (см. выше), то А.А. Залевская не только последовательно разграничивает эти две системы терминологически, но и выявляет существенные различия между ними. Система оппозиций, характеризующих противопоставленность этих понятий и определяющих их специфику, включает особенности процессов, продуктами которых являются ЯЗЫК₁ и ЯЗЫК₂ (комплексная перцептивно-когнитивно-аффективная переработка/переживание по законам психической деятельности – логико-рациональный анализ в соответствии с постулатами науки, частичная – полная осознаваемость и вербализуемость и т.д.), специфика единиц (концепты – конструкты), принципы организации (континуальность – дискретность, открытая динамическая – относительно стабильная система, многообразие связей – набор необходимых и достаточных признаков и т.д.), особенности функционирования (эвристичность – алгоритмичность поиска в системе) и др. [4. С. 260-261].

Выделение в рамках языковой способности языка как индивидуального знания (т.е. языковой компетенции) позволяет сосредоточить внимание на содержании и формах представления этого знания в психике человека, а также на динамике его изменения в процессе онтогенеза. Следовательно, разграничение понятий «языковая способность» и «языковая компетенция» будет способствовать более точному определению структуры языковой способности и выявлению закономерностей ее развития.

Литература

1. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33-44.
2. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе / Под ред. Е.А. Быстровой. – М., 2004. – С. 20-36.
3. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: Учеб. пособие. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. – 83 с.
4. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
5. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕР СЭ: Логос, 2004. – 319 с.
6. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
7. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 239 с.

Повышева Е.М.

ПРИНЦИПЫ ВЫДЕЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ДЕФИНИРОВАНИЯ ОТГЛАГОЛЬНОГО СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Развитие современной лингвистической науки характеризуется наличием приемов и подходов, ориентированных на сравнение языковых данных. В начале 80-х годов известный языковед С.Д. Кацнельсон подробно обосновывает необходимость объединения типологии и сравнительно-генетического языкознания в рамках единой дисциплины – лингвистической компаративистики [8. С. 25].

С развитием лингвистической науки изменяются подходы ученых к определению сравнительного метода изучения языков. Так если в конце XIX века обсуждалась возможность применения сравнительного метода в изучении неродственных языков, то к концу XX века эта возможность превратилась в реальность. В этом большую роль сыграли работы многих ученых: А. Мейе, Ж. Вандриеса, представителей Пражского лингвистического кружка Б. Трнка, В. Матезиуса, Н.С. Трубецкого, датского структуралиста Л. Ельмслева и др.

Составной частью типологических исследований является установление так называемых универсалий, под которыми можно понимать общие свойства или аналогичные явления в разносистемных языках. Выявление этих общих свойств и явлений предполагает использование по отношению к ним некоторого общего терминологического аппарата. Только при соблюдении этого условия можно говорить о тождестве или подобии рассматриваемых явлений, выявить то общее, что позволяет выделять лингвистические универсалии. Задача установления общих для всех языков черт связана с универсалиями. *Универсалии* - это те общие признаки, которые не зависят ни от генеалогии, ни от географических контактов и которые являются общечеловеческими. Наличие универсалий объясняется общими закономерностями языка как средства общения, глубинными отношениями между языком и мышлением, окружающей действительностью и другими факторами [1. С. 67].

Особый интерес исследователей вызывает грамматическая категория достаточно большой группы слов, получивших название синкретичных, или гибридных – отглагольное существительное. Категория отглагольного существительного, отмечаемая в типологически разных языках – англ. *movement, fingering, speaker*; рус. *столкновение, лечение, носильщик*; удм. *жадён, лёган*; франц. *expirant, declamation*; нем. *Aufregung, Kriecher* и т.д., формируется как гибридная категория, совмещающая в себе именные и глагольные свойства, что обусловлено ходом развития категории имени существительного, категории глагола и системы неличных форм глагола. Данная категория вполне отвечает всем признакам, свойственным лексико-грамматическим категориям, претендующим на уровень универсальности.

Данные большинства исторических исследований свидетельствуют о том, что отглагольные существительные образовывались от глагольных основ, претерпевая как фонетические, так и морфологические изменения. Как полагают ученые в качестве одной из основных причин возникновения отглагольных существительных, увеличение словарного состава языка [3. С. 123; 4. С. 78; 5. С. 55; 7. С. 115].

Как в английском, русском, удмуртском, французском, и в немецком языках отглагольное существительное трудно поддается классификации на основе каких-либо общих последовательно выдержанных принципов, поскольку в одной и той же группе, объединенной по функционально-семантическому признаку, могут оказаться отглагольные существительные, разнородные по своей морфологической природе, и, наоборот, отглагольные существительные, выражающие одни и те же грамматические категории, могут иметь весьма различные значения и функции.

Так, исследователи английского языка отмечают тот факт, что благодаря отглагольному существительному возникают такие омонимичные неличные формы глагола, как герундий и причастие I. В связи с чем, данная категория выступает в качестве субститута других частей речи.

Отглагольное существительное удмуртского языка – грамматическая категория, указывающая на лицо или предмет и выражающая значения указания в двух грамматических состояниях – субъектно-объектном, которые благодаря категории падежа приобретают соответствующие слова в их синтаксической позиции дополнительных членов предложения, и предикативном, которые благодаря категории наклонения получают те же слова в их синтаксической функции главного члена предложения, а также в не зависящих от синтаксического выступления слов грамматической категории числа [13. С. 59]. Кроме того, в удмуртском языке несравнимо больше омонимичных частей речи (*шуньт «теплый»* – прилагательное, *«тепло»* – существительное, *«тепло»* – наречие). Все это позволяет утверждать, что имена существительные, прилагательные и наречия в удмуртском языке гораздо меньше отличаются друг от друга, границы между ними гораздо более размытые и нечеткие [7. С. 93], чем в английском, русском и некоторых других языках. Для определения принадлежности слов к конкретной части речи важен уже синтаксический принцип.

Итак, по семантической соотнесенности с другими частями речи и грамматическим особенностям, отглагольные существительные во всех исследуемых языках делятся на две группы: агентивные и неагентивные.

В отличие от агентивных, неагентивные отглагольные существительные отличаются достаточно широкой семантической репрезентацией: предмет, состояние (временное состояние, психическое состояние, эмоциональное состояние, социальное состояние), действие (фазовое действие, результирующее действие), движение, группа людей, инструмент, посессивность, событийность и т.д.

По морфологическим признакам отглагольные существительные могут быть:

а) простыми (simple): *approval, fishing, management* и т.д.

б) сложными (compound): *baby-sitter, dress-maker, hair-dresser* и т.д.

Отмечается многосторонность синтаксических свойств и функций отглагольного существительного. Отглагольное существительное в синтаксических структурах предложения в английском, в русском, в удмуртском, во французском, в немецком языках может выступать в функциях: подлежащего, дополнения, предикатива, сложного дополнения, сложного подлежащего, определения.

Особенности функционирования отглагольного существительного в исследуемых языках и их дистрибутивные свойства заметно отличаются от того, что характерно для других частей речи.

Таким образом, сопоставительная лингвистика в последние годы вышла за рамки чисто системного, таксономического ориентированного описания отдельных единиц языка, категорий и явлений и обратилась к функционально-коммуникативной проблематике, используя при этом разнообразнейшие методы и приемы. Позволяя тем самым обнаруживать более универсальные категории языка, несмотря на разносистемность языков.

Литература

1. Аристотель. Категории. Соч.: В 4 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – С. 51-90.
2. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. – М.: Владос, 1999. – 288 с.
3. Бруннер К. История английского языка. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. – Т. 2. – 322 с.
4. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
5. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским. – М.: Русский язык, 1988. – 263 с.
6. Грамматика современного удмуртского языка. Фонетика и морфология. – Ижевск, 1962. – 376 с.
7. Каракулова М.К., Каракулов Б.И. Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. – 226 с.
8. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 223 с.
9. Иванова И.П., Чахоян Л.П. История английского языка. – М.: Высшая школа, 1976. – 319 с.
10. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка. – Л.: Просвещение, 1971. – 336 с.
11. Прокош Э. Сравнительная грамматика германских языков. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1954. – 379 с.
12. Репина Т.А. Сравнительная типология романских языков. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 280 с.
13. Тараканов И.В. Первой грамматике удмуртского языка 190 лет // СФУ. – Ижевск: Удмуртия, 1962. – № 3 (I). – С. 229-230.
14. Ярцева В.Н. Проблемы функциональной грамматики. – М.: Наука, 1985. – 199 с.

Пономарева О.Б.

АКЦЕНТНЫЙ СТАТУС АНГЛИЙСКИХ СУБСТАНДАРТНЫХ ЗООМОРФИЗМОВ

Одним из важнейших понятий современных исследований по когнитивной семантике является понятие **акцентного статуса, профилированности** отдельных семантических признаков [1; 5; 6;]. Акцентный статус предполагает неравноценность различных компонентов семантической структуры, подобно элементам высказывания, которые могут быть неравноценны в коммуникативном плане. «Изменение акцентного статуса или акцентный сдвиг оказывается универсальным средством порождения многозначности, развития у слова производных значений» [1. С. 106].

Когнитивные модели, которые устанавливаются в рамках прототипической семантики, были задуманы для того, чтобы показать, на каких основаниях человек относит к одному и тому же классу или категории единицы, которые проявляют мало общего. Для объяснения сути явления Е.С. Кубрякова выдвигает понятие **прототипического семантического сдвига**, отражающего логику перехода от одного значения к другому и формирование путем такого сдвига нового значения в структуре изучаемой единицы [2]. Предмет и явление мыслятся не изолированно друг от друга, но запоминаются и воспроизводятся во взаимозависимости и взаимосвязи, и можно сказать, что любая трансформация исходного слова направлена на изменение семантики знака. Показатель словообразовательной производности – семантический сдвиг наблюдается в производной единице по сравнению с производящей и коррелятивной к исходному знаку какой-либо из возможных операций данного языка. В основе семантического сдвига лежат либо **ассоциации**, либо **логические операции**.

В рамках прототипической семантики была впервые постулирована необходимость обращения к обыденному сознанию человека, к мотивированности его простейших поступков и решений при классификации явлений окружающей действительности. Рассматриваемые семантические сдвиги объяснимы с точки зрения здравого смысла, с точки зрения единственного взгляда на вещи и события. Развитие новых значений осуществляется постепенно, путем семантических сдвигов от одного значения к другому [2; 3; 4].

Рассмотрим примеры семантического сдвига и изменения акцентного статуса на примерах английских субстандартных зооморфизмов. В основе семантического сдвига в лексике, относящейся к названиям животных, но употребляемой в субстандартной подсистеме для уничижительно – иронической характеристики человека, меняется интегральная сема, что приводит к выдвигению на первый план (профилированию) дифференциальных сем, а также сем, содержащихся в импликационале, и приобретающих новый аксиологический статус эмоционально – экспрессивной номинации.

В приведенных ниже примерах (см.: WEUDEL, DAS, DAS1) это такие ассоциативно – импlicative компоненты, как **неряшливость, грубость, глупость**, когда человека называют обезьяной.

APE

STANDARD

- monkey; especially: one of the larger **tailless** or short-tailed Old World forms
- a large monkey **without a tail** can stand nearly straight and **walk on two feet**

SUBSTANDARD

- a large uncouth person
- an insulting word for a man who is **rude or stupid**

В названии женщины кошечкой, находим профилирование таких компонентов импликационала, как **привлекательность и молодость**.

CAT

STANDARD

- a: a carnivorous mammal long domesticated as a pet and for catching rats and mice
- b: any of a family of carnivorous usually **solitary and nocturnal** mammals (as the domestic cat, lion, tiger, leopard and wildcat)

SUBSTANDARD

a **good-looking young** woman or man

Domestic cats possess other features of their wild relatives in being basically carnivorous, remarkably **agile and powerful, and finely coordinated in movement. Their brains are large and well-developed. Cats walk on their toes. The cat's body has great elasticity**

Женщина, которую оскорбительно называют коровой, характеризуется как **глупая и суетливая**, хотя эти характеристики не содержатся в интенционале.

COW

STANDARD

- 1 a : the mature female of cattle
- b: the mature female of various usually large animals (as an elephant or whale)
- 2: domestic bovine animal regardless of sex or age

SUBSTANDARD

an **insulting** word for a woman, especially one who is **stupid or too messy**

В семантической структуре слова «стрекоза» не содержатся такие дифференциальные признаки, как «**погоня за удовольствиями**» и «**постоянная смена деятельности**», они появляются в процессе смены интегральной семы и профилирования и актуализации ассоциативного потенциала.

BUTTERFLY

STANDARD

- any of numerous **slender-bodied diurnal** insects with broad often **brightly colored** wings
- a flying insect with **large colourful** wings
- Unlike moths, butterflies are usually **brightly or strikingly coloured and are active during the day**

SUBSTANDARD

- a person chiefly occupied with the **pursuit of pleasure**
- someone **who keeps changing from one activity or person to another, and never stays long** with any of them

В характеристике человека, называемого слоном, находим дифференциальную сему «**необычно большой**» и потенциальную сему «**трудно управляемый**», которая становится профилирующей.

ELEPHANT

STANDARD

- any of a family of **thickset usually extremely large** nearly hairless herbivorous mammals that have a snout elongated into a muscular trunk
- **a very large** wild animal that lives in Africa and Asia. It has thick grey skin and a very long nose called a trunk

SUBSTANDARD

one that is **uncommonly large or hard to manage**

Называя человека совой, подчеркивают его **глупость**, перенося дифференциальные признаки, характеризующие внешность птицы на человека по ассоциативным признакам: большая голова и выпученные глаза могут подразумевать глупого человека.

OWL

STANDARD

any of an order of chiefly nocturnal birds of prey with **a large head and eyes**, short hooked bill, strong talons, and soft fluffy often mottled brown plumage

SUBSTANDARD

a **stupid** person

Поведение попугая лежит в основе **оскорбительной характеристики** человека, бездумно повторяющего чужие слова. Поведение павлина переносится на характеристику человека, который **гордится собой и своей внешностью**.

PARROT

STANDARD

any of numerous widely distributed tropical birds that have a distinctive stout curved hooked bill, are often crested and brightly variegated, and **include some excellent mimics**

SUBSTANDARD

a person **who sedulously echoes** another's words

PEACOCK

STANDARD

a male peafowl distinguished by a crest of upright plumules and by greatly elongated loosely webbed upper tail coverts which are mostly tipped with ocellated spots and can be erected and spread at will in **a fan shimmering with iridescent color**

SUBSTANDARD

one making **a proud display of himself: show-off**

Окраска зебры положена в основу насмешливой характеристики футбольного судьи, по ассоциации с черно – белыми полосами на его майке.

ZEBRA

STANDARD

- any of several fleet African mammals related to the horse but distinctively and conspicuously **patterned in stripes of black or dark brown and white or buff**
- an African animal similar to a horse but **with black and white stripes on its body**

SUBSTANDARD

[from **the shirts patterned in black and white stripes worn by football referees**]: referee

Профилирование эмоционально-экспрессивных и пейоративных семантических компонентов импликационала сферы-источника в процессе семантического сдвига лежит в основе образования субстандартных наименований лица на основе зооморфизмов в сфере – цели. Когнитивно-ассоциативная схема (КАС) сферы – цели отражает концептуальную интеграцию различных компонентов смысла, нашедших отражение в данной группе семантических дериватов.

КАС (наименования лица) = С человек + С **неряшливость** + С **грубость** + С **глупость** + С **привлекательность** + С **молодость** + С **суетливость** + С **погоня за удовольствиями** + С **постоянная смена деятельности** + С **необычайная величина** + С **неуправляемость** + С **гор-**

дость собой и своей внешностью + С насмешливая (оскорбительная) характеристика поведения и внешности.

В целом когнитивное моделирование и установление акцентного статуса семантических дериватов вносит значительный вклад в освещение сложнейших проблем семантики языковых форм, в уточнение самого понятия языкового значения и его неразрывной связи с человеческими знаниями, опытом и осмыслением окружающей нас действительности. Методика профилирования, фреймовой и композиционной семантики, наряду с традиционными методами структурной лингвистики, находят применение в попытках интерпретации и концептуализации мира человеком.

Литература

1. Добровольский Д.О., Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики // Вопросы языкознания. – 2006. – № 4. – С.101-110.
2. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. – М.: Наука, 1981. – 199 с.
3. Кубрякова Е.С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в среде словообразования // ИАН СЛЯ. – 2002. – Т. 61. № 1. – С. 13-24.
4. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН. Серия литературы и языка. 2004. Т. 63. № 3. – С. 3-12.
5. Talmy L. Figure and Ground in Complex Sentences // Universals in Human Language. Vol. IV: Syntax. – Stanford, 1978. – P. 625-649.
6. Talmy L. Lexicalization Patterns: Semantic structure in Lexical Forms // Language Typology and Syntactic Description. – Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1985. – P. 57-149.

Словари

7. DAS – Dictionary of American Slang. Ed. By H. Wentworth & S.B. Flexner. New York: Thomas Y. Crowell Company. – N.Y., 1975. – 766 p.
8. DAS1 – Spears Richard. Dictionary of American Slang. – М.: Изд-во «Русский язык». 1991. – 528 p.
9. WEUDEL -Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – San Diego, CA;

Попова А.И.

РАЗВЕРНУТАЯ МЕТАФОРА В ТВОРЧЕСТВЕ АНРИ МИШО. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Развернутая метафора – троп, весьма часто используемый в поэзии. М. Риффатер показал, что если «разгадать» первый, иногда совершенно не очевидный, ключ к сопоставлению, то некоторые стихотворения поэтов-сюрреалистов могут быть прочитаны, как связный и достаточно логичный поэтический текст, если исходить из того, что структурирующим приемом в них является развернутая метафора [4]. Анри Мишо (1899-1984), хотя его и часто сравнивают с сюрреалистами, к их движению не принадлежал, и развернутая метафора в его текстах функционирует по другим принципам. Использование поэтом этого тропа представляет серьезную проблему для перевода, и мы покажем, почему.

1) Во-первых, у Мишо развернутая метафора зачастую не локализована не только в рамках одного текста, но даже и внутри целого сборника. Приведем пример: известный поэтический сборник Мишо называется «La vie dans les plis» (1949). Образ, который содержится в заглавии, не расшифровывается ни в одном из текстов сборника. Есть в нем поэма «Портрет мэйдостранцев», где речь идет о маленьких постоянно меняющихся выдуманных существах, которые живут в самых необычных местах – там их можно заметить, если хорошо присмотреться. Однако, прямых указаний на жизнь именно в складках нет и в этом тексте. Зато в цикле «В стране Магии», вошедшем в предыдущий сборник Мишо – «Ailleurs» (1948), который посвящен путешествиям в придуманные страны, есть фрагмент, где говорится: *«Любой ребенок, будь он сыном начальника или больного, труженика, дурака или мага, всегда рождается с двадцатью двумя складками. Их нужно расправить. / Редко кому удастся в отпущенный срок расправить все складки. Но такое бывает. Одновременно у человека формируется ядро. Менее развитые расы, например белые, считают, что ядро важнее разглаживания складок. Маги же считают, что важнее разглаживание./ Только в разглаживании есть смысл. Все остальное – просто сопутствующие явления.»* [8. С. 6; 3. С. 69-70]

Жиль Делёз в книге «Le Pli: Leibniz et le Baroque» («Складка. Лейбниц и барокко») исследует образ складки у Мишо, у композитора-авангардиста Пьера Булеза, написавшего музыку на стихи Мишо, а также – в философии Лейбница, у Малларме — в сонете «В память о бельгийских друзьях», где туман прошлого спадает складка за складкой и у Пруста. Делёз возводит образ складки к трудам Лейбница, который сравнивает человеческую душу с барочной часовней, где наблюдатель, находящийся внутри, не видит источников света. Вот так и душа, по Лейбницу, полна неосвященных складок. Делёз связывает процесс их возникновения и разглаживания с процессом восприятия [1. С. 132-133]. Сама по себе интерпретация, предложенная Делёзом, не добавит переводчику каких-то новых оттенков к переводу названия «La vie dans les plies» – кроме того, что этот образ, проходящий не только через многие (в том числе и не названные нами здесь) тексты Мишо, но и через важные философские, литературные и музыкальные произведения – следует переводить именно как «складку». Что касается фрагмента, который входит в предыдущий сборник Мишо и поясняет суть нашего названия, то видеть связь между ними кажется нам довольно важным для перевода. В нашем случае, поскольку готовилось избранное Мишо, эта связь была установлена и учитывалась, но это скорее исключение: ведь переводчик, работающий с одной из книг автора, совсем не всегда имеет возможность одновременно прочесть другие его книги в поисках ключа, о существовании которого он и не догадывается. Действительно, в первом сборнике Мишо на русском языке название, о котором идет речь, переводилось как «Жизнь в щелях». В описанной ситуации трудно упрекнуть в этом кого бы то ни было: тщательно прокомментированное издание Мишо в «Библиотеке Плеяды», из которого теперь можно почерпнуть эту информацию, в то время еще не вышло. Однако, разрушенным оказывается ключевой образ, который, судя по книге Делёза, важен во французском искусстве не только для одного Мишо.

2) В описанном примере, хотя текст, поясняющий образ складки, и находится в другом сборнике, по крайней мере, развернутая метафора в нем сосредоточена внутри одного фрагмента. Бывает и хуже. Дело в том, что Мишо – писатель, который любил читать не художественную, а научную литературу. Его области предпочтения: биология, психиатрия, физиология, в том числе и нейрофизиология. И некоторые его образы почерпнуты из этих дисциплин. Примером может служить образ оболочки в которую заключен нерв. Автор двух монографий о Мишо Ж. Роже проследивает использование этого образа в творчестве Мишо [5. С. 264-265]. Впервые он возникает в раннем прозаическом сборнике «Эквадор» (1929), где говорится, что фраза – переход между двумя точками мысли, и этот переход заключен в мыслящую муфту («Le passage est pris dans un manchon pensant»). Образ «manchon pensant» не совсем понятен, разве что вызывает ассоциацию с «мыслящим тростником» (roseau pensant) Паскаля. В сборнике 1935 г. «Ночь шевелится», в цикле «Рисунки с комментариями» возникает: «Испуганное лицо с трудом удерживающееся на двух или трех ремешках (хотя что это, ремни, кишки или нервы в своей оболочке?» («...sont-ce des lanières, des bouts d'intestins, des nerfs dans leur gaine?») [2. С. 437] В послесловии к сборнику «Плюм» (1938), Мишо замечает: «Логика его мысли? Но она циркулирует в оболочке идей паралогических и аналогических» («...dans un manchon d'idées paralogiques et analogiques») [2. С. 665]. Проследив эти несколько употреблений, Ж. Роже поясняет, что сами нервные волокна используются у Мишо как образ соединений, переходов, по которым циркулируют неуловимо импульсы речи. Нервные волокна человека заключены в защитную миелиновую оболочку. Суть образа предложения-нерва и его мыслящей оболочки – в том, что автор стремится писать так, чтобы убрать все лишнее, убрать защитную оболочку нерва, «открыть прямой доступ к мыслящему потоку, то есть к какому-то еще немислимому “я”». Ж. Роже добавляет, что «образ фразы, втиснутой в мыслящую оболочку, подверженную воздействию нервного импульса, вызывает у лингвиста больше вопросов, чем дает ему ответов» и добавляет, что тут возникает целая «вереница смыслов» [5. С. 264]. Исследователь анализирует и другие случаи употребления этой метафоры у Мишо, в надежде уточнить эти смыслы.

Переводчик, благодаря этой информации, составляет себе некоторое представление о том, как осмыслить фрагменты развернутой метафоры, проходящей через разные тексты Мишо. Можно также прокомментировать этот образ для тех читателей, которых такой комментарий заинтересует. Однако, очевидно, что некоторые развернутые метафоры такого рода, проходящие подобным образом через ряд сборников и ведущие начало от какого-то научного сюжета, останутся для переводчика непонятными. Как, впрочем, и для читателя французского оригинала. Однако, как показывают устные свидетельства французских читателей, многие из них воспринимают загадочность, туманность – как органичное свойство творчества Мишо, и порой именно эта черта им представляется весьма привлекательной. Переводчик же все-таки обязан выстроить свою интерпретацию переводимого текста, в том числе и входящих в него «осколков» развернутых метафор. Тем более, что приведенные примеры показывают, что единый смысл, «путь к разгадке» в ряде случаев существует. Однако, простым этот

путь не назовешь. Может быть, это одна из причин, по которым Мишо (один из самых известных французских поэтов XX века, обильно переводимый во всем мире уже начиная с 1940-х гг., причем, весьма известными литераторами – достаточно сказать, что на немецкий его переводил Пауль Целан, на испанский Октавио Пас и Х.Л. Борхес) – по-русски представлен всего двумя сборниками [6, 7].

Литература

1. Deleuze G. Le Pli: Leibniz et le Baroque. – P.: Éditions de Minuit, 1988.
2. Michaux H. Oeuvres complètes. – Vol. I. – P. : Gallimard, 1998.
3. Michaux H. Oeuvres complètes. – Vol. II. – P. : Gallimard, 2001.
4. Riffaterre M. La métaphore filée dans la poésie surréaliste // Langue française, n°3, Larousse, Paris, 1969.
5. Roger J. Henri Michaux, Poésie pour savoir. Presses universitaires de Lyon, 2000.
6. Мишо А. Поэзия. Живопись. К выставке во Всероссийской государственной библиотеке иностранной литературы им. М.И. Рудомино. – М.: ВГБИЛ, 1997.
7. Мишо А. Портрет А.: Избранные произведения. – СПб.: Симпозиум, 2004.
8. Мишо А. В стране Магии / пер. А. Поповой // Иностранная литература. – № 8. – 2000.

Прохоров А.В.

ОБ ИМПЛИЦИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТАХ РЕКЛАМЫ И ЕЕ ИНФЕРЕНТНОМ ВЫВОДЕ

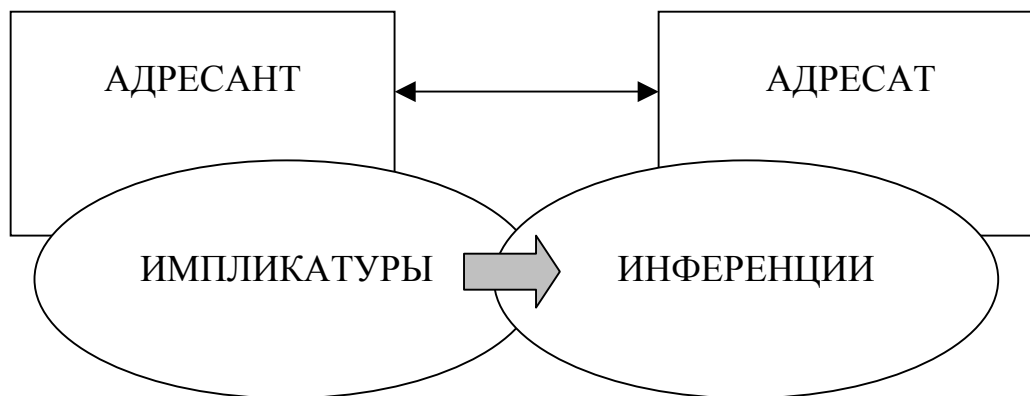
Рекламный текст уже несколько десятилетий неизменно привлекает внимание лингвистов. Новым импульсом в исследовании языка рекламы стало развитие когнитивного направления в лингвистике, что позволило по-новому взглянуть на некоторые вопросы, интересующие лингвистов.

Настоящая статья представляет собой обзор тех работ, в которых рассматриваются особенности имплицирования информации адресантами рекламных текстов, а также специфика ее извлечения в результате инференции со стороны адресатов.

Под имплицитной информацией (импликатурами) понимается информация, интенционально заложенная автором сообщения, но не нашедшая своего выражения в знаках. *Инференция* понимается нами как *мыслительная операция адресата по восстановлению смыслов, не выраженных вербальными и иконическими средствами рекламного текста, основанная на оперировании знаниями, хранящимися в сознании в виде определенных структур, которые актуализируются посредством элементов рекламного текста* [6].

Некоторые исследователи подчеркивают необходимость разграничения понятий «импликатура» и «инференция». Носителем имплицитной информации, по их мнению, является говорящий; он, создавая сообщение, подразумевает нечто. Инференцию, в свою очередь, следует относить к сфере адресата сообщения, который выводит невербализованные смыслы и делает заключения с целью понять, что говорящий имел в виду [1; 3]. Данное разграничение может быть представлено следующим образом (см. рис. 1):

Рис. 1



В ряде работ [4; 5; 8] дается объяснение частого использования пресуппозиций и имплицатур в рекламном дискурсе. В частности, пресуппозиции и имплицатуры, рассматриваемые как имплицитные способы передачи информации, признаются истинными и не ставятся под сомнение и автором высказывания, и его адресатом. Адресат сам выводит имплицитную информацию при интер-

претации сообщения, а не получает ее в готовом виде, поэтому, как правило, принимает ее такой, какая она есть, и не ищет ей подтверждения. Исходя из этого, можно говорить о том, что действительность имплицитной информации основывается на сложности ее извлечения [4; 5].

Диссертационные исследования Е.Е. Ткачук-Мирошниченко [9] и Е.В. Нагорной [2] посвящены соотношению эксплицитной и имплицитной информации в рекламном дискурсе. Е.Е. Ткачук-Мирошниченко приходит к выводу, что имплицитный способ передачи информации в рекламных текстах предусматривает привлечение адресата к более интенсивному декодированию информации. Она отмечает наличие в текстах рекламы двух противоречивых тенденций: тенденции к экспликации информации, что гарантирует правильное толкование рекламного текста, и тенденции к передаче информации имплицитными средствами [9].

Е.В. Нагорная предпринимает небезуспешную попытку выявления механизмов восстановления имплицитной информации, обращаясь в своем исследовании к логическому и когнитивному подходам [2]. По мнению автора, имплицитность является одной из важнейших категорий текстов рекламного дискурса, в нем существуют основания восстановления имплицитных смыслов, в то время как в тексте есть сигналы их наличия. К сигналам скрытых смыслов в рекламном тексте, по мнению автора, относятся смысловые лакуны, компрессия, отсутствие связности и т.д. Основаниями восстановления имплицитных смыслов являются внутренний и внешний контекст, прецедентные феномены и т.д. [2. С. 7].

Попытка комплексного исследования имплицитирования информации в рекламном дискурсе была предпринята Д.Р. Теркуловой. Автор рассматривает особенности языковой реализации в текстах рекламы *теоретических импликатур*, основанных на общих знаниях о мире, *конвенциональных импликатур*, базирующихся на знаниях о языке, и *коммуникативных импликатур*, связанных с негласными правилами речевого общения [7].

В качестве элементов поверхностного уровня, активируемых имплицитируемые смыслы, нами рассматриваются вербальные и иконические знаки – *импликаты*. Мы используем термин *импликация* для представления семиотической операции замещения знаком не только выраженного эксплицитно, но и подразумеваемого (имплицитированного). Инферентный вывод адресата, обусловленный импликатурами, основывается на наличии в тексте рекламы подобных импликативов, указывающих на концептуальные области, в границах которых осуществляется поиск и вывод импликатур). Концептуальные области, активируемые импликациями рекламного текста, представляют собой различные фрагменты фрейма «ОБЪЕКТ РЕКЛАМЫ», который обеспечивает формирование общего смысла текста рекламы.

Основными когнитивными механизмами формирования инферентных смыслов на базе импликатур рекламных текстов являются сравнение и концептуальная метафора. В результате сравнения объекта рекламы, базирующегося на оценочных смыслах, с объектами того же класса, формируется мнение адресата по отношению к объекту рекламы и осуществляется инферентный вывод о предпочтении адресатом оцениваемого объекта. В результате использования концептуальной метафоры происходит перенос характеристик исходной понятийной области на рекламируемый объект. Концептуальные метафоры, используемые в текстах реклам различных товарных групп (лекарственных средств, косметических средств, автомобилей, товаров для дома, продуктов питания и т.д.), базируются, в основном, на активации концептуальных характеристик понятийной области ЧЕЛОВЕК или ЖИВОТНОЕ и их проецировании в понятийную область ОБЪЕКТ РЕКЛАМЫ [6. С. 5-6].

Перспектива исследования процессов имплицитирования информации и инференции на материале текстов рекламы связана с дальнейшей разработкой языковых и когнитивных механизмов, обеспечивающих протекание данных процессов. В частности, для исследования процессов имплицитирования и инференции, на наш взгляд, целесообразно применение теории концептуальной интеграции ментальных пространств, т.к. данная теория позволяет проследить концептуальные связи между различными, на первый взгляд, не связанными между собой понятийными областями, которые задействованы в извлечении имплицитированной информации.

Литература

1. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Лекционный курс. – М.: Гнозис, 2001.
2. Нагорная Е.В. Соотношение эксплицитной и имплицитной информации в рекламном дискурсе (на материале англоязычной рекламы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003.
3. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

4. Пирогова Ю.К. К типологии ложных умозаключений в рекламном дискурсе [Электронный ресурс] // Материалы междунар. конф. Диалог 2000. – М., 2000. – Режим доступа: www.dialog-21.ru/archive.
5. Пирогова Ю.К. Имплицитная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материале рекламных и PR-сообщений) // Проблемы прикладной лингвистики – 2001: Сб. статей. – М.: Азбуковник, 2001. – С. 209-227.
6. Прохоров А.В. Обусловленность процессов инференции импликатурами рекламного текста: Автореф. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2006.
7. Теркулова Д.Р. Лингвистические и коммуникативно-прагматические особенности рекламного текста (на материале текстов рекламы деловых услуг): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004.
8. Терпугова Е.А. Рекламный текст как особый тип императивного дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2000.
9. Ткачук-Мирошниченко Е.Е. Импликация в рекламном дискурсе (на материале англоязычной коммерческой рекламы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 2001.

Пушина Н.И.

РОЛЬ ЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОГО СТАТУСА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Языки, которые используются в общении между народами разных государств, называются международными языками. Международные языки подразделяются на естественные, для которых функция международного языка является реальной, но вторичной по отношению к их основному использованию в роли национального или этнического языка – средства общения в рамках определенного этноса, родного (материнского) языка для людей, составляющих данный этнос и искусственные языки, для которых функция международного языка является первичной, но не всегда реализованной, поскольку не все такие языки получили применение в практике межъязыкового общения.

Использование конкретного языка в международном общении связано с социально-историческими причинами, прежде всего с его распространенностью в разных государствах, с ролью этих государств и живущих в них народов в мировой политике, в мировом информационном процессе, в культуре и науке. Состав международных языков с течением истории меняется. В древнем мире и в средние века международные языки были в большей степени региональными, нежели мировыми – в Восточном Средиземноморье в эпоху эллинизма – древнегреческий, в Римской империи – латынь, на ближнем и Среднем Востоке с распространением ислама – арабский и персидский.

Современные международные языки вышли за пределы своих регионов и становятся мировыми (глобальными) языками, образуя так называемый «клуб мировых языков». Это самые престижные и общепризнанные языки. Их изучают как «иностраные языки» в общеобразовательных школах, средних специальных и высших учебных заведениях для общего развития и в специальных целях: для чтения литературы, туризма, общения с носителями данного языка и других языков. Для мировых языков характерно юридическое закрепление в силу их признания официальными или рабочими языками международных организаций или конференций – ООН, ЮНЕСКО и др. Иногда «клуб мировых языков» отождествляют с официальными и рабочими языками ООН – английским, арабским, испанским, китайским, русским, французским [подробнее см.: 2. С. 112-113].

Выдвижение того или иного международного языка на роль мирового определяется совокупностью экстралингвистических (политических, экономических, культурных) и лингвистических факторов (например, развитостью функциональных подсистем языка, наличием отраслевых терминологий и т.д.). Число мировых языков имеет тенденцию к возрастанию. В новое время, наряду с сохраняющейся категорией региональных международных языков, возникла группа международных (мировых) языков глобального использования, что вызвано потребностями более широких международных контактов в условиях расширяющейся международной торговли, развития средств массовой коммуникации, интернационализации научной терминологии.

Одним из самых востребованных и используемых международных (мировых) языков является английский язык – один из германских языков западно-германской группы. Английский язык распространен в Великобритании, Ирландии, Северной Америке, Австралии, Новой Зеландии, а также ряде стран Азии и Африки. Общее число говорящих на английском языке свыше 400 млн. чел. Английский язык – официальный язык Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, США, Австралии, Новой Зеландии, Канады и Ирландии (в Канаде – наряду с французским языком, в Ирландии – наряду с ирландским языком), один из официальных языков Индии и 15 госу-

дарств Африки (ЮАР, Нигерии, Ганы, Уганды, Кении, Танзании и др.), один из официальных и рабочих языков ООН.

Выдвижению английского языка на роль мирового (имперского) языка способствовала его географическая распространенность, как следствие некогда бывшего колониального могущества Британии и уже в настоящее время – относительная простота английского языка, которую подтверждают его носители – *English is simple*, появление компьютера и его вездесущность, и преимущественное первоначальное англоязычное программное обеспечение. Использование других языков применительно к компьютеру стало возможным позже. Носители языка настаивают и на таком факторе, повлиявшем на интерес к английскому языку и его столь широкое использование, как этнический стереотип англичан – стабильность и постоянство характера, что обусловлено прежде всего географическим островным положением страны. Великобритания в течение многих столетий умело избегала внешних воздействий с континента, что препятствовало смешению культур, изменению ценностей и структуры национальной психологии. Англичане отличаются сдержанностью, рассудительностью, выдержкой, самообладанием и хорошо выработанным механизмом торможения эмоций [3].

Язык не существует ... вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. Язык берется как форма всякой культуры [5], он прорастает в культуру, развивается в ней и выражает ее [1]. Как отмечал Э.Сепир, язык в своей лексике более или менее точно отражает культуру, которую он обслуживает. Некоторые стороны объектов и концептов открыты в равной степени носителям разных культур, другие менее доступны представителям иной культурной общности [4].

Н.С. Трубецкой, в связи с этим, рассматривает закон многообразия национальных культур, который затрудняет общение между представителями разных народов, но поскольку национально-культурное дробление не переходит «известного органически необходимого предела», последствия его для человечества благотворны и положительны. Благодаря ему у разных народов возникают культурные ценности, возвышающие человека морально и духовно [6].

Изначально в понятие «культура» включалось все прекрасное и нетленное, относящееся к высшим сферам человеческой деятельности. Феномен «культура», ранее объединявший только произведения «высокого искусства», содержательно расширился за счет «бестселлеров» в мягких обложках, моды, рекламы, рока, социально-политических явлений, таких как, к примеру, проблемы защиты окружающей среды. Формируется иное, новое понимание культуры в глобальном масштабе – мультикультуры [7]. В этом процессе родной язык предстает мерилем всех явлений и значений окружающего мира, а язык международного статуса, в частности английский язык, выполняет в процессе коммуникации, в процессе освоения поликультурного пространства посредническую функцию международного общения, которая все-таки является вторичной.

Человек воспринимает мир, учится жить в нем и понимать явления окружающей действительности посредством модели, созданной с помощью родного языка. Изучение иностранных языков расширяет эту модель за счет восприятия и понимания нового. Каждый освоенный иностранный язык раздвигает границы этого восприятия, укрупняет, усиливает и стабилизирует модель «присвоения» мира. Эта модель все более расцветается красками иных культур, интериоризированных через язык, обогащаясь ими, умножая богатство мировосприятия и мироощущения владеющего несколькими иностранными языками – полилингвального человека: его личностное пространство становится мультикультурным [7]. При этом знание языка не является самоцелью, гораздо важнее обмен информацией в процессе коммуникации. Правильное понимание культурной ситуации взаимодействия определяет адекватность выбора языковых средств.

В интеркультурном пространстве высвечиваются многие проблемы, в их числе и вопрос о корректности сравнения культур. Этот процесс – всегда некий баланс между обобщением и дифференциацией, когда наблюдения и опыт отдельных людей анализируются и синтезируются в некую систему, помогающую ориентироваться в сложных культурных отношениях другой страны. Собственный опыт первичен при восприятии иной культуры. Люди никогда не воспринимают ситуацию беспристрастно, они описывают и оценивают события и явления иных культур через призму собственных культурных норм, выражая индивидуальную интерпретацию, в основе которой лежит специфическая точка зрения на культуру и на ее перспективы. Эта точка зрения зависит от той «собственной» культурной среды, в которой живет человек. В процессе социализации он интериоризирует релевантные отношения, убеждения, манеру поведения, характерные для «его» культурной ситуации. Он обретает специфическую ориентацию, зависящую от этой культурной ситуации, которая, в свою очередь, и определяет систему его восприятий, его мышление, деятельность в условиях иной культуры [7].

Развитие культуры, науки, образования способствует сохранению как билингвизма (двуязычия), так и полилингвизма (многоязычия). По мере общественного прогресса возрастает социальная и культурная значимость всех языков: и языков широкого международного общения, и языков, на которых говорит несколько тысяч человек. Письменная традиция на языке народа, развитие образования, приобщение народа к общечеловеческой культуре, внесение своего вклада в общечеловеческую культуру повышает этническое самосознание народа. В таком народе высок престиж родного языка. В нем видят важнейшее культурное достояние, отражение истории и народного духа [2. С. 116].

Использование языка-посредника, языка международного общения с одной стороны, закрепляет достижения родной культуры, а с другой стороны, позволяет постигать культуру другого (других) народа (народов), осуществляя тем самым их взаимодействие. Важно не только следовать правилам, имитации правил, чтобы быть принятым неродным сообществом, но осуществлять диалог, взаимодействие культур и народов. Именно этой цели и удовлетворяют языки международного статуса и английский язык прежде всего как язык поликультурного пространства.

Литература

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2004.
2. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М., 1996.
3. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Основы этнологии. – М., 2003.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
5. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 2001.
6. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. – М., 1995.
7. Хохлова В.В., Хохлова Ю.В. Особенности восприятия культуры страны изучаемого языка // ИЯШ. – 2004. – № 3.

Ретинская Т.И.

МИКРОАНТРОПОНИМЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (на материале арго французских виноградарей и виноделов)

Анализ арго виноградарей и виноделов провинции Шампань показывает, что одним из "аргорецептивных концептов, т.е. таких, вокруг которых активно возникает большое количество лексических единиц, образующих семантические поля" [1. С. 138] является концепт "Человек". Семантическое поле "прозвища" – одно из самых развернутых; оно насчитывает 157 лексем. "Прозвищные именованья людей с яркой характеристикой" А.В. Суперанская относит к микроантропонимам. К этой же категории причислены "групповые именованья определенных коллективов" [5. С. 169].

Источниками для описания микроантропонимов, свойственных арго обозначенной референтной группы, послужили лексикографический труд знаменитого виноградаря Шампани Г. Филиппонна (в приложении этого уникального издания собраны и эксплицированы прозвища, данные жителям винодельческих коммун) [9], лингвокультурологическая энциклопедия Л. Безем-Пья [7], а также исследование Н. Фьероб, опубликованное Институтом социолингвистических исследований Шарль-Брюно [8].

Выращивание винограда и производство шампанских вин требуют большой затраты ручного труда и времени. Виноградарь, который работает круглый год в любую погоду и отдает все свои силы и опыт будущему урожаю, любит подшутить над тем, кто не умеет и не хочет работать. Эта оценочная лексика воспроизводит отношение виноградарей к недобросовестным сезонным рабочим, которых нанимают для обрезки и сбора винограда. "Виноградарь" и "ленивый человек" – несовместимые понятия. Носители данного профессионального арго осознают это положение и считают, что они с полным правом и максимально объективно могут изобличать склонность к безделью и отсутствие профессиональных качеств. Ими созданы прозвища с денотатами "лентяй" (*albutier, amusard, bacosseux (bacotteux), baguenaudeux, balle-sente, bassoteux, batteurleux, berlandeux (berlandier), beur-laudeux, longiva, niv'leux, palandreux, rouâleux, traîneballeux, traîne-galoches*), "неумелый (неопытный) работник" (*alou, altopier, haricandier (arcandier, arcannier, arcansier, argannier, argonnier, candier), arlan, balanchouille, berdégneux, bricoleux, fouffêteux (fouffetier), galvaud, malempatté, molica*), "человек, на которого нельзя положиться" (*aligoteuse, arsouille, brich'touilleux, cul-de-place, dodin, Jean-fait-tout, martoqueux*). Большинство лексем заимствовано из регионального диалекта. Это свидетельствует о тесной связи арго виноградарей и диалекта провинции Шампань. Следует уточнить, что региональный диалект провинции Шампань включает в себя лексические единицы, зафиксирован-

ные на территории, которую в настоящее время занимают три департамента: Марна (Marne), Об (Aube) и Верхняя Марна (Haute-Marne). Большой знаток регионального диалекта М. Тамин определяет французский региональный язык как язык-пароль, который позволяет идентифицировать пользователей специфического субъязыка [10]. Региональный язык – почва, на которой живет аргументация виноградарей и виноделов.

Объектом насмешки у носителей исследуемого аргумента часто выступают виноградары, которые проживают в соседних винодельческих коммунах и которых можно обозначить в первую очередь как конкурентов. Создание микроантропонимов исходит из интенции девальвировать профессиональные достоинства потенциальных конкурентов в глазах местных жителей. Прозвища воспроизводят зачастую не только объективную информацию, но и субъективную оценку адресантов, которая выражает негативное отношение к качеству продукции соседей-виноградарей. Стоит отметить, что те, кому было присвоено прозвище, "не остаются в долгу" и стремятся в ответ создать оригинальный прозвищный оним. При формировании микроантропонимов арготирующие проводят самые неожиданные аналогии: *ânes* (букв. "ослы") "виноградары Рири", *bédouins* (букв. "бедуины") "виноградары Савиньи", *bernaous* (букв. "майские жуки") "владельцы виноградников в Эперне", *blaffe* (букв. "картофель") "арендатор виноградников в Труасси", *botterets* (букв. "жабы") "члены винодельческих коммун Оже", *cocus* (букв. "обманутые мужья") "виноделы Овилле", *culs-crottés* (букв. "долгоносики") "арендаторы виноградников в Авне", *diables* (букв. "черты") "виноградары Шампийона", *glorieux* (букв. "гордецы") "виноградары Маррея", *huguenots* (букв. "гугеноты") "виноделы Аи", *savoyards* (букв. "трубочисты") "члены винодельческих коммун Шаво".

Ю.А. Рылов при описании итальянских фамилий, восходящих к прозвищам, отмечает, что "они отражают либо физические и моральные качества человека, либо содержат указания на тот или иной факт, произошедший или связанный с носителем прозвища" [4. С. 222]. Анализ микроантропонимов, образованных носителями аргумента, показывает, что преобладают прозвища, которые подчеркивают негативные качества конкурентов: *cahours* (букв. "упрямцы") "виноделы Виллльдоманжа", *gobeux* (букв. "обжоры") "виноградары Оркиньи", *orgueilleux* (букв. "гордецы") "владельцы виноградников в Фавроле". Часть интересующих нас микроантропонимов воспроизводит незаурядные факты из жизни обладателей того или иного прозвища: *les casseux de plats* "скандалисты" (так говорится о представителях винодельческой коммуны в Авизе; суффиксальная морфема *-eur* заменена на типичный для регионального диалекта суффиксальный элемент *-eux*), *les neyeux de saint* "утопившие статую святого" (так именуют жителей Дамри, которые бросили в Марну статую Святого Георгия, покровителя садоводов, занимающихся выращиванием вишни, т.к. в день праздника этого святого вымерзли все вишневые сады; но статуя, изготовленная из дерева, всплыла у местечка Рей и была извлечена из воды ее жителями, бережно хранящими эту реликвию в наши дни). Отдельные прозвищные онимы отражают социальный статус соседей-виноградарей: *gueux* (букв. "нищие") "члены винодельческих коммун Токсиера", *poblesse* (букв. "знать") "виноделы Жуи", *rouillasserie* (букв. "нищета") "виноградары Парни". Микроантропоним может "выражать отчуждение и неприязнь к человеку" [4. С. 248]: *messieurs* (букв. "господа") "владельцы виноградников в Буи".

Прозвищные онимы выступают одним из компонентов однофразовых юморесок (термин Э.М. Береговской [2. С. 539]), которые характеризуют конкурентов, проживающих в соседних деревнях и департаментах. Некоторые юмористические миниатюры напоминают дразнилки: *V'là le Mardouillat, l'vendeux d'éclats, bouteille de vin, foutu coquin (Mardouillat (от Mardeuil))* "член винодельческой коммуны Мардея"; в однофразовый текст были включены лексемы, принадлежащие к общему аргументу: *foutu* "проклятый", "чертов", *coquin* "вино"); *Maroquier de bric à brac, mets ton nez au cul de ta vache ; si ta vache remue le cul, Maroquier tu es foutu (Maroquier (от Mareuil-sur-Aÿ))* "виноградарь Маррея-на-Аи"; данные прозвища образованы при помощи сочетания словообразовательных механизмов: усечения и фантазийной суффиксации). "Карнавальное нагромождение очевидных несуразностей, абсолютная невозможность и нелепость сообщаемого в дразнилке вызывают у окружающих веселый смех, который фактически адресуется объекту осмеяния" [6. С. 673]. Представители исследуемой референтной группы инкорпорируют прозвища в однофразовые юморески, элементы которой свернуты до начальных графем или слогов (эвфемизмы, представленные на уровне фонем и графем описаны в статье В.Б. Быкова [3. С. 149]): *Les Mardouillats sont tombés dans la m... au désespoir de ne plus les ravoir ; pour les ravoir, il faudrait que je m'em... ; pour m'em... j'aime autant les laisser* (контекстуальное окружение способствует дешифровке вульгаризмов *merde* и *s'emmerder*).

Каскад оригинальных прозвищ, их активное использование в ходе искрометной языковой игры – отличительная черта аргумента французских виноградарей и виноделов. Этот лингвистический факт объясняется доминированием двух функций: людической (желание смоделировать языковую игру) и репрезентативной (стремление заявить о себе другим референтным группам).

Микроантропонимы являются "лингвистической собственностью" носителей профессионального арго, многие из которых передаются из поколения в поколение.

Литература

1. Береговская Э.М. Концепты "прекрасное" – "уродливое" во французском арго // Логический анализ языка. Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2004. – С. 136-142.
2. Береговская Э.М. Типология и доминанты художественной микропрозы // Язык и действительность: Сборник научных трудов памяти В.Г. Гака. – М.: ЛЕНАНД, 2007. – С. 536-543.
3. Быков В.Б. Об эвфемизмах в стандарте и субстандарте // Проблемы социального разноречия. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2008. – Вып. 2. – С. 149-151.
4. Рылов Ю.А. Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский языки. – М.: Гнозис, 2006.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
6. Химик В. Русская разговорная речь: осмеяние объекта // Грани слова: Сборник научных статей к 65-летию проф. В.М. Мокиенко. – М.: ООО "Изд-во ЭЛПИС", 2005. – С. 670-677.
7. Bésème-Pia L. Lexique du paysan et du vigneron champenois. – Reithel : J.-L. Binet, 1994.
8. Fiérobe N. Les mots du champagne // Parlure Champagne-Ardenne. – Charleville-Mézières: Institut Charles-Bruneau, 1996. – № 11. – P. 3-59.
9. Philipponnat G. Le parler champenois. Recueil des mots particuliers aux vigneron champenois suivi des surnoms donnés aux habitants des communes viticoles. – Aÿ-Champagne: Imprimerie Plantet, 1979.
10. Tamine M. Dictionnaire du français régional de Champagne. – P.: Eds Bonneton, 1993.

Родин О. Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Среди многих проблем, возникающих в процессе обучения иностранным языкам (ИЯ), проблема формирования познавательного интереса является довольно значимой. Разрешение данной проблемы служит отысканию таких путей обучения, которые заинтересовали бы учащихся. Интерес приводит в активное состояние как внешние, так и внутренние силы учебного процесса.

Сила познавательного интереса состоит в том, что, являясь глубоко личностным образованием, он раскрывает объективные ценности обучения, сообщает учению силы, легкость, интенсивность и быстроту, придает познавательной деятельности личностный смысл, содействует ее продуктивности. Наряду с развитием интереса идет становление таких ценных качеств личности, как наблюдательность, старательность, настойчивость, умение преодолевать трудности, стремление к поиску, самостоятельность и других качеств.

Формированию познавательного интереса уделяли внимание многие великие педагоги – Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И. Герbart. В России наиболее обстоятельно проблему интереса рассмотрел К.Д. Ушинский. В начале 20 века общедидактические проблемы интереса наиболее полно были раскрыты в трудах П.Ф. Каптерева. Позднее, во второй половине 20 века, проблему формирования интереса к учению исследовали Ю.К. Бабанский, С.П. Баранов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и другие. Из общей проблемы интереса был выделен «познавательный интерес». Л.С. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и другие познавательный интерес связывают с удовлетворением потребности в знаниях. Л.И. Божович, В.А. Крутецкий, В.А. Сухомлинский и другие указывают, что под влиянием познавательного интереса деятельность сознания становится более продуктивной. И.Т. Огородников, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова отводят познавательным интересам огромную роль в развитии самостоятельной познавательной деятельности.

В настоящее время наиболее общепризнанной является трактовка познавательного интереса Г.И. Щукиной. По ее мнению, это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и к самому процессу овладения знаниями [3]. Познавательный интерес может достигнуть такого развития, когда он не довольствуется прямым расширением знаний об интересующем предмете, а вызывает стремление переработки этих знаний, поиска существующих связей и отношений внутри этих знаний. Таким образом, познавательный интерес – это глубокая направленность личности и устойчивый мотив учения. Он создает наиболее благоприят-

ные условия для формирования и развития нового стиля умственной работы, способностей, проявления творческой индивидуальности.

В развернутом виде педагогические условия формирования познавательных интересов можно представить следующим образом:

- определенное содержание знаний, поддающееся способам осмысления;
- нахождение таких приемов и средств, таких ярких сравнений, образных описаний, которые помогают запечатлеть в сознании и чувствах учащихся факты, определения, понятия, выводы, играющие наиболее значительную роль в системе содержания знаний;
- определенным образом организованная познавательная деятельность характеризуется системой умственных действий;
- такая форма организации обучения, при которой обучающийся становится в позицию исследователя, субъекта деятельности, требующей проявления максимальной умственной активности;
- использование средств самостоятельной работы (СР), развитие умений активно оперировать знаниями;
- при решении любой познавательной задачи использование средств коллективной работы на занятии, опирающихся на активность большинства.

Познавательный интерес у обучающихся не возникает при шаблонном изложении материала. Г.И. Щукина отмечала, что в деятельности учителей есть общие черты, способствующие развитию интереса учащихся:

- целенаправленность в воспитании познавательных интересов;
- понимание, что забота о многогранных интересах, об отношении ребенка к своему делу – важная составная часть работы учителя;
- использование богатств системы знаний, их полноты, глубины;
- понимание, что у каждого ребенка можно развить интерес к тем или иным занятиям;
- внимание к успехам каждого ученика, что поддерживает в ученике веру в свои силы. Радость от успеха, связанная с преодолением трудностей, является важным стимулом поддержания и укрепления познавательного интереса.

Вопросам возможностей контроля, изучения наличия у детей познавательного интереса, степени развитости его характеристик уделяется внимание в исследованиях Б.Г. Ананьева, И.Я. Лернера, Н.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной и других. Они выделяют следующие критерии оценки познавательного интереса:

- вопросы учащихся к взрослым, требующие удовлетворения в расширении информации (первый уровень), выяснения причинно-следственных связей, раскрытия закономерностей (второй, более высокий уровень);
- поисковая активность учащихся, проявляющаяся в их инициативности и самостоятельности;
- умение решать самостоятельно познавательные задания, находить выход из проблемных ситуаций;
- повышенный интерес к теоретическим знаниям;
- эмоциональные проявления, которые вплетены в познавательный интерес: удивление, чувство интеллектуальной радости, чувство успеха.

В этом своеобразном сплаве психических процессов важнейшим элементом является волевое усилие, самым характерным в нем – самостоятельное добывание знаний. Н.А. Беляева и А.Д. Архипов считают показателем познавательного интереса следующие его процессы: сосредоточенность внимания, малую отвлекаемость, стремление преодолевать трудности, попробовать различные ходы достижения цели [2].

Таким образом, познавательный интерес, будучи разновидностью интереса вообще, является существенным качеством личности, направленным на овладение знаниями и способами познавательной деятельности. Главным в познавательном интересе является переработка знаний, связанная с активными поисками существенных связей и отношений в изучаемых явлениях.

Для развития интереса при изучении ИЯ учитель должен использовать разнообразные методические приемы и средства, такие, например, как различные виды мотивации, межпредметные связи, тексты информативного характера и художественные тексты, а также страноведческие и лингвострановедческие материалы, в том числе аутентичные.

Важным источником развития интереса к изучению ИЯ служат материалы страноведческого характера. Чем больше учащиеся знают о стране изучаемого языка, тем плодотворнее будет процесс овладения ИЯ. Эффективным средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка являются художественные тексты и тексты информативного характера. Художественные тексты

своей эмоциональной окрашенностью делают читающего как бы свидетелем описываемых событий, связанных с историей или традициями, знакомят со спецификой культуры другого народа и поэтому являются наиболее значимым средством усвоения лингвострановедческой информации. Такой материал способствует более прочному усвоению культурологических сведений.

ИЯ как один из предметов школьной программы может и должен способствовать развитию познавательного интереса учащихся, раскрывая им мир другой культуры. Знакомая с чужой культурой на занятиях и познавая ее во время СР, дети лучше понимают свою культуру, приобщаются к мировым духовным ценностям.

Процесс изучения неродной культуры вряд ли можно признать эффективным в полной мере, если он приводит лишь к формированию у обучаемых конкретных культуроведческих представлений о странах изучаемых языков, народах, но не стимулирует формирование и развитие у школьников и студентов стратегии по изучению любой другой культуры, которая может представлять для них личностный интерес. Поэтому важно не только то, что изучается, но и как это делается.

Сопоставление элементов культуры другой страны со знанием своей культуры дает возможность получить подтверждение идеи многообразия культур, уяснить особенности культурных проявлений, обусловленные спецификой экономического, политического и социального развития, принять эти особенности как данность, учитывать их во взаимоотношениях с носителями других культур, испытывать чувство уважения к культурным достижениям другого народа, сопричастность к его проблемам и трудностям, стремление к культурному сотрудничеству с зарубежными странами.

Вследствие этого в настоящее время в процессе обучения иноязычной коммуникации стали весьма актуальными идеи образования и обучения в контексте диалога культур, которые не являются продуктом только современной жизни, а разрабатывались многими выдающимися учеными в прошлом.

Цель обучения в контексте диалога культур состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [1. С. 120].

Литература

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов О.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990.
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном процессе. – М.: Знание, 1979.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.

Роева К.М.

ПРИЧАСТИЯ–ТЕРМИНЫ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДИСКУРСЕ (на примере нефтяного дискурса)

На современном этапе развития лингвистической науки возрастает интерес к терминологии. Некоторыми ведущими направлениями данной области являются теория термина, отраслевые исследования терминологии, научно-технический перевод и т.д. [8. С. 212]. Термин – это словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий определенной области профессиональных знаний, основной понятийный элемент языка для специальных целей [7. С. 14]. Термин любой отрасли знания выражает специальное профессиональное понятие (научное или техническое), если он употребляется в условиях специальной профессиональной коммуникации: в письменных текстах или устной речи специалистов [5. С. 21]. Исходя из современных терминологических исследований структура термина отличается многогранностью и многоаспектностью терминологического анализа. С развитием когнитивной лингвистики исследователи уделяют большое внимание когнитивной сути термина, которая обнаруживается в особенностях структуры представляемого им знания. В силу того, что в поле зрения ученого оказывается сущность репрезентации, составляющими которой оказываются особенности структурирования непосредственного опыта человека, выявление концептов (по структуре, по содержанию и по степени конкретности), составляющих основу терминологической номинации и более всего способствующих фиксации, хранению, умножению и передаче научных знаний, она представляет наибольшую важность для исследования. Термин с позиции когнитивной лингвистики рассматривается как «носитель и хранитель фрагмента информации, которая

имеет свою ценность в особой понятийной системе» [1. С. 30]. Таким образом, в термине сосредоточено профессионально-научное знание, накопленное человечеством и выраженное в конкретной языковой форме. Структура и значение термина представляют собой конкретную область специального знания, которая предьявляется когнитивной парадигмой научного знания. Для осуществления коммуникации необходим краткий и емкий по своему содержанию термин, который одновременно сообщал бы информацию в простом, узнаваемом виде. Развитие человеческого знания и опыта определенно влечет за собой появление, развитие и изменение соответствующих понятий. Так, Т.А. Журавлева выделяет три вида номинации терминологии: семантическая (развитие семантической структуры, существующей в языке лексической единицы при помощи переноса понятия с одного объекта на другой), словообразовательная (использование производных терминов, сложных слов и аббревиатур для наименования различных предметов, явлений), синтаксическая [4. С. 25]. Традиционно терминология представлена именами существительными и именными словосочетаниями, но существуют примеры терминов наречий и глаголов [3. С. 8]. Терминология, создаваясь и функционируя на основе и в пределах общелитературного языка, не имеет своей собственной грамматической системы. Термины участвуют в словообразовании также как и повседневная обиходная лексика. Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что причастия, образованные от глаголов-терминов, являются терминами.

Синтаксическая номинация – это наименование научно-технических понятий с помощью составных терминов, где графическая оболочка соотнесена с соответствующим понятием в системе понятий данной области языка [4. С. 40]. Согласно исследованиям, проведенным Т.А. Журавлевой, такие составные термины характеризуются разной степенью смысловой разложимости, но являются более устойчивыми, чем словосочетания общелитературного языка [4. С. 41]. Терминологические сочетания в профессиональном языке науки и техники возникают благодаря стремлению к всеобъемлющему определению понятия и однозначному его представлению. При этом возможны два процесса: сужение значения (план содержания) и расширение внешней формы (план выражения), само же понятие конкретизируется. Такой способ номинации является очень продуктивным. Термины в данном случае образуются при слиянии слов самых разных предметных полей, которые могут относиться к различным сферам общей и специальной лексики. Например, Т.А. Журавлева приводит следующие структурные типы: PI + N; PII + N; PII + Abbr; PI + Abbr; N + N; N + A и т.д. Атрибутивно-субстантивные словосочетания A + N; PI (II) + N являются довольно продуктивными.

PI + N – producing horizon – продуктивный горизонт;

PII + N – required horsepower – потребная мощность;

PI + Abbr – starting pixel; самопроверяемые ВСД;

PII + Abbr- distributed DBMS; замкнутая СУБД;

В качестве первого компонента в атрибутивно-субстантивных терминологических словосочетаниях используются причастия I и II в английском языке и причастия действительного и страдательного залога – в русском языке. Причем сочетания причастий с существительными более характерны для английского научно-технического дискурса, чем для русского. Причастие I и причастие действительного залога, выступая в функции определения, выражают качество, присущее предмету (ведущая программа, mapping device). Причастие II и причастие страдательного залога в функции определения выражают качество или состояние как результат какого-то действия, выраженного глагольной основой, от которой оно образовано (встроенная память, reduced data). В нефтяном дискурсе более частотными являются терминологические сочетания, состоящие из причастия и существительного, причем причастие II преобладает. Сочетания причастия и аббревиатур отмечаются крайне редко.

Термины являются важнейшей составляющей научно-технического дискурса. Известно, что свойства и качества терминологической лексики проявляются только при их функционировании в специализированных научных, технических текстах или в устном профессиональном общении ученых, где наблюдаются обязательные нормативные требования к термину [6. С. 11]. Некоторые исследователи, такие как, А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, А.А. Текуева и др., выделяют технические и научные термины [7. С. 35; 8. С. 213]. Технические термины, по мнению авторов, являются более конкретными, так как за каждым термином стоит определенное понятие технической мысли. Технический термин обладает связью с объектами реального мира через понятие, дает точные наименования типичных предметов, процессов или явлений в определенной области специальной деятельности науки и техники [7. С. 35; 8. С. 213]. Эти наименования или понятия, входящие в общую категорию, характеризуются определенным набором признаков. Так, для понятий категории процессов типичны: характер протекания процесса, его скорость, интенсивность, время, причины возникновения, его результаты. Для категории свойств характерны: признаки сущности свойств, условия

их приобретения, способы выявления, точность определения этих свойств [8. С. 214]. Слова каждого языка могут быть сгруппированы в лексические (семантические) категории, находящиеся в более тесной связи со свойствами именуемых объектов. Так, например, для терминологии нефтяного дискурса, выраженной причастиями, характерны следующие лексико-семантические группы: состав (uncemented oil reservoir), пространственное положение (floating rigs), свойство (producing well), происхождение (associated gas), состояние (fractured well).

In the late 1970s, the Saudi government embarked on a program to gather the *associated gas* and its valuable *associated products* (OGJ, June 21, 2004, p. 18).

In order to meet the gas commitments and to provide secure supplies to customers, an exploration program targeting *nonassociated gas* reserves was initiated (OGJ, June 21, 2004, p. 18).

Over the last decade, this program has added more than 54 tcf of *nonassociated gas reserves* to Saudi Arabia's resource base, more than doubling its *proven nonassociated gas reserves* to about 97 tcf (OGJ, June 21, 2004, p. 18).

In practical terms, the Gas strategy encompasses an aggressive exploration of *underexplored areas* in the kingdom to discover large additional resources of gas ... (OGJ, June 21, 2004, p. 18).

Iraq's state oil marketing agency closed that country's Basrah terminal on the Persian Gulf June 15 after terrorists successfully attacked two crude pipelines *supplying* the Southern export terminals in that country on two consecutive days (OGJ, June 21, 2004, p. 5).

Таким образом, наряду с причастиями общеупотребительной лексики причастия-термины, в которых сосредоточено профессионально-научное знание нефтяного дискурса, имеют большое значение. Их структура и значение представляют собой конкретную область специального знания, а именно нефтяную тематику, которая предъясняется когнитивной парадигмой. Причастие II в роли терминов имеет более активное употребление и обозначает качество предмета или результат действия, выражаемого глагольной основой.

Литература

1. Гринев С.В. Введение в терминоведение. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.
2. Даниленко В.П. Лингвистические требования к стандартизуемой терминологии // Терминология и норма: о языке терминологических стандартов. – М.: Наука, 1972. – С. 5-32
3. Журавлева Т.А. Особенности терминологической номинации. – М.: Ин-т язык-я РАН, 1995. – 96 с.
4. Зяблова О.А. Определение термина в когнитивно-дискурсивной парадигме знания // Проблемы и методы современной лингвистики: Сборник научных трудов. – Вып.1. – М.: Институт языкознания РАН, 2005. – С. 43 – 54.
5. Крюкова В.Ф. Лингвостилистические особенности языка научно-популярной литературы по лингвистике: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2001. – 28 с.
6. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. – М.: Наука, 1989. – 246 с.
7. Текуева А.А., Кунашева Ф.Х. К вопросу терминологических категорий // Вопросы романо-германской и русской филологии: Межвузовский сборник научных статей. – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С. 212-215.

Саид-Батталова Т.Ш.

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ИМЕН КОНЕЙ В КУБАИРЕ «УРАЛ - БАТЫР»

Конь, лошадь играют важную роль во многих мифологических системах Евразии.

В индоевропейском близнечном мифе в виде двух коней представлялись божественные близнецы и связанные с ними два мифологических предводителя – родоначальники племени англосаксов Hengist и Horsa.

Ряд мифологических и ритуальных представлений, связанных с конем, совпадает у древних индоевропейцев и народов Центральной Азии, говоривших на алтайских, в частности, тюркских языках, – что свидетельствует о древних контактах между этими народами.

Так, например, английский исследователь Э. Паллиблэнк обнаружил влияние индоевропейской мифологии в древнекитайских представлениях о "небесных конях".

Согласно А.П. Дульзону, общенордическое название коня (qus) восходит к индоевропейскому ek^wos. В скандинавской мифологии древо мировое называется Иггдрасиль, что означает «Конь Игга», т.е. конь Одина (Игг – другое имя Одина).

Древо мировое согласно преданиям – гигантский ясень, являющийся структурной основой мира, древо жизни и судьбы, он соединяет между собой небо, землю и подземный мир.

Один, пронзенный копьями, провисел девять дней на этом дереве (обряд инициации, шаманского посвящения Одина).

Иггдрасиль знаменует собой путь, по которому божественный шаман (Один) странствовал из одного мира в другой [1. С. 5].

Северогерманский хронист Адам Бременский (11 век) сообщает о священном тисе в Храмовом комплексе в Упсале – аналоге почитаемого древними германцами столпа Ирминсуль, соотносимого с богом Ирмином у саксов [2. С. 5].

Этот скандинавский миф, а равно и имя бога и священного дерева (Jggrasil) имеют тюркские корни: «ig» на древнетюркском означает «хозяин», «бог» [3. С. 5].

Почему же древо ассоциируется с конем? Тут прослеживается метонимическое и функциональное родство – объединение разных миров.

Как отмечает М. Элиаде в своей книге "Космос и история" – Конь осуществляет «прорыв уровня», он переносит умершего в потусторонний мир – именно потопу он играет первостепенную роль в обряде посвящения в мужчины [4. С. 5].

Конь занимает особое место в шаманских мифах и ритуалах, он дает возможность шаманам взлетать в воздух, достигать Неба. В мифологии коня доминирует не inferнальный, а погребальный мотив. Конь – мифологический образ смерти и поэтому включается в идеологию и технику экстаза. Тут мы имеем дело с сакральной функцией коня как посредника, объединяющего разные стихии и миры.

Не случайно, у многих народов в могилу с хозяином клали убитого коня – он должен был доставить седока в потусторонний мир.

Этим в какой-то степени объясняется и тот факт, что в сказаниях кочевых народов, в частности, у башкир конь связан с необычной – водной стихией. Акбузат в одноименной эпической поэме появляется из озера. О неземном происхождении мифологических коней свидетельствуют их имена. Например – Толпар (Тулпар) – сказочный крылатый конь, рожденный в пучине вод или у истоков океана.

Само имя коня созвучно словам волна, порыв, вал, шквал, буря, вдохновение, окрыление.

Хотя с точки зрения этимологической, Толпар связан, скорее, с Луной как планетой, повелевающей водными стихиями. Если разложить имя по слогам, то получим:

TOL – 1) наполняться

2) становиться полной (о Луне)

TOLU – 1) полный

2) полная луна, фаза луны, когда диск её виден полностью [5. С. 5]

PAR-BAR – 1) есть, имеется

2) находящийся, налицо, наличный, весь, в значении сущ. Имеющийся, наличный [6. С. 5].

"Толпар" – полуконь – получеловек, который понимает мысли людей, богов, демонов, птиц, зверей и говорит человеческим языком"[7. С. 5].

Образ крылатого коня присутствует, как известно, в мифах древних греков (Пегас), а бог морей Посейдон часто изображается в виде коня.

Подобное сходство мифологических персонажей обусловлено очень древними тотемическими представлениями людей.

Тотем – букв. " его род" на языке североамериканского племени индейцев оджибве.

Тотемизм – вера в сверхъестественное родство между группой людей и видами животных, растений, а также – неодушевленными предметами. Тотемное животное воспринимается как предок данной группы (рода), ему поклоняются, животных этого вида запрещено убивать и употреблять в пищу.

У кочевых народов в качестве тотемного животного часто выступают лошади. В мифах многих народов животные, – прежде всего конь, – являются продолжением своего хозяина, его вторым "я", а подчас, – одной из форм его бытия.

Наличие зоо – и антропоморфной ипостасей героя – характерная черта близнечного мифа.

В кубаире – "Урал – Батыр" зооморфизм присущ как отрицательным, так и положительным героям: Шулген – человек – змея, Хумай – девушка – лебедь и др.

Имя Шульген (Сулган) означает "путь к столбу" (дереву мира)- культового дерева индоевропейцев, называемому также «лошадиная стоянка», «космическая ось мира» [8.с5].

В имени коня Шульгена Харысай отразился более древний пласт индоевропейской культуры, связанный с почитанием Луны, – не говоря уже об имени его девушки Айсылу – «Писаная Луна», т.е. красавица, луннолика,

Харысай – хары 1) желтый

2) белый, сивый, пшеничный, харыса – желтоватый, харыса ат лошадь желтоватой масти. [9. С. 5]

ай – 1) луна, месяц [10. С. 5]

Таким образом, имя Харысай означает «желтая луна».

На эту особенность тюркоязычных эпоса и мифологии указывает в своем словаре В.В. Радлов:

«В абаканских, алтайских и шорских богатырских сказках образуются сложные имена героев и героинь со словом ай (луна). например:

Ай-Кан Луна – Хан – Mondführst; Ай – Канат Луна – Крыло – Mondflügel; Ай – Кун Луна – Солнце – Mondsonne; Ай – Märgän Луна – Стрелок – Mondschütze; Ай – Мөко Луна – Силач – Mondstarker; Ай – Тулузу полная Луна – Vollmond; Ак – Ай – Белая Луна – Weissmond; Ай – Арыг Луна Чистая – die Mondreine.

К названиям масти лошадей, принадлежащих таким героям, часто также прибавляется слово ai, например ai kap'at светло – вороная лошадь – das Mondscharze Pferd; ай сокур'at – лунно – пестрая лошадь – das mondbunte Pferd. У караимов Крыма есть женское имя Айтолу" [11. С. 5].

Очевидно, было время, когда древние тюрки поклонялись не Солнцу (Тэнгри), а Луне. Имя коня Урала Акбузат, как нам кажется, отражает не просто название масти, а – нечто большее, хотя немногие исследователи согласны с этим. Традиционно имя Акбузат трактуется как "Сивая лошадь":

ак I 1) белый

2) чистый, не испачканный

3) седой

4) перен.светлый, счастливый, радостный

буз I 1) светло-серый, светло – пепельный, землисто-серый

2) сивый / о масте лошади / буз ат сивая лошадь

ак буз – светло-сивый [12. С. 5].

Мы полагаем, что имя коня главного героя, а также имена его родителей – «Давший душу" и "Хранительница души" (Янбирде и Янбике) являются плодом персонификации сил более могущественных и древних, нежели сам человек. Предание об Урал – батыре сочетает в себе черты близнечного и космогонического мифов (сотворение Уральских гор).

Акбузат – не просто "alter ego", но и воплощение самых существенных качеств хозяина, он наделен чертами героя – мироустроителя. Своим происхождением имя чудо – коня обязано корню rusar (кит.пуса. во – sar: < скр. bodhisattva) бодисатва [13. С. 5]. В данном случае мы, очевидно, имеем дело с перевоплощением бодисатвы – в переводе с санскрита bodhisattva – существо, стремящееся к просветлению.

В сказках народов мира можно часто встретить образ коня – замухрышки, который вырастает в чудо – коня, под стать своему хозяину – богатырю. Как правило, герой получает такого коня в дар, либо добывает его, преодолевая трудности:

"Тулпара подарила мне мать..." [14. С. 5]

Один из героев башкирского эпоса спасает жеребенка буквально из пасти волка – волк успевае откусить часть ноги жеребенка. Однако это не мешает ему впоследствии стать прекрасным иноходцем по имени Кара – Юрга – "Черный скакун" [15. С. 5].

В сказке П.П. Ершова "Конек – горбунок " к такому типу неказистого коня относится главный герой. Он – "Ростом только в три вершка, на спине с двумя горбами, Да с аршинными ушами." [16. С. 5].

Это – явная аллюзия чудо – коня из сказок тюркоязычных народов.

Подобная антиномия сути и кажимости характерна для коня Толпар – (в перев." ПолнаяЛуна") – из конской триады в кубаире "Урал – Батыр", внешне он уступает двум красавцам Акбузату и Харысаю.

Он может быть не просто невзрачен, но даже уродлив: шелудивый, лысый, с длинными ушами. Но может, при случае, превратиться в коня – красавца. Ударом копыта он выбивает источник, вода которого дает вдохновение певцам, музыкантам, богатырям. По верованиям древних башкир Толпар – это "конь – душа". Он не показывается людям, если его увидят посторонние, то теряет силу, или покидает хозяина." [17. С. 5].

Трудно недооценить роль коня в мифах, сказках и богатырском эпосе индоевропейских народов. Явно прослеживается его сакральное назначение. На это указывал в свое время В. Пропп: "Животное является героем в силу приписываемого ему могущества, вовсе не реального, а магического..., это не есть явление только формально – художественное, а коренится в особенностях первобытного мышления." [18. С. 5].

Все это свидетельствует об очень древнем происхождении эпоса "Урал – Батыр"- он опирается, очевидно, на более древние предания и мифы. Удивляет не только богатство языка, обилие героев и персонажей, но и стилистическое многообразие кубaira: здесь тесно спаяны миф, богатырский эпос и сказка.

Литература

1. См. подробно: Мифы народов мира. – М.: Олимп, 1997. – Т. 1. – С. 666.
2. Там же, с. 479.
3. См.: Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969. – С. 204.
4. Элиаде М. Космос и история. – М.: Прогресс, 1987. – С. 173.
5. См.: Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969. – С. 572-573.
6. Там же, с. 83.
7. В кн.: Башкортостан. Энциклопедия. – Уфа, 1996. – С. 577.
8. См. подробно: Гельблу Я.И. Древние тюрки и германские племена. – Уфа, 2004. – С. 107-111.
9. Башкирско-русский словарь. – М.: Диора, 1996. – С. 728.
10. Там же, с. 12.
11. См.: Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий. – СПб., 1893. – Т. 1. – Ч. 1. – С. 45.
12. Ср.: Башкирско-русский словарь. Цит. изд. – С. 18, 106.
13. Древнетюркский словарь. Цит. изд. – С. 398.
14. См.: Урал - Батыр. – Уфа, 1968. – С. 85.
15. Ср.: Кара - Юрга. В кн.: Башкирское народное творчество. Эпос. – Уфа, 1987. – Т. 1. – С. 194.
16. Ершов П.П. Конек-горбунок. – Уфа, 1997. – С. 14.
17. См.: Башкортостан. Энциклопедия. – Уфа. Цит. изд. – С. 577.
18. Пропп В.Я. Русская сказка. – Л., 1984. – С. 314-315.

Сайфутдинова А.С.

О ЗНАЧИМОСТИ СИНТАКСИСА ФРАНЦУЗСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ ТЕХНИКИ

Предложение по существу никогда не было центральным звеном в процессе обучения. В большинстве методических пособий оно рассматривается в виде последовательности слов, каждое из которых может быть объектом всевозможных манипуляций. Безусловно, при обучении на уровне составляющих элементов предложение необходимо. Но нельзя считать, что обучающийся сможет получить хорошо построенное высказывание из простого набора элементов предложения; и, если бы проблема обучения языкам сводилась лишь к усвоению специальной лексики, она давно была бы решена.

По мнению французских ученых Ж. Винье и А. Мартэн – авторов книги «Le français technique» – «словарь в языке специальности выполняет главным образом денотативную функцию». И в этом плане «он выполняет свою основную роль». Специальные слова, исключая какую-либо двусмысленность, служат для обозначения строго определенных деталей, приборов, инструментов и операций. Их однозначность наглядно проявляется в невозможности замены специальных слов другими, близкими по смыслу. Щипцы – это всегда щипцы, а плоскогубцы есть плоскогубцы. Молодая же особа может быть названа красивой или хорошенькой, и это не приведет ни к каким нежелательным последствиям в обиходной ситуации.

С другой стороны, авторы утверждают, что «язык есть, прежде всего, система», и «какой бы значительной ни была функция денотации, нельзя сводить язык специальности исключительно к функции обозначения» [1. С. 15].

Итак, с точки зрения авторов язык техники определяется строгим отбором и организацией языковых средств. При этом основное внимание при обучении языку специальности, считают авторы, должно быть уделено изучению *особенностей организации синтаксических структур* предложения. «Главное, что нужно знать – дополняют они – это отношение между различными элементами

словаря», отношения, которые «детерминированы <...> связями объектов в технике» [1. С. 18]. Авторы утверждают, что какая-нибудь деталь как «часть устройства не имеет значения сама по себе, ее назначение проявляется лишь в ряду других деталей, по тому месту, которое она занимает среди них и той функции, которая ей предписана». И синтаксис «служит для выражения отношений между элементами словаря».

Это утверждение кажется столь убедительным, что можно смело рассматривать синтаксис как графическое отражение взаимоотношений денотативных функций слов–терминов в предложении. Вот почему во французском языке техники структура предложения играет важнейшую роль в отборе и в распределении информационных данных. Знать структуру предложения – «это значит владеть инструментом анализа и толкования, позволяющим облегчить доступ к пониманию смысла предложения» [1. С. 52].

Заявление авторов о важности изучения особенностей организации синтаксических структур предложения при обучении языку специальности находит свое подтверждение у крупнейшего русского филолога. В.Г. Гак в своей книге «Сравнительная типология» [2] особо отмечает важность изучения структуры французского предложения, где порядок слов представляет и определяет «формально – грамматическую и смысловозначительную» функции. «В русском языке функции порядка слов связаны, главным образом, с оформлением высказывания в целом, во французском – с оформлением и дифференциацией значений его частей ...» [2. С. 214].

Итак, предложение само по себе, по своей структуре, должно быть предметом специального изучения. Нам уже известно, что информация, передаваемая предложением, не может быть сведена к сумме смыслов лексических элементов. В этом случае мы имели бы простой перечень слов.

Рассмотрим в качестве примера следующее предложение:

*Cet appareil est constitué d'un tube porte-gicleur E, dans le fond duquel vient s'appliquer sur un siège conique la pointe conique du gicleur A qui est percé en F d'un ajustage calibré maintenu en place par une coiffe C vissée sur la partie extérieure du porte-gicleur.**

В этом предложении используются существительные, обозначающие различные детали технического устройства. Если студент не охватывает общую схему предложения, он не понимает и взаимосвязь между такими частями устройства как *le tube porte-gicleur*, *le siège conique* или *la pointe conique*. В лучшем случае он сумеет перечислить детали устройства, но не сможет расположить их в виде системы. Только знание структуры предложения позволяет установить соподчиненность информационных данных предложения, понять операции, которые необходимо выполнить. (Здесь вновь особую привлекательность приобретает работа по денотатным графам А.И. Новикова.)

Анализ общей структуры предложения позволяет установить **иерархию** между элементами высказывания и обеспечивает переход от простого перечисления к системе восприятия в целом, а потому можно считать, что, как и лексический состав, синтаксическая организация предложения представляет собой элемент информации. Вот почему в процессе обучения языку специальности **надо знать** необходимый объем лексического обеспечения специальности и в той же мере **необходимо уметь** распознавать особенности организации синтаксиса французского предложения.

*Thonon J. Moteurs à l'explosion, éd. Plantyn, Dunod.
из кн. Gérard Vigner, Alex Martin « Le français technique »

Литература

1. Vigner G., Martin A. Le Français technique. – P.: Hachette; Larousse, 1980.
2. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – Л.: Просвещение, 1978.

Салимгареева Н.И.

ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Словарный состав – наиболее проницаемая, изменчивая и подвижная сторона языка, которая "непосредственно реагирует на то, что происходит в мире реалий", в ней непосредственно отражаются наши представления о различных явлениях внеязыковой деятельности". Характерной особенностью словаря является его способность бесконечно разрастаться за счёт новых слов и новых значений, которые образуются различными путями. Создание неологизмов – свидетельство жизни языка, его стремление выразить всё богатство человеческих знаний, прогресс цивилизации.

Одним из источников пополнения словарного запаса любого языка являются заимствования из других языков. Ни для кого не секрет, что язык – это живой организм, что различные языки взаимодействуют друг с другом. Результатом такого взаимодействия является появление в каком-либо языке слов, заимствованных из другого языка. Все мы прекрасно помним времена, когда Царская Россия «говорила» на французском языке. Времена прошли, французский язык теперь уже не столь популярен, как тогда, но кто не знает, например, что такое «ранде – ву» или, что означает фраза «шерше ля фам». Далеко не каждый теперь знает, что это чисто французские фразы. Никто не может отрицать влияние английского языка не только на русский, но и на многие другие языки, особенно ставшее заметным в последнее время. Что касается французского языка, наблюдения над неологизмами (сложными словами) позволяет сделать вывод о том, что в современном французском языке имена существительные обладают широким семантическим диапазоном и употребляются для определения новых понятий, появляющихся в научной, общественно-политической и бытовой лексике. Это объясняется тем, что слова, состоящие из двух (а иногда и более) слов, являются удобным средством для передачи сложных понятий в сжатой форме, что особенно важно при формировании терминов.

Анализ неологизмов показывает, что пополнение словаря современного французского языка происходит несколькими путями. Одним из способов обогащения словарного состава – заимствование из других языков. Расширение экономических и культурных связей, развитие науки и техники приводит к появлению новых понятий и слов, заимствования из других языков. Исследованный материал свидетельствует о том, что шире всего представлены заимствования из английского языка.

Заимствуют, прежде всего, слова в определённых сочетаниях: а) экономические термины: *auditeur interne, business school, credibilite gap, shampooing, business-game, l'audit (m), merchandising (m), basemen (m), couponing (m)*; б) бытовые термины: *kit (m), schoping (m), padding (m), deodorant (m), gadjet (m), charter (m)*; в) общественно-политические термины: *sponsoring (m), mailing (m), staff (m), busing (m), senseur (m)*.

Заимствуются также и сложные слова, которые можно сгруппировать по структурному составу следующим образом: а) субстантивированная часть предложения: *mix-and-match (m)*; б) существительное + существительное: *aid-man (m), cash-flow (m), lip-service (m), cover-baby (m)*; в) глагол + предложный постпозитив: *teach-in (m), sit-in (m)*.

По своему семантическому составу сложные слова, заимствованные из английского языка, представляют собой термины: а) коммерческие, экономические: *cash-flow (m), shopping-center (m)*; б) бытовые: *mix-and-match (m), baby-food (m)*; в) общественно-политические: *aid-man (m), lip-service (m), teach-in (m), talent-scout (m)*.

Наблюдаются заимствования из других языков – греческого: *praxis (f)*; арабского: *baraka (m)*; канадского: *tobogann (m)*; скандинавского (шведского): *aubudsman (m)*.

Многие заимствования во французском языке расширили своё значение или изменили свой первоначальный смысл. Так, например, *tobogann (m)* – публичный аттракцион с санками, катанье на санках получило новое значение – металлическое приспособление для беспрепятственного проезда автомашин на перекрёстке.

Как известно, лексические заимствования являются одним из источников образования терминологии. Их изучение позволяет проследить сложность языковых процессов, переплетение внутренних и внешних явлений в языке, воздействие последних на различные звенья языковой структуры.

Учитывая, что французский язык постоянно нуждается в словах-терминах и прибегает в связи с этим к специализации общеупотребительных слов, некоторые лингвисты делают вывод о том, что для французского языка характерно стремление воспринимать иноязычные единицы в неразложимой и неанализируемой формах. Это приводит к относительному преобладанию собственно заимствований и что "калькирование научно-технических терминов не всегда удовлетворяет потребностям точного воспроизведения иноязычного оригинала".

Как известно, слово "спутник", имеющее широкий круг употреблений в русском языке, вошло во французский язык с одним значением "советский искусственный спутник" - *spoutnik*.

Салихова Э.А., Давлетбердина А.Р.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АССОЦИАЦИЙ У НОСИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЯЗЫКОВ

Психолингвистический подход сближается с лингвокультурологическим в том плане, что представляет важность именно такая интерпретация слова как живого, функционирующего, деятельного начала, специфическим образом отображающего мир и формирующего представления его

носителей об окружающей действительности. Обозначенные подходы ставят нас перед необходимостью решения (или, по крайней мере, освещения) таких задач, как выработка способов выявления и исследования национальной специфики различных культур, описания национально-культурных особенностей овладения и использования слова представителями различных лингвокультурных общностей.

Динамику становления национальной специфики речевого/неречевого поведения носителей разных культур хорошо объясняет теория А.Н. Леонтьева о формировании личности и её мышления (в том числе речевого) в процессе «присваивания» культуры в онтогенезе. Сам процесс становления личности возможен только в речевом общении, поэтому так велика доля культурных знаний, усваиваемых в вербальной форме. Процесс постижения культуры является результатом активной социальной деятельности индивида по отношению к предметам духовной и материальной культуры, иными словами овладение языком «есть не что иное, как процесс усвоения тех операций со словами, которые исторически закреплены в их значениях» (А.А. Леонтьев). Эту деятельность можно представить как набор социальных ролей личности, например, национальная роль, которая формируется на первых этапах социализации личности (с помощью семейного и школьного воспитания) и является общей для всех носителей данного языка. Культурные знания, усваиваемые в рамках этой роли, и составляют ядро того феномена, который называют *национальной* спецификой мышления. Оговоримся попутно, что это понятие условное. Речевое мышление не знает резких национальных ограничений. Если таковые и существуют, то они обусловлены скорее различным уровнем общественной практики, а не особенностями языка. При контакте представителей разных лингвокультурных общностей выясняется, что, даже владея языком собеседника, носители разных национальных культур действуют по «своим» моделям поведения и реализуют «свои» стратегии общения, опираются на «свои» культурные знания. Поэтому подобное взаимодействие разных этнических общностей осложняется, кроме языка, такими национально-специфическими компонентами культуры, как национальные традиции, обычаи (традиции в соционормативной сфере культуры), быт, повседневное поведение, национальная картина мира, национальные особенности мышления и психики, национальное искусство.

Психолингвистический эксперимент как метод межъязыковых и межкультурных исследований посредством применения разных процедур помогает обнаружить специфику процессов категоризации, идентификации через типичные примеры и признаки, эмоционально-оценочные переживания и др. в условиях различных языков и культур.

С целью выявления общих закономерностей и специфики в реализации значений слов и устойчивых сравнений у носителей русского, белорусского, [5] в сравнении с горно-алтайским [1], татарским, башкирским языками в условиях свободного ассоциативного эксперимента (САЭ), нами был проведен анализ лексического наполнения некоторых секторов ассоциативных полей (АП) предъявленных стимулов и сравнений.

Прослежена такая закономерность: на стимулы (S)-сравнения, обозначающие черты характера, которые имеют позитивную оценку в (микро)социуме, респонденты дают больше разных ответов, чем на S, называющие отрицательные черты характера, где ответы более стереотипны. Казалось бы, это противоречит известному факту, что все негативное в языке фиксируется подробнее и тщательнее. При детальном рассмотрении выясняется, что S с негативной оценкой (в данном случае – черты характера), поскольку их больше, членят континуум картины мира на меньшие отрезки. Иными словами, даются более точные характеристики, а значит, сравнений к таким словам-стимулам должно быть меньше, чем к размытым по семантике стимулам положительной окраски.

В.А. Маслова полагает, что носители белорусского языка гораздо чаще, нежели русские испытуемые, употребляют сравнения с разными людьми и природными явлениями [3. С. 188]. Русские, по её мнению, более склонны к сравнениям из области культуры, литературы, с людьми определенных национальностей. Отметим, что в целом реестр рассмотренных нами сравнений вполне соотносим. Гипотеза об универсальности основных категорий, характеристик и свойств, применяемых при описании человека и об этнокультурной специфике их наполнения, находит подтверждение и в данных нашего эксперимента. Носители нескольких языков не соотносят с собой ни одну из негативных черт характера, хотя активно сравнивают их с людьми или животными: ЖАДНЫЙ, КАК сосед; ГЛУПЫЙ, КАК индюк, препод, придурок и др; ГЛУПАВ не аз, ученик, р'б, Джим Кери, малко интеллигентен (болг.); ДУРНЫ як бот, як варона, Иван, идиот, конь (белорус.) [5. С. 62-65].

Об этнокультурной специфике некоторых сравнений свидетельствуют такие реакции белорусов: *прагны, як багна, як дрыгва* (как трясина [3. С. 188-189]) на стимул ЖАДНЫЙ, КАК, что обусловлено географическими особенностями проживания этого народа – большую часть их территории занимают болота.

При анализе корпуса полученных сравнений, можно сделать вывод о том, что представители тюркских национальностей склонны наиболее часто использовать сравнения с близкородственным окружением, а среди ответов русских большую часть занимают реакции, содержащие в себе имена собственные, сравнения с животными одинаково часто присутствуют во всех группах. Эти факты, по-видимому, можно объяснить следующим образом. Внешность человека, а также объекты окружающей действительности, включающие природные и различного рода рукотворные предметы, являются собой внешне воспринимаемые физические сущности, при восприятии которых действуют одни и те же механизмы. Это способствует появлению разных ассоциаций, на которых и основываются сравнения. Реакции-сравнения, определяющие черты характера (ТРУДОЛЮБИВЫЙ, КАК *сноха, невестка*; ЧЕСТНЫЙ, КАК *еврей, праведник*; ЛЕНИВЫЙ, КАК *кот, двоечник*; ГЛУПЫЙ, КАК *кураца, баран*), большей частью являются идеальными объектами, имеющими несколько иную, чем у физических предметов, природу. Свое отображение в сознании носителей языков они находят путем воздействия на органы чувств опосредованно, через наблюдение за целыми комплексами действий, поступков, высказываний человека. При этом сужаются объективные условия для возникновения ассоциаций, лежащих в основе сравнения черт характера с объектами реального мира, – природных явлений, растений, животных. Такие группы слов вызывают с достаточно большой вероятностью реакции определенного типа, их разброс при этом будет меньше.

Обнаруживаемые в материалах экспериментов при сопоставлении языков различия лексикализации цветовых сенсibiliй («информем чувственного восприятия» [2. С. 179]) иллюстрируют то, что при формировании лингвистических категорий главными являются не перцептивно-физиологические факторы, а особенности работы коллективного этнического сознания по категоризации чувственно воспринятой информации. Отметим немаловажные для характеристики отдельных фрагментов АП исходных слов факты. Наиболее распространенным и часто употребляемым цветом у русских респондентов является *красный* (встретилось в качестве реакции на разные S – ЦВЕТ, ЦВЕТОК, ЗЕЛЕНЫЙ). Вторым по употребляемости является *белый* цвет (встретилось в качестве реакции на S-ЦВЕТ, СВЕТЛЫЙ). Практически они равноправны в русском языковом сознании и связаны между собой, ибо в [4] на S-БЕЛЫЙ, КРАСНЫЙ в качестве реакции встречается 7 раз. Уместно было бы вспомнить, что сочетание этих двух цветов – именно как «белое – красное», распространено в русской княжеской геральдике, национальных костюмах (А. Дугин).

Для башкиро- и татароязычных испытуемых на те же исходные слова наиболее частыми ответами были *красный, зеленый, желтый*, реже – *синий, голубой*. В тюркских языках последним двум соответствует одно слово *зэнгэр*, что свидетельствует о том, что в окружающем мире много разных референтов, используемых языками в качестве цветовых прототипов. Отбор тем или иным языковым сознанием на роль прототипа, специфические черты самого референта предопределяют, на наш взгляд, расхождения национальных цветообозначений на уровне фокусов. Так, несовпадение фокусов русских *синий* и *голубой*, татарского, башкирского *синий (зэнгэр)* объясняется, по нашему мнению, именно тем, что прототипическое русское небо скорее светлое, чем синее. Выявлены случаи множественной референциальной соотносительности, что для представителей других языков и культур может представить трудности.

Описывая психологические, психолингвистические особенности овладения и пользования словом носителем языка – представителем того или иного этноса, мы оперируем понятием *индивидуальное сознание* или *концептуальная система (картина мира, информационная база)*, описывая же особенности психического склада той или иной общности, её части, можно говорить о *менталитете (ментальности)* как системе стереотипов, специфичных для социальных групп [2].

Этническая картина мира не тождественна культуре или этнической традиции. Она меняется с течением времени, более того, различным группам внутри этноса в один и тот же период могут быть присущи разные картины мира, по этой причине она может быть представлена как своеобразный ракурс этнической традиции. Однако существуют неизменные коммуникативные и поведенческие модели – стереотипы, которые являются обязательным атрибутом любого этноса и составляют менталитет народа.

Литература

1. Голикова Т.А. Этнопсихолингвистическое исследование языкового сознания (На материале алтайско-русского ассоциативного эксперимента). – М.: Ин-т языкознания РАН, 2005. – 322 с.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.

3. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. Русский ассоциативный словарь: В 6 т. / Под ред. Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др. – М.: Помовский и партнеры: Ин-т языкознания РАН, 1994-1998.
5. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. – М.: МГЛУ: Ин-т языкознания РАН, 2004. – 792 с.

Самойленко А.С.

ГОДОВОЙ ОБОРОТ ВРЕМЕНИ В ДРЕВНЕМ СОЗНАНИИ

Что есть время? Человек с древности пытался проникнуть в тайны времени, постичь его свойства и особенности движения.

В силу нерасчлененности, конкретности мышления древнего человека, время в архаической модели мира было неотделимо от пространства: в греческом, латинском и германском ареалах культуры понятие «время» тесно связано с понятием «ограниченное, или обстроенное оградой, пространство мира», причем некоторые материальные приметы последнего – «забор», «колонна», «дерево, стоящее в центре» – символизируют одновременно как пространство этого мира, так и время событий, протекающих в этом пространстве [4. С. 117]. Показательна в этом смысле этимология самого слова «время»: латинское *tempus* «время» соотносится с *templum* «освященное место, святилище, храм» [6. С. 492].

По утверждению Т.В. Топоровой, характерной чертой древнегерманской модели мира являлось возникновение разных пространств и времен, сменяющих друг друга или функционирующих одновременно и соотносимых с разными классами существ [7. С. 18]. В древнегерманской мифопоэтической традиции время персонифицировалось в образе Хеймдала, «бога предела», рамки жизни которого совпадали со сроком существования вселенной [7. С. 47]. Кроме того, Хеймдаль символически соединял начало с концом во времени, поскольку он был наделен даром провидения. Представление о временном пределе воплощалось в образе мирового древа Иггдрасиля, поскольку этапам его развития соответствовали различные стадии существования вселенной – от ее возникновения до гибели и последующего возрождения.

Согласно мифопоэтическим представлениям древних германцев, в процессе демиургической деятельности богов важную роль играли День, сын Деллинга, и Ночь, дочь Нёрви, а также Зима и Лето, персонифицированные потомки Винсваля и Сладкого [7. С. 19].

Жизнедеятельность человека, животных и растений, природные процессы и явления в большой степени были детерминированы суточной и сезонной цикличностью. Год (наряду с сутками) относится к «природно регламентированным единицам времени, объекты которых первоначально, помимо определенной длительности, характеризовались объективностью выбора временных координат, то есть их координаты совпадали и совпадают с теми или иными астрономическими, природными циклами, непосредственно воспринимаемыми» [1. С. 37].

Язычники различали два цикла в рамках года – восходящую и нисходящую фазы, соответствующие тьме и смерти и свету и жизни [3. С. 456]. Год представлялся в виде свернутой змеи, кусающей свой хвост, одна часть этой змеи была светлой и соответствовала лету, другая – темной и символизировала зиму. Поэтому английское *summer* можно понимать как сложение индоевропейских основ *seu-* «светлый, теплый» и *mer-* «гореть, светить», а слово *winter* получено в результате сложения древнеанглийского *wann* и индоевропейского *ter-* с общим значением «темный» [3. С. 456, 502]. Зима воспринималась древним сознанием также как время бесплодия и зла, а лето представлялось временем рождения. В связи с этим, возможно возведение английского *winter* к объединению двух индоевропейских основ *uen-/uan-* «отсутствие» и *ter-/der-* «тепло» («время отсутствия тепла») или *uen-/uan-* «отсутствие» и *ter-/tar-* «сила» («время, когда не проявляется божественная сила») [3. С. 502]. Наоборот, английское *summer*, возможно, представляет собой результат сложения индоевропейских основ *seu-* «вода, дождь, влага» и *ter-/teren-* «молодой, новый, свежий» [3. С. 457]. Существовало первобытное верование, что каждый человек ежегодно проходит процесс регенерации с декабря по июнь: этот процесс символизировал единство смерти и возрождения. Лето представляло собой ту фазу года, когда возрождается жизнь, что неизменно находило выражение в религиозном празднике благодарения Божествам и в их прославлении. Наступление нового, светлого, годового цикла напоминало язычникам о божественном сотворении Мироздания, связанным с божественным движением и раз-

движением Хаоса, в связи с чем такие праздники обычно сопровождалась танцами и ритуальными клятвами.

Зависимость ритма общественной жизни от чередования времен года и адаптированных к нему производственных циклов обусловила циклический характер модели восприятия времени древним человеком [7. С. 22 – 24]. Время в мифологическом сознании представляло собой магический круг, смыкающий рождение и смерть: «...модель человеческой жизни накладывается на материю природы, всего окружающего мира, сакрализуя и годовой круг времени (мифология календаря), и вегетативный цикл («житие» культурных растений) и производственную деятельность человека <...>, преобразующую природу в культуру» [5. С. 223].

Циклическая концепция вечного возвращения, характерная для архаического восприятия времени, подтверждается этимологическими данными, в которых семантическая мотивировка 'круг, круговое движение' лежит в основе номинаций пространства и времени: латинское *orbis* «окружность, круг» и «круговорот времени, год» [6. С. 492].

Исследуя этимологическую память слов *время* (*tid*) и *год* (*ar*) у германских народов, А.Я. Гуревич подтверждает, что в миропредставлении древних германцев время мыслилось не как линейно направленное, а как круговращение, поскольку *tid* обозначает морской прилив, *ar* значит урожай – явления регулярно повторяющиеся [2. С. 6-7].

Таким образом, на базе ритмичности небесных явлений в силу их визуальной очевидности и тесной связи с хозяйственными процессами сформировалось архаическое представление о времени как мере человеческого существования

Литература

1. Горбатенко О.А. Система и функционирование лексем русского языка со значением единиц измерения времени в свете учения о языковой картине мира: Автореф. ... дис. канд. филол. наук. – Таганрог, 2001.
2. Гуревич А.Я. Время как проблема культуры // Вопросы философии. – 1969. – Вып. 3.
3. Маковский М.М. Большой этимологический словарь современного английского языка. – М., 2005.
4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 2001.
5. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995.
6. Топоров В.Н. Исследования по этимологии и семантике. – Т. 1: Теория и некоторые частные ее приложения. – М., 2005.
7. Топорова Т.В. Семантическая структура древнегерманской модели мира. – М., 1994.

Сигал К.Я.

СОЧИНИТЕЛЬНАЯ СВЯЗЬ КАК СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС: ВАРИАТИВНОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ОДНОРОДНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Одной из кардинальных проблем современной синтаксической науки является разработка методологии функционально-динамического моделирования синтаксических структур, в том числе и сочинительной связи. Несмотря на многочисленные попытки создания как априорных, так и эмпирических моделей синтаксического процесса сочинения, заключающегося в синтагматическом развертывании в предложении-высказывании однородных членов предложения [17. С. 63-90], ни одна из них не может считаться в полной мере адекватной с функциональной точки зрения, т.е. отвечающей психолингвистическим критериям объяснительной адекватности. Для выяснения методологических требований к моделированию сочинительной связи как синтаксического процесса в свете парадигмы современного функционализма (см. о ней подробно [там же. С. 10-30]), на наш взгляд, небезынтересным представляется анализ так называемых допарадигмальных вариантов функционально-динамического моделирования однородных членов предложения в различном их терминологическом обозначении.

Весьма показательным представляется в первую очередь то обстоятельство, что феномен сочинительной связи на уровне простого предложения издавна описывался в синтаксической науке в процессуально-динамических терминах: "слияние", "сокращение", "осложнение" и т.п., да и в самом базовом термине "сочинение" реализована узуальная метонимическая модель полисемии 'процесс и

его результат'. Выражением динамического подхода к сочинению на допарадигмальной стадии, т.е. до возникновения современного функционализма, в русской синтаксической науке стали:

- 1) психологические мотивировки отрицательного (и шире - экспериментального) синтаксического материала (А.М. Пешковский);
- 2) поиски коммуникативных истоков (= мотивов) сочинительной интеграции речевых отрезков в тексте (С.О. Карцевский);
- 3) рассмотрение сочинительной связи как проявления "вероятностного деривационного процесса в синтаксисе" (Б.Ю. Норман, А.К. Киклевич);
- 4) анализ сочинительной связи на фоне остальных синтаксических процессов, приводящих к осложнению семантико-синтаксической структуры предложения (Л.К. Дмитриева, А.Ф. Прияткина и др.).

Общей чертой, объединяющей все перечисленные варианты реализации динамических представлений сочинения в допарадигмальный период, т.е. до возникновения функциональной парадигмы в ее современном понимании, является обращение к принципу эксперимента, в основном, конечно, интроспективного, и вместе с тем стремление за данными в речевом материале синтаксическими построениями увидеть механизмы их создания (а отсюда - непреходящий психологизм – пожалуй, кроме (4), - синтаксических обобщений и их объяснительность, еще не ставшая здесь научно осознанной задачей синтаксического исследования). Рассмотрим названные варианты реализации динамического подхода к сочинению более подробно.

А.М. Пешковский, одним из первых сделавший синтаксический эксперимент теоретически обоснованным средством аргументации в грамматике, на примере содержательного анализа продуцируемого в процессе экспериментального конструирования и реконструирования речевого материала убедительно показал, что сочинительный союз может объединить в целостную конструкцию только такие члены, которые в мыслительной сфере говорящего объединены "сознанием однородности" [13. С. 442]. Сочинительный союз, по А.М. Пешковскому, обеспечивает тем самым синтаксическую формированность когнитивно структурированного определенным образом содержания. Обратимся здесь только к одному примеру, рассмотренному А.М. Пешковским. "Возьмем, например, предложение *я уезжаю на каникулы к родным в деревню*. Пока мы не объединим чем-нибудь эти три резко различные, хотя и соподчиненные, предложно-падежные сочетания, союзы будут немислимы. Но стоит только нам сопоставить их, например, как три счастливых обстоятельства нашей жизни - и мы воскликнем: "*Я уезжаю на каникулы, и к родным, и в деревню!*". Союзы здесь как раз и выразят синтаксически это подведение под одну "счастливую" рубрику. Или мы можем сказать *я уезжаю к родным или в деревню, не к родным, а в деревню*, и тут наши дополнения будут подведены уже под другую, "географическую" рубрику, как возможные направления поездки" [там же]. Предложенный А.М. Пешковским анализ базируется, как видим, на приемах реконструктивного эксперимента (перестройка синтаксических связей, вставка и замена союзов, усечение) и приводит не только и даже не столько к расчленению синтаксического построения на элементы и к установлению их синтаксических связей, сколько к обнаружению по сути дела сложного психолингвистического механизма образования сочинения. Ведь, действительно, появлению сочинительной конструкции, как следует из приведенной цитаты, предшествует этап мыслительного конструирования некоторого предметного содержания (и "сознание однородности" здесь только одна из взаимоисключающих возможностей), а затем, в случае нахождения общей мыслительной рубрики (по выражению ученого), осуществляется ее интерпретация формальными синтаксическими значениями (соединительности, разделительности и т.п.), результатом которой является выбор конкретного сочинительного союза, "одновременно и объединяющего два члена и относящего их к одному и тому же третьему" [там же. С. 443]. Суть динамического подхода в данном случае заключается в том, что сочинение внутри предложения рассматривается как синтаксический результат речемыслительных операций (актов), опредмеченных в союзном (индексальном) показателе соподчинения сознающихся однородными в каком-либо отношении компонентов. Весьма существенным представляется то, что А.М. Пешковский, судя по его анализу сочинительных сочетаний, вряд ли согласился бы с тем, что сочинение сугубо формально и синтаксически элементарно, и с тем, что сочинение двух и более компонентов в структуре предложения результирует одношаговую речемыслительную операцию (ср. идею расширения в структурном синтаксисе).

В традиционных синтаксических концепциях, как известно, сочинение всегда противопоставлялось подчинению (см. критику такого подхода в [7. С. 11-13]), но основанием для данного противопоставления служили чаще всего собственно синтаксические признаки. Поэтому синтаксическая оппозиция "сочинение - подчинение" была статической и, главное, никак не объясняющей коммуникативный генезис различий между ее членами, тогда как синтаксис нацелен преимущественно на

структурно-речевую организацию коммуникации и его доминантные оппозиции, к числу которых, несомненно, относится и оппозиция "сочинение - подчинение", не могут быть не пронизаны коммуникативно релевантными различиями. На осознании этого положения основана концепция С.О. Карцевского, возводящая оппозицию "сочинение - подчинение" к коммуникативно дифференцированным формам диалога: оппозитивному диалогу-реплицированию и информативному диалогу вопросно-ответного типа соответственно [6. С. 125; 8. С. 17]. "... исходным моментом сочинения, – разъясняет взгляды ученого И.Н. Кручинина, – является оппозитивный диалог-реплицирование, где сочинительные союзы еще очень близки к восклицаниям и выполняют роль, подобную роли музыкального ключа, определяющего тональность фразы. Такой диалог - это своего рода словесная дуэль, в которой участники поочередно сближают, противопоставляют или уравнивают свои позиции. Так, в диалоге *А. - Я пойду прогуляюсь. // В. - И я с тобой. // С. - А я останусь. // Д. - Но к нам будут гости. // А. - Да я ненадолго. // Д. - Ну, ступай!* союзы, соответственно, сигнализируют: *и* – отсутствие всякого разногласия между партнерами, преемственность их поведения; *а* – простое расхождение; *но* - активное противодействие; *да* - стремление удержать позиции, склонить к соглашению; *ну* – уступку, отказ от противодействия" [8. С. 17]. Превращение аффективных индексов в стандартные сочинительные союзы осуществляется, согласно С.О. Карцевскому, в несколько этапов: оппозитивный диалог > монолог-рассказ > сложное предложение > синтагма > композит [там же]. Сочинение внутри предложения, таким образом, преодолевает диалогическую коммуникативную перспективу и отражает транспозицию коммуникативного, аффективно-волевого сигнала в конструктивный показатель, где диалогический конфликт или диалогическое согласие присутствуют исключительно в виде превращенной формы коммуникативного действия, так как за каждым сочинительным союзом стоит, прежде всего, определенное формальное синтаксическое содержание. Необходимо подчеркнуть, что коммуникативная природа сочинения трактуется у С.О. Карцевского отнюдь не в диахроническом плане, ибо сочинительные союзы в языке полифункциональны и устанавливаемые им "переходы" наблюдаются на синхронном срезе. Вместе с тем сочинение осмысливается здесь динамически, потому что формальный аппарат его выражения рассматривается в свете тех коммуникативных интенций, которые исчерпывают его содержание в интродуктивной функции, т.е. в наиболее контекстно независимой позиции, где индекс в первую очередь не связывает формальные компоненты синтаксической структуры, а прямо сигнализирует об аффективно-волевой (мотивной) подоплеке речевой реплики.

Непосредственно ориентированным на динамическое представление того или иного синтаксического явления можно считать деривационно-процессуальный аспект моделирования синтаксиса (в отличие от системного аспекта). В связи с проблемой сочинения, правда в иных терминах, он неоднократно применялся в отечественной синтаксической традиции, где так называемое слитное предложение рассматривалось как результат "слияния" двух и более изоструктурных предложений, различающихся лексическим наполнением тождественных синтаксических позиций. Но при этом уже в "Синтаксисе русского языка" А.А. Шахматова теория слитного предложения была взята под сомнение: "Едва ли имеем основание думать, что наличность нескольких сказуемых соответствует наличности нескольких предложений и что, например, в предложении *Цезарь пришел, увидел, победил* имеем слитыми три предложения *Цезарь пришел, Цезарь увидел и Цезарь победил*" [18. С. 235]. Очевидно, что здесь не просто отвергается филогенетическая трактовка слитности, как иногда указывается в литературе вопроса (см. [9. С. 133-134; 11. С. 120]), а подчеркивается операциональная недостоверность подобной интерпретации предложений с сочинительными конструкциями, связанная, как нам представляется, по меньшей мере, с двумя следующими моментами.

Во-первых, сочинение внутри предложения – такое же моделированное явление, как и синтаксическая структура предложения в целом, и тем самым его создание в речевом высказывании вряд ли может быть исчерпано механическим составлением сочинительного сочетания из заведомо известных компонентов. Кроме того, никто из выдвигавших теорию слитного предложения ученых (начиная с Ф.И. Буслаева) не ставил вопроса о соотношении моделирования генетического и функционального: ведь даже если представить, что сочинение в простом предложении генетически восходит к экономному способу синтаксизации двух и более предикаций, нельзя утверждать, что сочинение, обретшее в синтаксической системе языка свою конструктивную самостоятельность, не опирается на совершенно иную деривационную "технология". Интуитивно это ощущает любой синтаксист, ставящий свое языковое чутье на службу интроспективному наблюдению над собственной речевой деятельностью. Во-вторых, теория слитного предложения исходила из достаточно уязвимого для критики тезиса о семантической бессодержательности синтаксиса в целом и сочинения в частности, так как в ней сочинение понималось исключительно как способ формального соположения синтаксически равнозначных (однородных) компонентов, лексически различающих ряд синтаксически

изоморфных предложений, тогда как синтаксическая форма сочинения семантически насыщена и, более того, с помощью сочинительных конструкций можно выразить значительное число не только формальных синтаксических значений, обычно исчисляемых в описательных грамматиках конкретных языков, но и номинативных значений (определенное количество и др.).

И тем не менее под влиянием генеративной грамматики Н. Хомского идея слитного предложения была реанимирована в 1970-80-х годах, когда появились исследования, ставящие своей целью раскрыть природу сочинения в деривационных процессах его синтаксического порождения. Такова, в частности, работа Б.Ю. Нормана и А.К. Киклевича [11], где, с одной стороны, повторены отдельные положения отвергнутой А.А. Шахматовым теории слитного предложения, а с другой стороны, представлена попытка внести в деривационно-процессуальную трактовку сочинения психолингвистический момент.

Полагая, что в основе образования предложений с сочинительной связью лежит процедура "вынесения за скобки" общего компонента двух и более исходных предложений, Б.Ю. Норман и А.К. Киклевич указывают на относительную релевантность этой процедуры: она никак не объясняет, например, появления сочинительной связи в предложениях типа *Бумага и конверт стоят 7 копеек* (\neq *Бумага стоит 7 копеек + Конверт стоит 7 копеек*) и т.п., а главное, безосновательно ее отнесение к реальным механизмам речевой деятельности говорящего [там же. С. 120]. В то же время, по наблюдениям авторов, образованию сочинительной конструкции могут способствовать совершенно различные факторы, являющиеся "стимулами сочинительной связи", но обладающие при этом неодинаковым "весом" (соподчиненность, тождество синтаксической функции, общность лексической семантики, морфологического оформления, фонетического облика и т.д. и т.п.). Приходя к выводу о том, что ни один из этих факторов в отдельности не является ни достаточным, ни необходимым, Б.Ю. Норман и А.К. Киклевич усматривают в сочинительной связи "проявление не жестко детерминированного, а вероятностного процесса", определяющего потенциальную сочинимость (или несочинимость) членов предложения [там же. С. 120-121]. Признание вероятностного характера деривации сочинения и отказ от идеи единообразия сочинительного объединения членов предложения выявляют психолингвистически выверенную позицию авторов. Но в то же время сочинение здесь мыслится не иначе, как одношаговая операция, которая воссоединяет два "промежуточных" этапа: "предложение без сочинительной связи (исходное)" и "предложение с сочинительной связью (дериват)" [там же. С. 119] и фактически сводится к фонетической, морфологической, семантической или др. аккомодации сочиняемых членов предложения, что несколько умаляет роль формальной и семантической организации сочинительной конструкции в целом. Не случайно, по видимому, в своей интересной монографии "Грамматика говорящего" Б.Ю. Норман сводит всю сложность процесса деривации сочинения к "расширению", состоящему в том, что "количество словоформ в высказывании перерастает количество имеющихся функционально-синтаксических позиций" [10. С. 179]. Полагаем, что в такой трактовке полностью упускается возможность связать каким-либо разумным образом сочинение как тип синтаксической конструкции со всеми его формальными и семантическими характеристиками и механизмы его порождения в "грамматике говорящего", являющейся, по словам самого Б.Ю. Нормана, "одной из составных частей психолингвистики" [там же. С. 17].

Наконец, еще одним вариантом динамического подхода к сочинению, появившимся в рамках структурно-семантического направления, стала теория осложнения предложения, в которой сочинение рассматривалось в системе других осложняющих семантико-синтаксическую организацию предложения процессов и единиц. Термин (и понятие) "осложненное предложение" выдвинул А.Г. Руднев [16], но у него осложнение было родовым понятием (гиперонимом терминологического поля), обобщающим на уровне метаязыка все типы синтаксических отношений, не вписывающихся в систему синтаксического развертывания предложения на базе подчинительной связи (обособление, однородность, вводный член, обращение), но в то же время не претендующим на выделение общих (интегральных) черт самих синтаксических процессов, определяющих функционирование данных синтаксических категорий в речи. Не останавливаясь здесь на проблеме соотношения сочинения и однородности (см. об этом [17. С. 55-56]), подчеркнем, что в синтаксических воззрениях конца XX века место сочинения (= однородности) среди других осложняющих процессов и единиц определялось двумя основными подходами.

Первый был выдвинут в работах Л.К. Дмитриевой, полагающей, что все осложняющие категории, включая сочинение (= однородность), объединяются на основе их синтаксической семантики – вторичной предикации, применительно к сочинению "связанной с расчленением какой-либо одной из синтаксических позиций в предложении за счет того, что она представлена как набор функционально тождественных компонентов" [3. С. 127]. Названный подход не получил поддержки у боль-

шинства синтаксистов (см. развернутую контраргументацию в [12. С. 49]), хотя в литературе вопроса специфику сочинения нередко усматривают в так называемой полупредикативности. По данным "Татарской грамматики" М.З. Закиева, например, полупредикативность в однородных членах, кроме сказуемых, выполняет назывную функцию (а не функцию сообщения) и заключается в способности к трансформации, в результате которой "от простого можно получить сложное предложение с аналогичным значением". Ср.: *дтием һџм днием кушты* 'Велели папа и мама' → *дтием кушты, һџм днием кушты* 'Велел папа, и велела мама' [5. С. 377]. В.В. Бабайцева говорит о "потенциальной (свернутой) предикативности" однородных членов, выражающейся в их способности к расчленению на ряд предложений, и поэтому относит предложения с однородными членами к переходному типу от простого предложения к сложному [2. С. 533 и сл.]. Как видим, взгляды на сочинение (= однородность) здесь фактически сводятся к идее слитности и тем самым к интерпретации позиции однородности как позиции предложения, с одной стороны, и к подчеркиванию его формального характера, лишь в структурном отношении по-иному представляющего семантику сложного предложения (или нескольких самостоятельных предложений), с другой.

Второй подход к осложнению предложения реализован в работах А.Ф. Прияткиной, справедливо указавшей на то, что "сводить понятие осложнения простого предложения к дополнительной предикативности, и тем более к одному ее виду - полупредикативности, нет оснований" [15. С. 7]. "Осложнение предложения с синтаксической точки зрения, – разъясняет А.Ф. Прияткина, – заключается не в том, что в его содержании отражены более чем одна ситуация, а в наличии определенного типа синтаксических отношений. Эти отношения, при всем их разнообразии, сводимы к двум основным типам: 1) дополнительная предикативность; 2) внутривидные отношения. <...> Каждому ... соответствует определенный набор синтаксических структур, так что осложнение непременно имеет формально-синтаксический характер, представляя собой грамматическое явление" [там же. С. 10]. Именно поэтому "осложнение простого предложения является фактом так называемого "поверхностного" синтаксиса, противопоставляемого синтаксису "глубинному", т.е. семантическому" [там же] (ср., однако, разграничение синтаксически осложненного и семантически осложненного (полипропозитивного) предложений в [1. С. 44-46]). Согласно А.Ф. Прияткиной, сочинительная связь в простом предложении является таким конструктивным способом осложнения (тип конструкции - "ряд"), при котором "предложение осложняется и семантически, и синтаксически благодаря возникновению отношений между координируемыми членами" [там же. С. 16]. Данный подход к осложнению в целом и к сочинительной связи в частности был взят за основу в "Русской грамматике" 1980 года [14], что выявляет таксономическую доминанту теории осложнения как таковой (но не исключает, на наш взгляд, психолингвистического и в целом объяснительного подхода к синтаксическому осложнению; см., в частности, информационно-дискурсивный подход к осложнению у Г.Н. Манаенко).

Однако стоит сказать о том, что отдельные синтаксисты вообще выводят сочинение в простом предложении из числа осложняющих синтаксических процессов. Так, например, В.Н. Перетрухин разграничивает три типа синтаксических процессов в простом предложении: расширение, распространение и осложнение, – представляющих явление синтаксической деривации, т.е. конкретные механизмы образования производных конструкций от заданной исходной конструкции [12. С. 46]. При расширении к тому или иному элементу предложения "добавляются ... другие элементы того же синтаксического статуса" и оказываются тем самым сочиненными [там же]. При осложнении же, согласно данному автору, "создается вторичная предикативность и простое предложение по сути дела становится полипредикативным" [там же. С. 48]. В такой трактовке содержится важное положение: сочинение не образуется путем "слияния" двух и более предложений, а создается в речевом высказывании с помощью "присочинения" изофункционального компонента (или изофункциональных компонентов), что достаточно правдоподобно даже с точки зрения реальной речевой деятельности. Ведь еще Н.И. Жинкин писал об "инертности словесных образований" [4. С. 313], вследствие действия которой сказанное (а чаще, написанное) слово чем-то останавливает внимание говорящего (или пишущего) и он начинает продуцировать цепочку семантически и/или фонетически ассоциированных с ним слов, которые, естественно, синтаксически унифицированы благодаря механизмам соблюдения грамматических обязательств. Но нет никакого сомнения и в том, что перечисление (или, говоря словами В.Н. Перетрухина, присочинение, могущее быть как однократным, так и многократным) никак не исчерпывает сути сочинения, которое, при всей существенности для него лексических связей и лексической комбинаторики, является особой синтаксической формой и должно быть осмыслено прежде всего синтаксически. Сочинение не просто обогащает предложение информацией, оно "упаковывает" типовые содержания (формальные и номинативные) с помощью стандартных синтаксических средств (сочинительных союзов, интонации и др.), т.е. обладает конструктивной природой. Поэтому идея расширения, поддержанная, как мы помним, и Б.Ю. Норманом,

способна объяснить лексическое (количественное) обогащение синтаксической позиции, уже замещенной хотя бы одним компонентом, но при этом она воспроизводит, к сожалению, давний грамматический миф о формальном (= бессодержательном) характере сочинения и в связи с этим не может рассматриваться как собственно синтаксический процесс. Принимая во внимание все сказанное, нельзя не прийти к выводу о том, что термины (и понятия) типа "расширение", "расширенный член предложения" и т.п. вряд ли отражают подлинную природу сочинения и процессов, приводящих к его появлению в речевом высказывании.

Предложенный в настоящей статье краткий обзор основных вариантов динамического подхода к сочинению показывает, что моделирование сочинения как процессуально-динамического явления в речевой деятельности говорящего невозможно без обращения к экспериментальным наблюдениям над тем, как оперирует говорящий сочинительными связями, и над тем, какие факторы обуславливают сочинительную интеграцию речевых элементов в форме однородных членов предложения, а также к психолингвистической интерпретации всех этих данных (см. опыт такого исследования в [17]).

Литература

1. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. – М., 1990.
2. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М., 2000.
3. Дмитриева Л.К. Вторичная предикация при однородности как выявление текстообразующих потенциалов осложненного предложения // Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц. – Л., 1988. – С. 127-139.
4. Жинкин Н.И. Язык, речь, творчество. (Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике). – М., 1998.
5. Закиев М.З. Татарская грамматика. – Т. III. Синтаксис. – Казань, 1995.
6. Карцевский С.О. Бессоюзие и подчинение в русском языке // Вопросы языкознания. – № 2. – 1961. – С. 125-131.
7. Киклевич А.К. Типология сочинительной связи в славянских языках (на материале простого предложения в польском и русском языках): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1983.
8. Кручинина И.Н. Структура и функции сочинительной связи в русском языке. – М., 1988.
9. Ломтев Т.П. Основы синтаксиса современного русского языка. – М., 1958.
10. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. – СПб., 1994.
11. Норман Б.Ю., Киклевич А.К. Сочинительная связь как проявление вероятностного деривационного процесса в синтаксисе // Проблемы дериватологии: Тезисы докладов. – Вып. II. – Пермь, 1981. – С. 119-121.
12. Перетрухин В.Н. Расширение, распространение и осложнение в простом предложении // НДВШ. Филологические науки. – № 4. – 1979. С. 46-50.
13. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – 8-е изд. – М., 2001.
14. Прияткина А.Ф. Сочинительные связи внутри простого предложения (открытые и закрытые ряды) // Русская грамматика. – Т. II: Синтаксис. – М., 1980. – С. 166-176.
15. Прияткина А.Ф. Осложненное простое предложение. – Владивосток, 1983.
16. Руднев А.Г. Синтаксис осложненного предложения. – М., 1959.
17. Сигал К.Я. Сочинительные конструкции в тексте: Опыт теоретико-экспериментального исследования (на материале простого предложения): Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2004.
18. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – 3-е изд. – М., 2001.

Спиридонова Г.Я.

КОЛЕБАНИЕ В РОДЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ-ИМПЛИЦИТНЫХ ДЕРИВАТОВ В РАННЕНОВОВЕРХНЕНЕМЕЦКИЙ ПЕРИОД

Имплицитные дериваты (ИД) современного немецкого языка – существительные мужского рода, образованные от корня глагола, например: *der Trieb* (*treiben*), *der Zug* (*ziehen*), *der Klang* (*klingen*), *der Wurf* (*werfen*), *der Stand* (*stehen*), *der Biss* (*beißen*), *der Trank*, *der Trunk* (*trinken*) и т.д. [1]

Но такое однозначное обозначение рода ИД существовало не всегда. Некоторые существительные обнаруживают принадлежность к двум родам или изменяют его в процессе исторического развития.

Рассмотрим ряд существительных ранненововерхненемецкого периода.

vergicht (от древненоверхненемецкого глагола *jehan* – говорить) относится в ранненововерхненемецком к двум родам – среднему роду и женскому роду: *die vergicht* – признание; *daz vergicht* – подагра.

urhar в средневерхненемецком мог относиться к мужскому роду и среднему роду. В нашем исследовании обнаружен один случай употребления с артиклем мужского рода – *der urhar*, в других случаях с притяжательным местоимением *ir urhar*, с неопределённым артиклем – *ein urhar*, без артикля с предлогом – *an urhar*. По данным примерам трудно судить о роде существительного, так как мужской род и средний род не имеют окончания в именительном падеже.

gelust в средневерхненемецком относился к мужскому роду и женскому роду, имел значение – *Begierde, Freude, Neigung*; ИД geluste относился к мужскому роду и среднему роду, при этом существительное мужского рода склонялось по слабому склонению, среднего рода – по сильному склонению, имело значение – *Begierde, Gelüste* [2].

В нашем исследовании – это существительное мужского рода.

... *kam sy ein solcher grosser glust an, also daß sy ir nit kundt abbrechen, unnd kaufft umb das gelt fladen und trüg sy zu hauß* (Wickram, Rollwagen, S. 22).

... ею овладела такая большая страсть, что она не смогла остановиться и купила на эти деньги лепёшек и принесла их домой.

Г. Пауль отмечает, что это слово чаще всего было мужского рода, но в современном немецком языке оно относится к среднему роду [3]. gyt в средневерхненемецком было женского рода и мужского рода – *die gite, der git* от глагола *giten* в значении *die Gierigkeit, die Habgier, der Geiz*. В ранненововерхненемецкий период принадлежность к двум родам сохраняется, например:

Sie sach ez an vil manig zit

Mit gir und auch mit großer gyt (Minneburg, S. 13).

Она некоторое время смотрела на это с алчностью, а также с жадностью.

Aber die vätter vnser zitt

Dar vmb das sie verblent der gyt

Nemen sie vff sollich meister nün

Der jn zum narren macht ein sün (Brant, S. 9).

Но отцы в наше время,
потому что их ослепляет жадность,
берут таких учителей,
которые делают дураков из их сыновей.

Также следует отметить, что не все лингвисты склонны считать существительное *gyt* ИД. Г. Пауль, например, отмечает, что в средневерхненемецком было существительное *git*, и от него образован глагол *gitesen* [3]. В современном немецком языке существительное *der Geiz* образовано от глагола *geizen*. Но словарь Г. Варига [4] указывает, что в позднесредневерхненемецком было существительное *gize*, образованное от глагола *git(e)sen*. В современном немецком языке это ИД мужского рода.

Существительное *Gewalt* в современном немецком языке женского рода, но в более ранние периоды это было не так. В средневерхненемецком существительное gewalt могло быть мужского рода в значении – *der Bevollmächtigte, Stellvertreter, Prokurator* (т.е. представитель власти); мужского рода и женского рода в значении – *die Macht, die Herrschaft, Vollmacht; Menge, Überfluss an etw.; einer der Engelchöre* [2]. В древненоверхненемецком существительное *gewalt* тоже было мужского рода. В нашем исследовании для ранненововерхненемецкого зафиксировано 142 примера с данным ИД. В большинстве примеров (105) оно употреблено без всякого показателя рода, например:

... *er wollte disen Benedictum mit gewalt gein Rome führen und in do zu bobeste setzen und unsern bobest vertriben, ...* (Chr., Strassb., S. 604)

... он хотел силой увезти этого Бенедикта в Рим и там его назначить Папой, а нашего Папу изгнать.

В 8 примерах существительное *gewalt* употреблено с притяжательным местоимением *syn* или отрицательным местоимением *kein*, например:

Der narr hab seinr z^engen kain gewalt (H. Sachs, Fastnachtspiele, S. 120).
Дурак не имеет власти над своим языком.

... und vörhten, das etliche lant und herren die in für einen rehten bobest hettent, sich wurdent von ime keren und sin gewalt geminret würde (Chr., Strassb., S. 599).

... и они боялись, что все страны и все люди, которые считали его настоящим Папой, отвернуться от него и его власть уменьшится.

По этим предложениям трудно судить, какого рода существительное, так как оно стоит в именительном падеже (sin gewalt) и в винительном без окончания (kain gewalt). Это мог быть как средний род, так и женский род.

В 31 примере существительное gewalt имеет ярко выраженный мужской род, например:

... gab wider den gewalt einem rath, ... (Chr., Regensb., S. 21)

... он снова дал власть одному советнику ...

Bessus syn dyener stach in dott,
Also der gewalt sich enden d^ut (Braut, S. 57).

Весс, его слуга, заколол его,

Итак, насилие заканчивается.

И только лишь в 6 примерах существительное gewalt имеет показатель женского рода, например:

Zu diesem friedlichen anstande half sehr, das der Türck mit grosser gewalt in Ungerlandt gefallen war ... (Chr., Magd., S. 12, 13)

Этому мирному состоянию помогло то, что турки большой силой вторглись в страну угров ...

Таким образом, переход к женскому роду в ранненововерхненемецком ещё не завершён. Колебания в роде обнаруживают также следующие существительные: bürg – мужской род и женский род; heiz – мужской род и средний род; gesang – мужской род и средний род; ungelt – мужской род и средний род в средневерхненемецком и женский род в ранненововерхненемецком; tauf – мужской род и женский род.

Существительное nam в средневерхненемецком было мужского рода и женского рода. В ранненововерхненемецком оно мужского рода, например:

... und tätten großen nam und vil großer schaden (Chr., Augsb., S. 121).

... они совершили большой разбой и нанесли значительный ущерб.

Существительное heirat в ранненововерхненемецком – мужского рода, в современном немецком – женского. Существительное antwort в ранненововерхненемецком – среднего рода, в современном немецком – женского.

Таким образом, имплицитные дериваты в ранненововерхненемецкий период ещё испытывают колебания в роде, и процесс окончательного закрепления рода за данными существительными происходит значительно позже.

Литература

1. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. – М., 1953. – 375 с.
2. Matthias Lexers Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch. – 28. Auflage. Leipzig, 1956. – 343 S.
3. Deutsches Wörterbuch von Hermann Paul. – Vierte Auflage. Halle / Saale, 1961. – 782 S.
4. Wahrig, Gerhard. Deutsches Wörterbuch. – Bertelsmann Lexikon-Verlag. Gütersloh, 1990. – 1493 S.

Условные сокращения

1. Brant – Sebastian Brant. Das Narrenschiff. Sebastians Brants Narrenschiff. Herausgegeben von Friedrich Zarncke. Leipzig, 1854.
2. Chr., Augsb. – Die Chroniken der deutschen Städte vom 14. bis ins 16. Jahrhundert. Vierter Band. Leipzig 1865. Die Chroniken der schwäbischen Städte. Augsburg. Erster Band. Leipzig 1865.
3. Chr., Magd. – Die Chroniken der deutschen Städte vom 14. bis ins 16. Jahrhundert. / Siebenundzwanzigster Band. Leipzig 1899. / Die Chroniken der niedersächsischen Städte. Magdeburg. Zweiter Band. Leipzig 1899.

4. Chr., Regensb. – Die Chroniken der deutschen Städte vom 14. bis ins 16. Jahrhundert. Fünftehnter Band. Leipzig 1878. Die Chroniken der bairischen Städte. Regensburg. Leipzig 1878.
5. Chr., Strassb. – Die Chroniken der deutschen Städte vom 14. bis ins 16. Jahrhundert. Neunter Band. Leipzig 1871. Die Chroniken der oberrheinischen Städte. Strassburg. Zweiter Band. Leipzig 1871.
6. Minneburg – Die Minneburg. Deutsche Texte des Mittelalters. Band XLIII, Berlin 1950. Herausg. Von Hans Pyritz.
7. H. Sachs, Fastnachtspiele – Fastnachtspiele aus den Jahren 1557 bis 1560 von Hans Sachs. Herausg. von Edmund Goetze. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage. Halle / Saale 1966.
8. Wickram, Rollwagen – Georg Wickrams Werke. Zweiter Band. Herausg. von Johannes Bolte. Tübingen 1901. Eine Warhafftige History / von einem ungerathnen Son / in ein Dialogum gestellet. Zweyer güten Freundt / Georgius. Casparus. Gedruckt zu Strassburg bey Jacob Frölich.

Суджан С.А.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В КОНТАКТОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Известно, что язык развивается и функционирует в определенных социально-экономических условиях и в силу этого органически связан со всеми сторонами и сферами жизни общества. «Язык является неотъемлемой частью общества и социален по условиям исторического формирования и развития» [1. С. 55]. Он отражает тенденции общественного развития, связанные с процессами интеграции и взаимозависимости, включая международные контакты народов – носителей конкретных языков.

Интерес лингвистов к проблемам контактологии объясняется тем, что исследуются изменения языка, обусловленные международными контактами, динамика развития которых приводит к активизации информационных процессов и обогащению данного языка лексическими единицами. В настоящее время в мире почти нет ни одного языка, лексический состав которого не содержал бы слова из других языков. В любом современном языке огромное количество слов, происходящих из разных, как родственных, так и неродственных языков.

Целью данной статьи является определение роли контактов в языке науки и той его части, которая называется терминологической лексикой. Под *контактом* обычно понимается взаимодействие языков на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. В результате языковых контактов, обусловленных расширением международных связей, происходит сближение терминологической лексики, в результате чего заимствование становится основным способом формирования терминологии. Термин *заимствование*, считает В.Н. Ярцева, может обозначать как сам процесс заимствования, так и его результат. В связи с этим различают полное заимствование чужой модели и ее частичное воспроизведение, что вполне оправдано, поскольку разграничиваются не только чисто лингвистические, но и историко-социальные факторы. Для терминологии характерно полное заимствование [2. С. 89]. Количество заимствованных единиц в языке может колебаться от незначительного до очень большого. На количественные изменения влияет и интенсивность процесса заимствований. Происходит нарушение равновесия в лексической системе языка, что приводит к сдвигам в семантическом и структурном отношениях.

Опыт работы с медицинской терминологией показывает количественную и качественную неоднородность состава лексики терминологической направленности. Абсолютное большинство медицинских терминов имеют общие корни в основном латинского и греческого происхождения. Именно эти языки сыграли и продолжают играть существенную роль в становлении и формировании терминосистем различных отраслей науки. «Следует отметить и особую роль латинского в этом тандеме. С одной стороны, многие греческие термины проникают в европейские языки через латинский. С другой стороны, грецизмы также распространяются в латинице». [3. С. 18].

Значительную часть терминов представляют заимствования из других национальных языков. Заимствуются как сами терминоединицы, так и терминоэлементы, выполняющие особую функцию в языке науки. Благодаря своей стилистической нейтральности они участвуют в создании огромного числа интернациональных терминов, использование которых облегчает профессиональную коммуникацию специалистов разных стран. Современная медицинская терминология складывается в тесном сотрудничестве медицины с другими науками, терминоединицы которых пополняют терминосистему. Слова высокой частотности употребления проникают в терминологию, обслуживающую язык медицины. При обсуждении иноязычного влияния на формирование медицинской терминологии необходимо отметить, что одним из продуктивных способов пополнения терминологической лексики являются кальки, которые подразделяются на структурно-семантические и семантические.

Медицинские термины создаются в соответствии с четко установленными нормами терминологического образования. Среди факторов, влияющих на развитие системы языка, занимает возможное иноязычное влияние, способствующее количественному перевесу продуктивных моделей терминологического образования.

Как и общеупотребительная лексика, термины могут заимствоваться двумя путями: устным и письменным. Наиболее распространен второй путь, поскольку только через письменные источники попадали во все языки термины античности. Из истории английского языка, например, известно, что приток латинизмов увеличился в эпоху Возрождения. Интенсивное развитие медицины в последующие века вызвало бурное развитие медицинской лексики, которая также пополнялась заимствованиями, как посредством устного общения специалистов, так и письменного.

Итак, в процессе развития языка и самой подвижной его части – терминологии происходит непрерывное обновление структурных единиц, обусловленное коммуникативной функцией языка. Большую роль в пополнении лексического состава играли и продолжают играть контакты с другими языками, результатом чего является процесс заимствования многочисленных терминологических единиц, активно пополняющих медицинскую лексику.

Литература

1. Палютина З.Р. Цивилизационная лингвистика. – Уфа: Изд-во «Здравоохранение Башкортостана», 2005. – 280 с.
2. Ярцева В.Н. История английского литературного языка IX-XV вв. – М.: Наука, 1985. – 246 с.
3. Им Хынг Су. Становление терминологической лексики русского языка. – М.: Наука, 1995. – 190 с.

Табатчикова К.Д.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОМПЛЕКСНОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА

В современном образовании важное место занимает понятие «компетенция». Интерес к компетенциям связан, прежде всего, с изменениями, возникшими в обществе, заключающимися в увеличении и адекватной интерпретации информационного потока. В такой ситуации быстрая реакция на происходящее является необходимостью, в которой заключена инициативность, умение справляться с возникшими проблемами. По нашему мнению, быстрая реакция связана с активной жизненной позицией, входящей в структуру коммуникативной компетентности, сформулированной в государственном образовательном стандарте. Государственный образовательный стандарт предлагает понимать под понятием «компетенция» следующее: «... компетенция – это не просто сумма знаний, умений и навыков, а способность применять их в разнообразных учебных и жизненных ситуациях, наличие таких качеств, которые позволяют человеку совершать необходимые действия, в том числе и речевые». Коммуникативную компетенцию государственный образовательный стандарт определяет как овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся.

Таким образом, исходя из нормативного документа, в основе современного обучения русскому языку лежит не грамматический аспект изучения дисциплины «Русский язык», а коммуникативный, деятельностный, функциональный, позволяющий учащимся свободно владеть языком, вести диалог со сверстниками, родителями, учителями. Мы считаем, что коммуникативно-деятельностный подход в обучении языку полностью раскрывается в комплексном анализе текста. Именно комплексный анализ текста включает в себя новый подход: обучать не только языку, но и речи. Этот процесс слияния предусматривает формирование умений полноценного общения. Усвоение грамматической структуры языка, формирование грамматических операций и действий учащихся должны иметь непосредственный выход в речь, которая осуществляется на основе усвоения системы грамматических представлений и понятий.

Слияние обучения языку и речи представляют основу выявления языковых средств, использованных для передачи определённой темы высказывания. Комплексный анализ текста способствует развитию не только лингвистических, но и коммуникативных навыков школьников, а также развивает лингвистический вкус, догадку, восприимчивость образного строя речи.

Коммуникативная компетенция является универсальной, позволяющей учащемуся понимать ситуацию, адекватно воспринимать устную и письменную речь, быть способным передавать содержание прослушанного текста, аргументировать свои собственные суждения, делать выводы.

Мы считаем, что такой вид деятельности способствует осмыслению темы, основной мысли текста, благодаря чему формируются у школьника коммуникативные умения, позволяющие ему свободно высказывать собственную точку зрения, самостоятельно создавать собственные тексты.

Комплексный анализ текста проводится на образцах художественной литературы, позволяющих раскрыть функции лингвистических единиц всех уровней как средства выразительности.

Считаем, что в основе обучения комплексному анализу текста учащихся должно быть не только освоение учеником программных требований, но и изменение его собственного состояния, его отношения к изучаемому языковому явлению в рамках определённого текста как основе коммуникативного взаимодействия в социуме. Также считаем, что основу коммуникативной компетенции, кроме коммуникативных умений, представляет и учебная деятельность учащихся.

Автор статьи работает по программе М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Н.М. Шанского, в которой, по нашему мнению, недостаточно последовательно реализован функциональный подход в совершенствовании коммуникативных умений, а также учебная деятельность не рассматривается как один из видов коммуникации. Поэтому у нас возникла необходимость создать комплекс упражнений, в основу которого вошли концептуальные положения программы М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Н.М. Шанского, а также элементы функциональной грамотности, способствующей формированию у учащихся коммуникативных умений (способность извлекать, понимать, передавать, искать и эффективно использовать текстовую информацию).

Представим некоторые упражнения на примере пятого класса.

Изучение языка в пятом классе по программе М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Н.М. Шанского неслучайно начинается с изучения синтаксиса, поскольку он таит в себе огромные возможности, заключающиеся преимущественно в его способности передавать тончайшие оттенки мысли. Многие синтаксические средства отличаются сильной эмоциональностью и экспрессивностью: это предложения различные по цели высказывания, однородные члены, это разные виды сложных предложений.

Примеры заданий на самостоятельный поиск ответа на вопрос Тема «Словосочетание»

Задания к уроку русского языка подбираются специально для того, чтобы разнообразить его содержание, способствовать самостоятельному поиску учащихся ответа на вопрос, включение учащихся в диалог на уроке. В учебнике очень много упражнений на нахождение структуры словосочетаний, но ни в одном из них нет ни слова о коммуникативной целесообразности словосочетаний различного типа, об использовании словосочетаний в качестве выразительного средства речи.

Задание 1.

Составьте словосочетание прил. + сущ. Для этого к данному прилагательному выберите из скобок то слово, которое вы считаете нужным.

Глубокая (весна, осень, ночь, день), большое (спасибо, пожалуйста), рыбный (хвост, суп), сушёные (грибы, фрукты, облака, бельё).

После выполнения такого упражнения считаем необходимым показать не только сочетаемость в словосочетании, но и использование «несочетаемых словосочетаний» с точки зрения их изобразительно-выразительных возможностей.

Задание 2.

Послушайте стихи Э. Мошковской и скажите, какое словосочетание показалось вам необычным, невозможным? Зачем автор выдумала «сушёные облака»? (Последние две строчки читаются после ответа учащихся).

Сняли с неба облака
И повесили сушить.
Да, да, да
На провода
Их повесили сушить.
Утром высохла вода,
И остались провода.
Облака куда-то дели...
Мы во все глаза глядели.
И никто ещё не видывал

Сушёных облаков.
Это я сейчас их выдумал
Специально для стихов.

Дополнительное задание к тексту.

1. Определить тему текста, основную мысль, авторскую позицию.
2. Назовите стилистические особенности, определите стиль.
3. Напишите дома сочинение-миниатюру на тему «Лес зимой», «Дерево у дороги». Выпишите словосочетания из своего текста, выделите среди них необычные (если есть). Почему эти словосочетания кажутся вам необычными?

На уроках русского языка мы уделяем особое внимание самостоятельной работе.

Предлагаем вам познакомиться с одним из сочинений.

Екатерина Ч. Зима

Пришла зимушка-зима!

Выпал первый пушистый снежок. Речка покрылась льдом. От ближнего леса потянуло еловым запахом. Дни становились всё короче, а ночи длиннее и морознее. Каждую ночь на чёрном небе загорались далёкие яркие звёздочки, похожие на приближающуюся мечту. В вечернее время приятно было смотреть в глубину космоса, из которого каждую зиму приходит к нам жегучий морозец. Это он нарисовал на стекле голубые пряди внучки Снегурочки.

Таким образом, подводя итоги в нашей статье, можно констатировать следующее. Развитие коммуникативной компетенции на уроках русского языка возможно, если соединить в нём деятельность, исследование и взаимодействие между участниками образовательного процесса. В этом случае учитель и ученик выступают в качестве сторон, ведущих продуктивный диалог.

Тихонова М.П.

ЖАК ШАРПАНТРО: РЕБЕНОК И ПОЭЗИЯ

Жак Шарпантро (р. 1928 г.) – современный французский поэт, исследователь поэзии, ее популяризатор. Литературная деятельность Жака Шарпантро многообразна и разнопланова. Он известен не только как автор стихов для детей и для взрослых, но и как составитель поэтических антологий. Сегодня Шарпантро по праву считается одним из лучших специалистов в области теории и педагогики поэзии, являясь ключевой фигурой в деле издания поэзии для детей и юношества во Франции.

Жак Шарпантро получил в молодости педагогическое образование и в дальнейшем связал всю свою профессиональную жизнь со школой, совмещая литературную деятельность с преподаванием литературы. Педагогический опыт поэта привел его к убеждению в необходимости широкого использования поэзии в школе, к уверенности в том, что поэзия может стать очень эффективным инструментом в руках умелого преподавателя, знающего, как им пользоваться. Во многом именно благодаря преподавательской, литературной и просветительской деятельности Шарпантро поэзия была введена в образовательный процесс и стала неотъемлемым элементом просвещения и воспитания во французской школе.

В 1996 г. одна из вандейских школ, на родине поэта, в местечке Сент-Илер-де-Лож, была названа именем Жака Шарпантро, что, бесспорно, говорит о признании его заслуг перед школой как педагога и как литератора.

Под редакцией Ж. Шарпантро было издано несколько десятков антологий поэзии для юных читателей с обширной и разнообразной тематикой (от *“Poèmes pour les saisons”* и *“La Ville en poésie”* до *“La Vie de Jésus racontée par les poètes”* и *“La République nous appelle!”*). Антологии Шарпантро подтверждают широкий взгляд поэта на поэзию, его мысль о том, что границы между поэзией для взрослых и для детей размыты, либо их не существует вовсе. Жак Шарпантро выбирает те темы и те стихотворения, которые, по его мнению, вполне могут быть интересны и понятны читателям любого возраста, в том числе и детям. Именно поэтому в его антологиях собраны стихотворения как детских поэтов второй половины XX века, так и признанных поэтов-классиков.

Итогом размышлений Ж. Шарпантро о месте и роли поэзии в жизни ребенка стали две книги – *“Enfance et Poésie”* (1972) [3] и *“Le Mystère en fleur”* (1979) [4]. В этих эссе поэта волнуют вопросы знакомства и приобщения ребенка к поэзии. Шарпантро считает, что у поэта и ребенка есть много общего: их роднит и то, как они воспринимают окружающий мир, и то, как с помощью языка они выражают свои мысли и чувства. По мнению автора, союз ребенка и поэзии – тройственный союз,

ибо в его основе лежат три элемента, три качества, сближающие детство и поэзию: невинность, свежесть восприятия (незамутненный взгляд), свобода мысли и воображения.

Однако верно ли бытующее мнение о том, что все дети – поэты, что ребенок одарен от природы, но с возрастом его поэтический дар пропадает? Шарпантро ищет ответ на этот вопрос, обращаясь к размышлениям философов и писателей разных эпох. Так, в педагогическом трактате “*Эмиль, или О воспитании*” Ж.-Ж. Руссо противопоставляет природные добрые задатки человека испорченности и извращениям, которые внесла и вносит в жизнь человека цивилизация: “*Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека*” [1. С. 24]. Этими словами начинается “*Эмиль*”, но они могли бы служить эпиграфом ко всем сочинениям Руссо.

В XX в. эту идею продолжил в “*Планете людей*” А. де Сент-Экзюпери, говоря о “обреченном Моцарте”: “... в каждом из этих людей, быть может, убит Моцарт” [2. С. 356].

Чтобы понять, насколько справедливы утверждения, что дети рождаются поэтами, необходимо разобраться, что же общего и различного в языке ребенка и поэта, в их восприятии окружающего мира.

Язык поэзии складывается из слов (слова для поэзии – это ее материал, образующее ее вещество), существующих в определенной системе. При этом поэтическому слову присуща двойственная природа, которая состоит в его способности одновременно проявлять и прятать в себе разные значения (буквальное и иносказательное, переносное, ситуативное), стилистические нюансы и т.п. Поэту как раз свойственно видеть в словах эту “многослойность”, он “имеет доступ и к тому, что лежит на поверхности слов, и к тому, что в них скрыто” (перевод мой – М. Т.) [3. С. 15]. Умение поэта по-особому обращаться с языком делает его говорящим на другом языке. Современная поэзия признает за ребенком данный ему от природы дар, открывающий дверь в эту “тайно-явную вселенную” [3. С. 15]. Только ребенок, в отличие от поэта, не осознает свою способность к особому поэтическому языку, он не отдает себе отчет в том, что может говорить на языке поэзии. В этой детской непреднамеренности, как считает Шарпантро, и воплощается та самая невинность, которая объединяет ребенка и поэзию.

Поэты стремятся показать нам, “дать увидеть” мир их глазами (вспомним название сборника Поля Элюара “*Donner à voir*”). Из этого нового, “свежего” взгляда на окружающую реальность и рождается поэзия. Привычный для нас мир преобразуется в поэзии так же, как может измениться в детской игре какой-нибудь самый обычный предмет, превращаясь в воображении ребенка в нечто совсем иное, подчас совершенно необыкновенное, фантастическое.

В словах, произнесенных ребенком, нас нередко удивляет их какая-то очень естественная необычность. Детям невольно удается достичь того состояния (благодати, озарения, вдохновения), к которому так стремятся поэты, которого они так ждут. Тем не менее, нужно иметь в виду, что зачастую оценка взрослыми поэтического содержания детских словесных творений разнится с тем, какой смысл вкладывает в них сам ребенок.

Ребенок говорит, что “звезды – это частички луны”, не умея выразиться по-другому, не зная, что такое звезды на самом деле. Шарпантро называет такие детские образы “псевдо-образами” [3. С. 25]. Они возникают спонтанно, случайно, неожиданно, часто от удивления перед чем-то новым, незнакомым. Неумение объяснить и правильно назвать увиденное и порождает эти “детские” метафоры: в них дети переводят неизвестное на знакомый им язык.

Создавая такую “непроизвольную поэзию”, ребенок всегда интуитивно прибегает к аналогиям. Но ведь именно аналогия и лежит в основе многочисленных метафор и образных сравнений, которыми пользуется поэзия.

Окружающий мир для поэта – неисчерпаемое хранилище поэзии, он присматривается и прислушивается ко всему, что происходит вокруг. Ребенок тоже живет в красочном и разноцветном мире, наполненном разнообразными звуками и образами. Но воспринимает он его целостно и не способен, в отличие от взрослого, установить для всего, что его окружает, четкую иерархию, подойти ко всему рационально, вычленив, классифицировать те или иные явления, сопоставить их, увидеть между ними грань или сблизить их по сходству. Для ребенка в мире все неотделимо друг от друга и все возможно, и аналогия для него является зачастую единственным и очень удобным способом, помогающим выразить собственное видение окружающей действительности.

Метафора в детской речи, подобно приведенной выше метафоре о звездах, чаще всего выполняет эвристическую функцию, функцию открытия нового, выражения того, что без метафоры не поддается выражению.

В поэзии же метафоры, образные сравнения, в отличие от детских интуитивных образов, подготовлены, многофункциональны и многоплановы. Показательно в этом смысле метафорическое изображение луны на звездном небе в виде золотого серпа в поле звезд – “*cette faucille d'or dans le*

champ des étoiles” – в стихотворении В. Гюго “*Booz endormi*” из сборника “*La Légende des Siècles*” [6], написанного по библейским мотивам. В этой метафоре, с одной стороны, воплощено мировоззрение народа, на протяжении веков занимающегося земледелием (образ возникает в сознании Руфь, когда заканчивается трудный день жатвы и наступает вечер), с другой стороны – религиозное благоговение перед вселенной, в которой все взаимосвязано, и все (даже самые обычные повседневные занятия человека) обращено к Богу.

Рассуждения Ж. Шарпантро о ребенке и поэзии перекликаются с мыслями французского исследователя игры Жана Шато. В книге о реальном и воображаемом в детской игре “*Le réel et l’imaginaire dans le jeu de l’enfant*” [5] Шато обращается к теме поэзии. Как и Шарпантро, он считает, что в поэтическом видении ребенка на самом деле нет поэзии как таковой, ибо речь идет об абсолютно естественном, обычном для ребенка способе видения. По мнению автора, называя ребенка поэтом, а поэта – ребенком, мы забываем, что поэт “*умеет играть сразу на нескольких клавиатурах, а ребенок с его маленькими ручками – только на одной*” (перевод мой – М. Т.) [5. С. 98]. Нельзя поставить знак равенства между ребенком и поэтом, но можно сравнить поэта с одаренным ребенком, образованным и умелым. Его умение создавать поэзию из симбиоза звуков, смыслов, рифм и ритма находит отклик у ребенка, от природы чувствительного к музыке поэзии. Это связано с особенностями детского восприятия и воображения, аффективного по своей природе.

Отталкиваясь от идей Руссо и Сент-Экзюпери, Жак Шарпантро видит их в несколько ином преломлении. Он считает, что “*взрослому следует помочь ребенку не остаться поэтом, а стать им*” (перевод мой – М. Т.) [3. С. 31].

Литература

1. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1981.
2. Сент-Экзюпери А. де. Ночной полет. Планета людей. Маленький принц. – СПб.: Азбука, 2000.
3. Charpentreau J. Enfance et Poésie. – P.: Les Éditions Ouvrières, 1972.
4. Charpentreau J. Le Mystère en fleur. – P.: Les Éditions Ouvrières, 1979.
5. Château J. Le réel et l’imaginaire dans le jeu de l’enfant. – P.: Librairie philosophique J. Vrin, 1975.
6. La bibliothèque de poésie. Tome 6. La poésie romantique II. Victor Hugo. – P.: France-Loisirs, 1992.

Трофимова Г.С.

О КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЯХ

Как известно, широко обсуждаемым подходом в сфере образования сегодня является компетентный подход. Большинство исследователей в качестве методологической базы называют теоретические идеи Б.Д. Эльконина, который под компетентностью понимают меру включенности человека в деятельность, а также идеи А.В. Хуторского, рассматривающего компетентность как обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к предмету деятельности. А.М. Новиков, который соотносит понятие «компетентность» с некими «базисными квалификациями», в список которых включаются и качества личности, и владение иностранными языками и компьютером, и экологические и экономические знания и пр. Он рассматривает понятие «профессионализм» и «компетентность» как синонимы с той лишь разницей, что первое, по его мнению, относится в большей степени к технологической подготовке специалиста.

По мнению М.А. Чошанова, «компетентность» включает в себя содержательный компонент (знания) и процессуальный (умения, опыт). М.А. Чошанов вкладывает в понятие «компетентность» дополнительное значение традиционной триады: «знания, умения, навыки». В широком смысле «компетентность» определяется им как углубленное знание предмета или освоенное умение. Отличая «компетентность» от «совершенства», автор считает, что первое – наиболее реально в достижении. Человек может быть либо компетентен, либо нет по отношению к требуемому уровню норм исполнения, а не по отношению к достижениям других. Компетентного человека отличает от других обладание критическим мышлением, постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения поставленных задач.

А.К. Маркова рассматривает следующий состав компетентностей: знания, умения, позиция, личностные особенности.

В зарубежных исследованиях (Р. Ульрик и П. Ульрик) представлены такие характеристики компетентного человека, как: способность принимать решения относительно самого себя; способность подавлять собственную неуверенность; представление наиболее эффективных способов достижения

цели; способность определять характер и содержание деятельности в зависимости от складывающихся условий на основе имеющихся знаний и опыта; способность к анализу собственной деятельности.

Многие авторы разделяют мнение о том, что компетентность – категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного развития и его уровень развития способности выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Наиболее оптимальным нам представляется определение Т.И. Шаповой, которая под компетентностью понимает субъектный опыт человека, реализуемый через интериоризированные компетенции в определенных контекстах.

Что касается *компетенций*, то большинство исследователей под этим термином понимают способность реализации знаний и умений в конкретной ситуации. Компетенция – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность, характеристика, связанная скорее с познавательными способностями человека, чем с его личностными качествами.

Э.Ф. Зеер разработал следующую классификацию компетенций:

- специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению
- профессиональных заданий, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;
- социальная компетенция – способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и другие истинные ценности.
- индивидуальная компетенция – готовность к постоянному повышению квалификации, способность к самообразованию, рефлексии, самообразованию личности в профессиональном труде.

В теории новых обучающих технологий, связанных с обучением иностранным языкам, используются, например, термин «коммуникативная компетенция». В технологическом аспекте она может быть представлена набором ключевых компетенций и включает: грамматическую компетенцию (владение лингвистическим кодом), социолингвистическую компетенцию, компетенцию высказывания (способность воспринимать и продуцировать сверхфразовое единство), компетенцию речевой стратегии.

Существуют иные классификации ключевых компетенций. Так, В.А. Коккота определяет коммуникативную компетенцию как способность осуществлять речевую деятельность на основе фонологических, лексико – грамматических, социолингвистических и других знаний и с помощью умений, связанных с дискурсивной, иллокутивной и стратегической компетенциями в соответствии с ситуацией общения.

В отличие от коммуникативной компетенции как способности к речевой деятельности, коммуникативная компетентность определяется нами как способность к взаимодействию с другими на основе сформированных гуманистических личностных качеств. Она направлена на обеспечение результативности коммуникативной деятельности.

Желательно, чтобы преподаватель иностранного языка владел коммуникативной компетентностью на высоком уровне, но владение коммуникативной компетенцией – его профессиональная обязанность. Если преподаватель, например, не владеет набором ключевых компетенций, но при этом является коммуникативно – компетентной личностью, он – профессионально не состоятелен.

Таким образом, компетентность есть личностная характеристика, компетенция – квалификационная характеристика человека, а, компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результатах образования (в том числе лингвистического и филологического), причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, определяемых видом деятельности.

Усова И.В.

НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Каждая эпоха обогащает язык новыми словами. В период наибольшей активности общественно-политической и культурной жизни нации приток новых слов особенно увеличивается. Новое слово во всех отраслях человеческих знаний закрепляется в новых словарях и выражениях. Рост словаря, в том числе и словаря английского языка, идет поистине гигантскими темпами.

В наше время английский язык переживает неологический бум. Возникновение новых слов, расщепление значения слова происходит в геометрической прогрессии. Появляется огромное количество новых лексических единиц, а необходимость их описания вызвала возникновение такого раздела лексикологии, как неология.

Неологизмы появляются и функционируют в языке по-разному, а так как лексикон языка постоянно пополняется, со временем новые слова осваиваются носителями языка и переходят из пассивного словарного запаса в активный. И как только новое слово начинает часто употребляться и становится привычным, оно ассимилируется и стилистически уже не выделяется на фоне остальной лексики. Следовательно, освоенные языком новые слова нельзя зачислять в состав неологизмов. Таким образом, термин “неологизм” сужает и конкретизирует понятие “новое слово”: при выделении новых слов принимается во внимание только время их появления в языке, отнесение же слов к неологизмам подчеркивает их особые стилистические свойства, связанные с восприятием этих слов как необычных наименований.

Неологизмы отражают практически все области жизни современного англоязычного общества, например, с развитием компьютерных технологий, появилось большое количество неологизмов, связанных с их использованием: *applet – a small computer application program, especially one that executes a single task within a larger application; cyberspace – someone, who uses various devices in order to experience virtual reality; e-verdict – a judicial verdict communicated through the Internet; intermercial – an advertisement published in the Internet; internaut – a habitual user of the Internet; mouse potato – someone who spends an excessive amount of time in front of the computer, especially who uses it online.*

Большое влияние на появление новых слов оказывает политическая ситуация в мире. Так, например, в период гражданской войны 1991 года в Югославии появилось словосочетание *ethnic cleansing*, которое сегодня прочно вошло в словарный фонд языка. В результате другого известного конфликта 90-х годов на Ближнем Востоке появилось выражение *Gulf War syndrome*. Политика США (не всегда корректная) в отношении некоторых стран привела к тому, что многие военные эвфемизмы стали употребляться в СМИ: *collateral damage, friendly fire, rapid reaction force.*

Неологический бум наблюдается в сфере культурной жизни. Так в области музыкального искусства возникли следующие слова: *britpop- the music of a loose affiliation of independent British groups showing influences from a variety of British musical traditions; gabber – a follower of a harsh, aggressive type of house music originating in Rotterdam, characterized by its extremely fast dance beat; handbag – a form of electronic dance music, derived from house, characterized by its highly commercial appeal, catchy melodies, and an upbeat or euphoric mood; jungle – a style of a dance music, originating in the beginning of the 21st century, which incorporates elements of raga, hip-hop and techno.*

С лингвистической точки зрения интересны неологизмы, представляющие аббревиатуру или акронимы: *HTML – an abbreviation of Hypertext Markup Language, a specification for generating World Wide Web pages enables the viewing software to display text, images; MSP – an abbreviation of Member of the Scottish Parliament; GM – abbreviation of genetically modified or genetic modification; OMOV – an acronym formed from the initial letters of one member, one vote, a principal of democratic election within an organization; DWEM – an acronym formed from the initial letters of dead white European male; TESSA- an acronym formed the initial letters of tax-exempt special savings account; SoHo – an acronym formed from the initial letters of small office, small house, FAQ – an acronym formed from the initial letters of frequently asked questions.*

Как видно из вышеприведенных примеров, чаще всего неологизмы появляются при помощи суффиксации или словосложения. Так, в частности, слово *applet* образуется при помощи суффикса *-let*, который добавляется к слову *application*; очень продуктивны суффиксы *-ist* и *-ing*: *consensualist, bushiest, speediest, viagraist, zorbing, puffing, bugging, pharming*. Говоря о словосложении, хотелось бы подчеркнуть, что самыми распространенными моделями являются следующие:

- 1) *noun+noun: poptaste, power-ranger, reaction-force;*
- 2) *noun+verb+er: road-killer, job-user, fund-holder;*
- 3) *adjective+noun: golden goal, green-sheets, negative equity, radical centre.*

Ряд неологизмов образуется путем слияния нескольких основ: *netizen – a blend of net and citizen, feminazi – a blend of feminist and Nazi, internaut – a blend of Internet and astronaut.*

Анализ газетных текстов популярной англоязычной прессы позволяет выделить новые слова, которые были образованы путем транспозиции из одной части речи в другую: *as if (used as an interjection to express incredulity or disbelief): When Adam’s contract was up a couple of summers ago, Spurs and Man Utd fans were all excited at the prospect of signing him. As if! (Sunday Times, 2006); don’t ask, don’t tell (used as an adjective designating a policy on homosexuality adopted by the US military in2002, under which personnel are not asked about their sexual orientation): A particular scrupulous veterinarian*

may explain it, but others observe a don't ask policy (Boston Globe, 2005); out (used as a verb to expose the underdeclared homosexuality of a prominent or public figure): It's typical of Garber's style that Vice Versa as packed with juicy anecdotes about the sex lives of celebrities. She outs dozens as bi – instead of exclusively straight or gay.

Подводя итог, необходимо сказать о том, что любой язык находится в постоянном состоянии изменения и развития, он не может быть полностью застывшим, ведь самой формой существования языка является его развитие. За последнее время общественная и политическая ситуация в мире изменилась, что естественно нашло отражение в языке.

Утехина А.Н.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Языковое образование является в настоящее время приоритетным для сферы российского образования, поскольку обеспечивает подготовку специалиста по языку, владеющего глубокими филологическими знаниями, готового самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи и осознавать общественную значимость языковой подготовки и нести ответственность за ее результаты. Программой развития системы языкового образования, органично входящей в систему непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 годы предусматривается подготовка профессионально компетентной, социально активной, творческой личности в условиях повышения качества языкового образования при изменении образовательной парадигмы и динамичной социокультурной ситуации.

Приоритетом современного языкового образования, гарантирующим его высокое качество, должно стать достижение сбалансированности когнитивного освоения учебных программ и стандартов и овладения компетенциями в сфере социально-профессиональной коммуникации, творческого и критического анализа взаимодействия в многокультурном мире.

В связи с утверждающейся на современном этапе гуманистической парадигмой неизбежно возникают задачи обновления содержания языкового образования. В первую очередь видится необходимым определение методологических основ проектирования содержания языкового образования, т.е. определение подходов к процессу обучения иностранному языку. Термин «подход к обучению» является базисной категорией языкового образования, реализующей ведущую, доминирующую идею обучения на практике в виде определенной стратегии и технологии обучения. Опыт руководства диссертационными исследованиями дает основание поставить вопрос: существует ли какая-либо иерархия подходов к анализу и организации образовательного процесса. В современной педагогике представлено множество подходов. И.А. Зимняя пишет, что их можно классифицировать по различным основаниям, в частности, по научным дисциплинам: философский, педагогический, антропологический, психологический. Можно рассмотреть подходы по объекту приложения (по И.А. Зимней): деятельностный, культурологический, личностный; наконец, можно классифицировать подходы по организации рассмотрения: системный, комплексный, структурный и т.д.

Хотя в действительности подходы не исключают друг друга, некоторые из них развивают предыдущие и реализуют разные планы рассмотрения. Нам представляется необходимым выделить четыре уровня методологического анализа (вслед за И.В. Блаубергом, Э.Г. Юдиным, И.А. Зимней и др.): философский, общенаучный, конкретнонаучный и методический. Философскому уровню соответствуют системный, генетический и эволюционный подходы; общенаучному уровню соответствуют междисциплинарный, комплексный, синергетический, функциональный. Конкретнонаучному уровню соответствуют культурно-исторический, личностный, деятельностный. На конкретнонаучном уровне могут быть выделены подходы, относящиеся вообще к процессу образования: гуманистический, контекстный, аксиологический, герменевтический и компетентностный. Методическому уровню соответствуют коммуникативный, проблемный, личностно-ориентированный, когнитивно-коммуникативный.

Выбор подходов, которые во взаимосвязи с друг другом могут составить методологическое основание по моделированию образовательного процесса, довольно сложная проблема, а ведь именно от определения методологического подхода зависит комплекс понятий, идей, приемов, способов, используемых в процессе познания и преобразования образовательной деятельности. Конкретно, мы имеем в виду проектирование обучающих технологий, поскольку подход к обучению является доминирующей идеей, на которой строится технология обучения. Предположим, мы исследуем пути и средства повышения качества профессионального языкового образования. Основная цель проекти-

рования и конструирования технологии обучения – формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. Определяем основные концептуальные подходы: на философском уровне – аксиологический подход (учет ценностных ориентаций и систем); на общенаучном уровне – междисциплинарный подход (целостность и интеграция содержательного и технологического компонентов образовательного процесса); на конкретнаучном уровне – личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический; на методическом уровне – когнитивно-коммуникативный, проблемный, сопоставительный и др.

Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании способствуют развитию следующих ключевых компетенций, выделенных в международной практике образования (проект «Среднее образование для Европы» под эгидой Совета Европы):

- социально-политической компетенции, предполагающей способность / готовность брать на себя ответственность в урегулировании межнациональных конфликтов ненасильственным путем, готовность участвовать в функционировании демократических институтов и воспитывать молодежь в духе мира и демократии;
- межкультурной компетенции, позволяющей воспитывать студентов в духе понимания различий между расами, этносами и культурами;
- лингвокультуроведческой компетенции, определяющей владение устным и письменным общением на изучаемом языке;
- информационной компетенции, связанной с владением новыми стратегиями, определяющими способность анализа конкретного содержания, вычленение необходимого и значимого для своей будущей профессии содержания, развитие познавательно-критического мышления.

В данном контексте интересны разработки учеными института иностранных языков и литературы УдГУ профессионально-ориентированных технологий, обеспечивающих расширение языкового, социального, эмоционального и культурного горизонта будущих специалистов по языку и предполагающих формирование совокупности познавательных, мотивационных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих качеств, определяющих их профессионализм.

Профессионально-ориентированная технология обеспечивает формирование у студентов значимых для их будущей профессиональной деятельности компетенций, которые представляют собой совокупность личностных качеств, знаний, системы ценностей и отношений, способствующих созданию ценностно-смысловых, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных и поведенческих результатов профессиональной деятельности (И.А. Зимняя).

Думается, что в настоящее время наиболее перспективной является классификация технологий, которая учитывает основные тенденции развития общего и высшего образования, а также приоритетные задачи, решаемые в рамках преемственности общей и высшей школы.

Учитывая выше сказанное можно выделить такие наиболее востребованные технологии профессионального образования:

- технологии, включающие студентов в коллективную (кооперативную) учебную деятельность (исследовательскую, творческую, проектную);
- технологии работы с различными источниками информации (дистанционное обучение, развитие познавательного критического мышления посредством чтения и письма, проблемное обучение);
- технологии обучения самостоятельной учебной деятельности (организация самостоятельной работы, обучение стратегиям автономной учебной деятельности, обучение рефлексии, оценке достижений, самоконтролю);
- технологии организации группового взаимодействия (дискуссии, стратегии работы в команде, направленные на развитие толерантности и корпоративности);
- технологии контекстного обучения или кейс-технологии, позволяющие решать допрофессиональные задачи (обучение анализу конкретных ситуаций, имитационные и деловые игры, имитационное моделирование).

В контексте разработки профессионально-ориентированной технологии мы выделяем следующие *способы учебной деятельности*, овладение которыми связано с процессом формирования профессионально значимых учебных действий:

- когнитивные: группировка, структурирование, создание логических связей, использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа, подведения итогов и т.д.;
- компенсаторные: догадка о значении, использование синонимов и перифраза, невербальных средств для передачи сообщения;

- метакогнитивные: планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, создание условий для эффективной работы, организация своего рабочего места и т.д.;
- эмоциональные: умение владеть собой, успокаиваться, освобождаться от чувства тревоги и беспокойства, эмоциональный самоконтроль;
- социальные: кооперация, сотрудничество и взаимодействие с сокурсниками – партнерами по общению, сопереживание, учет способностей, возможностей и социокультурных особенностей собеседника.

Хотелось бы назвать некоторые виды учебной деятельности, необходимые в педагогических технологиях: «*мозговой штурм*» или «*мозговая атака*», в ходе которой студентами совместно или индивидуально разрабатывается семантическое поле какого-либо понятия или какой-то темы; *составление семантической карты* – вид учебной деятельности, при котором реализуются приемы порождения семантических ассоциаций; *перекодирование информации*, которое заключается в представлении информации из одной вербальной формы в другую – повествовательного текста (например) в виде письма, дневниковых записей, стихотворения как отрывка в прозе, телефонного разговора – в форме письменного сообщения; *метод проектов* имеет особую значимость при формировании профессионально значимых компетенций, поскольку в ходе решения, разработки проблемных вопросов студенты учатся самостоятельному критическому мышлению в ходе работы с информацией; кейс-технологии ориентированы на решение конкретных, практических проблем, в частности, решение проблем преодоления затруднений студентами в межкультурном взаимодействии.

Нами разработан педагогический *тренинг*, дающий возможность проникнуть в другую систему мышления, ознакомиться с историей народов, взаимодействующих в республике, – русского, удмуртского, татарского, еврейского; ознакомиться с иной системой ценностей и, таким образом, подготовиться к диалогу с представителями другой культуры.

Формирование готовности к межкультурному взаимодействию – это процесс, требующий заинтересованности и активного участия. Участники тренинга в интерактивной форме знакомятся с особенностями менталитета представителей взаимодействующих культур и сами вырабатывают практические рекомендации к действиям.

Думается, что данные технологии, разработанные в соответствии с определенными методологическими подходами, будут способствовать повышению качества языковой подготовки специалистов.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем и качества подготовки специалистов, 2004.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические информационные технологии в системе образования. – М.: Образовательно-издательский центр «Академия», 2007. – 364 с.
3. Утехина А.Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): Монография. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. – 150 с.
4. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford, 1990. – P. 85-87.

Фаткулина Р.Ф.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (вузовская лингводидактика)

Вопрос о специальной коммуникативной подготовке в системе профессионального обучения иностранным языкам связан с осознанием специфической роли, которую играет общение, поскольку процесс становления языка и речи как индивидуальной коммуникативной и познавательной функции происходит в условиях именно и только общения, причем, общения внутренне мотивированного значительно более глубокими потребностями, чем потребности коммуникативные. В психологии нет единого мнения в понимании мотивационно-потребностной стороны общения личности. Существует множество классификаций потребностей личности, в которых понятие «потребность в общении» интерпретируется и как «чувство любви», и как «межличностное притяжение», и как «врожденное стремление к соучастию» или как самостоятельная специфическая установка личности на общение с другими людьми [2]. Именно «диалогическое включение» (по терминологии А.У. Хара-

ша) является наиболее радикальным средством установления отношений партнерства, сотрудничества, способом объединения индивидуальных усилий участников совместной деятельности и общения, средством, обеспечивающим наиболее полное взаимопонимание между преподавателем и студентами [4]. Такой способ взаимоотношений помогает преодолеть дистанцию, налагаемую возрастными, социальными, интеллектуальными и иными различиями.

Языковая способность (компетенция) формируется у личности через общение и в процессе общения. Межличностное общение, представляющее собой форму развития языковой способности и определяет ее основную функциональную характеристику – обеспечивать общение личностей [1]. Учитывая социальный аспект общения, *под коммуникативной компетенцией предполагается совокупность языковых знаний, вербальных и невербальных навыков и умений личности, использование ею языка в изменяющихся условиях и ситуациях общения.* Коммуникативная компетентность – необходимое условие социальной зрелости личности, компонентами которой являются: навыки вхождения в контакт, ориентации в проблеме партнера, выравнивание эмоционального напряжения собеседника, аргументации, согласования интересов, ведения дискуссий [1. С. 18-19]. Говоря о коммуникативной компетентности, Оссер [5] настаивает на необходимости выделения страноведческого и лингвострановедческого компонентов коммуникативной компетентности, поскольку овладевая иностранным языком студенты овладевают и фоновыми знаниями о стране изучаемого языка. В этом случае коммуникативная компетенция – это обоюдное знание реалий говорящих и слушающих, что является основой языкового общения [5]. Знание социальных норм при этом является не менее важным, чем знание грамматики. Это означает, что понятие коммуникативной компетенции включает в себя социолингвистический компонент также как и лингвистический и понимается как способность говорящего использовать язык в соответствии с ситуациями общения.

Нам представляется возможным выделить в качестве одной из составляющих частей коммуникативной компетенции – *речевую компетенцию*. Между собой они взаимосвязаны как часть и целое. Для того, чтобы развивать коммуникативную компетенцию, необходимо развивать речевую, что достигается в условиях общения. Речевая компетенция на иностранном языке (или иноязычная речевая компетенция), имеющая непосредственное отношение к иноязычной речевой деятельности, в частности к ее базовому виду – иноязычному общению, представляет собой способность правильно пользоваться речью устно или письменно в разнообразных ситуациях общения. *Речевая компетенция, на наш взгляд, есть процесс накопления речевого опыта, умение решать коммуникативные задачи в конкретных ситуациях общения, это способность к идиоматичным речевым действиям и поведению.* Под коммуникативным поведением в широком смысле понимается совокупность норм, правил и традиций общения в конкретной лингвокультурной среде. Понимание идиоматичности речевых действий имеет здесь принципиальное значение: начинающий осваивать иностранный язык, вступая в иноязычное общение, желая выразить себя и свои мысли на этом языке, использует имеющиеся в его опыте речевые механизмы родного языка. Однако правила и способы построения речи в разных языках неодинаковы и это необходимо учитывать при обучении иностранному языку русскоязычных студентов, поскольку при освоении иностранного языка происходит «наложение» двух языковых систем – родного и иностранного. Этот важный факт часто игнорируется в традиционном обучении иностранным языкам и учитывается в личностно-ориентированном обучении благодаря тому, что предметом обучения является речь, речевая деятельность, а средством обучения является иноязычное общение. Коммуникативное и личностно-ориентированное обучение иностранным языкам, основанное на освоении готовых «речевых блоков», а не отдельных слов (как принято в традиционном обучении иностранным языкам), формирует фразовый стереотип как модель речевых действий на иностранном языке, благодаря чему формируется идиоматичность речевого поведения и коммуникативная и речевая компетенции на иностранном языке. «Важнейшим фактором развития речи и овладения языком, – по мнению В.В. Рыжова, – является зависимость меры владения речью как средством общения от степени развития потребности в общении» [2. С. 108]. Овладение языком и речью происходит при условии, что от уровня этого владения зависит успешность участия личности в различных видах совместной деятельности, где бы удовлетворялись ее потребности: потребность в самопознании и самоутверждении, потребность в удовлетворении аффективных проявлений, потребность в соучастии, в эмпатии.

Общение, происходящее по поводу какой-либо конкретной деятельности людей, само по себе является деятельностью. В общении можно обозначить две главные позиции: позицию говорящего и его собеседника – «Я» и «Ты» как центральные понятия любого языка (по терминологии В. Фон Гумбольдта). Здесь прослеживаются отношения субъектов как способ их взаимодействия; кроме того, эта деятельность опосредована средствами общения (вербальными и невербальными). Наконец, в этой деятельности есть время, место и условия, при которых протекает это общение. Сумми-

руя вышесказанное, коммуникативная компетенция представляется нам *процессом* развития определенной совокупности умений, необходимых и достаточных для осуществления адекватного межличностного общения на иностранном языке [3]. Очевидно, что речевая компетенция как составная часть коммуникативной компетенции характеризуется следующими умениями: а) умение воспринимать параметры коммуникативной ситуации (кто? что делает? когда? где? при каких условиях?); б) умение дать адекватную оценку ситуации и определить свое место в ней; в) апелляция к личному опыту в выборе модели поведения в конкретной ситуации общения; реагирование на эту ситуацию; г) умение планировать и интерпретировать сообщаемую информацию.

Интегральными понятиями, отражающими уровень индивидуально-личностного включения в общение, в психологии являются понятия: «коммуникативные способности», «коммуникативный потенциал», «коммуникативная компетенция» и др. Эти понятия отражают комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими людьми. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих структуру ее *коммуникативного потенциала*, относятся: а) уровень потребности в общении; б) интенсивность общения; в) коммуникативная активность и инициативность; г) наличие установки на общение с другими людьми; д) особенности эмоционального реагирования на партнера по общению; е) собственное самочувствие человека в ситуации общения (удовлетворенность / неудовлетворенность общением). Все вышеперечисленные компоненты отражаются в коммуникативных навыках и умениях. Последние, в совокупности с общими коммуникативными свойствами и способностями личности составляют ее коммуникативный потенциал, являющийся основой формирования коммуникативной направленности языковой личности.

Литература

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2005. – 368 с.
2. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 1994. – 163 с.
3. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика). – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1999. – 280 с.
4. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Хрестоматия по педагогической психологии: Учеб. пособие для студентов / Сост. А. Красило, А. Новгородцева. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 216-227.
5. Osser H. Developmental studies of communicative competence // Sociolinguistics, 1969. – P. 39.

Фатхулова Д.Р.

ИМПЛИЦИТНАЯ СВЯЗНОСТЬ РЕПЛИК ДЕЛОВОГО ДИАЛОГА

В устной диалогической речи, для которой характерна не только смена темы, но и сталкивание реплик двух коммуникантов, возникает особый тип связности на стыке реплик. Более тесная или более свободная связность в диалогическом тексте обусловлена в первую очередь типом диалога. В деловой беседе или встрече связность обеспечивается общей темой; а намерение собеседников найти общий сценарий - фрейм ограничивает возможность быстрой смены общей темы. Она может быть раздроблена на ряд общих микротем, но, как правило, не исчезает. Другие типы диалога, например бытовой, отличаются быстрой сменой тем, а деловые переговоры - детальным обсуждением основной темы, так как это связано с финансами и договорами.

Во время диалога собеседники обращаются не только к знанию языка, норм и правил его функционирования, но и к своему опыту, сведениям о содержании текста, стратегиям и процедурам освоения опыта и представления знаний. Фреймовая модель представления знаний основывается на теории фреймов [2. С. 76] и представляет когнитивную модель памяти человека, в основе которой лежит положение о восприятии действительности через сопоставление имеющихся в памяти фрейма терминалов. Каждый терминал связан с конкретным концептуальным объектом памяти и информацией, получаемой из мира действительности на основе упорядочения предложений, эксплицитных связок и знаний, хранящихся в долговременной памяти коммуникантов [1. С. 168].

Проблема имплицитного смысла в диалоге тесно связана с исследованием взаимодействия семантики и фоновых знаний коммуникантов. При имплицитном выражении субъекта высказывания адресат имеет возможность идентифицировать его, если эксплицитно представлены признаки и

свойства, которые присущи субъекту действия. Выбор нужного фрейма осуществляется при помощи терминальных вершин, заполненных конкретными данными, эксплицитно представленными в диалоге. Различают степень экспликации разных фреймов, способы их тематического представления, формы отображения и связности в ткани диалогического текста.

Рассмотрим пять видов связности реплик диалога, и рассмотрим особенности имплицитной связности реплик на материале французских и английских деловых диалогов:

Фрейм 1. Связность создается дистрибутивным путем в репликах обоих коммуникантов:

[1]- *Le congrès? Il a lieu quand?*

[2]- *Dans deux mois.*

[3]- *Bon, on a le temps, mais il faut faire la réunion pour **le** préparer.*

[4]- *Oui.* [3. С. 42-43].

Контекстуальный эллипсис в репликах 1-2 способствует связности реплик диалога наряду с анафорой *le (le congrès)* в реплике 4.

В английском диалоге связность реплик обеспечивается при помощи ситуативного эллипсиса, отражающего непринужденную коммуникативную ситуацию и при помощи анафоры *it (breakfast)* в реплике 4.

[1]- *Room service. Can I help you?*

[2]- *Yes, this is room 301. Could I have an early morning call, please?*

[3]- *No problem. Would you like breakfast sent up to your room?*

[4]- *No, thanks. I'll have **it** in the dining room.* [6. С. 136].

Фрейм 2. Разновидностью связности на стыке реплик является такая пара реплик, в которой один из коммуникантов стремится подхватить недосказанный элемент предшествующей реплики и закончить фразу. Связность обеспечивается контекстуальным эллипсисом с прямым восполнением из контекста и пространственным дейксисом *c'est*:

[1] - *Il fait combien cet ordinateur?*

[2] - *Le prix? 7 950 F. **C'est un 486.*** [3. С. 70-71].

В английском диалоге связность обеспечивается ситуативным эллипсисом, отображающим непринужденную коммуникативную ситуацию:

[1]- *Could you give me your name, please?*

[2]- *Sandra Fayette.*

[3]- *Sandra...?*

[4]- *Fayette.* [8. С. 78].

Фрейм 3. Связность сохраняется только в репликах одного из коммуникантов, в то время как реплики второго коммуниканта имеют чисто акцептирующий характер. Межрепликовая связность обеспечивается при помощи повторной номинации *venir* и *baisser le prix*, и контекстуальным эллипсисом с прямым восполнением из контекста:

[1] - *Vous lui avez demandé de venir?*

[2] - *Oui, je l'ai fait venir.*

[3] - *Vous lui avez demandé de **baisser le prix?***

[4] - *Oui, je lui ai fait **baisser le prix.*** [4. С. 81].

Целостность английского диалога обеспечивается при помощи ситуативного эллипсиса, отображающего непринужденную коммуникативную ситуацию и при помощи повторной номинации *Friday morning*:

[1]- *Hello, John. What can I do for you?*

[2]- *Hello, Harlan. It's about our meeting on Friday morning.*

[3] - ***Friday morning?** Just a minute.* [8. С. 87].

Фрейм 4. Один из коммуникантов нарушает на стыке реплик стремление создать связность, пересекая общую тему введением нового тематического течения, но повторная номинация *ça va chez vous* связывает 2 и 3 реплики диалога:

[1] - *Et les cours, et la valeurs boursière, que sais-je encore?*

[2] - *Parlons d'autres chose. Comment **ça va chez vous?***

[3] - ***Ça va, et chez vous?*** [7. С. 58].

Целостность английского диалога достигается при помощи контекстуального эллипсиса, с прямым восполнением из контекста и косвенной анафоры *that* в реплике 4.

[1]- *Have a nice trip?*

[2]- *Yes, very quiet. The plane was half - empty.*

[3]- *Fancy a quick drink? There's a bar over there.*

[4]- ***That** sounds like a good idea.* [5. С. 73].

Последующее речевое поведение коммуникаторов может быть самым разнообразным: нарушенная связность или восстанавливается, или же новая тема вытесняет старую, разрушая связность.

Фрейм 5. Если коммуниканты игнорируют тематические элементы в репликах партнера по разговору, то возникает ложный диалог: две параллельные, не интегрированные друг с другом тематические линии, а разговор лишается основного признака диалога - обмена репликами с целью создания единого коммуникативного контекста:

[1]- *Qu'est-ce qu'il dit?*

[2]- *C'est de l'humour.*

[3]- *Ah?*

[4]- *Ça n'a pas d'importance.* [4. С. 21].

Смысловую связность поддерживает пространственный дейксис *c'est/ça*.

Темы, используемые собеседниками, опираются на промежуточные результаты разговора и, если у коммуникантов отсутствует намерение создать единый коммуникативный контекст, то диалог становится ложным. В этом диалоге реплики партнеров не соотносятся друг с другом, а смысловая связность – очень условная. Спаянности реплик диалога способствует анафора *it (stress)* в реплике 2:

[1]- *Can I ask you if you suffer from stress?*

[2]- *Who? Me? I don't really understand what it is.* [6. С. 138].

Как видно из представленных выше деловых диалогов, контекстуальный и ситуативный виды эллипсиса являются важными элементами имплицитной связности реплик диалога, как в английском, так и во французском языке и способствуют смысловой и тематической цельности всего диалога. Однако в диалогах английского языка, помимо эллипсиса чаще присутствует прямая или косвенная анафора, а в диалогах французского языка – повторная номинация, временной и пространственный дейксис.

Литература

1. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 168.
2. Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 76.
3. Blanc J. – Cartier J. M. – Lederlin P. Scénarios professionnels 1, CLE International, 1994. – 143 p.
4. Blanc J. – Cartier J. M. – Lederlin P. Scénarios professionnels 2: CLE International, 1995. – 143 p.
5. Carrier M. Business circles: Nelson, 1998. – 127 p.
6. Clarke S. In company, Pre- Intermediate: Macmillan, 2003. – 143 p.
7. Dany M., Rebérioux A., Renty I. Les hommes d'affaires: Hachette, Paris, 1975. – 230 p.
8. Riley D. Business Listening and speaking: Longman, 1995. – 96 p.

Федорова И.А.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАНЦУЗСКИХ СЛОВ В КОНТЕКСТЕ РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ (с начальной графикой *sc-, sp-, st-, esc-, esp-, est-*)

Романские языки имеют много общих черт, но в то же время они развивались и изменялись каждый по-своему, поэтому специфичные элементы можно найти как в грамматике и фонетике, так и в лексике и семантике. Родственные языки могут отличаться друг от друга не только лексически, но и тем, какие значения имеют общие для них слова в одном языке сравнительно со значениями этих же слов в другом языке [1. С. 35]. Данная статья посвящена семантическому анализу французских слов и их эквивалентов в испанском и итальянском языках. Материалом исследования послужили слова, которые начинаются с сочетаний *sc-, sp-, st-, esc-, esp-, est-*. Интерес к этим сочетаниям вызван тем, что они не характерны для французской графики. В основном, эти слова являются заимствованиями.

В общей сложности в нашей картотеке имеется более 700 французских слов с указанной графикой. Анализу подвергли слова, происхождение которых мы выявили в этимологических словарях французского языка А. Доза [3] и В. фон Вартбурга [4]. Далее этим словам были найдены эквиваленты в словарях современного итальянского и испанского языков. Мы изучили данные слова с точки зрения их семантической структуры. В ходе исследования слова распределились по трем группам. В первую группу вошли слова, значения которых полностью совпадают в трех романских языках. Во второй группе находятся слова, которые имеют разные формы для обозначения одного

понятия. Третью группу составили слова сходной формы, но с разными значениями, отличными во всех трех языках.

1. Когда мы говорим о слове, мы имеем в виду не только его внутреннюю форму или значение, но и его внешнюю оболочку, то есть его графическое оформление. Таким образом, мы относим слова, схожие по внешней и внутренней форме, к первой группе, и в дальнейшем мы говорим о полном совпадении. Приведем несколько примеров:

Французское прилагательное *stable* этимологически восходит к латинскому *stabilis* и имеет несколько значений «стабильный, устойчивый, прочный, постоянный»; испанское прилагательное *estable* и итальянское *stabile* полностью передают эти значения. Внешняя форма всех прилагательных напоминает свой прототип, хотя мы не можем говорить о полном совпадении этих слов в графическом и фонологическом плане. Этот аспект здесь не рассматривается.

Полное семантическое совпадение представлено терминологической или профессиональной лексикой, которая в большинстве случаев обозначается одинаково во всех языках. Сравним: фр. *statistique*, ит. *statistica*, исп. *estadística* «статистика»; фр. *scaphandre*, ит. *scafandro*, исп. *escafandro* «скафандр»; фр. *starter*, ит. *starter*, исп. *starter* «стартер»; фр. *estomac*, ит. *stomaco*, исп. *estomago* «желудок».

Слова, заимствованные из других языков, обозначающие узкое понятие, проникают в том виде, в котором они функционируют в этих языках. Например, фр. *star*, ит. *star*, исп. *star* заимствованы из английского языка и имеют значение «кинозвезда»; фр. *sport*, ит. *sport*, исп. *sport* соответствуют англ. *sport* «спорт»; фр. *standard*, ит. *standard*, исп. *standard* < англ. *standard* «стандарт, норма, образец»; фр. *stadia*, ит. *stadia*, исп. *estadia* < греч. *stadia* «дальномер».

2. Как свидетельствует материал, родственные языки для обозначения одного понятия могут использовать разные формы слов. Проиллюстрируем это следующими примерами. Фр. *sconse* «скунс» заимствовано из английского языка в конце XIX века. Для обозначения этого понятия находим в испанском языке *mofeta* и в итальянском языке *mofetta*. Во французском языке имеется форма *mouffette*, которая по внешней форме и семантике совпадает со словами из испанского и итальянского языков. Таким образом, во французском языке есть два разных по внешней форме слова, которые передают одно понятие. Известно, что одной из лексических особенностей романских языков, в частности французского, является стремление избежать повторов. В контексте для обозначения одного и того же предмета или явления употребляются разные слова. Благодаря этой тенденции к различным способам варьирования средств выражения во французском контексте широко используются синонимы [2. С. 312]. Особое значение приобретают так называемые равнозначные или равноценные синонимы, которые как нельзя лучше служат этой цели, помогая избежать повторов.

Интересный пример выражения одного значения разными формами в романских языках дает слово *estragon*, во французском языке это слово означает «эстрагон, тархун, дракон-трава» и этимологически восходит к латинскому *tarchon*. В испанском языке находим то же понятие с идентичным написанием *estragon*, что является полным совпадением. В итальянском языке это значение передается словом *dragoncello*, которое происходит от *dragon* – «дракон». Данный пример подтверждает общность романских языков в сфере лексики. Они сохранили значительные слои слов, не изменивших свои основные значения со времен латыни. Нередко, даже тогда, когда одно и то же понятие обозначается разными словами, эти слова часто восходят к общим народно-латинским словам, получившим различное переосмысление в разных языках [2. С. 58].

3. Под частичным совпадением мы понимаем совпадение слов по одному или нескольким значениям, но имеющим еще иные значения в каждом отдельно взятом языке. Например, французское слово *station* имеет следующие значения: 1) станция, остановка; 2) стоянка; 3) курорт, место отдыха. В испанском языке слово *estacion* обозначает: 1) состояние, положение; 2) время, период, сезон; 3) остановка, стоянка; 4) станция, вокзал; 5) станция, пункт. У его аналога *stazione* в итальянском языке находим следующие значения: 1) остановка, стоянка; 2) станция, вокзал; 3) пост, пункт. Отсюда следует, что французское *station* семантически совпадает по первому и второму значениям с испанским *estacion* в его третьем и четвертом значениях, и итальянским *stazione* в первом и во втором. Но, французское *station* не совпадает по третьему значению «курорт, место отдыха» ни с испанским, ни с итальянским словом. В свою очередь, испанское слово *estacion* отличается семантически от французского и итальянского тем, что содержит в себе иное значение «время, период, сезон». В данном случае прослеживается разный путь семантического развития слова в родственных языках.

К частичному совпадению мы относим также слова, которые имеют графическое сходство, но отличаются друг от друга семантически. Французское слово *script*, происходящее от латинского *scriptum*, означает «типографский шрифт». В итальянском языке имеется слово *script* со значением «режиссерский сценарий фильма». В связи с этим встает вопрос, почему в разных языках одно и то

же слово обозначает разные понятия? Обратимся к этимологии итальянского слова *script*. Оно является заимствованием из английского языка, где *script* имеет следующие значения: 1) рукописный шрифт; почерк; система письма; 2) некий официальный письменный документ; 3) сценарий (кино). Таким образом, для обозначения понятия «сценарий кинофильма» итальянский язык заимствует новое значение слова из английского языка, а не из латинского. Вероятнее всего, английское *script* имеет латинские корни, но в процессе адаптации заимствованное слово получило дополнительное значение.

Частичное совпадение значений часто происходит в связи с процессом сужения смыслового значения слова. В латинском языке для обозначения понятия «зеркало» использовали слово *speculum*, с таким же значением находим *specchio* в итальянском языке и *espejo* в испанском. В отличие от данных романских языков, французский язык заимствует внешнюю форму латинского слова практически без изменений, но французское *spéculum* означает «хирургическое зеркало», то есть происходит своего рода специализация значения. Такое сужение значения определяется тем, что полисемия иногда разрушается, уступая место моносемии [1. С. 135].

Таким образом, исходя из графического оформления, нами была сделана попытка описать значения исследуемой лексики в романских языках. С одной стороны, мы выявили, что в большинстве случаев романские языки имеют общие черты, с другой стороны, каждый язык шел по своему пути развития лексического значения слова.

Литература

1. Будагов Р.А. Сравнительно-семасиологические исследования (романские языки). – М.: Изд-во Московского ун-та, 1963.
2. Гак В.Г. Введение во французскую филологию: Учеб. пособие для студентов 1 курса пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1986.
3. Dauzat A., Dubois J. Nouveau dictionnaire étymologique et historique. – P.: Larousse, 1964.
4. Wartburg W. von. Dictionnaire étymologique de la langue française. – P.: Pres. Univ. de France, 1975.

Федосова Е.А.

ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРИ ОПИСАНИИ ВНЕШНОСТИ ГЕРОЯ

Сам термин «описание внешности» предполагает изучение и анализ текстовых элементов, на основе которых создан портрет героя. Определение принципа организации текстовых элементов при описании внешности героя позволяет студентам полноценно воспринимать, анализировать и оценивать литературно-художественные произведения. Различают статистическое и динамическое описание. Статистическое не входит во временное развертывание действия и прерывает (или замедляет) развитие событий. Динамическое – обычно небольшое по объему, включено в событие и не приостанавливает действия; например, дается через восприятие героя по ходу его передвижения в пространстве. Описание повышает степень организованности и понижает динамизм системы.

Изображение внешности героя, черт его лица, фигуры, позы, мимики, жеста, одежды выступает одним из средств его характеристики. Внесистемные элементы отличаются неустойчивостью и подлежат устранению в ходе описания. Объект в процессе описания не только упрощается, но и доорганизовывается. Грамматика является мощным средством организации системы.

Постепенное обогащение образа героя предполагает раскрытие перед читателем как главных, так и второстепенных деталей. Автор произведения в зависимости от идеи создания художественного текста вправе затемнить некоторые детали, укрупнить, или напротив, преуменьшить их, насытить их живописно или гармонизировать с психологическими. Таким образом, лица, упомянутые писателем в произведении, представлены с реалистической точностью на основе разнообразных тропов и стилистических фигур.

Создание цельного образа героя осуществляется в несколько этапов. Цельный образ создается лишь при условии постепенного отбора деталей и акцентировании внимания только на самых существенных деталях. При первичном восприятии он может использоваться автором в предметно-изобразительном плане, духовно-изобразительном или смешанном плане. Задача писателя на данном этапе – целостно отразить наибольшее количество физиологических и психологических черт героя. Возможен другой вариант: писатель делает лишь эскиз к дальнейшему портрету. Эскиз об-

раза обогащается событийными деталями, происходит постепенное «забывание» второстепенных деталей и обрастание существенных деталей новыми подробностями.

Мы поставили перед собой задачу раскрыть своеобразие портретной характеристики, построенной на контрасте. Наиболее интересным, на наш взгляд, является описание принцессы в сказке А.И.Куприна «Синяя звезда»: *«Тот день, когда Эрне исполнилось пятнадцать лет, - срок девической зрелости по законам страны, - был отпразднован во дворце роскошным обедом и великолепным балом. А на следующее утро добросердечная Эрна собрала в ручную корзину кое-какие редкие лакомства, оставшиеся от вчерашнего пира, и, надев корзину на локоть, пошла в горы, мили за четыре, навестить свою кормилицу, к которой она была очень горячо привязана. Против обыкновения, ранняя прогулка и чистый горный воздух не веселили ее. Мысли все вращались около странных наблюдений, сделанных ее на вчерашнем балу. Душа Эрны была ясна и невинна, как вечный горный снег, но женский инстинкт, зоркий глаз и цветущий возраст подсказали ей многое. От нее не укрылись те взгляды томности, которые устремляли друг на друга танцевавшие юноши и девушки. Но ни один такой говорящий взор не останавливался на ней: лишь покорность, преданность, утонченную вежливость читала она в почтительных улыбках и низких поклонах. И всегда этот неизбежный, этот ужасный оттенок сожаления! Неужели я в самом деле так безобразна? Неужели я урод, страшилище, внушающее отвращение, и никто мне не смеет сказать об этом?»*

...Вскоре принц Шарль попросил у короля и королевы руку их дочери: сердце ее ему уже давно принадлежало. Предложение его было принято.

Совершеннолетние девушки Эрнотерры пользовались полной свободой выбора мужа, и, кроме того, молодой принц во всем своем поведении являл несомненные знаки учтивости, благородства и достоинства.

По случаю помолвки было дано много праздников для двора и для народа, на которых веселились вдоволь и старики и молодежь. Только королева-мать грустила потихоньку, оставаясь одна в своих покоях. "Несчастные! - думала она. - Какие безобразные у них родятся дети!.."

В эти дни, глядя вместе с женихом на танцующие пары, Эрна как-то сказала ему:

- Мой любимый! Ради тебя я хотела бы быть похожей хоть на самую некрасивую из женщин Эрнотерры.

- Да избавит тебя бог от этого несчастья, о моя синяя звезда! - испуганно возразил Шарль. - Ты прекрасна!

- Нет, - печально возразила Эрна, - не утешай меня, дорогой мой. Я знаю все свои недостатки. У меня слишком длинные ноги, слишком маленькие ступни и руки, слишком высокая талия, чересчур большие глаза противного синего, а не чудесного желтого цвета, а губы, вместо того чтобы быть плоскими и узкими, изогнуты наподобие лука.

Но Шарль целовал без конца ее белые руки с голубыми жилками и длинными пальцами и говорил ей тысячи изысканных комплиментов, а, глядя на танцующих эрнотерранов, хохотал как безумный.

Перед нами – описание главного действующего лица, данное через призму общественных стереотипов. Если рассматривать мир культуры как единую временную плоскость, то становится очевидной предельная концентрация деталей и их соотношение с определенными взглядами персонажей. Описание героини мы можем представить в следующей схеме: «чувственное восприятие ее внешности подданными и родителями, затем принцем».

Первоначально автор дает нам сопоставительную характеристику, сделанную самой Эрной. Пятнадцатилетняя принцесса, полагаясь на свою наблюдательность, приходит к выводу о своем уродстве. Данные выводы строятся на контрастном описании двух видов взглядов: первый означает ярко выраженное восхищение, второй – жалость в глазах подданных, когда их взгляд обращен на Эрну. Мы сопереживаем героине, поскольку осознаем причудливую диспропорцию, данную ей при рождении, – внешнюю некрасивость и внутреннюю привлекательность.

Многозначность образа Эрны, нарисованного писателем, обусловлена не предметной завершенностью, а смысловой открытостью. Понимание истинной сущности красоты в сказочном королевстве приходит к нам только в конце произведения. Интересен тот факт, что описание внешности дано самой героиней. Ее искаженные представления о прекрасном и реакция на них Шарля создают атмосферу правдивости, в которой становятся очевидными лживые и истинные каноны красоты.

На первый план писателем выдвигается чувственное восприятие, позволяющее завуалировать по-настоящему прекрасное. Стереотипное мышление и сообразные ему установленные в сказочном государстве каноны красоты раскрываются перед нами посредством совокупности психологических деталей. По смысловой обобщенности это типические каноны, запечатлевшие в себе закономерно-

сти общественно-исторического уклада королевства. Интересен тот факт, что портрет строится не на реалистических деталях, создающих у читателей представление о главной героине, а на их чувственном восприятии. Цель данного литературного приема — поэтапное постижение совершенства путем чувственного познания. Совершенство выступает в произведении в двух аспектах, оно присутствует в чистом познании (разум) и в неясных представлениях (чувственное восприятие).

В процессе суждения о красоте героини А.И. Куприн постепенно переходит из области эстетического в область нравственных понятий, приводя читателя к мысли о том, что чувство красоты является мерилем нравственности человека.

Это нравственность, преломленная в призме красоты, которая возвращается к своему прежнему первенствующему положению.

Субъективная сфера поглощается в дальнейшем объективной, поскольку мы видим зеркальное отражение портрета. То, что на первый взгляд казалось безобразным, на самом деле оказалось прекрасным. А.И. Куприну удалось, таким образом, сделать акцент не на эстетическом, а на нравственном, что позволило в первую очередь наиболее глубоко раскрыть внутренний мир героини в его бесконечном содержании. Мысль о сущности красоты обогащается посредством обилия предметно-смысловых связей как внутри, так и за пределами текста. Следовательно, чтобы возвыситься над действительностью, необходимо очиститься от внешних аффектов, запечатленных в мыслительных стереотипах, обнажить глубинную идею и понять целостность и многогранность природы прекрасного, заключенной в симбиозе истины и красоты.

Хайруллина Р.Т.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он – засушенный цветок»

В.Г. Сухомлинский.

Школа представляет собой единую систему образования, имеющую свои нормы и устоявшиеся правила воспитательного процесса. Однако жизнь совершенствуется, следовательно, появляются новые взгляды и идеи на обучение детей. Поэтому процессы модернизации, происходящие в системе образования, должны учитывать актуальность перехода от способа простого накопления количества информации к поиску интенсивных подходов ее организации. Театральная деятельность, органично включенная в образовательный процесс, является универсальным средством развития способностей учащегося. Преодолевая пространство и время, сочетая возможности нескольких видов искусств – музыки, танца, литературы и актерской игры, театрализованная деятельность обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребенка. Занятия сценическим искусством пробуждают соучастие, сострадание, развивают способность поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с другими детьми. Театрализация направлена на развитие игрового поведения, способности творчески относиться к любому делу, умения общаться со сверстниками и взрослыми в разных жизненных ситуациях.

Театральная деятельность является, в свою очередь, одним из эффективных средств языкового образования. Обучение в любой национальной школе ставит перед ребенком гораздо больше задач, чем обучение в одноязычной школе. Одной из основных задач татарской классической гимназии № 6 г. Ижевска является сохранение и передача национальной культуры, формирование этнического самосознания учащихся, обучение и воспитание на традициях татарского народа. При реализации поставленной задачи создаются условия для освоения обучающимися традиционной культуры своего народа, развития личности по возрождению и сохранению ее через изучение родной речи, музыкальной и танцевальной культур, календарно-обрядовых праздников. Спецификой данного учебного учреждения является внедрение национально-регионального компонента в учебную деятельность и во внеклассную работу с детьми.

Изучение иностранного языка, в частности, английского, приобщает ребенка к мировой культуре, расширяет его кругозор, стирает границы, превращая мир в глобальное общечеловеческое пространство. Английский язык фактически является языком межнационального общения и изучается во многих странах мира. Татарская гимназия не является исключением, и изучение английского языка детьми-билингвами происходит углубленно, начиная с первого класса.

Принято считать, что творческая деятельность учителя определяется как деятельность, направленная на осознание и решение проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе, поэтому творчество является, во-первых, непременным условием педагогического процесса, во-вторых, существенной и необходимой его характеристикой, в-третьих, объективной профессиональной необходимостью деятельности учителя. Часто возвращаясь к этой мысли, автор статьи поняла, что для обогащения учебного процесса творческим началом необходимо придумать что-то новое и необычное, чего не было еще языковым образованием детей-билингвов гимназии. И тогда, совершенно естественно, с учетом общей научно-исследовательской направленности гимназии, родилась идея создать пьесу о проблемах современной молодежи.

Существенной сложностью оказалось решение вопроса о том, на каком языке должна быть эта постановка. В гимназии дети изучают три языка и относятся к ним по-разному: кто-то увлекается татарским языком, кто-то русским, а кого-то английский язык интересует больше, чем родной. Именно эта особенность детей-билингвов подтолкнула автора к мысли включить в постановку все три языка. Данная идея позволяла показать диалог трех культур в интеграции. Кроме этого, пьеса должна была способствовать воспитанию толерантного отношения к национально культурным различиям и содействовать разностороннему овладению детьми-билингвами основ национальной культуры.

Учитывая индивидуальные, возрастные и психологические особенности детей, для которых предназначалась пьеса, в основу сюжета была положена история из жизни одной татарской девушки из обычной семьи. Героиня мечтает о хорошем образовании, но ее родители уже пожилые люди и не могут ей помочь. Желая воплотить свою мечту в реальность, Чулпан (так зовут героиню), решает ехать за границу и заработать деньги на образование. Для нее этот шаг является сложным: оставить своих «стариков» на целый год очень непросто. Но ей на помощь приходит ее жених, с которым они дружат уже много лет и собираются пожениться по ее возвращению из поездки.

Во время своего пребывания в Америке, где работала героиня, она знакомится с очень милым юношей. На тот момент он показался ей именно тем человеком, с которым можно связать свою жизнь. Героиня забывает о том, кого она оставила на родине, и кто ее ждет... Чулпан решает познакомить своего нового избранника с родителями, но не как жениха, а пока как хорошего друга. До сих пор ее друзьями были татары или русские, и отношение родителей к человеку другой культуры было ей неизвестно. Приехав в родной город, героиня вновь чувствует сильную связь с прошлым: ее домом, ее женихом... В финальной сцене Чулпан стоит перед выбором своего будущего.

Сценарий пьесы не ставит точку, и зрителю предстоит догадаться, с кем останется героиня. Смысл произведения в том, какой бы национальности ни был человек и где бы он ни жил, главное, чтобы он оставался Человеком.

Очень долго автор не могла определиться с названием работы. Только по завершению написания сценария, в процессе обсуждения содержания с учащимися, кто-то из них в конце сказал: «В жизни разное случается, и разные люди встречаются». Эту фразу и решили оставить названием пьесы.

Вся работа над постановкой пьесы велась в сотрудничестве с детьми: учитывались их пожелания и предложения по изменению сценария пьесы, оговаривались декорации, обсуждались герои и предлагались кандидатуры на исполнение ролей в пьесе. Одним словом, проходила коллективная работа, которая направляла учащихся на самостоятельное решение поставленных задач, спланировала детей и предоставляла им возможность говорить сразу на трех языках. Однако стоит отметить и проблемы, которые могут возникнуть в процессе такой сложной творческой работы: нехватка времени у учащихся, отсутствие опыта в театральной деятельности у учителя и т.д. Кроме этого, практика показывает, что наибольшее удовольствие и пользу от данного вида деятельности получают те дети, которые активно участвуют в постановке и в организации мероприятия, и чувствуют себя нереализованными дети, которые по разным причинам не приняли в нем участие. Для предотвращения этих проблем необходимо выполнять определенные условия, главным из которых является тщательно продуманная организационная работа учителя с учащимися. Разумная организация театральной деятельности способствует выбору основных направлений сотрудничества с детьми, методов работы с ними, рациональному использованию их творческого потенциала, а также реализации новых форм общения с детьми, индивидуальному подходу к каждому ребенку, нетрадиционным путям взаимодействия с семьей и т.д.

Известно, что в некоторых случаях, при изучении иностранного или родного языка дети прибегают к простому заучиванию без понимания смысла. В конечном итоге эта «зубрежка» не дает результата. Опираясь на личный опыт использования элементов театральной педагогики в учебном процессе, можно утверждать, что ребенок, прочувствовавший роль, будет осознанно произносить текст своего героя. Стоит отметить и тот факт, что дети, участвовавшие не только в организации спектакля, но и присутствующие на репетициях, как правило, знают почти все роли и в последствии

могут выступить дублерами. Многократные репетиции помогают познать себя, избавиться от комплексов, раскрыть нереализованные возможности. Выступления с пьесой в школе, на родительских собраниях помогли детям почувствовать свою значимость, оценить достигнутый результат и стремиться к самосовершенствованию.

В процессе постановки пьесы изменились отношения между одноклассниками. Долгое время они называли себя именами героев и строили предположения, чем может закончиться сюжет. Изменилось и отношение учащихся к изучению английского и татарского языков.

В заключении можно сказать, что школьный театр создает такую систему коммуникаций, в которой происходит развитие личности не только ребенка, но и самого преподавателя, поскольку самореализация ученика является условием самореализации личности учителя. В этом контексте театральная работа с детьми решает собственно-педагогические задачи, включая и ученика, и учителя в процесс освоения модели мира, которую выстраивает школа.

Хантимиров С.М.

«НЕГАТИВНАЯ» СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СЕМАНТИКЕ АУДИТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ

В результате взаимодействия человека с миром складываются его представления о мире, формируется некоторая модель мира, которая в философско-лингвистической литературе именуется «картиной мира» [4. С. 47]. Понятие картины мира строится на изучении представлений человека о мире. Если мир – это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира – «результат переработки информации о среде и человеке» [7. С. 5]. Так как возникновение картины мира тесно связано с языком и во многом определяется языком, ее называют «языковой картиной мира» [4. С. 50]. Между картиной мира, как отражением реального мира, и языковой картиной мира, как фиксацией этого отражения, существуют сложные отношения: границы между ними кажутся зыбкими, неопределенными [2. С. 271].

Концептуальная картина мира гораздо богаче, чем языковая картина мира. При этом концепт может пониматься как посредник между словами и экстралингвистической действительностью. Понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких квантов знания [6. С. 55]. Концепт, будучи психическим (ментальным) понятием, находит в рамках языка свое материальное воплощение в виде множества лексических единиц. Язык создает тем самым возможности для упорядочения и систематизации в памяти множества знаний для построения характерной для каждого этнокультурного коллектива языковой картины мира.

Когнитивный опыт человека охватывает очень большой объем знаний о мире, которые представлены в нашем сознании в виде многочисленных концептов: «жизнь», «движение», «время», «пространство», «восприятие» и многих других. Макроконцепт «восприятие» распадается далее на более мелкие концепты, например, «видеть», «слышать», «обонять», «осознать», «вкусовые ощущения». В рамках русского языка концепт «слышать» находит разветвленное выражение через различные группы лексем, представляющие разные части речи: глаголы (прислушиваться, подслушивать, прослушивать, выслушать и др.), существительные (слух, слышимость, прослушивание, уши и т.д.), прилагательные (слышный, тихий, громкий, слышимый и др.), наречия (хорошо, плохо слышать). Данный концепт выражают также бесчисленные словосочетания, которые конкретизируют действие, его признаки, место, причину, цель действия, объект слухового восприятия. Например, слышать музыку, подслушивать за дверью, слушать внимательно и т.д. Но прежде всего рассматриваемый концепт выражается глаголами «слышать» и «слушать».

При когнитивном рассмотрении аудитивных глаголов можно выделить ряд дополнительных семантических признаков, которые позволяют раскрыть пакет многообразной внеязыковой информации, которая «скрывается» за языковой единицей. В когнитивной семантике такой пакет данных принято называть «фреймом» [3. С. 65]. Фреймовая семантика развивается в рамках когнитивной семантики, отличительной особенностью которой является выход за пределы собственно языковых знаний и обращение к знаниям неязыкового, энциклопедического характера, что предполагает разработку особой, многоуровневой теории значения [1. С. 24]. Для характеристики значения слова необходима определенная фоновая информация. Фреймовый анализ аудитивных глаголов выявляет объемный блок фоновых знаний, которые помогают более точно описать употребление глагольной лексики. Среди многочисленных слотов (параметров), составляющих фреймовую структуру семантики глаголов слухового восприятия, выявляется слот «объект восприятия». Анализ содержания данного слота позволяет выделить у глаголов «слышать» и «слушать» семантический признак «вос-

приятие негативной информации». Негативный тон, получаемой через слуховой канал информации, носит разноплановый характер. Информацию данного рода человек получает в основном через виртуальный мир, который на сегодняшний день «пронизывает» фактически всю жизнь большинства членов любого развитого общества. Наше существование невозможно представить без многочисленных СМИ (телевидение, радио, Интернет, мобильные телефоны) и электронных носителей информации (компакт-диски, DVD и др.). Негативная информация приходит и при непосредственном контакте с окружающей действительностью, например, при посещении рок-концертов, которые по содержанию и по форме больше напоминают сборище беснующихся.

Необходимо отметить, что в большинстве случаев получение негативной информации через слуховой канал сопровождается также зрительным восприятием, образуя неразрывное единство. Люди слышат и видят через СМИ зачастую искаженную, специально сфабрикованную информацию, которая не отражает реальную действительность. Многочисленные телепередачи содержат морально разлагающую, развращающую, шокирующую информацию. Телепередачи подобного рода запутывают, затуманивают сознание человека, отупляют, вводят в заблуждение, уводят в сторону от реальных проблем, т.е. намеренно переключают внимание с настоящих и актуальных проблем на второстепенные, надуманные вопросы. Виртуальный мир навязывает девиантные модели поведения, пропагандирует насилие, непристойное поведение. Многие фильмы также содержат многочисленные сцены насилия, убийства или секса, которые сопровождаются соответствующим звуковым фоном. Людям через рекламу (телевидение, радио) навязывается общество потребления, рекламируются зачастую совершенно ненужные вещи, вредные для здоровья продукты, лекарства и т.д.

Разработкой механизмов воздействия на сознание и подсознание человека уже в течение многих десятилетий занимается Тавистокский институт, располагающийся в Англии и США. В этом учреждении с бюджетом в 10 млрд. долларов работают тысячи сотрудников, которые среди прочего исследуют, например, какое психическое воздействие могут иметь те или иные телепередачи, фильмы, музыка и многое другое. Полученные результаты исследований затем внедряются через СМИ и другие носители информации. Все это делается в рамках проекта глобализации для изменения в нужном направлении сознания людей [5. С. 266]. Получение негативной информации через слуховой канал специально программируется, чтобы достичь определенных психологических эффектов. Например, «нарезка» теленовостей, когда сначала предъясняется что-то трагическое (убийство, последствия терактов или аварий, криминальные события и т.д.), затем что-то положительное, которое сменяется нейтральной информацией, ведет с течением времени к эмоциональному отуплению, которое возникает как патологическая защитная реакция на склейку трагических известий с нейтральными и даже радостными. Наступает разорванность сознания, когда человек не способен выстроить простейшую логическую цепочку [5. С. 230].

Как уже отмечалось выше, серьезный вред психике наносят многочисленные музыкальные произведения, в первую очередь представляющие тяжелый рок. Рок-музыка пагубно действует на сознание и подсознание не только из-за весьма специфических звуковых эффектов, но и из-за того, что слова песен, исполняющихся многими рок-группами, направлены на массовую вербовку в наркоманы, гомосексуалисты и сатанисты [5. С. 157]. Поп-музыка также «не отстаёт». Вот слова из некоторых «шедевров»: «Убей мою подругу», «Давай подвигай попой», «Меня хотят убить», «Ты целуй меня везде, я ведь взрослая уже», «Ой-ой убили негра», «Все будет ох...но». И все эти песни являлись в свое время хитами у молодежи.

Перечень примеров можно продолжать долго, но и перечисленного достаточно, чтобы понять, что СМИ и другие носители информации представляют собой оружие не менее страшное и эффективное, чем ядерное. Через слуховой канал, также как и через зрительный, осуществляется деградация человека.

Таким образом, когнитивное рассмотрение лексических единиц позволяет выявить связь языкового и внеязыкового, показать, что за словами скрыт большой объем разнообразной информации, в том числе и негативного характера.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 1. – 2004. – С. 18-36.
2. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. – М.: Наука, 1976.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Изд-во МГУ, 2007.
4. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2005.
5. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Орден глобалистов. – М.: АЛГОРИТМ, 2006.

6. Петров В.В. Структуры значения: Логический анализ. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1979.
7. Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. – М.: Наука, 1990.

Хасанова Л.И.

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Путь обучаемого к овладению универсальными (общечеловеческими) ценностями лежит через конкретные формы их существования в национальных культурах. Нельзя понимать и уважать многообразие и богатство мировой культуры, не зная своей. Поэтому содержание культуроведческих знаний, подлежащих освоению обучаемыми, необходимо ориентировать, прежде всего, на изучение отечественной материальной и духовной культуры. Это становится возможным благодаря введению культуроведческой составляющей в содержание языкового образования.

Современная трактовка образования как гуманистического культурологического типа [2, 3] делает целесообразным использование при разработке содержания образования культурологического подхода, с точки зрения которого были выделены главные составляющие:

- освоение культурно-исторического наследия народов региона и усиленная языковая подготовка, что способствует осознанию своих корней, вхождению в родной язык и самобытную культуру, а также интеграции в другие культуры взаимодействующих этносов;
- нравственно-эстетическое воспитание, пронизывающее предметы гуманитарного и естественно-научного циклов (история, география и экология, национальный язык и литература, иностранный язык и страноведение), направленные на развитие умений межкультурного взаимодействия;
- развитие творческих способностей обучаемых на основе приобщения к традиционным видам искусств, ремесел, занятий жителей региона.

Так, например, взаимосвязанное изучение родного и иностранных языков (ИЯ) на сравнительно-типологической основе повышает уровень лингвистической образованности студентов, помогает осознать общие и специфические свойства языков, то есть ИЯ не только приобщает к культуре страны изучаемого языка, но и путем сравнения подчеркивает особенности своей национальной культуры, знакомит с принятой системой ценностей, способствует формированию культурной осведомленности у студентов, состоящей из общекультурного, регионоведческого и страноведческого компонентов.

В силу сложности и неоднозначности феномена культуры выделение культуроведческой составляющей языкового образования, которая отражена в схеме № 1, представляется достаточно сложным.

Схема 1



Культурологическая основа содержания образования позволяет реализовать основополагающие принципы при отборе учебного материала, а именно:

- гуманизация и гуманитаризация содержания, отражающая направленность гуманитарных дисциплин на общечеловеческие и национальные ценности;
- культуросообразность («диалог культур») – практическое выражение этнокультурной направленности содержания образования в предметах гуманитарного цикла, сбалансированность проблематики общероссийского и регионального масштаба, характеристик самобытности культур народов России, раскрытия общих и специфических элементов, их ценностных систем и традиций, формирование фоновых знаний, необходимых для адекватного восприятия всех культур. Данный принцип предполагает отражение в содержании образования на каждом этапе обучения всех аспектов человеческой культуры, обеспечивающих межкультурное, интеллектуальное, эстетическое, коммуникативное образование студентов;
- личностная ориентация содержания образования, предполагающая развитие творческих способностей у обучаемых с учетом их интересов и склонностей, активизацию интеллектуальных способностей каждой личности, ее знаний и речевого опыта, эмоций и настроений;

При отборе культурологической составляющей содержания языкового образования мы руководствуемся следующими критериями и требованиями:

- информационная ценность материала для культуроведческого образования обучаемых, соответствие материала изучаемым тематическим блокам;
- культуроведческое наполнение (включение образцов как национальной, так и мировой культуры с целью формирования культурной осведомленности);
- соответствие актуальным интересам и потребностям студентов, их жизненному опыту;
- развивающий потенциал (создание условий для развития новых интересов и мотивации к самостоятельному изучению ИЯ и культуры);
- педагогические возможности отобранного дидактического материала в межкультурном воспитании и развитии обучаемых.

При включении культуроведческой составляющей в содержание образования нужны также адекватные средства для его усвоения. В соответствии с вышеизложенными требованиями к отбору содержания можно использовать следующие материалы: подлинные аутентичные тексты регионального содержания, материалы зарубежной прессы, литературные, музыкальные, изобразительные произведения или репродукции, звучащий аудиотекст.

Включение культуроведческой составляющей в содержание языкового образования, позволяет познакомить студентов с различными аспектами жизни их соотечественников, современностью и историей, углубляя и дифференцируя представления обучаемых о действительности. Этот компонент содержания составляют страноведческие (региональные) и лингвострановедческие знания. К первым относятся знания реалий региона, а именно повседневной жизни (еда, напитки, национальные праздники и др.), условий жизни (уровень жизни, условия проживания и др.), межличностных отношений (между полами, в семье и т.д.), основных ценностей, убеждений и мнений, вербального и невербального поведения и др.

Во вторую группу входит знание студентами фоновой, безэквивалентной лексики в рамках изучаемой тематики. Чем больше понятий использует обучаемый и чем разнообразнее страноведческая и лингвострановедческая информация, которой он владеет и манипулирует, тем обширнее ассоциативно представленная в его опыте картина мира [1].

При этом необходимо иметь в виду, что в рассматриваемом контексте не предполагается исключительное сообщение фактических сведений по истории, географии, литературе и т.д. Их знание имеет смысл лишь в той степени, в какой оно является основой для формирования культурной осведомленности у обучаемого. По мнению Н.Д. Гальсковой, «технология усвоения этих знаний должна научить студента понимать феномен своей национальной культуры, а также иной культуры в их сопоставлении. Задача педагога состоит не только в том, чтобы развивать у студентов ценностное отношение к языку как культурному феномену, но и стимулировать восприятие собственных ценностей и общественных взаимосвязей в ходе осмысления феноменов иного миропонимания» [1].

Культуроведческая составляющая содержания языкового образования призвана обеспечить формирование культурно осведомленной личности студента, как достойного представителя страны и региона, расширить комплекс гуманитарных и естественнонаучных учебных предметов, способствующих формированию культурной осведомленности, углубить и конкретизировать содержание образования с учетом социокультурных особенностей региона, приоритета культуроведческого образования.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 366 с.
2. Слостёнин В.А. Слостёнин. – М.: Издательский дом "МАГИСТР-ПРЕСС", 2000. – 488 с.
3. Утехина А.Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): Монография. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. – 150 с.

Хворенкова Г.З.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная учебная деятельность студентов как на аудиторных занятиях, так и вне занятий организуется и направляется преподавателем, хотя и происходит без его непосредственного участия. Большое значение в этом процессе имеет организация преподавателем работы таким образом, чтобы студенты не только были активно вовлечены в работу, но и активно взаимодействовали друг с другом на определенных этапах работы. Так как учащиеся имеют разный уровень подготовленности и навыков к самостоятельной работе, совместная деятельность оптимизирует и сам учебный процесс, и улучшает взаимоотношения внутри студенческого коллектива. Следующим важным моментом является творческая направленность заданий, что стимулирует учебную активность и способствует лучшему усвоению материала.

Самостоятельная работа в аудитории на уроке латинского языка может проводиться методом коллективной творческой деятельности: между студентами распределяется учебный материал в виде отдельных текстов для работы в сменных парах по следующему повторяющемуся алгоритму:

1. прочитать свой текст
2. составить два теоретических вопроса или одно практическое задание к тексту
3. пересказать текст партнеру
4. задать партнеру вопросы или дать практическое задание
5. прослушать текст партнера и выполнить его задания
6. обменяться текстами с партнером
7. найти нового партнера и начать работу с новым текстом и новым партнером.

В ходе работы преподаватель контролирует правильность понимания, обмена информацией, выполнение заданий. Трудности материала преодолеваются студентами постепенно при составлении вопросов, подготовке пересказа, составлении и выполнении заданий. Объясняя партнеру непонятные моменты, студенты вырабатывают логичность и четкость мышления.

Для внеаудиторной работы для закрепления материала оказались эффективными методы работы по созданию наглядного материала.

Студентам предлагается составить к определенному грамматическому, лексическому или фонетическому материалу примеры (на основе предложенных в учебнике) и проиллюстрировать их (нарисовать или подобрать фотографии). Затем, при повторении материала на уроке, студенты пользуются приготовленными таким образом карточками при работе в группах. Например, подбор иллюстраций к латинским пословицам очень облегчает и оживляет запоминание самих пословиц, с одной стороны, и дает возможность разнообразить работу с пословицами на занятиях, с другой стороны. Также, студенты придумывают и рисуют иллюстрации к фонетическим явлениям редукции и ассимиляции, проявляя при этом отличные творческие способности. Осознание успеха, положительный настрой, наглядность примеров заметно повышает готовность учиться и усваивать сложный абстрактный материал.

Для закрепления материала по истории латинского языка студентам предлагается несколько заданий-проектов. Одно из них – нарисовать карту развития и распространения латинского языка. На карте студенты указывают (цветом, цифрами, стрелками, символами) период времени, направления завоеваний, межплеменных контактов, схематично указываются основные виды заимствований из латинского языка. Следующее задание – составить «генеалогическое древо» латинского языка, с указанием языков индо-европейской семьи и выделением всех языков италийской ветви. Студенты обычно увлеченно работают над созданием целой картины языковой семьи, используют рисунки и фотографии национальных костюмов, сравнивают ряды слов, входящих в основной словарный состав индо-европейских языков: mater – Mutter – mother – мать. В последнее время студенты часто

ищут дополнительную информацию в Интернете. Конечный этап – выступление и защита проекта, где новая информация, не из учебника, только приветствуется. Как правило, всем членам мини-группы, работавшим над одной картой или схемой, я выставляю одинаковые оценки, предупреждая их об этом заранее. Оценивается оформление, информативное содержание и выступление.

Одним из видов итоговых занятий по одной из тем может быть викторина. Для проведения викторины по теме студенты делятся на три команды, выбирают своей команде название и девиз на латинском языке, и каждая команда самостоятельно в течение недели готовит вопросы и задания для викторины. Типы вопросов и заданий оговорены заранее, например: «Назвать существительные ...», «Дать пример ...», «Определить форму инфинитива ...», «Перевести выражение/слово/словосочетание ...», «Определить по иллюстрации пословицу/фонетическое явление» и так далее. Оцениваются как вопросы, так и ответы, оцениваются самые интересные вопросы, самые активные участники.

Для крупных, сложных грамматических тем, таких как система перфекта или 3 склонение, можно предложить студентам составление истории, сказки или сценки. Кажется, что можно придумать на такие темы? Однако, студенты ставят яркие, смешные инсценировки, в которых работает вся группа. Если сценарии придумывают несколько человек, то над словами и выступлением работают все, что способствует как сплочению группы, так и увлеченности студентов материалом. Одна из групп, например, сочинила занимательную сказку о царе Перфекте, трех его сыновьях и трех дочерях, прекрасно представив особенности системы перфекта и 6 способов образования перфекта.

Таким образом, коллективные и индивидуальные творческие задания для самостоятельной работы активизируют воображение, стимулируют ассоциативное мышление, улучшают понимание и запоминание материала, оптимизируют коллективную работу в группе.

Хуснутдинова Ф.А.

ЯЗЫК КАК ФАКТ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Вопрос о языке как факте русской культуры имел далеко не последнее значение в контексте русской истории. Для рассмотрения данного вопроса не последнюю роль играет совместная работа Лотмана и Успенского “Споры о языке в начале XIX века как факт русской культуры”.

В начале XIX века существовали два подхода к постановке вопроса о языке. Первый подход заключался в рассмотрении языка как факта самосознания русского общества. Второй – рассматривал литературу как явление общественно-политической жизни.

Эти два подхода в интерпретации Лотмана и Успенского выглядят следующим образом: “... национальная модель русской культуры оказывается теснейшим образом связанной – а в определенном отношении и обусловленной – резко специфической языковой ситуацией, сохраняющей типологическую константность на всём протяжении русской культуры; с другой же стороны – вне широкой историко-культурной перспективы факты развития языка и литературы не получают исчерпывающего объяснения. Это заставляет нас рассмотреть вопрос как бы в двух приближениях: сначала в общем историко-языковой и историко-литературной перспективе” [1].

Важность данной проблемы вырастает из роли языка как основы и структуры русского общественного сознания.

Специфичность поведения русских царей, начиная с Ивана IV и включая Петра I, Павла, Александра I, демонстрирует особый тип культурных преобразований: их деятельность можно представить как направленную не на преобразование сложившейся культурной традиции, а скорее на разрушение и уничтожение старых культурных устоев. Функция переделки языка имела общеполитическое значение. Естественными функциями государственной власти становятся изменения в самом названии государства, замена личных государственных имён и географических названий. Культурологический акт разрушения и последующего созидания понимался как генеральное переименование. Шишков первым провёл различие в своих работах между общеидеологической и лингвистической теориями языка. Самобытность русского языка объяснялась Шишковым самобытностью и культурной замкнутостью. (На лингвистическом уровне речь идёт о фразеологических и семантических особенностях, которые составляют предмет непереводаемых конструкций языка.)

Исследовательская школа (М.Л. Магницкий, С.С. Бобров, П.М. Макаров) языковой традиции в эпоху Александра I придерживалась точки зрения, что язык имеет свои собственные законы, которые проявляются в его внутренней структуре, а не представляет совокупность априорных теоретических высказываний.

Споры по вопросам языка в начале XIX века определялись Лотманом и Успенским следующим образом: “Обращение к языковой проблеме не было ни бегством от основных вопросов, ни вынуж-

денной цензурой. Оно вытекало из разделявшейся всеми лагерями эсхатологической концепции, согласно которой Россия нуждается в коренной и окончательной перемене, создающей новый порядок и новый язык ценой совершенного удаления от старины или полного её восстановления” [2.].

Карамзин был представителем противоположного направления в теории языка. Карамзин предполагал в качестве субъекта восприятия языковой традиции культурную личность, характеристики которой представлялись для русского общества абстрактными. Главную же задачу языка Карамзин определял как перевод достижений науки и культуры на общепонятный язык. “Работу по созданию нового типа культурной личности должны были выполнить тексты Карамзина...и в особенности “Письма русского путешественника”. Эта работа требовала трудного сочетания обширности и серьёзности содержания с лёгкостью и увлекательностью изложения” [3]

Обе школы: и Карамзина, и Шишкова, главный акцент своих исследований делали на историко-культурный контекст.

Шишков и его сторонники получили название “архаистов”, Карамзин стал “новатором”.

В начале XIX века оппозиция “церковнославянское-русское” становится оппозицией другого порядка “русское-европейское”. Языковая тенденция “архаистов” и “новаторов” постепенно трансформируется в общественно-политические течения “западников” и “славянофилов”.

Ещё одна оппозиция – “письменное” и “разговорное”. Карамзин рассматривал данный вопрос в контексте феномена светского общества периода конца XVIII – начала XX в (разговорная речь дворянской элиты).

Вопрос о языке как факте русской культуры имеет своими истоками философию лингвистики. Оказывается, в Древней Греции имелись истоки современных подходов к происхождению языка.

В отечественной философии проблемы языка связаны с основными направлениями русского философского ренессанса: концепцией “всеединства” В.Соловьёва, философией языка А. Потебни, учением о слове и эйдосе, представленным у И. Флоренского, а также “философией имени” Лосева. А.Ф. Лосев был первым в русской философии, кто не лингвистически, но феноменологически и диалектически обосновал имя и слово как орудие социального общения. По его мнению, с помощью слов люди общаются между собой, с помощью имён “обосновывается глубочайшая природа социальности” и проявляется сама реальность.

Культурный путь человеческой истории представляется Лотману детерминацией определённых культурных моделей, как смена поочереди приоритета “поэзии и науки”, как праобразов таких моделей.

Особый интерес представляет вопрос о языке собственных имён как существенной характеристике определённого культурного типа. Перемена имени, по мнению Лотмана и Успенского, тождественна новому социальному состоянию (общество) или же новому социальному статусу, если речь идёт о человеке.

На современном этапе развития науки всё очевиднее становится необходимость комплексного изучения языков и социокультурных процессов в их функциональном взаимодействии в ходе исторического развития общества.

Целесообразность подобного подхода обусловлена, в частности, невозможностью рассмотрения целого ряда важнейших языковых явлений в отрыве от условий функционирования общества, развития его культуры

Соответственно учёт языкового контекста имеет большое значение для адекватного освещения вопросов, находящихся в поле зрения таких смежных научных дисциплин, как культурология, социология, история и т. д.

Изучение вопроса о соотношении феноменов “язык” и “культура” во многом затруднено отсутствием чёткого и непротеторечивого определения понятия “культура”, разработанного понятийно-терминологического аппарата.

Из широкого круга вопросов, охватываемых проблемой “Язык и культура”, наиболее разработанными в настоящее время являются лишь некоторые аспекты, касающиеся, например, роли языка в художественном творчестве, а также “отражательной” или “познавательной” функции языка. В последнем случае исследователи обычно оперируют расширительным пониманием культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, созданных человеком.

Причём язык рассматривается как своего рода “слепок” того или иного культурного слоя, как исторически изменчивый набор обозначений, фиксирующих культурный прогресс общества, его историческую эволюцию. Иными словами, язык фиксирует цивилизационные напластования, многие из которых являются предметом специальных этимологических разысканий.

Язык и культура – являются автономными, но вместе с тем тесно взаимодействующими знаковыми системами, соотносёнными с мышлением и коммуникацией. Язык принимает участие во всех

видах духовного призыва, независимо от того, используют ли они слово в качестве непосредственного орудия творчества. Материализуя общественное сознание, языковая знаковая система является носителем, а следовательно, и хранителем информации, т.е. тех или иных понятий и суждений об окружающем мире.

Язык и культура – вот что характеризует любой этнос, на какой бы стадии эволюции он ни находился.

Литература

1. Параханский Б.А. Язык культуры и генезис знания. – М., 1981. – С. 333.
2. Параханский Б.А. Язык культуры и генезис знания. – М., 1981. – С. 344
3. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. – Вып. 1: Введение теории стиха. – Тарту, 1964. – С. 230.
4. Интернет материал. Язык и культура. 5 ballov.ru
5. Лотман Ю.М. Отечественная философия. – М.; Ростов-на-Дону, 2005.

Цурцилина Н.Н.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Концепт «индивидуальная культура» связан с системным образованием «общая культура» как «состояние в становлении – системное образование». Однако, находясь в стадии становления, индивидуальная культура включает те же составляющие, что и общая культура, а именно: культуру интеллектуальной деятельности, культуру отношения (критическое отношение к действительности), культуру саморегуляции (эмоциональность), культуру общения (коммуникативная компетенция), культуру поведения (социокультурная компетенция), культуру предметной деятельности (креативность и художественный вкус) [2].

Творчество, даже если оно проявляется в коллективных формах, носит личностный характер. Реальным субъектом творчества всегда выступает индивид. Вклад каждой личности в общее дело (коллективное творчество) является индивидуально-уникальным проявлением собственной субъектности личности, ее индивидуальной избыточности. Избыточность – как свойство всего живого – в природе регулируется (направляется) генетически. Направленность избыточности наделенного сознанием и волей человека определяется содержанием его совместным с другими людьми деятельностным бытием. Эта совместность выступает в конкретно-исторических формах социальности, регулирующей избыточность индивида двояким образом: «во-первых, своей запечатленностью в ставшем, включающем аккумуляированный культурой исторический опыт человечества; во-вторых, своей опосредствующей организующей ролью в становлении, предполагающем актуализацию этого опыта и мобилизацию (взаимоформирование) способностей индивидов для обеспечения их собственно человеческого существования в истории» [5].

В качестве механизма этого феномена выступает деятельностное общение: обмен опытом как обмен деятельностными способностями осуществляется по «вертикали» (на основе исторической памяти) и по «горизонтали» (в процессе актуального взаимодействия). Соотношение социальной детерминированности личности и реализация ее творческой избыточности раскрывается в истории как диалектическая взаимосвязь ставшего и становления. «В этой взаимосвязи происходит нарастание личностного начала, пробивающего себе дорогу через все перипетии сложившихся на каждый данный момент форм социальности и, соответственно, расширение возможностей самореализации индивида в качестве субъекта своих собственных общественных отношений (форм общения). Этот процесс, означающий увеличение степеней свободы человека в реализации им его избыточности, является мерилем общественного прогресса» [Там же].

Оперируя такими понятиями, как, например, «мир современности», «мир ребенка» или вообще «мир человека», соединяя в едином выражении предельно общую категорию мира и указание на ее уникальные культурно-исторические, субъективные и личностные границы, субъект может отнести все богатство своего мировоззренческого сознания к единству «этого» или «иного» мира, «жизненного мира», «мира искусства» и т.д., а не к единству отдельно взятых вещей в мире.

«Смысловое единство мира, присущее мировоззренческому сознанию и в качестве самосознания, Я, сопровождающее все человеческие представления, – это не продукт некоторого теоретического синтеза и не свойство абстрактного рассудка, а естественное следствие бытия человека в мире» [1].

Понимание уникальности «миров» других людей, иного воззрения на мир и способов иной самооценки, – всего того, что представляет человеческая культура, – дают возможность личности критически оценить собственное миропонимание, среду ее личностного бытия. Только личностная позиция в мире, только отношение к другому как к личности создает предпосылки для «объективации» собственной сущности, познания возможных границ своего существования и, следовательно, их расширения. Мироззренческая культура личности – это не культура духовного потребления, но культура жизненно-практического участия – бытия человека в мире [Там же]. Единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного проявляется в мироззрении, являющемся логическим центром и основанием структуры, образованной из всех свойств и качеств личности. Субъективная сторона мироззрения характеризуется формированием – в результате понимания и переживания своего «Я», своей индивидуальности, своей личности – обобщенного представления человека о себе самом. Мироззренческие убеждения, как и знания, являются субъективным отражением объективной реальности, результатом усвоения коллективного и индивидуального опыта человеческой жизнедеятельности. Формирование мироззрения находится в зависимости от воздействия на интеллект, волю, эмоции личности, от активности участия ее в различных видах деятельности [4].

Конечной целью воспитания является формирование конкретного человека в конкретных обстоятельствах. Эффект педагогического воздействия всегда носит индивидуальный характер.

Задачей педагогической аксиологии является выяснение того, каким образом знания о ценностях разных уровней могут быть представлены в структуре педагогического воздействия для того, чтобы они оказали реальный формирующий эффект на конкретную личность в конкретных обстоятельствах.

Ввиду того, что воспитание осуществляется в результате взаимодействия субъекта и объекта педагогического воздействия, к числу необходимых условий достижения воспитательного эффекта относят определенную меру согласованности их ценностных ориентаций. Несогласованность систем ценностных ориентаций субъекта и объекта педагогического воздействия препятствует достижению цели воспитания.

Первоочередными задачами педагогической аксиологии являются:

- демонстрация многообразия сосуществующих систем ценностных ориентаций людей, взаимодействующих в процессе воспитания;
- разработка и обоснование системы методических процедур, позволяющих выявлять и учитывать реально сложившиеся системы ценностных ориентаций;
- разработка и обоснование научно-методического инструментария, позволяющего обнаруживать системы диспозиций, имплицитных теорий личности, реально регулирующих межличностные взаимоотношения.

С позиций проблематики педагогической когитологии при трансформации знаний необходимо учитывать аксиологические интенции субъекта педагогического воздействия.

В многочисленных исследованиях, посвященных разработке проблем педагогической аксиологии, восприятие и интериоризация личностью, перевод во «внутренний план» общечеловеческих ценностей, задача формирования ценностных ориентаций личности связывается почти исключительно с нравственным воспитанием, в качестве механизма реализации которого называются прежде всего механизмы эмоционально окрашенного запечатления. Следовательно, важнейшим условием превращения передаваемой ребенку социальной идеи в его личностную установку является эмоциональный фактор, сопряженный с восприятием самой идеи [3].

Литература

1. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мироззрение, культура, бытие / АН УССР, Институт философии / Отв. ред. В.П. Иванов. – Киев: Наук. думка, 1991. – С. 86.
2. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – С. 62-64.
4. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 1977. – С. 240-243.
5. Цивилизация, культура, личность / Под ред. В.Ж. Келле. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – С. 19.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Вслед за рядом передовых стран Европы, Россия, имеющая уникальный многовековой опыт в сфере высшего образования, присоединилась к Болонскому соглашению в 2003 году, что означает её осознанное вступление в общеевропейское образовательное пространство и принятие законов его развития.

Важной составляющей Болонского процесса является реализация идеи обучения в течение жизни. Основой реализации принципа преемственности разных уровней и подструктур непрерывного образования является фундаментальное содержание, закладываемое в базовых структурах, начиная со средств общения, умений читать, писать и считать и кончая инвариантами соответствующих отраслей знаний и сфер деятельности. Владая «ядром» знаний, умением учиться, человек сам может выбрать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать процесс получения образования. Этапы развития личности задают соответствующие ступени непрерывного образования, определяют требования и условия реализации его конкретных целей.

На современном этапе образовательное пространство нуждается в инициативных, творческих педагогах, способных к постоянному самообразованию, саморазвитию, поиску новых эффективных способов преподавания, т.е. таком преподавателе, которого ведущие исследователи, такие как Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева, характеризуют как преподавателя, реализующего инновационный подход в обучении иностранному языку, который становится старшим опытным товарищем, сотрудничающим с учащимися в процессе овладения иноязычной коммуникативной компетенцией и решения образовательных задач. Необходимо заметить, что только при условии профессионально реализующегося учителя, осознающего себя полноправным субъектом профессиональной деятельности, можно говорить об эффективности педагогического учебного процесса.

В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости введения компетентностного подхода в образовании, который в свою очередь предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих педагогов профессиональной компетентности. Иными словами, основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной профессиональной мобильности.

В своём исследовании мы будем придерживаться определения "компетенция" и "компетентность" данное Хуторским А.В. [2], для разделения общего и индивидуального.

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Основным показателем уровня квалификации современного специалиста является его профессиональная компетентность. Этот термин имеет ряд существенных достоинств. Во-первых, он одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Во-вторых – и это главное – он наиболее целесообразен для описания реального уровня подготовки специалиста – выпускника профессиональной школы. Для того чтобы знание специалиста было мобильным, он должен быть способным обрабатывать накопленные знания, уметь добывать новые знания и использовать те и другие в своей практической деятельности.

На современном этапе развития лингводидактика ориентируется на реализацию вышеупомянутого компетентностного подхода, сущность которого заключается в том, что в центре обучения находится сам студент и на основе модернизированного содержания образования у него формируется компетентность (комплекс компетенций). Процесс освоения содержания носит деятельный характер. Соответственно технологии обучения иностранным языкам направлены на формирование у студентов способностей осуществлять различные виды деятельности, в том числе и коммуникативную, используя приобретённый ими ранее иноязычный лингвокультурный опыт. Иноязычное образование способно аккумулировать наиболее ценные компоненты культуры, педагогически и методически интерпретировать их в целях адаптации к индивидуальным возможностям и потребностям

всех субъектов педагогического процесса и создавать тем самым благоприятный контекст для их активной жизнедеятельности и творчества.

Наряду с компетентностным подходом и учетом трудозатрат на обучение в кредитных единицах в условиях реализации Болонского процесса, модули являются базовым понятием широко-масштабного процесса совершенствования образовательных программ и достижения взаимной понятности (прозрачности) систем обучения в различных вузах и странах.

Модульный подход к профессиональному обучению сформировался в процессе естественной эволюции сферы образования и является одним из результатов достаточно длительных поисков наиболее эффективных форм и средств образовательной деятельности.

Модульное обучение, общие положения которого были сформулированы в конце 60-х годов XX века в США, быстро распространилось в образовательных системах Европы и Америки.

Основателем модульного обучения является американский исследователь Дж. Расселл [4. С. 12], который определяет модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанные обучающемуся действия. Обучающийся, выполняя их в индивидуальном темпе, полностью овладевает учебным материалом.

Автор отечественной концепции модульного обучения П.А. Юцявичене [3. С. 22] указывает, что «сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей».

Модуль определяется С.Я. Батышевым [1. С. 45] как часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы. Учебный материал модуля ориентируется на подготовку рабочего определенного уровня квалификации.

Основным источником учебной информации при реализации модульного обучения, по мнению С.Я. Батышева, является модульная единица, которая включает в себя следующие компоненты:

- точно сформулированная учебная цель;
- список необходимого оборудования, материалов и инструментов;
- список смежных учебных элементов;
- собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями;
- содержание практических занятий для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу;
- контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе.

Успешное применение модульного обучения зависит:

- от размера модуля и его содержания, а также четкого соответствия содержания рабочих функций обучаемого, позволяющего точно определить успешное освоение материала;
- последовательности модулей, которая позволяет варьировать в зависимости от потребностей того, кого обучают;
- структуры процесса обучения. Обучением от модуля к модулю можно усиливать усвоение материала;
- тщательного планирования практики на рабочем месте для укрепления приобретенных знаний;
- хорошего обеспечения учебными материалами для составления личных планов обучения.

Модульное обучение открывает возможность индивидуализации содержания и процесса обучения с точки зрения его рационализации без обязательного уменьшения числа учащихся в группах, но и без повышения эффективности педагогического труда. Совмещение модульного и компетентностного подходов в процессе обучения позволяет на каждом этапе освоения программы дисциплины определять компетентность обучающихся, то есть обеспечивать мониторинг становления иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. – М., 1997.
2. «Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Обсуждение доклада А.В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос». www.eidos.ru
3. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения. – Вильнюс; Каунас, 1989.

4. Russell J.D. *Modular Instruction: A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials*. Burgess Publishing Company, 1974.

Чиглинцева Т.В.

ОФИЦИАЛЬНОЕ И НЕОФИЦИАЛЬНОЕ ИМЯ

Все антропонимы делятся на *официальные*, т.е. основные, «актовые» имена, вписанные в метрику, паспорт, и *неофициальные*, дополнительные. Что понимается под понятиями официального и неофициального имени? Обратимся за дефинициями к «Словарю русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской: «Официальное имя – имя (или его определенная форма), принятое в официальном употреблении», а под неофициальным именем подразумевается «официально неустановленное, неутвержденное имя собственное или имя в неофициальной форме» [1. С. 120]. А.Ф. Азнабаева трактует официальное имя как «полное гражданское имя, которое подразделяется на основное имя и фамилию» [2. С. 16]. Под неофициальным именем В. Кани рассматривает все формы имени, имеющие отклонения от официального имени, независимо от того, заложено ли в их основе какое-либо изменение официального имени или же оно образовано совершенно свободно, например переходом апеллятива в разряд антропонима как *Schnecke*, *Bohnenstange*, *Fuchs* и т.п. [3. С. 59]. С.Ю. Потапова понимает под данным термином «любое именование лица, созданное в результате свободного имятворчества вне официального процесса номинации, в том числе и прозвищного характера, преследующее сугубо прагматическую цель – выражение межличностных отношений (возвеличивание личности, желание унижить человека, создание иронического эффекта и т.д.)» [4. С. 23]. При этом критерий официальности является наиважнейшим для нашего исследования.

Граница между официальными и неофициальными именами достаточно подвижна и не всегда очевидна. Размытость границы обусловлена тем, что, являясь составной частью лексической системы языка и ее антропонимикона, неофициальные именованья лица обладают наряду с официальными именами как общими признаками, так и рядом особенностей, присущих только им. К общим ономастическим признакам, свойственным двум названным разрядам, С.Ю. Потапова относит этноязычность, знаковость, номинативность, индивидуальную референтность, отсутствие понятийности, сингулятивность, одушевленность (лицо, полоразличительность, индивидоразличительность) [4. С. 24].

Этноязычность, по утверждению А.Н. Антышева, как сущностная категория языковой номинации свойственна любому классу ономастической лексики – антропонимам, зоонимам, ойконимам, гидронимам и всем прочим онимам [5. С. 18]. Следовательно, всякое имя, будь то официальное или неофициальное, характеризует его носителя прежде всего как представителя определенного этноса и конкретного языка. Лексемы, входящие в состав антропонимической лексики, создаются и функционируют в том или ином этноязыковом сообществе, являясь составной частью лексической системы соответствующего языка, выполняют свои номинативные, коммуникативные и иные функции в языковой системе данного конкретного этноса. Соблюдение национального ряда требует, чтобы русский человек звался традиционно русским именем, немец – немецким. Появление имени иного антропонимикона – факт нарушения национальной рядности, который свидетельствует либо об инонациональном происхождении этих лиц, либо о следовании моде [6. С. 96]. Этноязыковая принадлежность антропонимов, т.е. ориентированность на соответствующий этнос имен, проявляется в том, что, встречая в средствах массовой информации как официальные имена *Margaret Thatcher*, *Helmut Kohl*, *V.V. Путин*, так и их неофициальные эквиваленты *Iron Lady*, *Helmut II*, *Рас-Путин*, мы однозначно относим их к представителям конкретного этноса и языка.

Общность официальных и неофициальных именованья проявляется и в их соотносительности (референтности) как номинативных знаков с объектами одного и того же предметного ряда – одушевленным лицом. Но, если мы говорим: «*Sabine ist ein häufiger Name*», то мы не подразумеваем никакого конкретного человека, т.е. здесь не осуществляется референция, а значит, имена официальные в отличие от неофициальных могут быть и нереферентными. При упоминании прозвища обычно спрашивают, кого же так зовут, т.е. здесь необходима соотносительность с определенным человеком. Такая номинация существенно отличается от номинации предметов: она носит более разносторонний и предикатный характер. В отличие от предметов человек в речи разноименен и как объект номинации характеризуется возможностью применения к нему множества самых разнообразных именованья, что обусловлено многогранностью его бытия.

Антропонимы – как официальные, так и неофициальные – это индивидуализирующие знаки. Потребность индивидуализации человека постоянна и настоятельна. Это позволяет рассматривать процесс неофициальной номинации лица как идентичный официальному имянаречению [4. С. 25].

Как в первом, так и во втором случае целью именованья является придание человеку некоего отличительного знака, позволяющего его идентифицировать среди других объектов, относящихся к тому же классу. В обоих случаях речь идет об имянаречении единичного объекта, когда знаковая закреплённость остается индивидуальной.

Выделение неофициальных имен как одной из важнейших подгрупп именной лексики возможно только при наличии официальных форм именованья личности, что связано с функционированием в обществе развитой юриспруденции и надлежащего аппарата государственных служащих, уполномоченных регистрировать метрические данные. Если такая регистрация официальных имен отсутствует, то не может быть и речи о неофициальных формах имен, поскольку нет имен официальных. Только правовая фиксация личного имени и фамилии денотата органами власти создает условия для разграничения официальных и неофициальных форм именованья лица.

Различия в отношении имянаречения очевидны. Наречение официальным именем регламентировано, а неофициальным – нет. Этой точки зрения придерживался Фляйшер, называя аспект *официальности*. Он включает в себя юридическое закрепление, передачу по наследству, неограниченную действительность для всех членов семьи, твердый ритуал, легитимность. Исходя из этого, неофициальные имена не передаются по наследству, не легитимны и т.д.

Литература

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
2. Азнабаева А.Ф. Сопоставительная антропонимика: современное имянаречение в Башкортостане и в Германии. – Уфа: ООО ИЦ «Аэрокосмос и ноосфера», 2006. – 122 с.
3. Kany W. Inoffizielle Personennamen: Bildung, Bedeutung und Funktion. – Tübingen: Niemeyer, 1992. – 365 S.
4. Потапова С.Ю. Неофициальные имена лица в современном немецком языке: Дис. ... д-ра филол. наук. – Ярославль: МУБНТ, 2003. – 400 с.
5. Антышев А.Н. Имена. Немецкие антропонимы. – Уфа: БГАУ, 2001. – 239 с.
6. Супранская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 367 с.

Чилингарян М.В.

РОЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Одним из требований, предъявляемых к специалисту, получившему квалификацию учителя иностранного языка, является его владение иностранным языком и осведомленность в области иноязычной культуры. Поэтому можно говорить о формировании межкультурной компетенции будущих специалистов, как одной из главных целей обучения иностранным языкам. Это и определяет переориентацию методических и лингводидактических исследований на исследование межкультурного обучения и межкультурной компетенции.

Под термином *компетенция* понимают «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку» [Орехова, 2004: 28]. Межкультурная компетенция является частью компетенции языковой личности и направлена на преодоление недоразумений, предубеждений и как следствие недопонимания в процессе коммуникации.

Изучение вопроса формирования межкультурной компетенции находит отражение в работах таких ученых, как В.А. Болотов, В.Д. Краевский, Г.В. Селевко, А.В. Хуторский и других.

Межкультурная компетенция – это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок социума, форм поведения, невербальных компонентов (жесты и мимика), национально- культурных традиций, системы ценностей.

Человек, подготовленный к этому знанию, не будет подвергаться неприятному удивлению, испытывать «культурный шок». Иностранный язык является тем средством, с помощью которого осуществляется эта задача и, несомненно, играет важную роль, как инструмент взаимопонимания и взаимодействия представителей разных лингвокультурных сообществ. При освоении нового языка, субъект межкультурной коммуникации учитывает не только новый для него языковой код, но также нормы социального поведения, обычаи и привычки. Однако, любая ситуация оценивается человеком через призму принятых в родном обществе норм и ценностей. Это может порождать всевозможные конфликты между осознанием факта иноязычной культуры и предубеждением против него. Задачами со-

временной методики является разрешение этих противоречий, и развитие у обучающихся способности к межкультурной коммуникации.

Концептуальные основы подготовки учителей иностранного языка в педагогическом вузе традиционно ориентируются на Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и основные образовательные программы, разработанные на основании Государственного стандарта, в которых до недавнего времени практически не учитывались ни объективная потребность регионализации профессиональной подготовки, ни назревшая необходимость целенаправленного формирования межкультурной компетенции учителей иностранного языка. В настоящее время для высшего образования возникла проблема сочетания профессионально-отраслевого и регионального заказа на подготовку специалистов. Для ее решения при формировании учебных планов ВУЗ должен выдержать следующие пропорции:

- Федеральный компонент, определенный учебно-методическим объединением по направлению, составляет от 70% до 80 % содержания циклов гуманитарных и социально-экономических дисциплин, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин. Федеральный компонент подлежит жесткому исполнению.
- Вариативная часть учебного плана, утверждаемая Ученым Советом вуза, соответственно от 20% до 30% по соответствующим циклам изучаемых дисциплин. Вариативная часть имеет более гибкую структуру, включающую в себя два равноправных элемента:
 1. Национально-региональный компонент – назначение которого заключается в том, чтобы отразить в учебных планах особенности региона;
 2. Профессиональный компонент – назначение которого в том, чтобы отразить в учебных планах особенности региона.

Обучение иностранному языку с использованием регионального материала в рамках программных тем, сфер и ситуаций общения является важнейшей задачей деятельности преподавателя в вузе, поскольку реализация регионального компонента в процессе изучения иностранного языка создает предпосылки для формирования межкультурной компетенции будущего учителя, способствует общекультурному развитию студентов. Поэтому введение регионального материала на практических занятиях по иностранному языку в педагогических вузах – это требование нашего времени.

Региональный компонент – это важнейший и естественный фактор познания основ традиционной русской культуры, фактор, способствующий формированию способностей к пониманию развития национальной культуры как диалога культур, познания себя на конкретных подлинных объектах.

Межкультурная компетенция формируется лишь в том случае, когда в процессе преподавания иностранного языка достаточное место отводится родной национальной культуре, поскольку знание фактов родной культуры не хуже иноязычной и умение представлять их средствами иностранного языка сделает возможным преодоление культурного барьера, а также свободное общение с представителями других культур. Доминирование иноязычной культуры может сослужить плохую службу студентам – они неизбежно окажутся неинтересными собеседниками для потенциальных зарубежных партнеров по общению. С этой позиции именно краеведческий материал о природе и географии родных мест, об истории и культуре малой родины, о социальной жизни и быте земляков существенно дополняет содержательную сторону речи, делает ее лексически самобытной и эмоционально насыщенной.

Для того чтобы научить студентов продуктивно использовать лексику с региональным наполнением, методисты и педагоги предлагают проводить разнообразную работу с лексикой краеведческой тематики (учить сопоставлять значение слов, передающих реалии русской жизни, и лексических единиц английской культуры; создавать свои собственные высказывания по модели, используя предложенные слова-опоры; опознавать слово, называющее специфические реалии, по предложенным характеристикам и т.п.).

На основе данных положений нами была разработана система упражнений и заданий по использованию регионального компонента на практических занятиях по английскому языку. Разработанные задания направлены на решение ряда задач:

1. Задача формирования общеучебных навыков и умений (чтения, говорения и т.д.). К заданиям по формированию общеучебных навыков и умений можно отнести:

- работу с информативными текстами по истории и культуре Архангельской области и г. Северодвинска. Это позволяет студентам познакомиться с представителями другой культуры с национальным колоритом области и города, их ролью и значимостью в истории страны;
- работу с тренинговыми диалогами, позволяющими проговорить необходимую информацию с целью осмотра как основных достопримечательностей области и города, так и мест посещения в бытовых целях (кафе, рестораны, магазины, вокзалы), а также с диалогами, позво-

ляющими почерпнуть лексику, необходимую для выражения эмоций, чувств по отношению к сказанному;

- работу с лексическими заданиями, закрепляющими в речи употребление специфической, характерной для данной темы лексики;
- работу с картой, позволяющей научить студентов обращаться с картой на иностранном языке и способного сориентировать другого человека в незнакомом месте.

2. Задача по формированию социокультурной и межкультурной компетенций, связанных с совершенствованием этики, культуры поведения. Задания включают в себя ситуации, в которых необходимо проявить знание моделей вербального и невербального поведения (мимика, жесты).

3. Задача формирования коммуникативных навыков. Эта задача решается на последнем этапе работы и связано это с необходимостью представления материала по истории Северодвинска в виде проекта: путеводителя, коллажа, ролевой игры, урока-экскурсии.

Данная система упражнений по региональному компоненту направлена на формирование не только речевой компетенции и на информационную сторону подаваемой темы, но и способствует осознанию студентами собственной национальной самобытности, социальной принадлежности. Реализация регионального компонента в преподавании предмета «Практический курс иностранного (английского) языка», обогащает методику обучения иностранному языку в вузе, поскольку исходя из задач подготовки специалистов в педагогическом вузе, целесообразно говорить о формировании у студентов межкультурной компетенции как неотъемлемой части профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка.

Литература

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001.
2. Кошкина Е.Н. Региональная тематика на практических занятиях по методике (из опыта работы) // Лингвистика и межкультурная коммуникация: Сборник научных статей / Сост. и отв. ред. Л.В. Чалова; Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: Поморский университет, 2005.
3. Орехова И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2004. – № 5.
4. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку / Сост. В.Н. Симкин. – М: Дрофа, 2002.

Шабанова Т.А.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА: БИТВА ПОЛОВ

Гендерные исследования, успешно ведущиеся в Европе (в том числе и в России) и в Соединенных Штатах Америки, в большинстве своем неприкладные – чаще всего они направлены сами на себя, а именно на подтверждение того постулата, что «все люди отличаются друг от друга, а мужчины и женщины особенно».

В XX веке пришло понимание того, что влияние природных факторов отходит на второй план: главную роль в формировании человека как социального существа играет не биологический пол, а культура.

Проблема взаимоотношения языка и культуры занимает одно из центральных мест в проблематике исследований, ведущихся в русле лингвокультурологии и когнитивистики [1. С. 7].

Конец XX века ознаменовался в лингвистике интенсивным развитием новых исследовательских парадигм, опирающихся на принцип антропоцентризма при изучении языковых явлений. Огромную значимость при изучении человека в языке приобретают индивидуальные характеристики языковой личности, к важнейшим из которых относится пол. Пол определяет его социальную, культурную и когнитивную ориентацию в мире, в которой язык играет одну из главных ролей. Ощущение человеком принадлежности к социальному полу (гендеру) воспитывается всю жизнь, в течение которой он осваивает поведенческие нормативы, характеризующие его как женщину или как мужчину [3. С. 27]. Таким образом, язык и культура пронизаны гендерными отношениями, а гендер понимается как социокультурная надстройка над биологической реальностью и как система социополовых отношений.

Гендер как интрига познания, как единство и борьба противоречий, как тяготение полярно заряженных частиц определяет все стороны жизни человечества, пронизывая всю ее многоуровневую

структуру по вертикали и по горизонтали. Одним из основных значимых положений при обосновании гендерного типа интриги познания является именно ее обращенность к человеку, к его социально и культурно обусловленной природе [2. С. 3].

Гендерная дихотомия сознания и мышления обуславливает два пересекающихся ментальных пространства – «мужской» и «женский» миры, – опосредованных онтогенетически и гносеологически и обусловленных социокультурной данностью конкретного лингвокультурного общества [5. С. 13]. Постоянное соприкосновение, столкновение, взаимопроникновение и взаимодействие этих миров является залогом развития философии и культуры человечества, прогресса человеческой мысли и разума. В сознании каждого человека в силу особенностей его/ее происхождения, воспитания, развития на фоне имеющихся гендерных проявлений обоих полов, как правило, детерминирует «фемининность» или «маскулинность», не всегда, однако, совпадающая с реальным полом индивидуума.

Гендерная дихотомия сознания человечества, проявляющаяся в нетождественном восприятии мира мужчинами и женщинами, стремлении первых в большинстве своем познать и покорить его либо понять и переделать, а последних – прочувствовать и найти отклик на собственные чувства, накладывается на разнообразные языковые картины мира и неконгруэнтное деление и восприятие окружающей действительности представителями разных национальных общностей. Гендерная дихотомия мышления выражается в якобы присущей мужчинам лапидарности слога и стиля, лаконичности умозаключений, ясности изложения и четкости формулировок; что касается женщин, тут вроде бы доказано, что их суждения отличаются иррациональностью, размытостью и нечеткостью, для них характерны многословие, многообразность, усложненность и сбивчивость повествования [2. С. 6].

Но гендерная дихотомия сознания и мышления сама по себе трудна для исследования, поскольку исследователи, являясь мужчинами или женщинами (третье проблематично), анализируют эмпирический материал, пропуская его через призму собственного сознания, обусловленного теми или иными физиологическими особенностями, социальными и культурологическими условиями и, конечно, самим гендерным фактором. Слишком трудно абстрагироваться от явления, неотъемлемой частью которого сам/сама являешься, невозможно безоглядно отмежеваться от своей женской/фемининной или мужской/маскулинной сути, если представляешь собой мужчину или женщину до мозга костей.

Дихотомия сознания через дихотомию мышления не могла не отразиться на человеческом языке. Естественный человеческий язык как явление социальное несет на себе печать многочисленных общественно-социальных и культурно-исторических условностей, возникших и зафиксированных в рамках определенной национальной общности. Национальный язык при этом постоянно испытывает воздействие других языков мира, выражающееся в лексических и структурных заимствованиях, кросс-культурном и межъязыковом взаимопроникновении и взаимовлиянии.

Изначально окруженный ореолом тайны гендерный фактор определяет и обуславливает многие процессы и явления, каждое из которых может быть охарактеризовано как некое таинство, как сакральный ритуал, детали которого открыты лишь посвященным и доступны лишь для сподвижников. Поскольку сознание человека по-прежнему скрывает множество тайн, психология, психолингвистика и все смежные области знания будут еще долго в списке развивающихся наук, и в их числе, конечно, переводоведение. А процесс перевода – не механическое переложение слов и конструкций с одного языкового кода на другой, а творческий акт, заключающийся в создании на другом языке равного по своим достоинствам произведения, верно воплощающего оригинальные идеи автора и вызывающего адекватную реакцию читателя-носителя языка перевода [2. С. 6].

Переводы – это особая категория текстов, выполняющих специфическую общественную функцию. Язык переводов представляет собой особую разновидность литературного языка, заслуживающую специального изучения, чтобы отличать ее закономерные особенности от как индивидуальных ошибок переводчика, так и его неосведомленности о гендерных особенностях культуры. Ведь переводное произведение, несомненно, – явление вторичное: оно открывает не действительность как таковую, но лишь отражение этой действительности, уже преломленной в творческом сознании автора. Перевод зависит как в широком плане от исторически изменчивой культуры рецептора, его гендерной обусловленности, которая не равнозначна культуре оригинала и/или автора оригинала, так и в узком плане от индивидуальной стилистики переводчика, от его пола, гендерного аспекта среды, в которой он рос и воспитывался. Переводческая интерпретация – это сложный феномен, сочетающий объективные и субъективные, общечеловеческие и гендерные, вневременные и национально-специфические исторические факторы. В результате переводчик неизбежно вступает в отношения сотворчества с переводимым автором. Перевод носит отпечаток его творческой личности, сложившейся в иных национальных условиях со своими гендерными архетипами культуры, личности, чьи общественные и эстетические воззрения в той или иной мере отличны от авторских.

Эта индивидуализация переводного произведения и создает возможность для возникновения другого перевода, который представляет собой новое, иное прочтение оригинала, применение иных средств художественной выразительности и, наконец, воплощение иной переводной стилистики, а также иного гендерно маркированного восприятия действительности.

Переводчик должен быть гендерно корректным. Но ведь и сам переводчик как личность подвергается всестороннему воздействию гендерного фактора. Ведь переводчики – мужчины и женщины, – воспитанные и обученные учителями и учительницами в рамках конкретного культурно-ментального пространства, имеющего вполне определенную гендерную окраску и направленность [4. С. 5].

Таким образом, перевод, как явление многоступенчатой и многосторонней трансформации ментальных построений, подвергается многоплановому воздействию гендерного фактора, обусловившего менталитет автора оригинала, преподавателей, подготовивших переводчика, самого переводчика и адресата – конечного получателя текста, на которого он был изначально рассчитан.

Литература

1. Аминова А.А., Махмутова А.Н. Аксиологические особенности концепта «женщина» в русском, английском и татарском языках: Сборник научных трудов / Под общ. ред. проф. А.А. Аминовой, проф. Н.А. Андрамоновой. – Казань, 2003.
2. Бурукина О.А. Гендер в переводе: проблема трансформации менталитета // Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы: Материалы международной научной конференции. – Иваново, 2006.
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М., 2003.
4. Траилина Е.В., Бурукина О.А. Переводчик и гендер: вечное противостояние // Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы: Материалы международной научной конференции. – Иваново, 2006.
5. Горошко Е.И., Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистике сегодня // Гендерные исследования. – 1996. – № 2.

Шаламов Ю.В.

К РАЗЛИЧИЯМ В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ И ГРАММАТИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ (на материале английского и русского языков)

1. Во всех науках, в той или иной мере рассматривающих проблему языка и мышления, справедливо постулируется их диалектическая взаимосвязь. Однако практика лингвистического описания языковых единиц, категорий, подсистем и всей системы языка и в синхронии и диахронии свидетельствует о том, что постулат о взаимосвязи, предполагающий по определению взаимное влияние мышления и языка на развитие друг друга, реально предстает как связь односторонне направленная. Иначе говоря, усложнение и более тонкая детализация ментальной (концептуальной) картины объективного мира побуждает язык развивать новые, ранее отсутствовавшие формы языковой репрезентации как новых элементов уже сложившихся концептосфер, так новых концептов. Убедительным доказательством данного тезиса служит более позднее развитие и становление в языках аналитических грамматических форм, специализированных для выражения, например, значений будущего времени, предшествования, модальных значений проблематичного и нереального действия и др. И если бы концептуализация темпоральной картины мира была универсальной для всех культур, то можно было бы ожидать и большего сходства в грамматизации временных отношений в разных языковых культурах, чего, как известно, в действительности нет, и по вполне понятным причинам.

Выше сформулированная преамбула была необходима для постановки вопроса, являющегося предметом настоящей статьи: не является ли сложившаяся в некотором языке грамматическая система отображения объективной темпоральной картины мира языковым регулятором концептуализации некоторых временных отношений у представителей данной языковой культуры по сравнению с другой языковой культурой и другим языковым сознанием. Предлагаемая в настоящем сообщении попытка обоснования данной гипотезы направлена на подтверждение постулата о действительно диалектическом и обоюдонаправленном взаимоотношении языка и мышления.

В качестве объекта анализа избраны грамматические формы выражения настоящего и прошедшего времени английского и русского языков. Цель работы – показать, что несовпадение семантических объемов в целом соотносительных грамматических форм прошедшего и настоящего времени сравниваемых языков, а также отсутствие в русском языке перфекта вообще и перфекта настоящего

времени в частности оказывает модифицирующее влияние на концептуализацию прошедшего и настоящего времени в русскоязычной культуре в отличие от англоязычной.

2. В настоящей работе, отвлекаясь от больших и малых разногласий в определении грамматической категории времени, мы будем исходить из того, что большинство лингвистов считает, что грамматическую категорию времени следует понимать как систему противопоставленных глагольных форм, выражающую соотношение между временем совершения действия и моментом речи (Дешериева 1975; Смирницкий 1959: 337-338). При этом логические признаки "предшествование", "одновременность" и "следование" моменту речи грамматически интерпретируются как составляющие данную категорию так называемые абсолютные времена – прошедшее, настоящее и будущее соответственно.

На первый взгляд имеет место изоморфизм триады объективного (бытового) времени, разделяемого человеком "по жизни" на уже прошлое, настоящее и еще не наступившее будущее, гносеологического или концептуального трехчастного времени и языкового, грамматического прошедшего, настоящего и будущего. На самом деле, как известно, симметрия между онтологическими, концептуальными и языковыми временами отсутствует. Так, объективно прошлое событие может мыслиться человеком и как прошедшее, и как настоящее, а в языковой репрезентации говорящим может быть обозначено как грамматической формой прошедшего, так и настоящего. Еще, пожалуй, сложнее ситуация с настоящим. Некоторые исследователи утверждают, что "настоящего как такового (т.е. онтологического, объективного – Ю.Ш.) нет. Этот эфемерный миг находится в постоянном, неустойчивом и равномерном движении – из глубины прошлого в неизвестность будущего" (Биренбаум 1981:50; Есперсен 1958:302). Одним словом – "миг, ослепительный миг". Однако другие ученые утверждают обратное: "Онтологически нет прошлого, как нет и будущего, а есть лишь вечно творимое настоящее" (Бердяев 1991:236). Если к этому добавить, что этот "эфемерный миг" может человеком концептуализироваться как "этот момент, сейчас, эта неделя, этот год, вся моя жизнь, наша эпоха и т.д.", то становится ясно, что ключевым моментом категории времени на всех уровнях является понятие настоящего, а не момента или акта речи. Нам представляется спорным включение в определение назначения и сущности грамматической категории времени понятий "соотнесенность момента действия с моментом речи", даже если момент речи понимать как чисто теоретическую точку отсчета или "грамматический нуль" (Шаламов 2004:284). Действительно, трудно представить, что локализация действия в грамматическом прошедшем как объективно прошлого события есть "соотнесение" времени этого события (т.е. вчера, в прошлом году, в XIII веке и т.п.) с "моментом речи" как события предшествующего моменту речи, а не всему периоду настоящего. В этом случае получается, что все, что имело место до момента речи, т.е. предшествовало этому моменту, является прошлым онтологически и прошедшим концептуально и грамматически. Похоже, что для русскоязычного человека это действительно так в подавляющем большинстве случаев, кроме так называемого настоящего расширенного с глаголами несовершенного вида (и то не всегда).

Ср. 1. Я *служил* в армии четырнадцать лет.

2. Я *служу* в армии четырнадцать лет.

3. Индейцы только что *снялись* с лагеря.

4. А я уже *поехала*.

Совершенно по другому обозначенные события концептуализируются и грамматически представляются в англоязычной культуре. Лишь в случае (1) наиболее вероятна концептуализация этого события как прошлого, но не относительно момента речи, а относительно настоящего положения дел, и потому здесь будет использована форма прошедшего времени. Случаи (2), (3) и (4) будут интерпретированы как ретроспективные события в сфере настоящего, но наступившее "до" или "к" моменту речи, т.е. предшествующие ему, соотнесенные именно с ним (иногда и включающие его). В языковом выражении здесь используется перфектная форма настоящего (Present Perfect), не совместимая с адевербиальными сигналами прошедшего времени типа "вчера, в прошлом году", но отличная совместимая с соотносительными, таксисными адвербиалиями типа "уже, только что, последнее время" и темпоральными адвербиалиями настоящего (на этой неделе, всю свою жизнь, в этом году и т.п.), которое еще не закончилось.

Таким образом, получается, что не во всех языках объективно прошлое событие обязательно концептуализируется как таковое и получает грамматического выражение в форме прошедшего времени. Случаи несоответствия, рассогласования объективного времени с его концептуализацией и грамматической репрезентацией в англоязычной и русскоязычной культурах, думается, не могут быть объяснены неким особым мышлением англичан, отличным от мышления русских. Кроме того, онтологическое (физическое) время и его свойства (безграничность, необратимость, однонаправленность и др.) одинаковы для обеих культур как одинаков и темпоральный жизненный опыт,

сформированный прожитым прошлым, проживаемым настоящим и перспективно представляемым будущим.

Вышесказанное позволяет сделать некоторые предварительные выводы относительно предмета обсуждения:

- понятие момента речи имеет значимость только для определения настоящего как временного периода, явно или не явно включающего этот момент и не ограниченного справа и слева; прошедшее и будущее определяются как периоды, расположенные "до" и "после" настоящего соответственно;
- признаки "предшествование – одновременность – следование" не могут по своей сути дифференцировать грамматическое время на прошедшее, настоящее и будущее, т.к. характеризуют последовательность (соотносительность, порядок) действий в пределах любого временного плана, т.е. в прошедшем, настоящем и будущем.
- наличие в английском языке категории перфекта, маркированного по признаку предшествования относительно какой-либо точки отсчета и пронизывающего всю категорию времени позволяет концептуализировать объективно прошлое, но определенно (конкретно) не локализованное действие как настоящее, когда говорящий соотносит его с моментом речи как точкой отсчета и использует для этого форму настоящего перфектного (Present Perfect); в результате естественно формируется концепт так называемого расширенного настоящего, т.е. настоящего до момента речи (а иногда и включающего этот момент);
- отсутствие специальной грамматической формы аналогичной английскому перфекту настоящего времени в русском языке свидетельствует о несформированности концепта "настоящее до момента речи" в русскоязычной культуре, а компенсаторные возможности семантики соотносительных адвербиалий типа "уже, только что, еще не", сигнализирующих предшествование моменту речи как точке соотнесения, довольно легко глушатся мощной семантикой формы прошедшего времени.
- думается, что есть основания говорить о реальной взаимосвязи концептуализации и языковой грамматизации, подтверждающей действительно диалектическую взаимосвязь языка и мышления.

Литература:

1. Бердяев Н.А. И мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Мир философии. – М., 1991.
2. Биренбаум Я.Г. О форме будущего в грамматической категории английского глагола // ФН. – 1981. – № 1.
3. Дешериева Т.И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и филологическому аспектам // ВЯ. – 1975. – № 2.
4. Есперсен О. Философия грамматики. – М., 1958.
5. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М., 1959.
6. Шаламов Ю.В. О роли момента речи в определении грамматической категории времени // Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц: Сб. статей к юбилею проф. М.Я. – Блоха. – Ч. 1. – Барнаул – М., 2004.

Шамратова А.Р.

КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОТИВОВ ЛЮБВИ

С точки зрения структуры поле семем образуется пересечением интегральных и дифференциальных сем, из которых каждая делит все семантическое поле на субполя по числу семантических компонентов [3. С. 158]. Функцией интегральных сем является объединение сем в единое семантическое пространство, а функцией дифференциальных сем – противопоставление семем внутри поля. С точки зрения общности содержания семы определенного семантического поля можно разделить на следующие виды:

- 1) категориальные (то есть частеречные семы, имеющие статус лексико-грамматической категории "часть речи");
- 2) субкатегориальные (то есть разрядные семы, имеющие статус лексико-грамматического разряда);
- 3) идеосинкретические (индивидуальные лексические семы) [1. С. 135].

Корреляция между этими двумя типами сем при построении семантического поля отсутствует. Поэтому интегральной семой может быть либо субкатегориальная, либо идеосинкретическая сема (выделение категориальной семы в качестве интегральной для семантического поля представляется проблематичным вследствие неизбежного при этом чрезмерного расширения границ поля, что делает его психологически необозримым) [2. С. 38].

Сложное семантическое поле, включающее в себя несколько категориальных сем, как правило, конституируется одним или несколькими идеосинкретическими семами. Именно так обстоит дело с комплексным семантическим полем "любовь", которое интегрируется четырьмя семами: "субъект", "объект", "влечение", "позитивность". Следует заметить, что семы "субъект" и "объект" являются облигаторными только для процессуальных смыслов, присутствуя имплицитно в субстанциональных, адъективных и адвербиальных коррелятах этих смыслов. Однако поскольку глагол семантически доминирует в языковых структурах, являясь центром высказывания, включение этих сем представляется совершенно необходимым. Семантическая модель любви как позитивного влечения субъекта (S) к объекту (O) выглядит следующим образом: S + V (позитивное влечение) + O.

Прочие, дифференциальные, семы варьируются по степени общности содержания как категориальные, субкатегориальные и идеосинкретические единицы, выделение которых определяется не только самим материалом, но и задачей, которую ставит перед собой исследователь. В соответствии с этой задачей границы семантического поля также можно варьировать. Например, можно ограничиться тремя категориальными семами, а именно семами процессуальности, субстантивности и адъективности, выделяющими, соответственно, динамические и статические глагольные смыслы, а также именные смыслы (существительные и прилагательные). В настоящем исследовании, таким образом, рассматриваются три категории любовных смыслов, каждая из которых конституируется определенной категориальной семой: категория процессуальных смыслов, категория субстантивных смыслов и категория адъективных смыслов.

Внутри каждой категории категориальная сема может конкретизироваться актуализацией субкатегориальных и идеосинкретических сем. Например, в категории субстанциональных смыслов, связанных с обозначением любви, можно выделить такие разряды субстанциональных номинаций как "эмоция любовного влечения" (например в английском языке: love, liking, affection, crush, etc.); "свойство любовного влечения" (например в английском языке: charm, fascination, lovesickness, tenderness); "субъект любовного влечения" (например в английском языке: admirer, lover (2), romeo, swain, etc.); "объект любовного влечения" (например в английском языке: dona, inamorata, lady-love, mistress, etc.); "романтическая связь" (например в английском языке: amour, dalliance, love affair, romance); "субъект романтической связи" (например в английском языке: beau, boyfriend, lady, steady).

Выделение дифференциальных сем методологически осуществляется при помощи оппозиции логически противопоставимых сущностей, например: сема "тип позитивного влечения" репрезентируется в виде двух семантических компонентов (в дальнейшем СК): СК "романтическое половое влечение к кому-то": СК "сердечное (то есть вполне целомудренное) влечение к кому-то". Выделение сем с помощью оппозиций не является искусственной процедурой, так как оппозиция составляет суть языка. Как пишет У. Крофт, "язык состоит из оппозиций; при этом один член оппозиции более маркирован, чем другой", то есть более редок, более специфичен и нестабилен [4. С. 70].

Выделение признаков, образующих оппозицию, может осуществляться, если рассуждать логически, не только по типу симметрической оппозиции, в которой все члены маркированы, но и по типу асимметрической оппозиции, в которой один член является маркированным, а другой немаркированным. Например, сема "каузация" образует симметрическую оппозицию, поскольку, например, романтическая любовь может представляться либо как влечение субъекта к объекту, либо как каузирование субъекта к влечению со стороны объекта; ср. ЛЮБИТЬ VS. ОЧАРОВАТЬ (= заставить любить, то есть "каузировать влечение"). Асимметрическая оппозиция выражается, например, семой "степень (влечения)", которая маркируется компонентом "чрезмерно сильное (влечение)" в английских наименованиях типа adore, be devoted to, be besotted, be daft, think the world of и т.д., в то время как противоположный по смыслу компонент, обозначающий стандартную степень влечения в семантике любовных эмотивов, не имеет лексической репрезентации. Вследствие полисемии число смыслов превышает число соответствующих лексем; при этом в число смыслов включаются только смыслы, связанные с проявлением чувства влечения к объекту влечения.

Литература

1. Васильев Л.М. Системный семантический словарь русского языка (предикатная лексика). – Уфа, 2000.

2. Шафиков С.Г. Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц. – Уфа, 1999.
3. Шафиков С.Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. – Уфа, 2000.
4. Croft W. Typologie and universals. – Cambridge (Mass.), 1990.

Швиденко О.А.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНОГО ТЕКСТА В РЕКЛАМЕ

Основная задача рекламного текста – информирование о товарах и услугах и продвижение их на рынке сбыта – достигается при помощи различных выразительных художественных средств, среди которых важное место занимают прецедентные феномены. Под прецедентными мы понимаем феномены «1) хорошо известные всем представителям национального лингво- культурного сообщества; 2) актуальные в когнитивном плане; 3) апелляция к которым постоянно возобновляется в национальном дискурсе» [1].

В нашей статье мы подробно остановимся на функционирование прецедентного текста в печатной рекламе.

Прецедентные тексты часто характеризуются полифункциональностью, так как в них заложены возможности переосмысления и насыщения текста новыми смыслами. В исследовании А.Е.Супруна [2] выделены следующие задачи, которые стремится решить автор при использовании тестовых реминисценций: эстетическая, кумулятивная или историческая, подтверждения правильности или ссылки на авторитет. Близкую классификацию функций прецедентности использует Г.Г. Слышкин [3], который выделяет четыре основные функции: номинативную, персуазивную, юридическую и парольную.

Проведённый нами анализ рекламных текстов, используемых в немецких и русских журналах, позволил выделить следующие функции прецедентных текстов в рекламе: персуазивную, юридическую, эстетическую, имеджеобразующую, парольную.

1. Персуазивная функция – использование прецедентного текста с целью убеждения коммуникативного партнёра в истинности своей точки зрения. Ссылка на авторитет помогает убедить реципиента в правдивости рекламного текста. Прецедентные тексты в таких случаях выступают как своего рода эмоциональные аргументы.

Selbst Kaiser Wilhelm musste ein ganzes Jahr auf seine Lange-Uhr warten. Das Warten lohnt sich noch immer.

Als Kaiser Wilhelm 1898 dem Osmanischen Reich einen Staatsbesuch abstattete, führte er in seinem Reisegepäck dieses kostbare Geschenk für Sultan Hamit II. mit: eine reichverzierte goldene Taschenuhr „A.Lange & Söhne, <...> Ein Beweis deutscher Wertschöpfung und eine Übung in Geduld – selbst der Kaiser musste ein ganzes Jahr auf seine „A.Lange & Söhne“ warten.

Упоминание имени Кайзера в данной рекламе ручных часов вызывает в сознании немецкого потребителя ассоциации с конкретной исторической эпохой и символом национальной гордости, что способно внушить реципиенту мысль о качестве товара, престижности обладания им, создаёт образ товара, признанного в высших королевских кругах.

Функция авторитетности часто свойственна пословицам, поговоркам, библейским текстам.

Масло «Сдобри». Кашу маслом не испортишь.

Включение в рекламный слоган «народной мудрости» позволяет убедить потребителя товара в правдивости данной рекламы.

2. Юридическая функция – игровые апелляции к концептам прецедентных текстов.

Создатели рекламных текстов часто прибегают к приёмам языковой игры, что позволяет привлечь к себе внимание читателей.

Два подарка лучше, чем один. (реклама компании «Билайн»).

Данный рекламный текст построен на варьировании пословицы «Одна голова хорошо, а две лучше», что необходимо для реализации конкретной рекламной идеи, основанной на том, что новые абоненты при подключении к одному из мобильных тарифов получают подарки.

Прецедентные имена используются также в качестве компрессии смысла.

Nica богиня стильной обуви. (реклама обувного магазина) Ника в греческой мифологии богиня победы.

Рекламные тексты могут создаваться путём графического обыгрывания значимого или замещённого сегмента слова в прецедентном тексте:

В здоровом ТЕЛЕ

Здоровый СЕМЬ!

Газета «Телесемь» интересна всем!

Прототекстом является поговорка «В здоровом теле – здоровый дух!»

3. **Эстетическая (поэтическая) функция** в рекламе реализуется как интересная и увлекательная игра по установлению первоначального источника, а также как смягчение негативного отношения к рекламе.

Данная функция не является первостепенной, так как целью любого рекламного текста является не эстетическая ценность, а продвижение товара на рынке. Однако копирайтеры достаточно часто прибегают к прототекстам, позволяющим увеличить начальную энергию рекламного текста. Таким образом, они делают рекламный текст ещё более привлекательным и запоминающимся.

Зачастую при выборе товара эмоциональные аргументы становятся решающими, так как потребитель оценивает качество рекламы с точки зрения эстетической ценности.

Недаром помнит вся Россия про день Бородина! Сигареты «Бородино».

Осенняя пора – ОЧКОВ очарованья. (реклама очков)

4. **Парольная (делимитативная) функция** – отсылка прототекста к конкретному адресату. Автор рекламного текста отправляет свой текст реципиенту, который способен адекватно понять эту отсылку, т.е. происходит деление всех читателей на «своих» и «чужих».

Хорошо живёт на свете Винни-Пух,

Потому что постоянно чист и сух. (реклама подгузников)

Тексты детских песен, строки из мультфильмов актуальны для родителей, что делает возможным использовать их в парольной функции.

В некоторых случаях рекламисты неосознанно включают в рекламный текст прототекст, ограничивающий потребительскую аудиторию. Данный прецедентный текст может быть опознан лишь определённой частью читателей, значит, может автоматически отсеять остальных реципиентов. В таком случае основная задача рекламного текста останется не решенной.

5. **Имиджеобразующая функция** – создание определённого имиджа рекламодателя и рекламируемого товара за счёт использования прецедентного текста, что может послужить средством самовыражения для автора.

Достаточно часто мы наблюдаем совмещение двух или более функций прецедентного текста в рамках рекламного, одна из которых будет ведущей. Так, например, персуазивная функция может сочетаться с людической.

Kaiser Hustonbonbons. Kaiser Karl der Grosse hatte Husten. Kaiser Franz Joseph hatte Husten. Sebastian Kaiser aus Linz hat keinen Husten. Mit Kaiser Hustenbonbons. (реклама леденцов против кашля)

Использование прецедентных имён Карла Великого и Франца Иосифа ориентированы прежде всего на восприятие австрийской аудиторией. Действенность данных имён основана на положительных эмоциях, вызываемых денотатом аллюзии. Здесь также важно отметить совпадение имени нарицательного *der Kaiser* с именем собственным *Kaiser*.

Прецедентные тексты в рекламе способны выполнять все перечисленные функции только при том условии, что они знакомы большей части реципиентов. В противном случае не будет решена основная задача рекламы – оказание воздействия на адресата с целью его побуждения к приобретению товара или услуги.

Литература

1. Красных В.В. «Свой» среди «чужих». Миф или реальность? – М., 2003.
2. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6. – С. 17-29.
3. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000.

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА 'НЕБО'/HIMMEL': НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ПАРЕМИЙ

Вербализация универсальных концептов, каковым, в частности, является концепт 'НЕБО', в языковых картинах мира разных народов характеризуется как общими, универсальными чертами, так и определенными различиями. В процессе их изучения выявляются особенности менталитета различных наций, их культуры и представлений о мире, который их окружает.

На материале русских паремий нами были выделены пространственные признаки концепта 'небо' [5], его антропо- и теоморфные признаки [4], а также пространственные признаки 'неба' на материале немецких фразеологических единиц [6]. В данной статье мы сопоставляем поля интерпретации немецкого и русского концептов. Немецкий паремиологический материал получен нами из электронного варианта словаря К. Симрока [3].

Во многих культурах концепт 'небо' противопоставлен концепту 'земля'. И эта дихотомия является «константой христианской культуры в целом», где «высокое» [то есть, небо] и «низкое» [то есть, земля] противопоставляются изначально [1]. В русской и немецкой культурах оба этих концепта как разграничиваются, то есть противопоставлены друг другу, так и неразрывно связаны, то есть не могут существовать друг без друга.

Среди пространственных признаков можно отметить концептуальные признаки «недостигаемость», «непостижимость»:

*До неба умом не сягнешь, до царя рукою;
Как ни мостись, а на небо (а к богу) не влезешь;
На небо крыл нет, а в землю путь близок;
Хоть под небеса летай, а сове соколом не быть*

В немецком языке похожая ситуация:

Der Himmel ist hoch, man kann sich nicht dran halten (Небо высоко, за него не удержишься);

Nicht jede Leiter führt in den Himmel (Не каждая лестница ведет в небо);

Mit den Beinen läuft man nicht in den Himmel (Пешком до неба не добраться);

Er will mit Stiefeln und Sporen in den Himmel (Он готов очертя голову стремиться на небеса) и др.

О.В. Кривалева [2. С. 365] отмечает, что немецкий язык более рационален в этом плане. Утверждение о том, что, живя на земле, не следует отказываться от нее и полагаться исключительно на волю неба, более типично для немецких народных представлений:

Wer nur nach dem Himmel sieht, fällt leicht mit der Nase auf die Erde (Кто смотрит только в небо, вскоре падает носом в землю);

Wer sich an den Himmel hält, der hat kein Glück auf Erden (Нельзя иметь счастья на земле, уповая только на небо).

В русской языковой культуре, напротив, прочно закрепилось представление о том, что можно, не прилагая никаких особых усилий, добиться благополучия, уповая только на благосклонность неба. Эта вера в зависимость от небесных сил отражена во многих паремиях:

Не земля хлеб родит, а небо;

В небо приходящим отказу не бывает.

Среди теоморфных концептуальных признаков 'неба' можно выделить «терпение, чтобы попасть в рай, к Богу». Чтобы добраться до неба (рая), нужно многое претерпеть:

Wer zum Himmel ist geboren, /Den sticht alle Tag ein Dorn (Тот, кто рожден для рая, должен каждый день на земле терпеть тернии);

Der Weg zum Himmel geht durch Kreuzdorn (рус. аналог: *Через тернии - к звездам*);

Der Himmel ist schwer zu verdienen, sprach der Abt, als er vom Bette fiel und die Nonne ein Bein brach (Нелегко попасть в рай).

Нельзя попасть на небо, не прилагая для этого никаких усилий:

Man kann auf keinem Kissen in den Himmel rutschen (Лежа на боку в рай не попадешь).

В некоторых паремиях сохранились отголоски эсхатологического мифа (мифа о конце света, светопреставлении). В данных паремиях речь идет о том, что после того, как небо разверзнется, ничего на земле не сохранится:

Wenn der Himmel einfällt, so sind alle Töpfe und Bäume zerschlagen;

Wenn der Himmel einfällt, so können die Vögel keine Nester mehr bauen;

Wenn der Himmel einfiel, bliebe kein Zaunstecken ganz;

Wenn der Himmel einfiel, zerschlug' er mehr Kacheln als Öfen.

Оппозиция «небо – земля» характеризует также и людей в плане их места на земле, их сословия, звания и ранга. В таком случае высшее по логике должно связываться с небом, однако народное представление рассудило по-иному – в исследуемых паремиях оно уравнивает небесное и земное:

Большой за небо не хватается, а и малый по земле не валяется;

Не по небу и богач ступает, не под землей живет и убогий.

В немецком языке также перед небом все равны:

Der Himmel ist uns überall gleich nahe (Все мы равны под небесами).

Was vom Himmel fällt, schadet keinem (Что посылает небо, никому не вредит)

В немецком языке небо предназначено только для тех, кто верит в Бога:

Wer nicht in den Himmel will, braucht keine Predigt (Кто не хочет в рай, тому и не надо ходить в церковь);

Das Himmelreich gehört den Gänsen nicht zu (Небо принадлежит не только птицам);

Der Himmel ist nicht für die Gänse erbaut; für die Gottlosen aber auch nicht (Небо не принадлежит ни птицам, ни безбожникам).

Литература

1. Апресян Ю.Д. Языковая картина мира (в изложении Ю.Д. Апресяна), «Кругосвет»: Энциклопедия. <http://www.krugosvet.ru/articles/77/1007724/print.htm>
2. Кривалева О.В. Специфика концептов «небо» и «земля» в русской и немецкой языковой картине неба // Семантика разноуровневых единиц в языках различного строя: Сб. науч. статей к 65-летию проф. Р.З. Мурясова. – Уфа: РИО БашГУ, 2005. – С. 363-367.
3. Симрок К.: Die deutschen Sprichwoerter: Gesammelt von Karl Simrock. <http://www.buecherquelle.com/simrock/sprichwt/sprichwt.htm>
4. Шестеркина Н.В. Антропо- и теоморфные признаки концепта 'небо' (на материале русских паремий // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: Сб. статей X Междунар. научно-практической конф. – Пенза: РИО ПГСХА, 2007. – С. 298-302.
5. Шестеркина Н.В. Мифореконструкция концепта 'небо' на материале русских паремий: пространственные признаки //Актуальные проблемы коммуникации и культуры: Междунар. сб. науч. тр. – Вып. 6. – Ч. 1. – М.; Пенза: ПГЛУ, 2007. – С. 197-204.
6. Шестеркина Н.В. Пространственные признаки концепта 'Himmel' (на материале фразеологических единиц // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 6. – Тверь: ТГУ, 2008. – С. 111-116.

Шестеркина В.И.

ПОНЯТИЙНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТА «ДИЗАЙН» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Активное лавинообразное заимствование английских слов и выражений в современном русском языке стало знаком нашей сегодняшней жизни. Заимствования происходят всегда при контакте культур, это объясняется различными причинами: потребностью наименования новых реалий, стремлением к выразительности, языковой игрой, демонстрацией своей принадлежности к особой группе, например, экспертов [2. С. 251].

Во второй половине XX века в русском языке появился англицизм *дизайн*, который в современный период вышел за пределы узкого профессионального использования и занимает прочные позиции в составе современного русского языка. Лексическая единица *дизайн* выступает сегодня наименованием одной из важнейших структур языковой картины мира – лингвокультурного концепта. Настоящая статья посвящена выявлению понятийной характеристики данного концепта, которые в совокупности с образной и ценностной составляющими формируют единое ментальное образование в языковом сознании представителей культурно-языковой общности [1. С. 119].

Дизайн сегодня превратился в один из символов современной постиндустриальной цивилизации. Всего одно понятие «дизайн» включает в себя в нашем сознании: массовый и элитный дизайн, китч, стайлинг, нон-дизайн, промышленный дизайн, web-дизайн, единичный арт-дизайн, архитектурный дизайн, графический дизайн, кустарный дизайн, исторический футуро-дизайн, прогностический дизайн будущего, фито-дизайн, коммерческий рекламный дизайн, информационный программный дизайн, научный сайнс-дизайн, выставочный дизайн, полиграфический дизайн, дизайн одежды, ландшафтный дизайн, рынок услуг непредметного дизайна, психо-дизайн и, наконец, компью-

терный дизайн. Многообразие и разнородность объектов, к которым применима одна лексема, объясняют первоочередность интереса к выявлению понятийно-содержательных характеристик изучаемого концепта.

Смысловые корни термина *дизайн* восходят к латинской единице *designare*, которая была образована на основе сочетания *de + signare* – «расставлять знаки, подавать знаки» и зафиксирована в английском языке в середине XVI века со значением «обозначать, определять, выделять, размечать, предназначать» [9]. В итальянском языке, выступившем посредником, *disegno* со времён Ренессанса именовало проекты, рисунки, а также основополагающие идеи. В англоязычной Библии времен Реформации во фразе «В начале сотворил Бог небо и землю» слово «сотворил» обозначено как «designed». Мир был Творцом спроектирован ...» [4. С. 17]. Современные определения исследуемого объекта значительно расширили свои границы. Наиболее частотными существительными, функционирующими в дефинициях лексемы *дизайн*, выступают: *план, планирование, схема, цель, проект, чертёж, рисунок, замысел*. К менее частотным относятся: *компоновка, действие, эскиз, оформление, расположение, декорирование, мотив*.

Лексема *дизайн* заимствована в русский язык из английского в качестве термина и первоначально использовалась для обозначения деятельности, которая имела место в российской действительности, но именовалась несколько иначе, в частности, как техническая эстетика, промышленное искусство, эстетика труда, прикладное творчество, художественное проектирование или конструирование. Именно через последние две лексемы, как правило, объясняется значение слова *дизайн*, например, в Толковом словаре иноязычных слов: «художественное конструирование предметов, оформление интерьеров, проектирование эстетического облика промышленных изделий» [3]. Дальнейшее семантическое развертывание и этимологический анализ выявляют, что и глаголы (*проектировать, конструировать*), и существительные (*интерьер, проект, конструкция, план, эскиз*), используемые в толкованиях, также являются заимствованиями разных эпох и из разных языков. На этом основании появление в русском языке англицизма *дизайн* может быть представлено в качестве закономерного итога в освоении русским человеком определенного вида социально-практической деятельности и ее дальнейшей языковой концептуализации.

Для установления понятийной составляющей концепта «дизайн» в современной русской лингвокультуре обратимся к наиболее авторитетным толковым словарям русского языка. Так, словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой трактует лексему *дизайн* как «конструирование вещей, машин, интерьеров, основанное на принципах сочетания удобства, экономичности и красоты» [5]. Толковый словарь русского языка начала XXI века, акцентирующий внимание на актуальной для данного периода лексике, предлагает следующее определение: «художественное конструирование, проектирование эстетического облика предметов, промышленных изделий, интерьеров; внешний вид и функциональные характеристики сконструированных предметов с точки зрения требований потребителя» [8].

Из предложенных дефиниций видно, что основными единицами, объясняющими значение слова *дизайн*, выступают *проектирование* и *конструирование*, обозначающие действие по соответствующим глаголам *проектировать* и *конструировать*. В Толковом словаре русских глаголов данные единицы включены в семантическое поле глаголов созидательной деятельности и конкретно в семантическую группу создания объектов в результате интеллектуального труда. Они характеризуются типовой семантикой «создавать (создать), производить (произвести) что-л. в результате интеллектуального труда, творчески работая над чем-л.». При этом у единицы *конструировать* типовая семантика уточняется как «создавать (создать) сооружение, строение, машину, модель и т.п., учитывая их структуру, план, взаимное расположение частей и др.». Глагол *проектировать* дефинируется как «создавать (создать) план сооружения, постройки или реконструкции чего-л., детально разрабатывая его». Английский глагол *to design* предлагается в данной семантической группе в качестве эквивалента не только для русских глаголов *конструировать* и *проектировать*, но и для единиц *вырабатывать, изобретать, моделировать*, что указывает на близость их семантики [7].

Дефиниционный анализ показывает, что в качестве родового понятия для дизайнера выступает деятельность человека, которая квалифицируется как интеллектуальная и творческая. Это подтверждает наиболее частотное толкование слова *дизайнер* как «художник-конструктор». Видовой комплекс признаков понятия «дизайн» включает различные характеристики объекта, на который направлена данная деятельность. Прежде всего, это объекты не природного происхождения, а искусственно созданные человеком, произведенные и используемые для массового потребления: сооружения, строения, модели, вещи, машины, промышленные изделия. Основной целью деятельности выступает придание данным объектам определенного внешнего вида, облика, формы, очертаний. При этом важнейшим ориентиром выступает высокая эстетическая оценка объектов, признание их

красивыми. Рассматриваемый вид деятельности квалифицируется также с точки зрения временной направленности на будущее (план, замысел, проект), даже в том случае, когда слово *дизайн* применяется по отношению к результатам деятельности, предполагается, что ее осуществлению предшествовал мыслительный анализ, и результат каким-то образом прогнозировался. Требования предъявляются и к качеству выполнения деятельности, что предполагает детальную разработку, учет состава и взаимного расположения частей, ориентацию на дальнейшее использование изделия. Такие характеристики, как удобство, комфорт и функциональность выдвигают в качестве критерия утилитарные ценности, а предназначенность создаваемых объектов для конкретной социальной группы потребителей предполагает внимание к экономическим ценностям.

Итак, понятийная составляющая лингвокультурного концепта «дизайн» в русском языковом сознании может быть представлена следующим образом. Дизайн – это вид интеллектуальной творческой деятельности человека с целью создания объектов, отличающихся внешней красотой. Понятие «дизайн» соотносится с такими ценностями (концептами), как эстетические («красота»), утилитарные («польза», «комфорт») и экономические («деньги»).

Дальнейшие перспективы в изучении понятийной составляющей концепта «дизайн» мы видим в сопоставлении дефиниций толковых словарей русского языка, фиксирующих признаки быденного языкового сознания, с определениями, предлагаемыми специальными (архитектурным, строительным, экономическим и др.) словарями и справочниками, рассматривающими единицу *дизайн* в качестве термина и отражающими профессиональное сознание. Это связано с тем, что предварительный анализ сферы бытования концепта «дизайн» показал, что он функционирует как в профессиональном, так и в обиходном дискурсе, обладая набором сходных и специфических для этих типов дискурса признаков [6], что позволяет отнести его к классу метапрофессиональных концептов.

Литература

1. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук, 2004.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.
3. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Рус. яз., 2000.
4. Лаврентьев А.Н. История дизайна. – М.: Гардарики, 2006.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1995.
6. Прищепенко М.В. Метапрофессиональный концепт «услуга» в обиходном и институциональном дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2006.
7. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999.
8. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. – М.: Эксмо, 2007.
9. Online Etymology Dictionary, Douglas Harper, 2001 // <http://www.etymonline.com/index.php?search=design&searchmode=none>

Широглазова Н.С.

СРЕДСТВА МАНИФЕСТАЦИИ БЕНЕФАКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЯЗЫКЕ (на материале русского и английского языков)

В теории семантического синтаксиса предложение рассматривается как наименование некоторого события. Тип события определяется глаголом и может представлять собой состояние, процесс, действие и действие – процесс. В событии, обозначаемом глаголом, действуют различные участники (актанты). Тип актанта зависит от его роли, характера участия в том или ином событии. Сфера деятельности одушевленного актанта включает следующие виды участия в событии:

- 1) физическое действие;
- 2) внутреннее состояние (эмоции, отношения);
- 3) внешнее состояние;
- 4) обладание, владение;
- 5) общение;
- 6) существование;
- 7) мыслительная деятельность;
- 8) свойства.

В одних случаях актант действует как активный участник события, в других – как пассивный, воспринимающий направленное на него действие. В некоторых ситуациях актант способен выполнять как активные, так и неактивные роли, например в акте коммуникации.

Тип события обусловлен объективными характеристиками реальной действительности. Событие возникает в результате взаимодействия и координации материальных объектов (живых существ и предметов) и их состояний.

Во многих теориях семантического синтаксиса рассматривается такой актант как Бенефициант (бенефактив). Бенефициантом называют лицо, извлекающее выгоду из того, о чем сообщается в остальной части предложения (У. Чейф). Этим же термином обозначается лицо, которое получает или теряет какой-либо объект (В.В. Богданов, W.A. Cook). Бенефицианту часто соответствуют понятия получателя и адресата (Ю.Д. Апресян, В.В. Богданов).

Как видно из приведенных определений в терминологии нет единообразия. Очевидно, что Бенефициант участвует только в ситуациях определенного типа, в которых осуществляются отношения владения или обладания чем-либо.

При анализе событий с участием Бенефицианта выявляются следующие подтипы. Бенефициант часто выступает в событии владельцем какой-либо собственности или даже отдельной вещи.

Меннерс держал трактир... (Грин А.А. Алые паруса).

Бенефициант может быть участником события, получая что-либо в свое распоряжение или утрачивая это вне зависимости от чьего-либо желания или намерения.

Плац доктор потерял еще на площади... (Олеша Ю.К. Три толстяка).

Если участник получает или лишается чего-либо исходя из своих собственных желаний и намерений, т.е. действует в пользу или ущерб самому себе, то его можно назвать агенсом.

Иорданский купил дом на Песчаной улице (Бунин И.А. Поэзия и проза).

В тех случаях, когда лицо получает что-то из некоторого источника, т.е. предполагается намеренный акт передачи, оно является адресатом.

Хоттабычу дали лошадиную дозу аспирина... (Лагин Л.И. Старик Хоттабыч).

Таким образом, Бенефициант являет собой обобщенное представление об одушевленном участнике события действительности, который обладает или, наоборот, не обладает чем-то, который обретает или лишается чего-либо в силу случая. Его участие не предполагает направленного действия со стороны других участников события.

Основным средством выражения Бенефицианта в русском языке является существительное в форме именительного падежа при активном глаголе. Количество возможных в этой поверхностной модели глаголов невелико: «иметь», «владеть», «держаться», «обладать», «располагать» (значение обладания и принадлежности), «терять», «находить» (значение случайного обретения и потери).

Катя потеряла кошелек.

Широкое распространение в русском языке получила поверхностная модель, в которой Бенефициант реализуется через форму предложной группы «у» + Р.п. при глаголах «быть», «иметься», «водиться», «оказаться», «найтись» и т.п., в активной форме.

У Казанского была богатая военная библиотека... (Катаев В.П. Белеет парус одинокий).

Что касается соотношения в языке конструкций с И.п. и у + Р.п., считается, что «основными средствами выражения значения обладания в русском языке являются конструкции типа *у меня есть*; конструкции же типа *я имею* и *у меня имеется*, ограниченные в своем употреблении, относятся к периферии» [3. С. 101]. Интересные наблюдения об употреблении генетива при глаголе «быть» для указания функции обладания высказывались в свое время Э. Бенвенистом. Вслед за А. Мейе он отмечает, что «в индоевропейских языках для выражения идеи обладания в течение длительного времени употребляется только оборот *est mihi aliquid* буквально «мне есть нечто», а глагол «иметь» во всех языках появился сравнительно поздно» [1. С. 195].

При русском глаголе «принадлежать» Бенефициант обретает особую форму – форму дательного падежа. Существует мнение, что конструкция «У принадлежит X-у» коррелирует скорее не с «у X-а есть Y», а с конструкцией «X владеет/обладает Y-ком, в которой на заполнение позиции Y-ка накладываются ограничения ввиду более узкого посессивного значения указанного глагола по сравнению с *быть*» [3. С. 117].

Деревня Кореваново принадлежала когда-то тому самому помещику Кореванову... (Кассиль Л.А. Повести и рассказы).

Бытийный глагол «быть/есть» и словосочетание «являться собственностью» в русском языке требуют Бенефицианта в форме родительного падежа.

Дом являлся собственностью моего деда.

Это был дом моего деда.

Наличие у Бенефицианта какого-либо предмета может быть отражено в русском языке и при помощи предложной группы предлога «при» с существительным в форме предложного падежа.

При отце были документы и деньги.

Юридическая сторона принадлежности отражается в конструкциях, в которых Бенефициант выражен предложной группой «за» + Тв.п.

После развода за бывшей женой остался дом.

В русском языке с глаголами случайного обретения или утраты возможно представление Бенефицианта через творительный падеж при пассивном глаголе. Такого рода структуры применяются в основном в процессе официальной констатации имевшего места события.

Гражданином N был утерян паспорт.

В число глаголов обладания, характеризующихся наибольшей регулярностью в выражении понятия обладания в современном английском языке, входят глаголы *have, hold, own, possess, occupy*. Считается, что глагол *have* «сочетается с неограниченным числом существительных, обозначающих самые различные конкретные предметы, внешние по отношению к обладателю, а также части его тела». Глаголы *own* и *possess* сочетаются с существительными, обозначающими крупные объекты (дома, предприятия или помещения). Глагол *occupy* требует существительного со значениями «пространство», «помещение». Глагол *hold* сочетается с существительными, обозначающими предметы небольшого размера, которые можно держать в руках, и с существительными, обозначающими предметы, которые могут быть собственностью лица в юридическом смысле [2. С. 84].

В английском языке в активной структуре Бенефициант, как правило, выражается существительным, находящимся в превербальной позиции, и представлен формой общего падежа.

Lucas owned thirteen guns (Sanford J. Rules of Pray).

Английский глагол *belong* требует поствербального положения слова, обозначающего Бенефицианта, который в свою очередь выражен группой существительного с предлогом «to».

This part of Main belonged to the military now (King S. The Dreamcatcher).

В английском языке при глаголе «to be» Бенефициант в поствербальной позиции представлен существительным в форме притяжательного падежа.

This car is Peter's.

В английском языке достаточно широко представлена пассивная структура, в которой актант Бенефициант реализуется через группу существительного с предлогом «by».

The house was owned by Jones Falls University... (Follett K. The Third Twin).

Таким образом, сфера деятельности Бенефицианта достаточно ограничена и касается событий, представляющих собой ситуации утраты, обретения, владения чем-либо или кем-либо. Участие в событии Бенефицианта подразумевает обязательное участие некоторого предмета или одушевленного актанта, которые являются объектом обладания со стороны Бенефицианта. С точки зрения структурной организации предложений с существительными, обозначающими Бенефицианта, в рассматриваемых языках наблюдается много общего. Обращает на себя внимание тот факт, что наибольшей частотностью характеризуется трехчленная активная конструкция «N¹ – V – N²». Конструкция объединяет вокруг глагольного элемента два именных.

В исследуемых языках Бенефициант может отражаться с помощью синтаксической позиции подлежащего в тех случаях, когда Бенефициант воспринимается как центральный элемент ситуации.

Хотя в языке существует несколько средств для реализации Бенефицианта, всегда есть средство, которое является наиболее типичным, наиболее приспособленным для этой функции. В русском языке таким средством является конструкция «у + существительное в Р.п». В английском языке основным средством выражения Бенефицианта является превербальное положение существительного при активном предикате. Значительно реже используются пассивные структуры, в которых этот падеж выражен предложной группой «by + N».

Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
2. Подольская Л.И. Дистрибутивные свойства глаголов со значением обладания в современном английском языке // Проблемы слова, словосочетания и предложения в современном английском языке. – Горький, 1978. – С. 80-88.
3. Чинчлей К.Г. Поле пассивности и посессивные ситуации // Теория функциональной грамматики. Локальность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб.: Наука, 1996. – С. 100-117.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ (в английском и русском языках)

Проблема значения и употребления единиц, выражающих количественную или качественную неопределенность, важна для понимания многих вопросов структурно-семантической характеристики предложения и позволяет глубже проникнуть в содержательную сторону коммуникативного акта. Исследование данных слов связано с актуальными проблемами современной лингвистики и логики, такими как проблемы определенности-неопределенности, обобщенности, существования, референции, типами суждений, функцией неопределенных дескрипций, лингвистической теорией актуализации, лингвистикой текста и т.д.

Проведя анализ существующих толкований неопределенности, мы рассматриваем это значение как *отсутствие определенности (не-определенность или невыраженную определенность)*, которое может реализоваться в речи в виде различных синтагматических вариантов, в том числе неизвестности, неиндивидуализированности, неспецифичности, нежелания дальнейшего уточнения у говорящего и т.д.

С учетом семантического критерия мы выделяем две группы неопределенных детерминативов в английском языке:

- 1) детерминативы, выражающие качественную неопределенность: *a, some, any, one*, а также *a certain* (который рассматривается как постдетерминатив в сочетании с неопределенным артиклем);
- 2) детерминативы, выражающие количественную неопределенность: *some any, several* (постдетерминатив), *every* и *a few* (постдетерминатив в сочетании с неопределенным артиклем).

Some, выступая как количественный неопределенный детерминатив, имеет значение «некоторое количество/число»: *'You can't imagine the panic at an American University if it thinks it may lose some funding'* (=some amount of ...); *Presently she came, bringin some big greenish apples*.

Русскими соответствиями *some* со значением количественной неопределенности служат слова *немного, сколько-нибудь, сколько-то, несколько*, которые относятся к местоименным словам в группе числительных или неопределенно-количественным словам в разряде числительных, поскольку они обозначают количество предметов, хотя и неопределенное: *Он знаком с несколькими выдающимися учеными*.

Рассмотрим возможность выражения неопределенного количества неопределенным артиклем. Одним из компонентов семантики неопределенного артикля является значение неопределенности. Однако, как известно, неопределенный артикль исторически восходит к числительному *an* (один), в значении которого, помимо основного количественного компонента («единичность» объекта), всегда присутствует и добавочный компонент «неопределенности» объекта: *one book* = «одна (не уточняется, какая именно) книга». В значении артикля (*a book* = «какая-то одна книга») компонент неопределенности становится центральным, однако при этом не утрачивается и компонент «единичности» (неопределенный артикль не сочетается с существительным во множественном числе) – он лишь отходит на задний план. Следовательно, значения неопределенного артикля и числительного различаются не по содержанию (составу компонентов), а лишь по акцентированию одних и тех же семантических компонентов [1. С. 42].

В ряде случаев в артикле акцентируется именно количественный компонент, например, при его употреблении с названиями единиц измерения: *for an hour, a mile long* (= one hour/mile) [2. С. 11]. Это значение одним из первых указывается практически во всех словарях [10. С. 1; 7. С. 23; 8. С. 30].

С исчисляемыми словами функция неопределенного артикля в том, чтобы подчеркнуть единичность (единственность), уже заложенную в самом слове; в случае остальных слов неопределенный артикль маркирует добавление элемента единственности [6. С. 173]. В целом, наличие количественного компонента в семантике неопределенного артикля обуславливает возможность употребления его не только с исчисляемыми существительными, но и с неисчисляемыми; в последнем случае происходит некоторое переосмысление значения имени существительного.

Any, выражая количественную неопределенность, обычно встречается в вопросительных, условных предложениях, или в предложениях, содержащих отрицание в сочетании с именами существительными неисчисляемыми и имеет значение «некоторое, небольшое количество»: *'Is there any hope, Doctor?'*. Английское *any* в значении качественной неопределенности часто переводится на русский язык словом *любой*. Отличие этих слов определяется признаком заполнения актантной позиции. В семантическую структуру группы *any* входит больший диапазон значений этого признака.

Так, *any* не требует, чтобы в фокусе внимания не стоял вопрос о том, заполнена ли актантная позиция или нет. Отсюда *any* широко употребляется в вопросительных предложениях, не имеющих импликационной семантической структуры: *'Is there any hope, Doctor?'* – Есть ли какая-нибудь надежда (*любая). *Any* в отличие от *любой* также широко употребляется в условиях полного отрицания: *I didn't pay any attention to what he said* – Я не обращал никакого внимания на то, что он говорил. *Любой* не просто предоставляет адресату речи свободу выбора, а подчеркивает, что все альтернативы «хороши» («качественно все члены совокупности пригодны занимать актантную позицию»): Если *любой* инженер может выполнить эту работу, то зачем приглашать специалиста. Необходимо отметить, что местоимения *любой* и какой-нибудь различаются по роли в актуальном членении высказывания: *любой* всегда ударно, то есть представляет рему, в отличие от слова с *-нибудь*, которое всегда безударно и диктально: Можно мне взять какую-нибудь книгу?; Любую ли книгу можно взять?

Многозначность английских неопределенных местоимений *some* и *any* объясняется, прежде всего, тем, что они совмещают количественную и качественную неопределенность. На внутриязыковом уровне это проявляется в различных трансформациях, на межъязыковом уровне – в появлении различных переводов. Например: *some books* – можно интерпретировать как: (1) a number of (several, a few); (2) certain books, of some sort/kind. Для устранения количественно-качественной двусмысленности постпозитивно может появляться однозначное сочетание типа *some sort or kind*: *You must get some meat of some sort* [4. С. 19].

На самом деле, в большинстве случаев можно перефразировать *some* с помощью выражений “N of some kind/some kind of N/a certain N” в случае качественной неопределенности или “some amount/number of N” в случае количественной неопределенности (часто возможен перевод «некоторый»).

Рассмотрим также семантику и возможность взаимозаменяемости слов *some* и *several*. В некоторых грамматиках и словарях *several* используется для объяснения одного из значений *some*. Следовательно, в английском языке существует два слова со значением «несколько». *Several* рассматривается то как (1) квантификатор, который означает “a fairly large number” [9. С. 1262]; то как (2) детерминатив, используемый в качестве прилагательного и местоимения со значением “a few, some, more than two but not many” [8. С. 1992]. Однако нам представляется более правильным рассматривать *several* в качестве постдетерминатива со значением неопределенного количества.

Отмечается также употребление слова *several* в качестве прилагательного, в этом случае оно имеет значения “separate, distinct, individual”: *They went their several ways* [8. С. 157]. Как отмечает П. Кристоферсен, слово *several* сейчас очень часто используется в качестве квантификатора. В качестве квантификатора (со значением “not a few”), оно потеряло все свои качественные ассоциации (“separate”) [6. С. 47].

В отличие от *several*, *a few* (quantifier) имеет значение “small number”: *We had a few people for drinks* [9. С. 1262]. Часто *a few* относят к классу детерминативов, однако, строго придерживаясь признаков детерминативов, *a few* не является собственно детерминативом. Доказательством этому может послужить следующий пример, где *few* употребляется с определенным артиклем: *It's one of the few companies trying to tackle the problem* [10. С. 513]. В русском языке подобное значение выражается неопределенно-количественным словом *немало*: *Среди провожающих немало было подростков, девушки, молодых женщин* [5. С. 234].

Как видно из определений, нет единства мнений о значении *several*, однако большинство исследователей говорят о выражении значения довольно большого количества. Что же касается отличия от *some*, то они различаются употреблением: *several* обычно употребляется с исчисляемыми, а *some* – как с исчисляемыми, так и с неисчисляемыми: *I told him several times; I shall need several more people* [7. С. 775]. Однако еще одним отличием, которое представляется нам более важным, является то, что *several* выражает лишь количественную неопределенность, в то время как *some* может обозначать и неопределенное количество, и качество.

В целом, употребление наиболее полифункциональных детерминативов *some* и *any* всегда собственной семантикой этих местоимений, а именно – выражением количественной или качественной неопределенности. Семантическое различие между *some* и *any* основывается на том, что они по-разному раскрывают понятие количественно-качественной неопределенности, в их лексических значениях обобщены разные свойства, стороны этого понятия.

Литература

1. Гуревич В.В. О «субъективном» компоненте языковой семантики // Вопросы языкознания. – 1998. – № 1. – С. 27–35.

2. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка: Учеб. пособие для филологических факультетов. – М.: МПГУ, 2001. – 105 с.
3. Гуренко Л.И. Неопределенный артикль – маркер единичной расчлененности значения имени существительного: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Одесса, 1978. – 21с.
4. Пилка А.П. Неопределенные детерминативы литовского языка (в сопоставлении с английским языком): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Вильнюс, 1984. – 25 с.
5. Современный русский язык / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина, В.В. Цапкевич. – М.: Высш. шк., 1971. – 512 с.
6. Christophersen P. The Articles. A study of their theory and use in English. – London: Oxford University Press, 1939. – 206 p.
7. Фоломкина С.К. Англо-русский словарь сочетаемости. – Москва: Изд-во «Русский язык», 1999. – 1040 с.
8. Hornby A.S., Gatenby E.V., Wakefield H. The Advanced Learner's Dictionary of Current English: В 3 т. – Ставрополь: СПИИП «Сенгилей», 1992.
9. Language Activator. – London: Longman, 1995. – 1600 p.
10. Longman Dictionary of Contemporary English. – London: Longman, 2001. – 1670 p.

Ширяева Ю.Я.

ТИПЫ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПТОВ

Исследование художественной картины мира выдающихся мастеров пера является неисчерпаемым средством познания и осмысления как картины мира определенного народа, так и творческой позиции личности [Богатова 2006: 4].

Когнитивный подход к изучению художественного текста предполагает работу в двух направлениях: выявление семантических универсалий художественного мышления автора в их текстовом воплощении [Долбина 2004: 4] и обнаружение «уникальных законов мироустройства» [Бабенко 2004: 58], отраженных в текстах художников слова.

Художественный текст в современной лингвистике воспринимается как соотношение существующего универсального опыта – совокупности национальных концептов и новых художественных смыслов, возникающих на основе культурного опыта и памяти. Осмысление общих ментальных сущностей и связь их с художественной картиной мира индивидуума [Пименов 2006: 110] осуществляется с помощью *художественного концепта*. Художественный концепт, с одной стороны, взаимодействует с художественной картиной мира, а с другой – «с вновь образующимися единичными художественными высказываниями» [Миллер 2004: 15-16].

В работах наряду с термином «*художественный концепт*», встречается целый ряд терминов, обозначающих сходные, но не тождественные понятия: «*концепт текста*», «*концепт художественного мышления*», «*текстовый концепт*», «*культурный концепт*», «*эмоциональный концепт*».

Под *концептом текста* понимается «глубинный смысл, изначально максимально и абсолютно свернутая смысловая структура текста, являющаяся воплощением мотива, интенций автора, приведших к порождению текста» [Залевская 2001: 32]. По-мнению Н.Л. Чуриловой, *текстовый концепт* представляет собой фрагмент картины мира, репрезентированной в рамках некоторого текста как замкнутой системы [Чурилина 2002: 12].

Р.С. Погосян определяет *текстовые концепты* как концепты, связанные с процессом чтения и понимания какого-либо отрывка текста или целого текста. Полученную из текста информацию человек должен соотносить как с собственными знаниями, так и с «внутренним представлением самого этого отрывка» [Погосян 2005:15]. Р.Г. Погосян выделяет следующие типы *текстовых концептов*: концепты мировоззрения, эмоциональные концепты, концепты художественного восприятия текста, концепты художественного мышления и концепты культуры [Погосян 2005: 16].

Концепт мировоззрения представляет собой «объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека о мире «Действительность» [Вежбицкая 1999: 215].

Концепт художественного восприятия текста (Кузьмина Н.А., Малышева Е.Г., Данькова Т.Н.) требует обращения к анализу творчества, идиостиля поэтов и писателей. Преломление объективной действительности в сознании творческой личности организуется в концептуальную систему, содержание которой обусловлено духовным опытом и общественной деятельностью [Никитина 1991: 6].

Ю.Д. Тильман предлагает делить все концепты на культурные и «некультурные» [Тильман 1999: 11]. *Культурный концепт* позволяет наиболее адекватно описать «всю гамму культурогенных

наслоений, относящихся к смысловой и функциональной специфике слова», к его структурообразовательному статусу в тексте [там же: 13]. Культурный концепт соотносится с более широким контекстом, поскольку «любая языковая личность, в том числе и творческая личность художника слова, не может быть абсолютно субъективной и не вбирать в себя некую сумму наиндивидуальных элементов» [там же: 14].

Сложность и неоднозначность понятия «художественный концепт» вызывает множество классификаций данного явления, которые часто перекрывают, а порой и противоречат друг другу.

Выделяют следующие типы художественных концептов:

1) концепты отдельного автора (Богатова С.М., 2006; Малышева Е.Г., Маршина М.В., Персинина А.С., Тарасова И.А., Эртнер Д.Е., и др.). В таких работах на основе частотности соответствующих концептам лексем-репрезентантов и слов, ассоциативно связанных с ними, а также на основе анализа содержательного плана созданных автором художественных произведений выявляются ключевые для концептосферы изучаемого автора концепты (базовые концепты, концепты-доминанты) [Болотнова 2006: 35].

2) концепты одного или нескольких текстов (Долбина И.А., Паскова Н.А., Черкасова И.П., и др.), направленный на «постижение эстетического смысла художественного произведения».

3) концепты текстов нескольких авторов одного литературного направления или одной эпохи в развитии национального языка (Лаврентьева Л.Р., Сергеева М.В., Четчик В.И., и др.), с помощью которого определяются культурно-значимые концепты не только в художественном творчестве отдельных писателей, но и целого народа.

4) концепты авторов, пишущих на разных национальных языках (Сергеева Д.В.).

5) общезыковые (коллективные) и индивидуально-личностные (индивидуальные) по содержанию концепты, которые обнаруживают различия в словоупотреблении [Попова, Стернин 2003: 59]. При этом индивидуальные концепты являются более богатыми и разнообразными, чем любые коллективные концепты [Слышкин 1994: 26]. В качестве индивидуально-личностных концептов могут выступать концепты, репрезентированные в художественных текстах и образующие авторскую концептосферу [Черкасова 2005: 9].

6) По мнению И.П. Черкасовой, в текстовом пространстве существуют не только индивидуальные, но и интертекстуальные концепты, базирующиеся не на заимствованиях различного типа, а являющиеся порождением логоса – единого универсального начала и результатом общечеловеческой мыследеятельности [Черкасова 2005: 5].

7) И.А. Долбина предлагает разделять художественные концепты на индивидуально-авторские концепты, отражающие концептосферу писателя как отдельной языковой личности и общекультурные концепты, являющиеся составной частью концептосферы культуры, то есть сферы признанных обществом культурных ценностей [Долбина 2004: 21].

8) Н.С. Болотнова классифицирует художественные концепты по нескольким параметрам. По размеру художественные концепты подразделяются на макро- и микроконцепты [Болотнова 2006: 35]. Согласно принадлежности к текстовым субъектным сферам персонажей и автора выделяются персонажные и базовые текстовые концепты [там же: 35]. В зависимости от аспектов исследования – универсологического, лингвокультурологического и личностного – концепты подразделяются на концепты-универсалии, лингвокультурные концепты и концепты-уникалии. По типам ментальных связей художественные концепты делятся на концепты с чувственным ядром, концепты-гельштаты и топологические концепты [там же: 35]. По эстетической значимости в системе художественного текста выделяются концепты-локативы, выполняющие эстетическую функцию локального характера, и идейно значимые, ключевые концепты. По средствам выражения различаются словные, сверхсловные и текстовые художественные концепты. По степени оригинальности выделяются узуальные или типовые и индивидуально-авторские концепты. По структуре дифференцируются отдельные художественные концепты, концептуальные пары – оппозиции, концептуальные структуры и гиперконцепты, обобщающие иерархически организованные концептуальные структуры [Болотнова 2005: 18-24].

Литература

1. Богатова С.М. Концепт "дом" как средство исследования художественной картины мира Вирджинии Вулф: дис. ... канд. филол. наук: – Омск, 2006.
2. Болотнова Н.С. Изучение концептуальной структуры художественного текста в коммуникативной стилистике // Художественный текст и языковая личность: Материалы IV Всероссийской науч. конф. (27-28 октября 2005 г.) / Под. ред. проф. Н.С. Болотновой. – Томск, 2005. – С. 6-13.

3. Болотнова Н.С. Типы концептуальных структур поэтических текстов // *Художественный текст: Слово. Концепт. Смысл: Материалы VIII Всероссийского научного семинара (28 апреля 2006 г.) / Под.ред. проф. Н.С. Болотновой.* – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2006. – С. 34-40.
4. Долбина И. А. *Художественный концепт "брат" и его языковая репрезентация в романе Ф.М. Достоевского "Братья Карамазовы": Автореф. дис. канд. филол. наук.* – Томск, 2004.
5. Залевская А.А. *Текст и его понимание.* – Тверь: ТГУ, 2001.
6. Миллер Л.В. *Лингвокогнитивные механизмы формирования художественной картины мира (на материале русской литературы): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук.* – СПб., 2004.
7. Пименов Е.А. *Концепт и картина мира // Новое в когнитивной лингвистике: Материалы I Международной научной конференции «Изменяющаяся Россия: Новые парадигмы и новые решения в лингвистике» (Кемерово, 29-31 августа 2006 г.) / Отв.ред. М.В. Пименова.* – Кемерово: Кемеровский полиграфический комбинат, 2006. – С. 81-86. (Серия «Концептуальные исследования»; Вып.8).
8. Погосян Р. Г. *Концепт "судьба" и его языковое выражение в поэтическом тексте Ф.К. Сологуба: Дис. ... канд. филол. наук.* – Пятигорск, 2005.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике.* – Воронеж, 2003.
10. Слышкин Г.Г. *От текста к символу. Лингвистические концепты прецедентных текстов в слушании или дискурсе.* – М., 2000.
11. Чурилина Л.Н. *Лексическая структура художественного текста: принципы антропоцентрического исследования: Монография.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.

Шутова Н.М.

К ПОНЯТИЮ ИНВАРИАНТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Давая определение процесса перевода, один из основоположников отечественной теории перевода Л.С. Бархударов ввел в него понятие «неизменного содержания»: «Переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении *неизменного плана содержания*, то есть значения» [1. С. 11]. Несмотря на то, что автор в дальнейшем говорит о максимально широком понимании плана содержания и о неизбежности потерь в процессе перевода, его определение подвергали жесточайшей критике [2. С. 37]. Тем не менее, совершенно очевиден тот факт, что при переводе существуют допустимые варианты трактовки содержания исходного текста и некоторое «информационное (точнее – коммуникативное) ядро» их исключающее. Успешность перевода определяется степенью сохранности этого ядра, донесением до адресата основной сути сообщения источника.

Принято считать, что мера возможной точности перевода определяется характером текста – чем специальнее текст, тем меньше вариативность при передаче его содержания. Долгое время считалось, что самая высокая вариативность присуща переводам художественных текстов, что доказано множеством трактовок одних и тех же произведений художественной литературы.

В последнее время, в связи с развитием рыночной экономики, большую долю в осуществляемых переводах составляют рекламные тексты. Переводчики, работающие с рекламой, испытывают трудности разного характера. Рекламный текст несет в себе совокупность когнитивной и экспрессивной информации. Компоненты текста, несущие когнитивную информацию, несомненно, являются инвариантными компонентами содержания. В этом плане приоритетное положение занимает лексика, оформляющая когнитивную информацию, прежде всего термины, характеризующиеся однозначностью, отсутствием эмоциональной окраски и независимостью от контекста. Приведем пример из научно-технической рекламы:

**“Laminated glazing can be tailored
to give more scope in the ratio
of light transmission to energy transmission”**(*Auto 2004*).

Приводимый ниже перевод вполне сохраняет когнитивную информацию оригинала:

«Ламинированное застекление может быть осуществлено
таким образом, чтобы обеспечить лучшее соотношение
между **пропусканием света и поглощением тепла**».

С другой стороны, в тексте содержится не только когнитивная информация. И.С. Алексеева справедливо относит рекламные тексты к примарно-эмоциональным, им присущи: субъективность, эмоциональность, образность, наличие эстетической информации [3. С. 266]. С этой точки зрения,

при переводе рассматриваемой рекламы нельзя игнорировать коннотацию сочетания “can be tailored”, в котором использован разговорный глагол, дословно: «могут быть так сшиты (скроены)». Инвариантность содержания в переводе предполагает учет и этой коннотации. Можно предложить такой вариант: «Ламинированное застекление может быть так подлажено (обустроено), чтобы...».

Кроме того, трудно не согласиться с Н.В. Щербина, которая утверждает, что рекламный текст – явление не только языковое, но и культурное, он составляется членом определенного культурного социума, который имплицитно в него фоновые знания о культуре данного социума [4. С. 7]. Переводчики, работающие с рекламными текстами, очень часто приходят к выводу о том, что для обеспечения эффективности восприятия содержания рекламного текста на другом языке его необходимо значительно изменить или буквально создать вновь.

Естественно, что при переводе текста, насыщенного культурными коннотациями одного социума, для представителей другого культурного социума необходимо или объяснять культурно-значимые компоненты текста, или заменять их на знакомые адресату. Особенно яркие культурно-обусловленные коннотации несут в себе фразеологические сочетания. Рассмотрим ряд примеров:

“Be as snug as a bug...

Both you and your partner can keep warm and cosy with these
Super Sherwood reversible fleece jackets” (Country Living, July 1996).

В рекламном тексте используется начало популярной англоязычной идиомы (в расчете на то, что носителям языка она известна полностью): “to be as snug as a bug in the rug” – «уютно устроиться». Используемая идиома выполняет в рассматриваемом тексте целый ряд функций: она имплицитно дает высокую оценку качества рекламируемого товара, делает это привычным для носителей языка образом, используя идиоматичность и непосредственность разговорной речи. Эффективна в данной рекламе и побудительная конструкция, выражающая призыв к действию. Для сохранения всех перечисленных функций в русском языке желательно тоже использовать привычное для русскоязычного адресата фразеологическое сочетание. Можно предложить такой вариант:

«Почувствуйте себя как дома...

И вам, и вашему партнеру будет тепло и уютно в этих двусторонних пушистых шерстяных
жакетах из Шервуда».

В рекламных текстах фразеология часто подвергается обновлению, что еще больше затрудняет работу переводчиков, так как для сохранения экспрессивной инвариантности нужно подбирать равноценные средства выразительности в языке перевода, а это не всегда возможно. Приведем пример:

“Microsoft Windows 95

believes

ALL WORK

AND NO PLAY

is a clear sign it’s time to upgrade” (U.S. News, Nov. 18, 1996).

В данной рекламе используется начало известной английской пословицы: “All work & no play makes Jack a dull boy”, в которой второй компонент заменен. В русском языке эта пословица не имеет эквивалентной или аналогичной лексической единицы, в отрыве от контекста возможен буквальный перевод: «От одной работы без развлечений загрустит и Джек». Использовать это соответствие при переводе рассматриваемого рекламного текста не представляется возможным, можно лишь передать его общее содержание:

«Программа Microsoft Windows 95

полагает, что, если вы только работаете и даже не играете,
вам давно пора обновляться».

Совершенно очевидно, что при таком варианте перевода трудно говорить об экспрессивной инвариантности оригинала и перевода.

Интенсификация выразительности использования фразеологического оборота часто достигается благодаря его обыгрыванию, использованию эффекта неожиданности. Приведем пример рекламы автомобиля Honda:

“A rare find only happens every
Now and Then.

We’d like to emphasize the Now part” (U.S. News, April 7, 1997).

Известное фразеологическое сочетание “now and then” со значением – «время от времени, иногда» оживляется благодаря своему развертыванию в виде целого предложения. Сначала рекламодатели подчеркивают редкость появления на рынке таких автомобилей как Honda, а затем подводят адресата к мысли о том, что Honda – самая лучшая машина «на данный момент». Для сохранения

экспрессивности рекламы можно предложить использовать привычное для носителей русской культуры выражение «редко, но метко»:

«Необычные находки случаются редко, но метко.

В случае с автомобилем Honda все как раз метко».

Хотя предложенный перевод не является в полной мере семантически адекватным оригиналу, экспрессивная и культурологическая «инвариантность» сохраняется.

Подводя итог, можно сказать, что понятие инварианта при переводе должно обязательно соотноситься с типом текста. Рекламный текст представляет собой специфический переводческий материал, в нем, как правило, используется очень широкая номенклатура выразительных средств в целях побуждения адресата приобрести рекламируемый товар. Сохранение инвариантности содержания в переводе рекламного текста предполагает выполнение им той же коммуникативной задачи, поэтому рекламный текст недостаточно просто перевести, его нужно включить в контекст культуры носителей языка перевода.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Междунар. отнош-я, 1975. – 240 с.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – С. 37.
3. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – М.; СПб: АCADEMIA, 2004. – 352 с.
4. Щербина Н.В. Американский рекламный текст в аспекте взаимодействия языка и культуры: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Хабаровск, 2002. – 26 с.

Щетникова М.В.

ПОНЯТИЯ КОЛИЧЕСТВЕННОСТИ, ЧИСЛА И МНОЖЕСТВЕННОСТИ

Предметы окружающей действительности обладают количественными характеристиками, и Homo sapiens, с древнейших времен вовлеченный в процесс их счета и измерения, сравнения и сопоставления величин и мер, сформировал в языковом сознании понятие количества и количественных отношений. Одной из сторон всеобщего бытия является целый комплекс количественных представлений, охваченный, т. е. расчлененный и объединен-

ный (интегрированный), математическим мышлением [2. С. 312]. В бесконечном многообразии мира все виды и формы материи характеризуются качественной и количественной определенностью, которые в онтологии существуют в неразрывном единстве [1. С. 8]. Одной из характерных черт категории количества является то, что она наряду с такими понятиями, как пространство, время, оценка, качество и т.д., особым образом отражается в языке. Категория количества, наряду с категориями предметности, качества, сущности и явления, причины и следствия, необходимости и случайности, принадлежит к универсальным категориям, в основе которых находится реальная действительность во всем многообразии ее репрезентаций. Они неизбежно находят свое отражение в семантике языка [1. С. 180]. Понятие о количестве привлекает внимание ученых разных наук на протяжении многих столетий, о чем свидетельствует целый ряд исследований, посвященных генезису категории количества, ее сущности и объективации в языке (Аристотель, 1975; Декарт, 1950; Гоббс, 1989; Кант, 1998; Гегель, 1970; Маркс, 1961; Асмус, 1947; Есперсен, 1958; Бодуэн де Куртенэ, 1963; Лебег, 1960; Агудов, 1967; Шляхтенко, 1968; Тимофеев, 1972; Ильин, 1972; Кондаков, 1975; Панфилов, 1982; Полянский, 1984; Куанбаева, 1988; Акуленко, 1990; Бондарко, 1996; Рычкова, 2003; Маджидов, 1995; Галич, 2002; Ван Минци, 2004; Игошина, 2004; Крылов, 2005; Тошович, 2005 и др.) [7. С. 5].

Теоретически осваивая мир и воплощая свои теории в практику, человек уже в древности разработал два пути определения количества: посредством счета, дающего число, и посредством измерения, дающего величину. У древнего человека, как у ребенка, понятие числа первоначально возникло как конкретное понятие именованного числа, неразрывно связанного с теми или иными предметами [1. С. 9].

По мнению И.А. Бодуэна де Куртенэ даже и всякое качество основано на количестве, так как различия качественно отличающихся друг от друга предметов основаны, с одной стороны, на наличии определенных составных элементов, а с другой стороны – на отсутствии других элементов [2. С. 313].

Некоторые исследователи приравнивают понятие количества к понятию числа:

Количество – число, величина, численная определенность [7. С. 206].

Кроме того понятие «количество» рассматривается как философская категория многими древними и современными философами.

Количество – это философская категория, выражающая внешнюю определенность объекта: его величину, число, объем, степень развития свойств и т. д. [6. С. 45].

В связи с этим понятие количества можно найти у многих исследователей, занимавшихся учением о категориях.

Эволюция понятия количества в значительной мере была связана с развитием математики как науки о количествах, отношениях и пространствах, формах действительности. Первые попытки специального анализа проблемы количества восходят к пифагорейцам и связаны с изучением природы чисел и их применением для познания мира. В соответствии с традицией, восходящей к античной науке, к категории количества обычно относят явления, связанные с двумя, хотя и близкими, но относительно независимыми понятиями: понятием множества, которое связано с операцией счета, и понятием величины, которое связано с операцией измерения. Такой подход вполне соответствует концепции Аристотеля. Аристотель как основатель учения о категориях, выделил количество среди своих 10 категорий (единичного и общего): сущность, количество, качество, отношение, место, время, действие, страдание, обладание, самонахождение (положение). Аристотель определял количество следующим образом: «Количеством называется то, что делимо на составные части, каждая из которых, будет ли их две или больше, есть по природе что-то одно и определенное нечто. Всякое количество есть множество, если оно счислимо, а величина – если измеримо. Множеством же называется то, что в возможности делимо на части не непрерывные, величиной – на части непрерывные» (Аристотель 1975, 164) [8. С. 255].

Схоластика, которая называла категории также предикаментами, знала только 6 категорий: бытие (сущность), качество, количество, движение (изменение), отношение, обладание (Habitus).

Кант понимал под категориями формы рассудка, которые, придавая познавательный характер чистому восприятию, обуславливают опыт и которые сами по себе, т.е. без использования ощущений, не имеют познавательной ценности. Кант составил таблицу категорий, производную от соответствующей таблицы суждений (схемы), систематизировал 12 категорий в 4 группы по 3 категории в каждой; первые 6 категорий он назвал математическими, а 6 последних — динамическими; категории количества: единство (мера), множество (величина), цельность (все); категории качества: реальность, отрицание, ограничение; категории отношения: принадлежность, причинность, общение; категории модальности: возможность, существование, необходимость.

Диалектическая трактовка категории на основе объективного идеализма выдвинута Гегелем. Им разработана система взаимосвязанных категорий, среди которых основные; бытие (качество, количество, мера), сущность (основание, явление, действительность; причём в эту последнюю входят субстанция, причина и взаимодействие), понятие (субъект, абсолютная идея, объект).

В новое время, в связи с исследованием движения и введением переменных величин в математику, Декарт, и в особенности Ньютон и Лейбниц, развивали более общее представление о количестве, включая в последнее не только постоянные, но и переменные величины, а также отношения порядка и сравнения. Впервые диалектическая взаимосвязь количества и качества и их различие выявил Гегель: если при изменении качества происходит превращение данной вещи в другую вещь, то количество, изменение в известных границах не вызывает подобного превращения [8. С. 254].

С общенаучной точки зрения понятие множественности или, может быть, точнее множества, представляет собой частный случай понятия количество, которое относится к числу фундаментальных философских категорий. Можно исходить из следующих двух, очевидно, бесспорных утверждений: (1) «понятие количества – одно из основных понятий, выражение которых присуще языку» (Червенкова 1974, 7), (2) количественно характеризоваться могут не только предметы и шире субстанции, но также действия и шире ситуации (Вейнрейх 1970, Чеснокова 1981, 1983, Падучева 1985).

В теории множеств, созданной Г. Кантором, множество трактуется как многое, мыслимое как единое, как совокупность, собрание объектов, обладающих общим свойством [1. С. 174].

А.А. Холодович определяет множество как нечто такое, что противостоит единичности, является исключительно многообразным по своему составу, по своей структуре и создает развернутую классификацию значений множеств [5. С. 173].

Собственно говоря, все эти виды количественности сводятся к числу, т. к. и пространственная, размерная величина, и длительность протекания, и степень интенсивности могут быть исчислены.

Число относится к наиболее существенным для построения всей концептуальной системы концептам, которые организуют само концептуальное пространство и выступают как главные рубрики его членения. Этот концепт является одним из важнейших концептов культуры. Это одна из фундаментальных категорий философии, естествознания, социологии, физики и других гуманитарных и точ-

ных наук. А.Я. Гуревич называет эти категории «системой координат», при помощи которых люди, принадлежащие к той или иной культуре, воспринимают мир и создают его [3. С. 85].

Ян Шичжан, китаец-русист, утверждает, что число – важнейший концепт в русской языковой картине мира. Число – сущность всех вещей и их отношений. Число как понятие сформировалось не сразу. Вначале оно мыслилось как определенное количество каких-либо предметов (дай пять – руку), по рукам (согласие как воспоминание о ручном счете).

Существуют разные гипотезы возникновения числа: 1) прагматическая – числа возникли в результате коммуникативной необходимости; 2) концептуальная или вербальная: человек имеет врожденный концепт числа один как точки отсчета и концептуальный аппарат для конструирования следующих за ним чисел; 3) ритуальная гипотеза – это как бы перевернутая концептуальная гипотеза: человек может воссоздать число [3. С. 90].

Под понятие числовой количественности надо подвести и явное предпочтение, оказываемое двойке в языковом мышлении. Для математики 2 имеет первостепенную историческую важность. До тех пор, пока существовало только представление 1, не могло быть и речи о количественном мышлении. Только появление понятия 2 сделало возможным возникновение счета и арифметики [2. С. 321].

Числа – это элементы особого кода, с помощью которого описывается мир: в основе музыки, поэзии, архитектуры и искусства лежат числа.

Число знаменует божественный порядок, является магическим ключом к пониманию космической гармонии. В мифологической картине мира с помощью чисел передавалась качественно-количественная сторона явлений. Суеверия, связанные с числами, часто основываются на традиционной символике чисел (например, «священная» семерка, «несчастливое» число 13).

Древние народы придавали цифрам сакральную силу, приписывали им скрытый смысл и магическую возможность влияния на все окружающее: считалось, что числа использовались богами для управления миром. Согласно учению пифагорейцев, числа первого десятка наделялись особыми свойствами. А сам Пифагор говорил: «Все в мире есть числа», «...Самое мудрое – число» и «Все расположено в соответствии с числами» [3. С. 94].

Значение количественности имеет значимость категории, экстралингвистической, логической, или, точнее, концептуальной, отражающей знание человеком фактов объективной данности. В логическом словаре-справочнике Н.И. Кондакова количество определяется как «совокупность свойств, указывающих на величину вещи, ее размер, объективную определенность предмета, в силу которой его можно разделить на однородные части» (Кондаков 1975: 252).

Эта концептуальная категория, отражающая наиболее общие и существенные свойства, признаки и явления объективного мира, имеет также расширенное употребление, приближающееся к нормативам ментальной деятельности (Кондаков 1975: 252).

Итак, понятия количества, числа и множественности причисляют к универсальным категориям, в основе которых находится реальная действительность во всем многообразии ее репрезентаций; к фундаментальным категориям философии, естествознания, социологии, физики и других гуманитарных и точных наук; к важнейшим концептам в культуре, наиболее существенным для построения всей концептуальной системы. В связи с этим, данные понятия становятся значительными и перспективными для изучения в рамках многих наук, в том числе и в контексте одной из наиболее активно развивающихся наук современности когнитивной лингвистики.

Литература

1. Акуленко В.В., Швачко С.А., Букреева Е.И. и др. Категория количества в современных европейских языках. – Киев: Наукова думка, 1990. – 284 с.
2. Бодуен де Куртэнэ И.А. Количественность в языковом мышлении // Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во академии наук СССР, 1963. – С. 311-324.
3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.
4. Степанова Ф.В. Функционально-семантическое поле количественности в разноструктурных языках (на материале английского, русского и чувашского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Чебоксары, 2007.
5. Холодович А.А. Категория множества в японском в свете общей теории множества // Проблемы грамматической теории. – Л.: Наука, 1979. – С. 173-195.
6. Новая иллюстрированная энциклопедия. – Кн. 5. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2007 – С. 45.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра, 1998. – С. 204-207.

Южанинова Е.В.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ТВОРЧЕСТВЕ И.Г. ГЕРДЕРА

Буржуазная культура достигла своей вершины в немецком классицизме конца XVIII – начала XIX в., успехи которого сохраняют свою значимость и сегодня. В Германии появились произведения, считавшиеся «классическими» из-за их гуманистического содержания, эстетического совершенства и образцовости. Классический стиль характеризовался гармоничностью, совершенством формы и содержания, зрелостью [5. С. 124].

При всем различии талантов классики немецкой литературы стремились к одной цели: возрождению немецкой мысли и выражавшей ее поэзии. Хотя они не были педагогами по профессии, но оказали воздействие на самые различные области воспитания и образования. Таков, например, Иоганн Готфрид Гердер (1744-1803), который известен, прежде всего, как философ, просветитель, поэт и переводчик, ведущий теоретик движения «Бури и натиска». В то же время анализ немецкой педагогической литературы показал, что И.Г. Гердер по праву называется «педагогом немецкого классицизма» [9. С. 172]. Идея творческого органичного воспитания пронизывает повседневную деятельность и теоретические занятия философа, который всю свою жизнь посвятил служению школе и воспитанию. Педагогические способности И.Г. Гердер проявил уже в годы преподавания в колледже в Кенигсберге (с 1762 г.) и Риге (1764-69). По рекомендации И.В. Гете в 1776 г. он занял в Веймаре должность суперинтенданта, в обязанности которого входило руководство и инспектирование школ Саксен-Веймарского герцогства. Педагогические взгляды И. Г. Гердера представлены, в первую очередь, в трудах «Дневник моего путешествия в 1769 г.» и «Школьные речи», которые он произносил в течение 25-летней деятельности в качестве руководителя школьного образования в Веймаре на торжественных актах в начале и конце каждого учебного года. Эти дидактические речи, поучительные и простые по форме изложения, ярко отражают педагогические проблемы этапа Просвещения.

Большое значение имеют философские идеи И.Г. Гердера о человеческом бытии, о языке и истории, о гуманности, об образовании и воспитании, которые развиваются в его произведениях во всеобъемлющую философию культуры и образования. Воспитание личности И.Г. Гердер понимал в единстве с совершенствованием всего человечества. Целью воспитания он провозглашал «достижение гуманности», под которым понимал такое состояние общества, когда каждый человек, не опасаясь другого, сможет развивать свои способности. Гуманность, по утверждению И.Г. Гердера, составляет основу характера рода человеческого. В ходе воспитания, согласно И.Г. Гердеру, человек усваивает опыт предшествующих поколений, применяет и обогащает его. Мыслитель подчеркивал, что движением к состоянию гуманности является вся история человеческого рода, именно в гуманности состоит подлинная «цель человеческой природы» [1. С. 428]. Философское рассмотрение истории имело для И.Г. Гердера одновременно и педагогическое значение, что отражается в названиях его произведений: «Еще один опыт философии истории для воспитания человечества» (1774) и «Идеи к философии истории человечества» (1784-1791). История человечества выступала у него как история образования. С другой стороны, образование помогает человеку стать человеком путем постижения истории. В ней, по твердому убеждению И.Г. Гердера, он узнает всю глубину человеческого существования и поднимает себя к высотам истинной гуманности. История человечества, таким образом, становится «канонем гуманности». Движущие силы для поощрения гуманности писатель видел в искусстве и науке, в воспитании и образовании.

Философ углублял идеи буржуазной немецкой классической литературы о единстве гуманности и национальности. Истинное национальное чувство, патриотизм, свободный от всякого национализма, должны соединяться с любовью ко всему человечеству [6. С. 214]. Данное утверждение И.Г. Гердера предвосхищает современные философско-педагогические идеи культурологического подхода и диалога культур (В. С. Библер и др.). При этом мыслитель подчеркивал индивидуальность народов и эпох так же убежденно, как и уникальность каждого отдельного человека. Его филологический труд «Голоса народов в песнях» (1778-79) способствовал распространению взгляда И.Г. Гердера о том, что уважение к истории и культуре других народов является обязательным элементом воспитания.

Уделяя большое внимание теме человеческой культуры, И.Г. Гердер усматривал в самой культуре сущность образования человека (и человечества), его просвещения. Впервые в Германии вы-

двинув принцип историзма в изучении культуры, он подошел к пониманию некоторых закономерностей развития человеческого общества. По его мнению, вся история человеческого общества – это процесс созидания культуры и обретения человеком с ее помощью свободы и власти над природой. Мыслитель считал, что разные эпохи, нации, люди находятся на разных ступенях эстетического развития, отражением чего является разнообразие эстетических вкусов и представлений, при этом «разница между просвещенными и непросвещенными, культурными и некультурными народами заключается не в специфике, а только в степени» [1. С. 244].

И.Г. Гердер был убежден, что в человеке изначально заложен принцип деятельности, т.е. способность к творчеству, поэтому его творческие силы неиссякаемы и раскрываются в сфере культуры. Средством же приобщения человека к культуре выступает эстетическое воспитание, утверждал он. Не отождествляя понятия эстетического и этического воспитания, философ вместе с тем провозглашал нравственный воспитательный идеал искусства. Так, в работе «О воздействии поэзии на нравы народов в древние и новые времена» (1778) он подчеркивал, что именно поэзия древних греков была «самым действенным средством для обучения, образования, воспитания нравов людей и граждан» [Цит. по: 3. С. 171]. Потому «греческое поэтическое искусство навсегда останется прекрасным цветком нравственности юной поры человечества» [3. С. 180].

В искусстве древней Греции И.Г. Гердер видел идеал гармонично развитого человека, формированию которого должны служить, по его мнению, все учреждения государства, все науки и искусства, поэтому считал греческое искусство школой гуманности, особо подчеркивая момент искания, становления гуманистического искусства. Так, в «Письмах для поощрения гуманности» (1793-97) он писал: «Греческое искусство знало, почитало и любило человечество в человеке. Чтобы познать его чистую сущность, оно непрестанно стремилось вперед. Оно двигалось многообразными и трудными путями,.. пока, наконец, именно эти преувеличенные усилия, тем упорнее направленные на поиски истины, не привели к вершинам искусства» [2. С. 290]. Не абсолютизируя образовательный идеал античности, И.Г. Гердер призывал к осознанному творческому освоению его наследия, которое заключалось, по мысли философа, прежде всего в возрождении идеалов гражданственности и гуманности, а не в перенесении античных сюжетов и форм в немецкую литературу [4. С. 361].

Некоторые работы И.Г. Гердера посвящены исключительно педагогическим проблемам, в первую очередь вышеназванный «Дневник моего путешествия в 1769 г.», в котором философ подверг критическому осмыслению научные, философские, исторические и педагогические представления эпохи. «Дневник» – это, по сути, просветительская программа, центральными вопросами которой являются: Что такое человек? Как он себя «образовал», т.е. развился в конкретный исторический период? Кем он должен стать? Вместе с тем это план реформы школы, детально продуманный и пронизанный идеей гуманистического воспитания.

В своих трудах И.Г. Гердер конкретизировал содержание образования. Он был убежден, что в гимназии следует, прежде всего, развивать мышление учащихся для знания и понимания истории. Его школьный план вообще не ставил преподавание древних языков на первое место, что было характерно для классического гимназического образования. Именно история и предметы реального цикла занимают в нем большое место [7. С. 393]. Мыслитель исследовал воспитательное и образовательное значение и возможности преподавания родного и иностранных языков, ряда гуманитарных предметов. Изучение истории, географии, литературы И.Г. Гердер противопоставлял схоластическому изучению латинской грамматики в традиционной латинской школе. Все должно быть живым; нужно учить, как замечал И.Г. Гердер, «грамматику по языку, а не язык по грамматике», чтобы все обучение не теряло из виду своей эстетической стороны, жизненности, органичности своих предметов. «Здесь Ливии, Цицероны, Саллюстии, Курции и т.д. – что за новый мир речей, характеров, исторических событий, выразительности форм обращения, государственности! Переводов [нужно делать] мало, но по крайней мере с целью основательной! Пусть все живо чувствуется, объясняется; нужно, чтобы увидели Рим, его разные эпохи и времена, ощутили и насладились античностью языка, чтобы присутствовали античный вкус, слух, дух, сердце – и [надо] подражать всему этому!» [Цит. по: 3. С. 169].

Наибольшее значение И.Г. Гердер придавал преподаванию родного языка. Именно с него должно начинаться воспитание и школьное обучение. И.Г. Гердер считал: «Каждый должен научиться понимать свой родной язык, верно и правильно говорить, быстро и разумно писать. Наше столетие – говорящее и пишущее столетие. Следующее, по всем признакам, будет не менее таковым» [8. С. 441]. Одновременно И.Г. Гердер ориентировал на использование национальной немецкой литературы для воспитания у молодежи национального образа мышления, пропаганды живого национального языка: «Наши лучшие писатели не известны в семье, часто даже и в школе. Их презирают при дворе, потому что они воспитывают у молодежи национальный образ мышления, создают и про-

пагандируют живой национальный язык» [8. С. 435]. Тем не менее, при всей важности изучения родного языка И.Г. Гердер не отрицал значимости преподавания иностранных языков. «Без сомнения, родной язык для нас – самый любимый, но он не мешает нам изучить еще десяток других – древних и новых языков, полюбить их красоту и вкушать их духовные плоды. Образованный человек должен делать это в наше время, в совершенстве владея языком своего Отечества» [7. С. 327].

Дидактические идеи И.Г. Гердера сохранили значение и за рамками его времени, оказав значительное влияние на творчество И.В. Гете, В. ф. Гумбольдта, на формирование неогуманизма в Германии.

Литература

1. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / Перев. и прил. А.В. Михайлова. – М.: Наука, 1977.
2. Гердер И.Г. Избранные сочинения / Сост. В.М. Жирмунский; перев. под ред. В.М. Жирмунского и Н.А. Сигал. – М.-Л.: Гос. изд-во худ. литературы, 1959.
3. Идеи эстетического воспитания: Антология: В 2 т. – Т. 2. – М.: Искусство, 1973.
4. История немецкой литературы: В 5 т. – Т. 2. / Общ. ред. Н.И. Балашова, В.М. Жирмунского, Б.И. Пуришева, Р.М. Самарина, С.В. Тураева, И.М. Фрадкина. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963.
5. Epochen der deutschen Literatur. Gesamtausgabe. Stuttgart, 1994.
6. Geschichte der Erziehung. Berlin : Volk u. Wissen, 1958.
7. Herder J.G. Journal meiner Reise im Jahr 1769. In: Herders Werke. Hrsg. von Theodor Mattias. Band 1. Leipzig und Wien, 1890.
8. Herder J.G. Schulreden. In: Herders Werke. Hrsg. von Theodor Mattias. Band 1. Leipzig und Wien o.J., 1890.
9. Reble A. Geschichte der Pädagogik. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959.

Ягафаров Р.Г.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ

Культура двадцать первого века видится как мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этносов и этнических культур. В результате человек в современной социокультурной ситуации находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей.

В Республике Башкортостан представлено многообразие этносов, культур, языков. И это действительно так: у нас бок о бок живут и трудятся представители 113 национальностей.

В Стерлитамакском педагогическом колледже также сформировано поликультурное образовательное пространство. Оно определяется характером и составом будущих педагогов, относящихся к различным культурам и национальностям. В колледже с 1991 года осуществляется языковая подготовка педагогов на чувашском, татарском, башкирском, русском языках. В 1996 году введено обучение на мордовском языке. Кроме этого, колледж выпускает учителей английского и немецкого языков.

Согласно учебному плану в Стерлитамакском педагогическом колледже башкирский и русский языки изучаются по двум направлениям: 1) как родной язык, 2) как государственный язык Республики Башкортостан. Приобретение башкирским языком статуса второго государственного языка на территории республики вызывает необходимость разработки соответствующих учебных программ по языковому образованию, а также безотлагательность совершенствования методики преподавания родных языков исходя из реалий современности.

В условиях быстротекущей реальности методика преподавания родных языков постоянно меняется, совершенствуется. Наши преподаватели стараются соответствовать требованиям времени, овладевают новейшими технологиями, применяют их элементы в своей деятельности. Например, преподаватели башкирской литературы успешно применяют в своей практике методику Штейнберга при изучении биографии писателей. Приемы развивающего обучения используются на уроках башкирского языка.

Технологии проблемного обучения используются преподавателями при изучении новых тем преимущественно по грамматике языка, что позволяет студентам лучше закрепить изучаемый материал.

Обучение на основе общения является сущностью всех интенсивных технологий обучения иностранному языку. При преподавании языка в иноязычной аудитории преподаватели акцентируют внимание на технологии коммуникативного обучения иноязычной культуре: посредством соответствующих упражнений учат студентов общаться на изучаемом языке, для достижения этой цели используют систему специально подобранных условно-речевых упражнений, позволяющих усвоить речевые единицы и иноязычную культуру.

На своих занятиях преподаватели широко используют новые информационные технологии, технологии программированного обучения, без которых невозможно сейчас представить эффективный процесс обучения. Например, применяются программы Power Point, Microsoft Office Publisher для создания и презентации проектов, связанных с содержанием обучения башкирскому языку, творческих работ студентов, в качестве наглядности используются мультимедийные технологии.

Одной из форм контроля над усвоением студентами изучаемого материала являются составленные преподавателями тестовые компьютерные задания по фонетике, лексикологии, морфологии, синтаксису башкирского языка, по биографии и творчеству башкирских писателей и поэтов, позволяющие объективно оценивать текущие знания учащихся. Также студенты приобретают навыки самостоятельной творческой работы, составляя компьютерные презентации на различные темы по башкирскому языку при помощи компьютерной обучающей программы «Intel: обучение для будущего». Данные презентации, содержащие в себе сведения по различным темам истории и культуры Башкортостана и языковой (лексической) комментарий, дают возможность студентам, во-первых, освоить компьютер, во-вторых, повысить орфографическую грамотность, в-третьих, расширить коммуникативный минимум и кругозор, знания по истории и культуре края, в-четвертых, пополнить свой лексический запас по лексико-тематическим группам. Презентации с успехом используются на уроках при изучении башкирского языка как второго государственного.

Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала также широко используется в работе преподавателей родных языков. Данная технология получила отражение в разработанных С.Ф. Каримовой и Р.Г. Ягафаровым таблицах по грамматике башкирского языка, использование которых позволяет изучать материал крупными блоками, многократно его повторять на основе применения опор, осуществлять личностно-ориентированный подход. Таблицы представлены в учебно-методических пособиях «Использование таблиц на уроках башкирского языка» С.Ф. Каримовой (Стерлитамак, 2002, 32 стр.) и «Башкирский язык в таблицах» Р.Г. Ягафарова (Стерлитамак, 2006, 40 стр.).

Таким образом, разработка и использование в учебном процессе современных технологий обучения предполагает в первую очередь хорошее владение самими преподавателями методикой работы на компьютере, а также наличие исследовательского интереса, т.к. современные методические приемы и технологии преподавания по родным языкам, электронные учебники и учебные пособия только начинают создаваться.

Ягафарова Г.Н.

ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК СПОСОБ НОМИНАЦИИ (на материале башкирского языка)

История оказывает свое решающее воздействие на все, что связано с развитием мира и общества: сменяются эпохи, рождаются новые поколения людей, изменяется уклад их жизни и быт, становится более совершенным и комфортабельным их материальное окружение, между людьми и народами устанавливаются новые связи, которые приводят к взаимовлиянию их языков, к пополнению лексического богатства одного языка лексическими ресурсами другого. В этом плане башкирский язык претерпел непосредственное или опосредованное воздействие ряда языков, сильнейшими из которых были арабский, персидский и русский языки.

Русские слова входили в состав тюркских языков в течение многих веков и продолжают активно пополнять их словарный состав по сей день. Приток русских слов в башкирский язык был вызван историческими фактами, усиление которого произошло после присоединения Башкирии к Русскому государству в XVI веке. 450-летие добровольного вхождения Башкортостана в состав России было торжественно отмечено в 2007 году на территории всей республики. Исторические контакты с русским народом привнесли в лексический строй башкирского языка прежде всего слова, относящиеся к области повседневного быта, административной и общественно-политической терминологии. Достаточно привести такие цифры: только во II томе толкового «Словаря башкирского языка» (М.,

1993) содержится всего 2795 заимствованных из русского языка слов, что составляет 10% представленных здесь слов.

Использование единиц другого языка, т.е. заимствование, является одним из способов номинации, характеризующийся очень высокой степенью продуктивности. Исследователь А.Ф. Журавлев подразделяет заимствования на лексические (или заимствования внешней формы) и семантические (заимствования внутренней формы, или кальки) [2. С. 99]. Лексические заимствования возникают при перенесении на почву другого языка однословных номинативных единиц (*проблема, теорема*), словосочетаний (*одеколон, помидор*) и отдельных предложений (*шахматы, балбес*).

При становлении научной терминологической системы предпочтение отдается заимствованиям, так как «...иноязычные термины сильны своей изолированностью от системы данного языка, своей неконтактностью, отсутствием возможности вторых и дополнительных осмыслений. Слово родного языка должно еще стать термином, слово иноязычное – готовый термин; оно больше знак, чем слово родного языка» [4. С. 89]. Поэтому большинство терминосистем на сегодняшний день представляют собой заимствования, для которых важна не конкретная мотивировка, а обозначение явления действительности. Форма заимствований и образований на основе иноязычных морфем свободна от непосредственных этимологических ассоциаций, а потому и не вызывает сама по себе сомнений [6. С. 15].

Иноязычные слова имеют разное происхождение. В хронологическом плане заимствования из русского языка (и из других европейских языков) можно подразделить на несколько этапов. Первый из них характеризуется подчинением русизмов фонетическим законам башкирского языка.

Затем следует этап создания нового термина для нового понятия средствами своего языка или поморфемный перевод иноязычного слова или термина [3. С. 137], по-другому – семантическое заимствование, в словообразовании представленное кальками. Часть русских слов и выражений переводилась напрямую целиком, часть составляли полукальки: *ак билет* 'белый билет, выдается при непригодности к военной службе', *ракета йөрөткөс* 'ракетоноситель'.

Заслуживают внимания также факты заимствования башкирским языком русских прилагательных. Поскольку в башкирском языке отсутствует категория рода, окончания прилагательных на **-ой/-ый/-ий** башкирами не осознаются как окончания определенного рода, а воспринимаются как начальная форма слова [5. С. 61]. Поэтому в языке существовали такие номинативные сочетания как *полковой командир, белый армия, химический снаряд* и др., которые в дальнейшем были заменены в соответствии со словообразовательными моделями на *полк командир, ак армия, химик снаряд* и др. Однако некоторые из подобных прилагательных вошли в литературную норму современного башкирского языка и употребляются поныне: *боевой [дустар], строевой [аттар]*. «Это явление с точки зрения норм башкирского литературного языка не является "нарушением", ибо специфическая особенность прилагательного в башкирском языке – его неизменяемость по родам, числам и падежам, и ввиду этого несогласованность его с существительным – вполне оправдывает такое употребление», – отмечала Р.Н. Терегулова [5. С. 62].

Временные рамки следующего этапа заимствования русских слов можно обозначить моментом перехода башкирского письма с латиницы на кириллицу (1939 г.), ввиду которого появилась возможность более точной передачи заимствований, и сегодняшним днем, когда лексические единицы перенимаются без изменений, как и в языке-источнике. Начиная с этого времени, можно говорить о терминологии различных научных сфер башкирского языка.

На наш взгляд, заимствование русских слов интенсивнее всего наблюдается в 1920-1960 гг. во всех лексических пластах башкирского языка. В этот период особенно сильно происходило развитие научно-технического прогресса. Он способствовал созданию терминов, новых не только для тюркских языков, но и для самого русского языка, поскольку они появлялись с развитием и усовершенствованием различной техники. Являясь неологизмами, эти лексемы напрямую заимствовались во многие языки народов тогдашнего СССР, в том числе башкирский.

Из русского языка перенимались и слова, возникшие путем аббревиации. Сокращение языковой конструкции применяется при обозначении и записи терминов-словосочетаний, длинных терминов и осуществляется аббревиацией: *ДОТ* (долговременная огневая точка), *ВВС* (военно-воздушные силы); словосложением: *комбриг* – командир бригады, *санбат* – санитарный батальон, *генштаб* – генеральный штаб, *военком* – военный командир и т.д.; сокращением одного компонента и аффиксацией другого: *зенитная установка* > *зенитка*, *самоходная артиллерийская установка* > *самоходка* и др.

Пополнение лексического материала терминосистем происходит не только посредством заимствований из других языков, но и посредством перехода имен собственных в апеллятивную лексику, которая затем становится производящей для новых производных, например: *рентген: рентген аппараты, рентген утары, рентгенограмма, рентгенодефектоскопия; ампер: ампер-үлсәгес, ампер-сәгәт, амперметр, амперометрия; вольтметр, гальванопластика, гальванотехника* и т.п., а также

сокращенные отыменные слова, например: *ЯК* 'истребитель по имени конструктора А.С. Яковлева', *МИГ* 'истребитель по имени конструкторов А.И. Микояна и М.И. Гуревича' и т.д.

Займствования по мере освоения их языком становятся номинативными единицами заимствующего языка и могут давать производные на базе этого языка. К примеру, термин *лазер*, являющийся заимствованной аббревиатурой из английского, выступает самостоятельной основой в русском языке: *лазерное излучение, лазерные лучи, лазерная медицина, лазерная терапия, лазерная установка, лазерно-химическая реакция, лазерная физика, лазерная техника, лазерный генератор, лазерный канал связи* и калькируется в башкирский язык: *лазер уктары, лазер медицинаһы, лазер физикаһы, лазер генераторы и т.п.*

Как известно, еще в Петровскую эпоху русский язык сам стал активно пополняться словами из голландского, немецкого, французского языков. Поэтому и в башкирском языке через посредство русского языка появились слова, перенятые из французского, немецкого, латинского, английского, греческого, голландского, итальянского, польского, венгерского и др. языков. Целые тематические ряды перешли из того или иного языка: из немецкого взяты военные, технические, торговые термины (*вахмистр, слесарь, галстук, фартук, ландшафт, мольберт* и др.); из голландского языка – термины, связанные с «морским делом» (*гавань, верфь, карта, трап*). Из французского особенно много усваивалось обиходных слов: *жилет, пальто, этаж, портьера, сервиз*, а также терминов искусства, военного дела, архитектуры.

Данная проблема заимствований соприкасается с другой: проблемой выбора языка заимствования, т.к. термины могут предлагаться из различных языков. В данном вопросе номинаторы руководствуются экстралингвистическими факторами, в числе которых важнейшее место занимает само «происхождение» реалии. В последние десятилетия большинство заимствований приходится на английский язык, что объясняется его возрастающей ролью в международном пространстве, расширением его функций и сфер применения во всем мире.

Таким образом, развитие и обогащение языка на протяжении столетий происходит не только на основе собственного словообразования или создания составных и метафорических наименований, но и путем их заимствования из других языков. На сегодняшний день основным источником заимствования для башкирского языка является русский язык, через который перенимаются слова из других европейских языков. Наименование предметов, явлений, понятий посредством иноязычных слов – один из активных способов номинации, действующий в башкирском языке наряду с другими.

Литература

1. Словарь башкирского языка: В 2 т. – М.: Русский язык, 1993.
2. Журавлев А.Ф. Технические возможности русского языка в области предметной номинации // Способы номинации в современном русском языке. – М.: Наука, 1982. – С. 45-109.
3. Ишбердин Э.Ф. Историческое развитие лексики башкирского языка. – М.: Наука, 1986. – 152 с.
4. Кутина Л.Л. Языковые процессы, возникающие при становлении научных терминологических систем // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М.: Наука, 1970. – С. 80-100.
5. Терегулова, Р.Н. Русские заимствования в башкирском языке. – Уфа: Башкнигоиздат, 1957. – 88 с.
6. Шмелев, Д.Н. О некоторых тенденциях развития современной русской лексики // Развитие лексики современного русского языка. – М.: Наука, 1965. – С. 15.

Якимович Е.В.

КОНЦЕПТ «СПРАВЕДЛИВОСТЬ» И ЕГО СООТВЕТСТВИЯ В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Основной единицей лингвистического описания аксиологической картины мира выступает лингвокультурный концепт, который понимается как ментальное образование, сформировавшееся на базе понятийно-ценностного признака и содержащее нормативно-поведенческую составляющую [1. С. 119; 2. С. 168-169]. Наиболее яркие национально-культурные различия выявляются при сопоставительной характеристике концептов, соотносимых со сходным понятийным содержанием в двух или более языках.

Данная статья посвящена рассмотрению концепта «справедливость», который неоднократно выступал объектом исследовательского интереса в отечественной лингвистике, однако его функ-

ционирование в немецкой лингвокультуре не изучалось. Вместе с тем названный концепт выполняет достаточно важную роль в системе ценностных доминант, фиксируя представления об основании социальной нормы и обозначая ориентир поведения человека.

Концепт «справедливость» относят к числу лингвоспецифичных русских концептов, служащих для выражения моральной оценки. Отмечается, что во многих языках в качестве переводных эквивалентов *spravedlivosti* предлагаются слова со значением «законность», «честность» или «праведность», а такое самоочевидное и существенное для русского языка противопоставление справедливости и законности выразить невозможно [4. С. 281]. На первый взгляд, это положение действительно и для немецкого языка, так как внутренняя форма слова *Gerechtigkeit* указывает на соответствие правовым нормам. Об этом свидетельствует и перевод словосочетаний: *von Rechts wegen* – по справедливости, *Gerechtigkeit üben* – действовать по справедливости, по закону, *Gerechtigkeit widerfahren lassen* – отдать справедливость, воздать должное, удовлетворить законное право, *der Gerechtigkeit ihren Lauf lassen* – дать правосудию свершиться. На это указывает описание семантики лексемы *Gerechtigkeit*, например: «den geltenden Rechtsnormen entsprechendes Handeln und Urteilen, Rechtssprechung, mit der Rechtspflege beauftragte Institution» [6].

Проведенный нами анализ показал, что семантика слова *Gerechtigkeit* не сводится к объединению справедливости и законности: *Gerechtigkeit* – *gerechte Beschaffenheit; gerechte Gesinnung, gerechtes Verhalten; Gerechtsame, Privileg, Berechtigung* [7]. Как правило, авторами словарей отмечаются значения: правосудие (*die strafende Gerechtigkeit* – карающее правосудие, *den Händen der Gerechtigkeit überliefern* – передать в руки правосудия) и привилегии (*j-s Gerechtigkeit schmälern* – ограничивать чьи-либо привилегии). Достаточно часто дефиниции построены на различных основаниях, а иногда в них только указывается на объекты, к которым применима лексема: действия (*gerechte Behandlung*) и требования (*rechtlich begründeter Anspruch*) [8]. В первом случае справедливость относится к области прошлого, выступает основой настоящих действий. Во втором случае на ее базе выдвигается требование осуществить некоторые действия в будущем. В возвышенном стиле лексема выступает синонимом *Recht* или обозначает общественный институт, осуществляющий правосудие (*ausgeübte Instanz der öffentlichen Rechtspflege*).

При подробном толковании [5] раскрываются основные аспекты в понимании категории справедливости: принцип равенства (*das Prinzip, das jedem gleichermassen sein Recht gewährt*), допустимость объективного (*das Gerechthein*) и субъективного подходов (*etwas, was als gerecht angesehen wird*). Кроме того, показаны мифологическое (*Verkörperung der Gerechtigkeit in der Gestalt einer Göttin, Justitia, symbolisiert durch Waage, Schwert und Binde vor den Augen*) и религиозное (*Gottes Akzeptieren des Menschen trotz dessen Sünde, göttliche Gnade*) представления о рассматриваемом феномене.

В немецком языке совокупность правовых норм фиксируется также лексемой *Gesetz*. Именно оппозиции *Gesetz* – *Gerechtigkeit*, *Gesetz* – *Recht*, на наш взгляд, способны передать противопоставление законности, отличающейся формальностью и связанной с внешним основанием нормы, исходящем от института, обладающего властью, и нормами, соответствующими природе человека и возникшими естественным путем. Но ряд отличий все же остается невыраженным, в частности, представление о том, что следование букве закона зачастую ведет к прямой несправедливости, характерно для русской лингвокультуры. Это определяет иерархию ценностных смыслов. Когда возникает противоречие между законностью, отличающейся формальностью, и справедливостью, апеллирующей непосредственно к внутреннему чувству, в русской культуре непосредственное чувство оказывается на стороне справедливости [4. С. 282]. Этим объясняется чрезвычайная эмоциональность, связанная с понятием справедливости в русской лингвокультуре, и особое чувство – любовь к справедливости (там же).

Идея суда, распределения благ и наказаний в зависимости от тяжести вины, соотносимая с понятием справедливости, оказывается для немецкой лингвокультуры еще более актуальной, чем для русской. Немецкие лексемы имеют сходную внутреннюю форму (*Gericht* – суд, *gerecht* – справедливый), и попытка передать сочетание *справедливый суд* на немецком языке обречена на тавтологичность, так как справедливость представляется неотъемлемой характеристикой суда. По этой причине сочетание *справедливый судья* легче передать с помощью устаревшей лексемы *Urteilsfinder*, а не *Richter*.

Вместе с тем в русской культуре «справедливость подразумевает глубокий и разносторонний анализ ситуации, часто требующий учета разнообразных аспектов и обстоятельств» [4. С. 285]. Это ведет к тому, что справедливость может быть «рассудочна и плюралистична» и принадлежит к ценностям временным и конъюнктурным [3. С. 33]. Особенностью русской языковой картины мира признается и то, что, с одной стороны, справедливость может входить в ряд основных нравственных ценностей, с другой, она может восприниматься как ценность низшего уровня, если основывается на объективности и беспристрастности [4. С. 289–291].

Для немецкой картины мира концепт «Gerechtigkeit» всегда остается ценностью высшего порядка, кроме того, его необходимым основанием признаются равенство и объективность. Место данного концепта в ценностной иерархии подчеркивается И. Кантом: *Wenn die Gerechtigkeit untergeht, so hat es keinen Wert mehr, dass Menschen leben auf Erden.* – Когда справедливость исчезает, не остается ничего, что может придать ценность жизни людей. (Здесь и далее перевод афоризмов наш. – Е.В. Якимович)

Справедливость не только признается одной из добродетелей: *Die Tugend großer Seelen ist Gerechtigkeit* (А. Платен). – Добродетель большой души – справедливость. Она приравнивается к самым важным ценностям: *Die Gerechtigkeit ist nichts anderes als die Nächstenliebe des Weisen* (Г. Лейбниц). – Справедливость не что иное, как любовь мудреца, испытываемая к ближнему. Перед ней уступают даже милость и великодушие: *Ich brauche keine Gnade, ich will Gerechtigkeit* (Г. Лессинг). – Мне не нужна милость, я хочу справедливости. *Jedenfalls stünde es besser um die Menschheit, wenn man sich weniger auf Gnade und dergleichen Tugenden und Schwächen verliesse, sich desto entschiedener aber auf Gerechtigkeit stützte* (И. Кант). – Во всяком случае, человечеству было бы лучше, если бы на милость и тому подобные добродетели полагались меньше, но более решительно опирались бы на справедливость. *Wolle nicht immer großmütig sein, aber gerecht sei immer!* (М. Клаудиус) – Пусть ты не всегда будешь великодушен, но справедливым будь всегда!

Справедливости приписывается огромная сила: *Das gegründeste Vorurteil wiegt auf der Waage der Gerechtigkeit soviel als nichts* (Г. Лессинг). – Самое обоснованное предубеждение ничего не весит на весах справедливости. Это мнение перекликается и с рядом пословиц, например: *Gerechtigkeit ist Macht.* Подобное всемогущество может подвергаться сомнению: *Auch die Gerechtigkeit trägt eine Binde und schließt die Augen jedem Blendwerk zu* (И.В. Гете). – И справедливость носит повязку и прикрывает глаза каждой иллюзии. Иногда выражается пессимизм из-за невозможности найти справедливость в жизни, сферой ее существования признается искусство: *Die Gerechtigkeit ist nur auf der Bühne* (Ф. Шиллер). – Справедливость – только на сцене. *Gerechtigkeit heißt der kunstreiche Bau des Weltgewölbes* (Ф. Шиллер). – Справедливостью называется художественное построение мироздания.

Итак, проведенный анализ показывает, что при формировании концептов «справедливость» и «Gerechtigkeit» ведущую роль сыграли такие системы нормативной регуляции, как мораль, право и религия. Лингвокультурное концептологическое исследование обнаруживает противопоставление общественно признанных норм (внешних) и лично значимых норм (внутренних). При этом в немецкой лингвокультуре отмечается преимущественно внешняя ориентация социальной нормы – на формальные законы и факты, а особенностью русского языкового сознания может быть признана большая значимость внутренних ориентиров.

Литература

1. Бабаева (Якимович) Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук, 2004.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.
3. Левонтина И.Б. «Звездное небо над головой» // Логический анализ языка. Истина и истинность в культуре и языке. – М.: Наука, 1995. – С. 32–35.
4. Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. За справедливостью пустой // Логический анализ языка. Языки этики. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 281–292.
5. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache. In 6 Bd. Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1980.
6. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. In 3 Bd. Berlin: Akademie Verlag, 1989.
7. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. München: Mosaik Verlag, 1986–1989.
8. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache / Hrsg. von R. Klappenbach u. W. Steinitz. In 6 Bd. Berlin: Akademie Verlag, 1970–1978.

Яковлева А.Н.

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЯКУТСКИХ СТУДЕНТОВ

Системный подход предполагает выделение в изучении объекта совокупность элементов и их структуры. Целостность любой системы обеспечивается внутренней связью ее частей, взаимодействием ее элементов. Явления образования можно представить как педагогическую систему, вклю-

чающую в себя следующие элементы: цель, субъект, объект, содержание и средства воздействия (Кузьмина 1980). Обучение иностранному языку изучается нами как педагогическая система, структурными элементами которой являются: цель обучения, содержание учебной информации, средства педагогической коммуникации, преподаватели как субъекты процесса обучения, студенты как объекты процесса обучения. Выделенные элементы функционируют как единая система, направленная на обучение и социализацию личности в условиях, которые дают возможность студентам сознавать себя причастными к иноязычной культуре. Для исследования непосредственным предметом изучения могут выступать как система в целом, так и ее отдельные элементы, процессы, состояния, присущие этим элементам или системе.

Средства педагогической коммуникации и воздействия позволяют объединить деятельности преподавателей и студентов в единое целое. Иностранный язык как средство воздействия связывает в целом всю педагогическую систему, обеспечивая приобщение студентов к иноязычной культуре. Как известно, к средствам педагогической коммуникации относятся и методы обучения. В обучении иностранным языкам необходимо уделять внимание общности и различиям родного и иностранных языков. Эффективность подготовки студентов повышается при сопоставлении явлений изучаемого иностранного языка с явлениями родного языка. Анализ различий в языках ведет к качественным преобразованиям в сфере иноязычного образования студентов. Формирование поликультурной языковой личности предполагает учет этнического фактора в образовании и освоение традиций мировой культуры. Исследователями уделяется большое внимание проблемам обучения иностранным языкам в условиях полиэтничности, разрабатываются проблемы межкультурной коммуникации, межъязыковой интерференции.

В обучении якутских студентов немецкому языку как второму иностранному языку выявляются обсуждаемые проблемы методов преподавания. Как известно, на начальном этапе студентами изучается материал для обучения произношению. Основная сложность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции. Второй иностранный язык как дисциплина учебного плана является для студентов национальной группы английского отделения третьим неродным языком. Студенты-саха, владея родным якутским языком, а также русским, обладают устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков английского языка. Интерференция возникает за счет того, что устойчивые слухопроизносительные навыки переносятся на немецкий язык.

В процессе обучения немецкому языку как второму иностранному студентов-саха нами выявлены слухопроизносительные ошибки, которые встречаются зачастую. Затруднение вызывает произношение безударной гласной фонемы [ə], например, в слове haben звук [ə] произносится довольно ясно, хотя в немецком языке этот звук очень неясный. Здесь явственно слышится звук родного языка. Анализ данного затруднения, вызываемого влиянием родного языка, как правило, помогает студентам скорректировать произношение безударной гласной фонемы [ə]. Зачастую напряженный гласный [e:] может заменяться звуком [ε:], например, в слове lesen.

Для некоторых студентов довольно сложным является овладение интонацией, в частности, наблюдается повышение тона в повествовательных предложениях и в вопросительных предложениях с вопросительным словом.

Аффриката [ts] может заменяться фонемой [s], например, слово Zimmer может произноситься как «сыммер». В данном случае мы наблюдаем пример влияния родного языка. В произнесении русского слова «лекция» появляется похожий звук, и получается «лексия».

Звонкий [z] может оглушаться и произноситься также как глухой [s], например, слово Sohn может произноситься как «сон». Похожее явление описано А.А. Качкышевым, исследовавшим обучение алтайских студентов (Качкышев 2002). Автор считает, что немецкий звонкий [z] произносится как глухой алтайский. Однако мы считаем, что в данном случае наблюдается влияние английского языка: Sohn-son; Sommer-summer, и др.

Вместе с тем наличие в якутском языке звуков, похожих на немецкие звуки, позволяет студентам быстро их усвоить. Произношение таких звуков, как: [h] и [ŋ], [ø:], [œ], [y:], [y] не вызывает затруднений, так как похожие звуки присутствуют в якутском языке, например, в якутских словах: хаһан (когда), көнө (прямой), үрдүк (высокий) и др.

Ошибки касаются, конечно, не только слухопроизносительных навыков. В частности, перенос может производиться и на значение слов немецкого языка с английского языка. Например, значение английского слова must переносится на немецкое слово müssen и др.

В свете вышесказанного можно обсуждать использование средств педагогической коммуникации в обучении иностранным языкам, к примеру, суггестию, которая, по мнению исследователей, является ведущим средством педагогической коммуникации в процессе преподавания иностранным языкам (Подъелец, 1980). Суггестия характеризуется сниженной аргументацией и происходит при

пониженной критичности обучаемых. В преподавании же второго языка студентам, владеющим несколькими языками, необходимо учитывая их языковую компетенцию, сопоставлять явления языковых систем, учить студентов анализировать материал, сравнивать его с усвоенными языками. Тем более что овладение вторым языком начинается с этапа анализа в отличие от овладения родным языком, где этап анализа предшествует финальным речевым умениям. Сходства и различия, выявленные в языковых системах, с помощью преподавателя и самостоятельно, помогут избежать интерферирующих влияний и способствовать успешному овладению иностранным языком.

Таким образом, одним из основных условий успешного обучения якутских студентов произношению немецкого языка как второго иностранного языка является установление трудностей на основе сопоставительного анализа изучаемых языков: немецкого и английского и родного и русского языков; и определение зон положительного переноса.

Литература

1. Качкышев А.А. Типичные произносительные ошибки при обучении чтению в курсе немецкого языка в алтайской аудитории // Мир науки, культуры и образования. – 2002. – № 10/11.
2. Кузьмина Н.В. Методы системных педагогических исследований. – Л., 1980.
3. Подъелец Г.Н. Организация средств педагогической коммуникации в учебно-познавательной деятельности аспирантов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1980.

Archer, Dawn

UNCOVERING THE UDMURT IDENTITY: A MATTER OF LINGUISTIC CONSTRUCTION OR LINGUISTIC (RE)PRESENTATION?*

1. Aim of this investigation

In this paper, I will be using the UCREL Semantic Annotation System (henceforth USAS) to investigate the extent to which a distinctive Udmurt identity is evident in two very different Udmurt-related texts:

- Sergey Pakriev's *Prevalence of depressions among Udmurts* (= 1,955 words)
- Vladimir Vladikyn's *We are the Udmurts. Nice to meet you!* (= 4,897 words)

Please note that the texts are English translations of a Russian language text and an Udmurt/Russian language text respectively.

1.1 Explaining the USAS system

USAS is a software package for automatic dictionary-based content analysis, and is available over the internet, via its web interface: Wmatrix2. The original system was designed for Modern English (spoken and written), and consisted of a part-of-speech tagger, which utilised an early version of the CLAWS software,² and a semantic tagger that, at its conception, was loosely based on McArthur's (1981) *Longman Lexicon of Contemporary English*. However, both the CLAWS software and the semantic tagset have since been revised in the light of practical application (see, for example, Rayson et al 2004). By way of illustration, the current USAS tool utilises the CLAWS4 software and the C7 tagset, which has been found to have an accuracy of 96-97% on modern general (written) English (Garside and Smith 1997).³ In respect to the semantic categories, 21 macro categories (see below) currently expand into 232 semantic fields (see appendix):⁴

² CLAWS (or the Constituent Likelihood Automatic Word-tagging System) uses a probability matrix derived from large bodies of tagged and manually corrected texts to disambiguate the words in a given text. The matrix specifies transition probabilities between adjacent tags (e.g. given that x is an adjective, what is the probability that the item to its immediate right is a noun?), and CLAWS tracks through each sentence in turn applying these probabilities.

³ A slightly lesser degree of accuracy is achieved on spoken English texts (see Leech and Smith 2000).

⁴ By "semantic field", I mean "a named area of meaning in which lexemes interrelate and define each other in specific ways" (following Crystal 1995: 157).

Table 1, depicting top level categories of the USAS tagset

A - general & abstract terms	B - the body & the individual	C - arts & crafts	E - emotion	F - food & farming	G - government & public
H - architecture, housing & the home	I - money & commerce (in industry)	K - entertainment	L - life & living things	M - movement, location, travel, transport	N - numbers & measurement
O - substances, materials, objects, equipment	P - education	Q - language & communication	S - social actions, states & processes	T - time	W - world & environment
X - psychological actions, states & processes	Y - science & technology	Z - names & grammar			

1.1.1 How the USAS system works

Once a text is annotated, USAS can produce both *word / domain / parts-of-speech frequency* lists relating to that text and also *keyword / key domain / key parts-of-speech* lists (when the text is compared with a reference or normative text⁵: see section 1.1.2 below). These lists can then be investigated via *concordances*. As Figure 1 shows, a concordance provides all of the occurrences of a target word (such as “suicides”) in a target text (in this case, the Pakriev text):

Figure 1, depicting concordance results for “suicides” (taken from the Pakriev text)

Wrote 10 occurrences.		
determine its interaction with	suicides	and level of collectivism . The B:
for female in Udmurtia (2) .	Suicides	. In 1994 it was revealed 169,2 s:
In 1994 it was revealed 169,2	suicides	per 100 000 male 's population an
: in 1994 there was 41 case of	suicides	per 100 000 population . Research
researchers note that number of	suicides	among persons of Finno-Ugric nati:
on in 1994 it was registered 7	suicides	per 1532 persons . It equals 456 ,
all male and one female) did	suicides	after alcohol using , 6 had famil
idal thoughts with attempts of	suicides	frequently deal with lonely diagn
resting to note that level of	suicides	of Udmurts is higher than of Esto:
f alcohol , social phobias and	suicides	. MODEL OF SUICIDE AND SOCIAL DIS:

1.1.2 Explaining frequency & keyword analysis

As previously explained, frequency and keyword analysis involves the construction of word (parts-of-speech and/or domain) lists, using automatic computational techniques, which can then be analyzed in a number of ways, depending on one’s interest(s). For example, a researcher might focus on the most frequent lexical items of a number of generated word frequency lists to determine whether all the texts are written by the same author. Alternatively, they might wish to determine whether the most frequent words of a given text (captured by its word frequency list) are suggestive of potentially meaningful patterns that they might have missed had they read the text manually (Scott and Tribble 2006: 5). They might then go on to view the most frequent words in their word frequency list in context (using a concordancer) as a means of determining their collocates and colligates (i.e. the content and function words with which the most frequent words keep regular company). A researcher who is interested in keyword analysis may also be interested in collocation and/or colligation. Their first step, however, will involve comparing the word frequency list of their chosen text (let’s call it text A) with the word frequency list of a *reference* text (let’s call it text B) as a means of identifying both words that are frequent and also words that are infrequent in text A, *statistically speaking*, when compared to text B. This has the advantage of removing words that are common to both texts, and so allows the researcher to focus on those words that make text A *distinctive* from text B (and *vice versa*).

1.1.4 Text Mining Techniques as Indicators of Potential Relevance

It is worth noting that a set of automatically-generated keywords will not necessarily match a set of human-generated keywords at first glance. In some instances, automatically-generated keywords may also be found to be *insignificant* by the researcher in the final instance, in spite of being classified as statistically significant by text analysis software (see, for example, Archer et al. 2008). This is not as problematic as it might

⁵ Normative corpus and reference corpus are often used interchangeably by corpus linguists.

seem. The reason is that the main utility of keywords and similar text-mining procedures is that they identify (linguistic) items which are:

1. likely to be of interest in terms of the text's aboutness (Phillips 1989) and structuring (that is, its genre-related and content-related characteristics); and,
2. likely to repay further study – by, for example, using a concordancer to investigate collocation, colligation, etc. (adapted from Scott 2008).

Put simply, these computer-assisted procedures do not replace human researchers. On the contrary, they offer researchers a *way in* to texts – or, to use corpus linguistic terminology, a way of *mining* texts – which is time-saving and, when used sensitively, informative.

1.1.5 Exploring identity issues from a critical linguistic perspective

Given my topic – that of the (re)presentation and / or construction of (community / ethnic) identity - I will also be drawing from another linguistic approach in this paper, namely Critical Discourse Analysis (henceforth CDA). CDA is a form of critical social research, which assumes that different social groups have differing access to linguistic and social resources (especially those that are controlled institutionally). As such, CDA analysts tend to focus on the ways in which social and political domination is (re)produced within / by texts. Indeed, they ask questions such as ‘How do (more) powerful groups control public discourse?’ and ‘how does such discourse control the mind and action of (less) powerful groups and / or individuals?’ (Baker 2006: 73). The assumption being made here is that discourse has the capacity to control our minds and also our actions. This is reminiscent of the strong version of the Sapir-Whorf hypothesis, of course. However, I will make no such assumptions when analyzing the two Udmurt-related texts – as I would contend that thought is influenced (rather than constrained) by language. My approach, then, will involve undertaking a keyword analysis of the selected Udmurt-related texts as a means of determining the type of *voice* given to members of the Udmurt community, and the juxtaposition of their voice(s) in relation to the voices of others.⁶ I am particularly keen to determine the varying texts’ *orientation to difference*, that is to say, the extent to which different voices (and thus identities) are recognised, accepted, backgrounded (via an appeal to commonality, for example) and/or rejected (see Fairclough 2003: 43 for more details in respect to the *orientation to difference* concept).

Keyword analysis is extremely useful, here, as it will allow me to identify words and (to a lesser extent in this paper) semantic fields that are statistically frequent or statistically infrequent in my *target* text or texts (when compared to a reference text). As such, I will be able to focus upon the linguistic items that make the target text(s) *distinctive* (from the reference text). I will then determine the type of Udmurt identity – or identities – and Udmurt-related discourse(s) that are signalled by these particular keywords and key domains. I will also investigate the extent to which semantic prosody is evident, if at all. The term “semantic prosody” is used here to capture those instances when a word’s meaning is (permanently?) coloured in a negative or positive way by the collocates with which it keeps company (see Louw 1993; Sinclair 1996). By way of illustration, the English adverb *utterly* tends to carry a negative semantic prosody, according to Louw (1993), because of its (statistically frequent) association with terms such as *arid*, *blackened*, *confused*, *stupid*, *terrified*, etc.⁷

1.1.6 (Linguistic) features I will be engaging with / seeking to explain

In my analysis section, I will focus particularly on the authors’ word choice and the point of view expressed by them in their writing. In respect to word choice, I will explore whether specific semantic fields are utilised and, if so, the effect of both their denotations and connotations. In respect to point of view, I will seek to determine the following:

- Whose perspective are we being given? Is it positive, negative or neutral?

⁶ *Voice* as used here relates to the *dialogicality* of a text, and follows Fairclough (2003: 41): that is, it captures both “the dialogue between the voice of the author[s] of a text and other voices” and also “the co-presence in texts of the voices of particular individuals” (cf. the notion of intertextuality).

⁷ According to Louw (1993: 159), any investigation of semantic prosody can not be based on intuition alone. Rather, studies exploring semantic prosody must make use of computational tools, as a means of ensuring any incidences of semantic prosody are based on verifiable distribution patterns (see also Stubbs 1996).

- Is there evidence of dialogicality (i.e. are other “voices” present – and, if so, are these “voices” heard in a way that is neutral, balanced, biased, etc.)?
- Is there evidence of *framing*? By this I mean are certain (social/linguistic) aspects/ features backgrounded and others foregrounded by the authors so that a certain ideology - or way of viewing the world - can be legitimated / promoted? (for further detail, see Fairclough 1989, 1995, 2003)
- What is the overall purpose of the text – to inform, to persuade, other function?

2. Some preliminary results

2.1 A word frequency list: From the Pakriev text

Let us begin by investigating words within the Pakriev text with a frequency of between 5 and 29 occurrences. I provide them here in a visual form, for ease of reference:

Figure 2, depicting words within Pakriev text with a frequency of occurrence between 5 and 9

20-29 occurrences
among (26), persons (22), to, with, social, depressions, are (21 each)
10-19 occurrences
Males, for (18), was, by, from (16), females (15), per, or (14), suicidal, female (13), than, Udmurts, more, male, a (12), one (11), had, prevalence, suicides, that, alcohol (10)
6-9 occurrences
Depression, group, there, it, collectivism (9), respondents, this, phobias, were (8), 's, cases, family, use, education, factors, level, suicide, ones (7), behaviour, 5, data, only, people, 100 000, population, them, other, can, attempts (6)
5 occurrences
Sample, Udmurtia, all, have, at, 1994, psychological, disorders, culture, harmful, high level, frequently, married, our

Notice, first, the relatively frequent occurrence of *Udmurtia* (x5) and *Udmurts* (x12) and, second, the number of words which have negative connotations - specifically, *depression* (x9), *depressions* (x21), *suicide* (x7), *suicides* (x10), *suicidal* (x13), *phobias* (x8), *disorders* (x5) and *harmful* (x5). An exploration of the concordance lines for some of these more negative terms reveals three instances of the phrase *prevalence of depression amongst Udmurts* (one being the title of the text itself). *Suicides* and *Udmurts* are also linked, and *suicides* and *depressions*, in turn, are often associated with frequency or scale (see Figure 1, above). One could argue that, when used in close proximity in this way, the impression created by these words is a link between the people (*Udmurts*), the place (*Udmurtia*) and mental health issues. In addition, the concordance lines further suggest that some of the more neutral terms begin to take on negative connotations in this particular text. For example, *suicides* are strongly linked to the idea of *alcohol use* (see diagram 1). An important point to bear in mind at this juncture is that such a link may be a feature of Pakriev’s text only – which, after all, is a discussion of the *prevalence of depressions among Udmurts*. As such, we need to check more data before we offer this as a possible conclusion in respect to identity issues for Udmurts more generally.

When we engage in a more detailed qualitative analysis of the Pakriev text, we find that the oft repeated phrase – *prevalence of depressions among Udmurts* -contains an important presupposition in respect to (Udmurt) identity; that the Udmurt population (as a whole?) experience depression frequently / consistently / regularly. Although I have already asserted that this text may be atypical in respect to the picture it paints of Udmurts / Udmurtia, it is worth noting that Pakriev utilises a pseudo-medical discourse in his introductory paragraph, which serves to give his text an authoritative voice. For example, he utilises an impersonal style to inform us (as readers) that “The subject usually suffers from depressed mood, loss of interest and enjoyment, and reduction of energy leading to increased fatigability and diminished activity”. Notice, also, the cause-and-effect relationship pointed to here, and the use of modality (I have underlined the relevant sections to aid the reader). We are also told that “It is established that only 20-30% of patients with the basic form of depression gets medical treatment” – even though we are not told how such facts have been established. This authoritative (but as yet anonymous) voice is further strengthened in the second paragraph, by a switch to what more closely resembles the discourse of the social sciences. Notice, in particular, the use of quantification here:

The research was carried out in South region of Udmurtia. The population of collective farm is equal to 1532 persons, at age from 15 is 1052. In this main age group there are 573 females and 479 males. National staff: 1473 Udmurts, 56 Russians and 3 Tartars.

It is only in the third paragraph that we are explicitly introduced to some of the authoritative voices and / or tests that they employ (i.e. Barrets, Beck, Spillberger, etc.). Yet, there is another unquestioned assumption here; that these tests work and / or are foolproof. Two (related) questions that CDA researchers might pose at this point are the following: is there a contrary voice (or view) to Pakriev, Barrets, Beck, etc.? If there is, their viewpoint (or alternative approach) is not prominent in this extract – why?

2.2 A keyword analysis: the Vladykin text

As explained in the introduction, although word frequency lists can be illuminating, keyword lists are much better at signalling the “aboutness” of a particular text (Philips 1989). In addition, keyword analysis provides an extremely useful means of assessing the differing themes, concerns, attitudes and mindsets (or worldviews) of various texts, their authors and / or the institutions they may represent, and thus an excellent “way in” to (re)-presentation and / or construction of “community” / “ethnic” identity. For this particular section, I will be comparing the Vladykin text against a more general English normative text derived from the British National Corpus (henceforth BNC). Figure 2, then, displays keywords with a Log Likelihood (LL) score of 6.63 or above (which means that we can argue they are statistically significant, with 95% confidence):

Figure 2: diagram depicting keyword results for Vladykin text (against BNC (informative))



The reader should note that words shown with a large(r) font size in Figure 2 have been deemed to be statistically more salient than words with a small(er) font size. By way of explanation, the USAS tool found both ‘culture’ and ‘12th century’ to be statistically frequent in the Vladykin text (when compared with the “informative” section of the BNC). However, ‘culture’ occurred much more frequently in the Vladykin text (statistically speaking) than ‘12th century’ did.

As my principal aim is to uncover the Udmurt identity, I will be focusing, primarily, on the concordance results for two of the above keywords – *Udmurt* and *Udmurts* – which represent the most statistically-significant terms in the Vladykin text, when compared with the BNC normative text.⁸ However, as will become clear, *Udmurt* and *Udmurts* regularly occur in close proximity to many of the other keywords highlighted above. To help the reader, I have collated example concordance lines into what I regard to be

⁸ *Udmurt* and *Udmurts* achieved LL scores of 487.54 and 345.34 respectively when compared with the BNC (informative) data. This means that they are extremely significant; indeed, an LL score of 15 or above equates to a 99.99% confidence of significance. Although this result should be viewed with some caution (in light of the fact that I am comparing Vladykin’s text with a corpus that represents Modern British English), the extremely high LL scores nevertheless suggest that Vladykin repeatedly (and, potentially, excessively) uses the terms *Udmurt* and *Udmurts*.

noteworthy themes. However, I will highlight instances when these themes tally with the key domains automatically identified by USAS. I begin with the “(socio-political) historical” theme.

2.2.1 *The (socio-political) historical*

The Vladykin text makes numerous references to *Udmurt* and *Udmurts* in a way that links the people / place to (socio-political) historical events and / or a time scale – which helps to explain why the USAS tool identifies the semantic domain T1.1.1⁹ (Time: Past) as being statistically-significant. For example, we are told that:

[...] the Udmurt National Revival was of no long duration

In the historical prospects, having entered Russia the Udmurt folk became unified within the centralized state [...]

For the first time since the olden days statehood was given to the Udmurt nation: on November, 4th, 1920 [...]

[...] Udmurt people, and the Udmurt Autonomous Area was founded. It turned into the Udmurt Autonomous Soviet Socialist Republic in 1934.

Notice that Vladykin melds a factual (i.e. date-specific) style of narration with one that is less factual (cf. *olden days*) when recounting Udmurt history. Indeed, on occasion, the Vladykin text can take on a fairy-tale-like quality:

[...]An Udmurt legend can be recalled here. Once upon a time there lived an old wise [...]

Notice, also, that Vladykin not only utilises *Udmurt* as a pre-modifier to *National Revival* and *Autonomous Area/Soviet Socialist Republic* but also to *people* and *folk* in the above history-related concordance lines. *People* / *folk* are particularly interesting for me as a linguist as, although near-synonyms in English, they have very different connotations: *folk* suggests a people group of a particular social class (i.e. a *common* / *local* / *traditional* people group as opposed to a *sophisticated* / *cosmopolitan* people group: for further detail, see the *Oxford English Dictionary Online*).

2.2.2 *Culture (peasant versus intelligentsia)*

We must remember that this is an English translation and that the near synonyms, *people* and *folk*, will equate to one word in the Russian version (i.e. *narod*).¹⁰ Nevertheless, I would argue that the sense of a dichotomy of culture is not peculiar to the translator’s choice of English synonym(s). Rather, it seems to be a recurring theme in the Vladykin text as a whole:

The Udmurt traditional costume is especially worthy of admiration [...]

As our well-known Udmurt poet Flor Vasiljev said: Our pines are the highest ones, Our berries are [...]

[...] treasure-house of folk art, directing towards the tops of the world culture. Udmurt national theatre came into existence. Operas, ballets and symphonies [...]

The creative work of Udmurt writers, such as Kuzebai Gerd, Ashalchi Oki, M. Petrov, G. Krasilnikov, [...]

Note, for example, how *folk art*, and an appreciation of nature and *traditional costume* capture a (rural) lifestyle that is in juxtaposition to activities we might more readily associate with an *intelligentsia* (i.e. operas, ballets, symphonies).

2.2.3 *(Past) ways of life*

When discussing (past) ways of life, Vladykin utilises *Udmurt* as a premodifier to *peasant* and, to a lesser extent, *women*:

[...] tilling tools were more than made up for in the Udmurt peasants' hard work. An Udmurt tiller started to work his land before the daybreak [...]

Handicrafts and trades were widely spread in the past. An Udmurt peasant made a lot of things ample for his need himself. Wood, flax, wool

⁹ The T1.1.1 (Time: Past) category was given a LL score of 15.08 by the USAS tool. Terms used in the text (which represent this semantic domain) include: *history*, *long ago*, *historical*, *at that time*, *used to*, *the olden days*, *in the past*, *once upon a time*, *time immemorial*, *year ago*, *up till now*.

¹⁰ According to the USAS tool, *people* is utilised x19 and *folk* is utilised x11 in the English translation of the Vladykin text. Although it is difficult to ascertain any patterns of usage in respect to *people*, a pattern for *folk* does emerge; it tends to collocate with words captured by the C1 (‘arts and crafts’) domain - that is to say, words like *culture*, *craftsmen*, *art* as well as with *poetry* and *festivities*.

Song accompanied an Udmurt from birth to death

An Udmurt enjoyed being in the forest. Wild-hive beekeeping happened to be the most [...]

There have been for about forty beehives belonging to each Udmurt homestead [...]

Udmurt women were famous for their art of patterned weaving.

The picture Vladykin paints for us here is of an industrious, hard-working people group who enjoyed working / being at one with nature and singing. Not surprisingly, both F4 ('farming and horticulture')¹¹ and K2 ('music and related activities')¹² are key (i.e. statistically significant) domains in the Vladykin text according to the USAS tool.

2.2.4 (*Ethnic*) self-awareness (or lack of)

In respect to ethnic self-awareness, the message is also mixed. On the one hand, we are told that:

As long ago as [...] the turn of the twentieth century, each Udmurt was clearly conscious of his or her membership of a particular clan group

Yet, when Vladykin allows the Udmurts to speak for themselves (via the first person plural, *we*), this consciousness of self (and also other *sisters* and *brothers*) seems to have evaporated:

[...] For we rarely are well aware who we are and where we are from.

To our shame, living in "the brotherly family of peoples", we have never realized how big the family was, how many "sisters" and "brothers"

Indeed, a closer inspection of the concordance results for the first person plural, *we*, reveals a constant shifting between three (subject) positions: a friendly greeting / desire to socialise (see 1 and 3, below), a loss of intimacy amongst friends (see 2 and 3) and a growing sense of regret for a lost way of life (see 4):

- (1) Greeting you warm-heartedly, we say, "Nice to meet you. We are the Udmurts. Let's get to know each other".
- (2) Perhaps, then visiting friends would start again, and we shall not keep off entering a friend's home but by the doors opened wide [...]
- (3) We have forgotten a lot of customs. And we don't visit each other. It's a pity ... But, nevertheless, do come to us!
- (4) To our great regret, we are not conscious of those simple and eternal commandments any longer.

2.2.5 Promoting a group identity – to the detriment of the individual?

The first person plural subject pronoun (*we*) is utilised less than both *Udmurt* and *Udmurts* is in the Vladykin text (i.e. x25 occurrences compared with x48 occurrences and x34 occurrences respectively). Yet, *we* is utilised much more frequently than the third person singular subject pronouns, *he* (x4) and *she* (x1).¹³ I mention this here, albeit in brief, to highlight an important fact (in my view): we do not get to know any specific Udmurt individuals. Rather, they remain a people group throughout. Indeed, as the concordance results for *he* and *she* reveal, even when the third person singular is utilised, they point to a (stereo)-typical Udmurt. For example, *he* is used (x2) to refer to *an Udmurt tiller* who:

started to work his land before the daybreak and he finished late after the sunset.

A third occurrence of *he* and the one occurrence of *she* both relate to an Udmurt legend:

Once upon a time there lived an old wise fir-tree in a forest. Its name was Mudor-Kyz (Forest 's Mother) . They say, she gave birth to the Forest and, may be, to the Earth itself

He made psalter ... from it [a fir tree] and put his human soul inside it

A CDA analyst would seek to determine why the individual is backgrounded in this way and/or to this extent by asking questions such as: Is it a feature of this type of text? If not, is it peculiar to this text alone - or a feature of several / most / all Udmurt-related texts? When Udmurt individuals are allowed to speak for

¹¹ The F4 domain achieved a LL score of 21.83 (when compared with BNC: informative) and captures words like *beekeeping, harvest, fields, crops, agricultural, peasants, sown, peasant, plough, ploughing, cattle breeding*.

¹² The K2 domain achieved a LL score of 22.92 (when compared with BNC: informative) and captures words like *song, singing, sing, songs, tune, ensemble, operas, symphonies, composers, melody, musical instruments*.

¹³ These figures relate to raw frequency as opposed to statistical frequency.

themselves in a text, do they speak Udmurt? If not Udmurt, which language do they use? Is this their language of choice?

2.2.6 Characteristics (shared by the group)

Given the emphasis on the group, I was not surprised to find that the Vladykin text reveals shared (group) characteristics rather than individual characteristics. For example, we are told that *hospitality* and a *gentle, peaceable nature* have characterised the Udmurt people for at least two centuries:

The eighteenth-century travellers' records give a good description of the Udmurt warmhearted hospitality, peaceable disposition and gentle manners.

Within their centuries-old history, the Udmurts have never declared war, subjugated or conquered anyone's land.

[...] the peaceable, calm and even a bit too gentle people that have lived here from time immemorial, the Udmurts

Yet, the signalling of *hospitality* seems to contradict the apparent awareness amongst the Udmurt population that they *don't visit each other* as they once did (see section 2.2.4). We are also told that, as a people group, they prefer the *moderate style of social intercourse to the behaviour of the "show off"* and value *utility over outward beauty*.

3. Some questions to consider

I posed a question in the title of this short paper, namely, whether or not the Udmurt identity is a linguistic construction or a linguistic (re-)presentation. To help me decide, I have utilised CDA and corpus linguistic techniques to explore two English translations of Udmurt-related texts: *The prevalence of depression among Udmurts* (by Pakriev) and *We are the Udmurts. Nice to meet you!* (by Vladykin). Because of insufficient evidence, my answer must remain inconclusive at this juncture. However, my educated guess (if I were to give it) would be that both texts engage in both practices - ethnic identity construction and ethnic identity (re-)presentation.

Neither the Vladykin text nor the Pakriev text capture the complexity of the Udmurt identity completely, of course. Indeed, the authors probably did not aim to provide a complete picture. Rather, they did what we all do when we write with a given purpose in mind - framed their particular text so that it conveyed a certain narrative in a certain way using specific linguistic codes (which, in turn, utilise distinct discourse practices). This one fact alone helps to explain why some of the results captured by the USAS tool are likely to be peculiar to these particular texts (and/or the professions they represent). For example, you will have noted that the Vladykin text paints a very different picture of the Udmurts than the Pakriev text – and one that is more complimentary to them (i.e. they are not seen as being prone to alcoholism and depression by Vladykin as they are by Pakriev). Yet, it must be remembered that the Pakriev text is an academic text, which has been written to comply with the academic practices of the (Russian) social sciences tradition. In comparison, the Vladykin text appears to be a celebration of what it means to be Udmurt – even though it, too, is written by an academic (in this case, an historian). In spite of its 'celebratory' guise, the overall message in respect to the Udmurt identity is a mixed one, nevertheless: note the presence of two juxtaposed cultures;¹⁴ note, also, that Vladykin writes about the traditional Udmurt way of life in a way that suggests it is under threat. By way of illustration, Udmurts are seen (by outsiders) as a warm-hearted, hospitable people (see section 2.2.6). Yet, the Udmurts themselves (seem to) admit to meeting with one another less and less (cf. section 2.2.4). At least, that is what impression we are given (via Vladykin's use of *Udmurt*, *Udmurts* and *we*, etc.).

What this means for us in practice is that, if we want to come to a better, more 'rounded' understanding of what it means to be Udmurt, we need to explore more data that – preferably – captures different aspects of the Udmurt way of life and, if possible, includes texts in which Udmurts from a variety of social / educational / professional backgrounds speak about their Udmurt-specific practices *in their own words*. And if we cannot find texts in which Udmurts speak for themselves in this way, we would have to question whether Udmurts have the same access to public discourse(s) as the other (ethnic and non-ethnic) groups within Russia.

* This paper relates to the "Linguistic and Ethnic revival: from policy to cultural diversity" project, which is funded by INTAS grant No. 05-1000006-8374.

¹⁴ I would be interested to know whether Vladykin agreed with (the presence of) and/or meant to signal a dichotomy of culture between the rural and the intelligentsia.

4. References

- Archer, D. (forthcoming 2008) *What's in a word-list? Investigating word frequency and keyword extraction*. Ashgate.
- Archer, D., J. Culpeper and P. Rayson (forthcoming 2008) "Love – 'a familiar or a devil'? An Exploration of Key Domains in Shakespeare's Comedies and Tragedies". In D. Archer (ed.) *What's in a word-list? Investigating word frequency and keyword extraction*. Ashgate.
- Baker, M. F. Gill and Elena Tognini-Bonelli (eds.) (1993) *Text and Technology*. John Benjamins.
- Baker, P. (2006) *Using Corpora in Discourse Analysis*. Continuum.
- Crystal, D. (1995) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. London: Longman .
- Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Garside, R. and N Smith (1997) A hybrid grammatical tagger: CLAWS4. In: Garside, R., Leech, G., and McEnery, A. (eds.) *Corpus Annotation: Linguistic Information from Computer Text Corpora*. Longman, London, pp. 102-121.
- Hoey, M. (2005) *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: Routledge.
- Leech, G. and N. Smith (2000) *Manual to Accompany the British National Corpus (Version 2)*: http://www.natcorp.ox.ac.uk/docs/bnc2postag_manual.htm.
- Louw, W. E. (1993) Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In: Baker et al (eds.) *Text and Technology*, pp. 157-74.
- McArthur, T. (1981) *Longman Lexicon of Contemporary English*. Longman.
- Phillips, M. (1989) *Lexical Structure of Text*. Discourse Analysis Monographs 12. Birmingham: University of Birmingham.
- Scott, M. (2008) In Search of a Bad Reference Corpus. In D. Archer (ed.) *What's in a word-list? Investigating word frequency and keyword extraction*. Ashgate.
- Scott, M. and C. Tribble (2006) *Textual Patterns: Keyword and Corpus Analysis in Language Education*. Amsterdam: Benjamins.
- Sinclair, J. M. (1996) The search for units of meaning. *Textus IX*: 75-106.
- Stubbs, M. (1996) *Texts and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell.

Copeland, Sam; Harris, Linda

ABSTRACT

This exploratory study focused on multicultural education and the challenges of becoming culturally competent in a baccalaureate social work (BSW) program. The authors discuss the importance of a curriculum design and evaluative measures that promote professional growth for social work students. One specific aim discussed is the examination of the students' early classroom perceptions of cultural issues to the application of knowledge in the final social work field setting. Emphasis is placed on examining the influence of classroom multicultural issues and diversity content on the successful transition in field placement. Ultimately, the use of a self-evaluation scale will enhance students' awareness, knowledge, and skills for effectively working with issues of diversity in rural areas. Particular interest is given to understanding the challenges and the unintended consequences of combining students from different cultures and background in the educational setting. This study explores the continuous process of becoming culturally competent for BSW field students.

Keywords: BSW programs, cultural competence, multicultural education, field placement, diversity.

In 1994 the Council on Social Work Education (CSWE) recommended that, "social workers should have a knowledge base of their clients' cultures and be able to demonstrate competence in the provision of services that are sensitive to clients' cultures and to differences among people and cultural groups."

Recently the Council on Social Work Education (CSWE) presented the third draft of the Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS) which will become effective in late 2008. The Preamble states:

Social work practice promotes human well-being by strengthening opportunities, resources, and capacities of people in their environments and to create policies and provide services to correct conditions that limit human rights and the quality of life. Acknowledging a global perspective, the social work profession strives to eliminate poverty, discrimination, and oppression. Guided by a person-

in-environment perspective and respect for human diversity, the profession works to effect social and economic justice.

The National Association of Social workers has agreed and made available standards for cultural competence in social work practice (NASW 2001). However, little attention has been focused on the continuous process of understanding cultural diversity and guiding the BSW student through the social work curriculum and field practicum (Razack, 2001). According to Berg-Weger and Birkenmaier (2000) the importance of field education has been long recognized by the social work profession. The field experience allows the BSW student to utilize classroom knowledge, apply theoretical concepts, and endeavor to gain cultural competence.

Social work educators can no longer be content with only exposing their students to culturally diverse content. It has become increasingly challenging for educators to teach the comprehensive area of diversity content and/or to expose students to every situation they will encounter as professional social workers. Efforts have been made to comply with the CSWE mandate to prepare students for culturally competent practice (Van Soest, 1995). Some studies have attempted to understand classroom teaching and the development of culturally competent social work practice skills (Garland & Escobar, 1988). The current curriculum model that is utilized at most schools of social work is designed to have one multicultural course to address the diverse practice needs of students. Often there is little or no specific identifiable emphasis on cultural competence in the curriculum, yet students must take one course in multicultural social work. The question that must be asked is “are faculty members culturally competent to teach BSW students?”

According to Paniagua and colleagues (2000), it is important that clinicians/practitioners conduct a self-evaluation of their own biases and personal prejudices. This approach helps diminish the impact of personal and unprofessional attitudes on culturally diverse clients. One can only assume that if this approach is accurate, then it is also good advice for social work educators and field instructors to self-evaluate as well. Schools of social work must empower students beginning at the BSW level to become critical thinkers, self-evaluators, life-long learners, and to move beyond cultural sensitivity toward becoming culturally competent practitioners.

A new challenge now faces social work educators. This formidable task lies in preparing baccalaureate social work (BSW) students to practice successfully in the future, given the escalating focus on cultural diversity in the U.S. and around the world. In this country, the Hispanic/Latino American population is ever increasing and in the next twenty years is expected to replace African Americans as the leading American minority. The Asian American population has grown from just over one million in the early 1970's and is projected to increase to over 50 million by the year 2020, (Manoleas, 1994).

It is estimated that the growth in the number of individuals from the various ethnic groups will only increase the number of social problems that already challenge the quality of their lives. According to Paniagua (1994), cultural compatibility is very important and he “suggests that assessment and treatment of multicultural groups are enhanced if racial and ethnic barriers between the client and therapist are minimized.” Accredited schools of social work must now provide curriculum content to students that emphasize both the development of culturally sensitive and cultural competent practice.

The Educational Setting/ and Field Instruction

Educational settings are composed of students from various cultures who interface at every level. Differences between students are not as evident when there are limited settings for opportunities for interchange and interaction. The educational setting is one area that requires students to engage with people who may be culturally different (i.e. other students, faculty, staff, field practicum instructors, and clients) and demands that these interactions produce desired results. By definition, field instruction facilitates the process of utilizing the gains of the educational setting. Students meet weekly in field seminars to discuss the acquisition of new observations and knowledge (Royse, et. al. (2003).

Students do not always come to this setting with a clear understanding of how to capitalize on cultural differences but rather come with little understanding, or misunderstandings of how cultural factors impact their education and learning experience (Allen-Meares, 1992). This study focused on behaviors evident in one's culture and the interactions that occur when different cultures engage. Utilizing a strengths approach, barriers to cultural competence were examined and concepts identified to help BSW students develop self-awareness, overcome obstacles, and develop competences that produce desirable outcomes for any educational and field setting.

Cultural Competence Examined

According to Pederson (1988), one useful way of defining cultural competence is by identifying three domains: awareness, knowledge, and skills. These three areas can be conceptualized as progressive levels that move BSW students from one domain to the next. Enhancing awareness helps students understand their own family of origin issues and cultural inheritance, while beginning to self-evaluate personal biases and prejudices about different ethnic populations. Increasing knowledge development beyond the requisite information of the social work profession, allows students to relate to their own culture and the cultures of their clients. Also, the BSW student acquires specific skills for working with clients in diverse practice settings. According to Lum (1999), in order to be culturally aware it is important to take into account ethnicity, racism, and the influence they place on ones' professional understanding and action. Knowledge building is obtaining new insights and managing information in different ways that helps individuals better understand unfamiliar and different situations. As a result, assisting students to develop professional helping skills is a product of improving awareness, and enhancing knowledge development.

This study examined the effects of teaching or infusing cultural diversity content into the social work curriculum. An initial self-evaluation scale was administered to all students who enrolled in the Introduction to Social Work courses to assess their perceptions of cultural competence. The Self –Evaluation of Unintended Biases and Prejudices Scale (Paniagua 2000) was administered again in their final senior field placement.

The main objective of this evaluation was to discover the students' level of cultural sensitivity and awareness and to identify areas where cultural competence is needed. From the administered evaluation, cultural and ethnic practice strategies for working with clients in rural areas were noted. This approach prepares entry-level generalist BSW students to increase awareness of personal unintended biases and prejudices evident when working with ethnically diverse populations.

The Study Instrument

The scale used was the Self –Evaluation of Unintended Biases and Prejudices (Paniagua, O'Boyle, Tan & Lew, 2000). According to the authors, this scale was designed for measuring self-assessment factors which might lead to biases and prejudices in human services providers when working with culturally diverse clients. The coefficient alpha was .87, suggesting acceptable internal consistency, and in the previous study participants' mean unintended biases and prejudices were always lower towards clients of their own ethnic racial group. It should be noted that this is a new survey instrument and this study is another attempt to further establish test-retest reliability of this scale. The questionnaire included demographic information, sex, age, race/ethnicity, semester, and designation of pre-test versus post-test information. The initial questionnaire contained 10 items that focused on the assessment of potential biases and prejudices toward African American, Asian American, Hispanic American, and White clients. Two additional items were added to address family of origin perspectives. "Did your parents approve of your dating," and "Would your parents approve of you marrying someone from the above mentioned ethnic groups"? Also, students were asked three qualitative questions. What are some of the strengths you already possess that will help in becoming a professional social worker, what are your areas of improvement needed in becoming a culturally competent social worker, and what populations are you most interested in working with as a professional social worker? Each quantitative item was rated on a three (3) point scale, so as summated scores increased across items, the probability of unintended biases and prejudices against five culturally diverse groups (African American, Asian American, Hispanic American, American Indian, and White) would also increase.

It is important to note that the scale is not intended to assess if one is prejudiced or biased toward other ethnic groups or tribes. The aim is to help students to begin to self-evaluate their own unintended biases and prejudices as part of their commitment to being life-long learners and becoming culturally competent social workers.

Study Population

The initial subjects included forty-five BSW students who were enrolled in two sections of the Introduction to Social Work courses. Prior to administering the study, students were informed about the study. Consent was assumed if the self-report questionnaires were returned to the instructors. A pre and post-test design was employed and all students who qualified for admission to the social work major received a post-test at the end of their practice courses during their final field placement. Of the 45 students who participated in the study, the majority was white (53%), female (87 %), and African American (40%) and most students approximately (37%) were twenty years old.

Results

The coefficient alpha was .91, suggesting good internal consistency for the items. The percentage of participants on Self –Evaluation of Unintended Biases and Prejudice Scale in terms of level of formal cultural diverse experience varied. For the pre-test most students (53%) reported having formal training with African Americans. In contrast, (64%) of students said they had no formal experience working with Native American Indians and (69%) had none with Asian Americans. Thirty-seven percent of all students reported some experience working with Hispanic and (71%) have worked with Whites. In terms of cultural knowledge of other ethnic groups most (62%) reported having a lot of knowledge about African Americans and no knowledge of Asian Americans ((51%). The items designed to elicit family of origins responses yielded (49%) of students stated that their parents did not approve of them dating Native Americans and the same was true for Asian Americans (53%) and African Americans (44%). These percentages were almost identical when the question was asked would your parents approve of you marrying someone from another ethnic group.

However, when asked would you feel comfortable providing clinical services to African Americans (96%) Native- American Indians (91%), Asian Americans (89%) Hispanic Americans (87%) and Whites (93%), all students responded that they would be very comfortable. Yet, sixty-two percent of students reported they had not been exposed to the professional views of Native Americans and (51%) had no exposure to the professional views of Asian Americans. “Do you have cultural knowledge of” the five culturally diverse ethnic groups. The response to this question was that students stated that they had cultural knowledge of African Americans (1.4) and Whites (1.4) and did not have cultural knowledge of Native American Indians (2.1), Asians (2.5) and Hispanics (2.0) for the pretest. This trend did not change significantly for the posttest. This remained true for. “Are you familiar with the current literature (journals, books, periodicals) on the five diverse ethnic groups?” However, even though students don’t have cultural knowledge of or are familiar with the current literature on Native Americans, Asians, and Hispanics they still expect to have a favorable therapeutic relationship with these groups on both the pre and posttest.

Discussion

These findings are the results of the pre and post-test. This study utilized a Self –Evaluation of Unintended Biases and Prejudice Scale to help BSW social work students enhance their cultural awareness. It is important that one be able to self-evaluate unintended biases and prejudices when working with diverse clients in their final field placement and their social work practice. The intent is to stimulate critical thinking and identify areas of strength and needed knowledge in the development of professional social workers. This focus allows BSW programs to supply or supplement curriculum content concurrently as student progress through the curriculum, field seminar, and final field placement.

The first part of a two-part study presents a sample of 45 BSW students. The trends and results suggest that these students need cultural knowledge and current literature specifically with Native Americans, Asian Americans, and the Hispanic/Latino populations. In regard to helping students understand their own personal perceptions versus the perceptions of others, two families of origin questions were asked. White students reported that their parents would not approve of them dating someone from the other four ethnic groups (not at all 2.6) the same was true for African American students (2.1). However, both African American and White students “somewhat” approved (1.7 and 1.8) respectively of their own daughter dating someone from the other four ethnic groups.

It is important to note that the goal of this study was not to assess whether students are biased or prejudiced against the five culturally diverse groups but to develop a model for helping potential BSW students increase awareness and begin the journey toward becoming life-long learners. One important finding in the pre-test was that although most students reported having no formal training or experience working with either Asian Americans or Native Americans, most students (89%) and (91%) respectively reported having no problems providing services to these two groups. The three qualitative questions serve as building blocks for students to develop personal practice models. Utilizing ones strengths and identifying challenges to overcome cultural barriers helps students to confront their own fears and improve decision-making skills. Some themes identified by students were: lack of patience, poor decision-making, fear of speaking out, and being judgmental of others. Social work educators have an opportunity to assess early in the program where BSW students are on the continuum from cultural sensitivity to competence and then provide the appropriate curriculum content concurrently as they prepare to apply what they have learned in the final field setting.

Implications for Social Work Practice

Implications of this study would further support the notion that the senior field seminar, field instructor training and the development of diverse community field placements are all key ingredients to alleviating some of the pain associated with the production of culturally competent BSW field students. The senior field seminar provides a forum for students to honestly discuss their inhibitions and anxieties about practicing in settings where cultural competence is required. Case studies which depict diversity dilemmas can be utilized and responses to such dilemmas can be carefully examined to measure competencies, to encourage critical thinking and to recommend additional content if needed. Reflective and exploratory diversity dilemmas provide students with basic knowledge and skills to become culturally competent social work practitioners Rogers, Collins, Barlow & Grinnell, (2000).

Annual field instructor training prepares mentors of students to address cultural deficits which may become evident as students engage in experiences in the field setting. Field instructors can be kept abreast of curriculum content additions and would have access to cultural competence training obtained by faculty who could then share information via field instructors training. As a means of always having diverse practicum settings, this study suggest that deliberate attention be given to develop placements that expose students to various cultures and offer rich opportunities for exchange. Forging ahead in the arena of preparing BSW field students to be culturally competent poses unique challenges and requires an honest look at many aspects of the BSW Program. Ultimately, the recipients of prepared students benefit tremendously from the efforts made.

References

- Allen-Meares, P. (1992). Prevention and Cross-Cultural Perspective Preparing School Social Workers for the 21st Century. *Social Work in Education*, 14, 3-5.
- Council on Social Work Education. (1994). *Educational Policy and Accreditation Standards*. Alexandria, VA: Author.
- Council on Social Work Education. (2007). *Educational Policy and Accreditation Standards* .(draft) Alexandria, VA: Author.
- Berg-Weger, M., & Birkenmaier, J. (2000), *The practicum companion for social work: Integrating class and fieldwork*. Boston: Allyn & Bacon.
- Doman, L., (1999) *Culturally Competent Practice: A Framework for Growth and Action*. Pacific Grove, CA: Brooks/Coles.
- Garland, D., & Escobar, D. Education for Cross-Cultural Social Work Practice. *Journal of Social Work Education*, 22 (1), 229-241.
- Manoleas, P. (1994). An Outcome Approach to Assessing the Cultural Competence of MSW Students. *Journal of Multicultural Social Work*, 3 (1) 43-57.
- National Association Social Workers. (2001). *NASW standards for cultural competence in social work practice*. Washington, DC: Author.
- Paniagua, F.A. (1994). *Assessing and Treating Culturally Diverse Clients: A Practical Guide*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Paniagua, F.A., O'Boyle, M., Tan, V.L., & Lew, A.S. (2000). *Self-Evaluation of Unintended Biases and Prejudices*. *Psychological Reports*, 2000, 87, 823-829.
- Pedersen, P. (1988). *A handbook for Developing Multicultural Awareness*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Razack, N. (2001). Diversity and Difference in the Field Education Encounter: Racial Minority Students in the Practicum. *Social Work Education*, 20, (2), 219-232.
- Rogers, R., Collins, D., Barlow, C., Grinnell, Jr. (2000) *Guide to the Social Work Practicum, A Team Approach*. F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Royse, D., Dhooper, S. S., and Rompf, E. L., (2003). *Field Instruction: A Guide for Social Work Students*. (4th eds) Allyn and Bacon Publications, Boston.
- Van Soest, D. (1995) Multiculturalism and Social Work Education: *The Non-debate Competing Perspectives*. *Journal of Social Work Education*, 31 (1), 55-66.

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: LA RESISTENCIA AL PROCESO DE BOLONIA

En el año 2001 España entra en el Proceso de Bolonia y la Universidad Española comienza a caminar hacia la “convergencia europea” con la nueva Ley Orgánica de Universidades (LOU):

- Diciembre de 2001: protestas estudiantiles contra la LOU. Recientemente dos estudiantes acusados de “desordenes públicos” han sido condenados a 3 años y 6 meses de prisión.
- 8 de febrero de 2002: continúan las protestas, que se saldan con 15 detenidos, 24 imputados y 5 portavoces del movimiento estudiantil expulsados de la Universidad.
- 16 de noviembre de 2002: Huelga Universitaria Europea.
- 4 de marzo del 2008: los “mossos d’escuadra” (policia autónoma de Cataluña) desalojan una protesta pacífica en la Universidad Autonoma de Barcelona (UAB)
- 5-6 de marzo de 2008: Huelga y manifestaciones contra la actitud del rector de la UAB...

Estos son algunos de los resultados de la aplicación del Proceso de Bolonia en España, pero ¿qué es el Proceso de Bolonia? ¿Lo ha solicitado algún estudiante?

Para entender el Proceso de Bolonia hay que remontarse a los años 90, cuando los poderes económicos logran el Acuerdo General de Comercios y Servicios que pretende privatizar y comercializar los servicios públicos de los países firmantes: todos los miembros de la Organización Mundial del Comercio.

En el año 2000 los ministros europeos definen la llamada “Estrategia de Lisboa” para transformar radicalmente la economía europea. Automáticamente se publica en España el Informe Bricall (financiado por el BSCH, Telefónica, Freixenet y Repsol-YPF) que plantea todo lo que se irá viendo después: la progresiva privatización de la educación superior y los métodos docentes basados en competencias.

En 2001 el gobierno de J.M. Aznar (Partido Popular) aprueba la LOU. Esta ley establece la financiación competitiva, creando un ranking de universidades (unas de primera, otras de segunda) e introduce en la universidad a la ANECA (Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación) y el Consejo Social, organismos en los que están físicamente representadas las grandes empresas. En el 2003 la Comisión de Bruselas recomienda la subida de tasas y el incremento de la financiación privada.

En el 2006 el gobierno de J.L. Zapatero (Partido Socialista Obrero Español), que se había comprometido a retirar la LOU en caso de que ganara las elecciones, emite una nueva LOU muy parecida a la anterior. En este momento aparecen las becas-préstamo en la página del Ministerio de Educación.

Real Decreto de octubre de 2007

Aparece para aplicar progresivamente la nueva LOU: los diplomas universitarios (Diplomaturas e Ingenierías Técnicas) y los diplomas universitarios superiores (Licenciaturas e Ingenierías Superiores) para dar paso a los Grados; una “formación general” orientada al ejercicio de actividades de “carácter profesional”.

De los cuatro años de duración del Grado (240 Créditos según el European Credit Transfer System), tan sólo año y medio será de formación específica relacionada con la titulación, perdiéndose las atribuciones profesionales que actualmente garantizan Licenciaturas y Diplomaturas.

El ECTS establecerá la obligatoriedad de trabajo durante unas 40 horas semanales, de las cuales tan sólo 10 serán lectivas, y el resto se repartirán entre seminarios, trabajos en grupo, etc, lo que imposibilitará compaginar el estudio universitario con el trabajo.

Además, hasta 60 créditos podrán ser prácticas externas en empresas. Es decir, que el estudiante pagará por trabajar.

Este mismo Real Decreto de octubre de 2007 indica que la renovación de un título universitario requiere un “informe positivo” de la ANECA. “De no serlo, el título causará baja” (...) “y perderá su carácter oficial y validez en todo el territorio nacional”, opinen lo que opinen la Comunidad Autónoma o el Consejo de Universidades.

Este tipo de controles de calidad requieren mucho tiempo y esfuerzo por parte del personal docente que “pone a punto” la universidad para el momento de la inspección. Esto suele producir más estrés que buenos

resultados, ya que los docentes deben concentrar energías en tareas que nada tienen que ver con la pedagogía. El lado perverso de estas actuaciones es que además de favorecer económicamente a quien la ANECA considere de calidad, penaliza a los que no alcanzan los niveles establecidos, en lugar de destinar recursos para la solución de sus deficiencias.

La ANECA puede convertirse en un elemento de control político de la universidad; cómo evaluará esta institución los actos cívicos y democráticos que se suceden en la comunidad educativa, como huelgas, manifestaciones, mítines o seminarios relacionados con el pensamiento crítico ¿Hubiesen conseguido los estudiantes franceses la revocación del polémico “contrato de primer empleo” desde una universidad supeditada a los controles de calidad? ¿No se está demostrando ya en España una voluntad de defender la reforma universitaria con la violencia policial y judicial?

La situación del estudiante en España y su futuro

En España sólo el 40% de los titulados ejerce un oficio relacionado con sus estudios. Por una parte es un drama personal para los estudiantes, pero también para el mercado es una “falta de productividad”. Diversos estudios, planteados desde la Universidad privada u otras instituciones mercantiles, tienen un diagnóstico claro: hay un “stock” de universitarios. Más en concreto: sale demasiada gente de la Universidad y con una formación demasiado específica, que no se ajusta a las necesidades del mercado laboral de hoy. Éste necesita personas dispuestas a cambiar de lugar, de puesto, capaces de adaptarse a diferentes situaciones...

Por eso no es sorprendente que se diga que *“la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currícula”* (Mensaje de Salamanca, 2000). O que se marque como una de las acciones prioritarias *“seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio”* (Declaración de Graz, 2003).

En inglés se habla del paso del “learning” al “training”. Es decir, pasar de obtener conocimientos a obtener destrezas, aptitudes, capacidad de adecuarse al entorno, tal y como hoy exige el mercado de trabajo. Es obvio que hoy en día uno necesita de dichas aptitudes para moverse en el difícil mundo laboral; pero sorprende que la actitud de las Universidades al respecto sea dar por buena esas durísimas condiciones laborales, y simplemente adaptarse sumisamente a ellas.

Uno de los objetivos más atractivos del proceso de Bolonia es la apuesta por la movilidad de estudiantes y profesionales a través de Europa; *“Las instituciones de enseñanza superior son conscientes de que los estudiantes necesitan y reclaman titulaciones que les sirvan realmente para seguir estudios o ejercer una carrera en cualquier parte de Europa”* (Declaración de Salamanca, 1999). El porcentaje de estudiantes que “reclaman” esto es bastante reducido (más allá de pasarse un año de beca Erasmus). Poca gente se puede permitir estudiar fuera durante mucho tiempo, y ejercer en otros países no es algo generalizado, ni mucho menos. La ayuda a la movilidad a nivel europeo, no es la respuesta a la demanda de los estudiantes, sino algo que se pretende fomentar desde arriba y que viene exigiendo la patronal en su grito “flexibilización del mercado laboral”.

Es contradictorio que se pretenda destinar recursos económicos para la movilidad transfronteriza de estudiantes (cuyo resultado a día de hoy es satisfactorio según los propios objetivos de Bolonia) y eliminar las becas para la movilidad o residencia dentro del territorio nacional o establecer precios prohibitivos las matrículas de los Postgrados.

¿Ahorramos recursos con la financiación privada?

Para entender que significa la financiación privada de la universidad pública, sirvamonos de este supuesto: una multinacional farmacéutica colabora con una universidad para obtener nuevos medicamentos con fines comerciales. Las prioridades de investigación de la empresa están relacionadas con los productos de alta rentabilidad... como los cosméticos. La empresa invierte, consigue nuevos productos y los comercializa. Los recursos públicos empleados en ese proceso se han convertido en rentabilidad para la empresa privada y el estado ha perdido la oportunidad de emplear sus recursos (o sea, los de toda la ciudadanía) en buscar soluciones contra el cancer, la tuberculosis y otros problemas reales.

No podemos negar que algunos aspectos del Proceso de Bolonia son atractivos, como la compatibilización de los títulos a nivel europeo. Pero el contenido de todo el Proceso es un franco retroceso en la Accesibilidad a la Educación Superior y supone el desmantelamiento de la universidad como centro de Conocimiento y Espacio Crítico.

<http://www.nodo50.org> (¿Qué es el Proceso de Bolonia?)

<http://www.espacioalternativo.org> (“El proceso de Bolonia es la mayor amenaza que se ha hecho a nuestro sistema educativo, y es nuestra obligación actuar en consecuencia”. Alternativa Universitaria. Universidad de Valladolid)

<http://www.corrienteroja.org> (¿Por qué no a Bolonia?)

Moreau, Jean-Luc

LE BONHEUR DE TRADUIRE

De toutes les langues parlées en Europe, le finnois est certainement pour un Français la plus exotique, la plus déconcertante. Le champ sémantique d'un mot finnois ne coïncide presque jamais avec celui de son équivalent français le plus proche et il est presque toujours impossible de garder dans la traduction la structure de la phrase originale. Traduire du finnois est-il pour autant plus difficile que traduire de l'allemand ou de l'espagnol? Existe-t-il une spécificité finno-ougrienne?

Après l'avoir cru longtemps, j'étais venu à en douter. La Finlande appartient au même espace culturel que les autres pays du pourtour de la Baltique; comme la France, elle est héritière des Grecs et des Latins, de la tradition chrétienne et de l'humanisme des Lumières. Lönnrot, dans le *Kalevala*, a donné de la vieille culture finnoise une image « païenne » qui répondait aux aspirations du romantisme national mais fausse la réalité. A feuilleter les volumes des *Suomen kansan vanhat runot* on s'aperçoit que légendes chrétiennes et poèmes historiques, qu'ils soient venus de l'Ouest ou de l'Est, y occupent une place importante. Les contes populaires, qui remontent à la nuit des temps, relèvent eux aussi d'un vieux fonds commun européen.

Les langues finno-ougriennes présentent pourtant dans leur morpho-syntaxe comme dans la structure de leur vocabulaire des traits spécifiques qui les distinguent de toutes leurs voisines. J'en ai pris particulièrement conscience en traduisant un roman estonien, *Le Fou du tzar* (*Keisri hull/keisarin hullu*) de Jaan Kross. La prose de Kross est difficile et mon estonien manquait à l'époque d'assurance, mais j'avais la chance de disposer de trois traductions auxquelles je pouvais constamment me reporter pour vérifier ma bonne interprétation de l'original: celle, finnoise, de Juhani Salokannel, celle, hongroise, de Gabor Bereczki, celle, russe, d'Olga Samma. Immédiatement séduit par l'élégance et la fidélité des deux premières, j'eus l'impression que la troisième, bien que très fiable, suivait moins le texte estonien. Or je me rendis bientôt compte que j'étais fréquemment amené, en français, à remodeler mes phrases dans le même sens que la traductrice russe, comme si l'héritage indo-européen nous avait imposé les mêmes stratégies.

Ce travail de réécriture, excitant pour le traducteur, est particulièrement nécessaire quand il s'agit de la poésie.

Du finnois j'ai d'abord traduit, vers la fin des années 60, une cinquantaine de poèmes de la Kanteletar. J'ai traduit ce qui se traduisait, au hasard de ma lecture, poussé par le désir de mieux comprendre, par le plaisir de tester dans ma langue une prosodie dans laquelle, en l'absence de la rime, le jeu des allitérations renforçait la cohésion du vers. Par la suite, profitant d'une opportunité éditoriale, j'ai aussi traduit un choix des poèmes de Katri Vala, dont le vers libre ne présentait guère de difficultés. Puis, d'autres poèmes populaires ainsi que des poèmes isolés d'Aleksis Kivi, d'Aaro Hellaakoski, de Lauri Viita.

Entre-temps je m'étais fait la main sur un récit en prose, Hiltu et Ragnar, que Sillanpää écrivit dans le prolongement de Sainte Misère (*Hurskas kurjuus*). Pourquoi ce texte? D'abord parce que les grands romans de l'auteur (le premier Finlandais que j'aie lu, quand j'avais treize ans!) étaient déjà traduits; ensuite parce que c'est un texte court, que j'étais, en finnois, un traducteur débutant, que je n'étais aucunement assuré de pouvoir jamais publier le fruit de mon travail. Enfin, parce que Sillanpää avait déclaré lui-même en 1939: « Ma meilleure œuvre, c'est Hiltu et Ragnar ». Sillanpää, pour moi, c'était l'écrivain du terroir, celui d'un finnois savoureux que je me devais de mieux connaître, de mieux goûter. Dans le même esprit je traduis plus tard quelques récits (*juttuja*) de Haanpää. Chez ces deux grands stylistes, je me heurtai aux difficultés les plus évidentes du finnois, à la riche diversité des mots descriptifs, aux régionalismes si difficiles à faire passer dans d'une langue à l'autre.

A l'opposé de ces écrivains de la Finlande profonde, Mika Waltari, plus citadin (malgré le chef d'œuvre de *Vieras mies tuli taloon*) manie une prose qui s'écarte fort peu de la norme. Ses phrases, souvent longues, syntaxiquement complexes, riches en constructions verbo-nominales (*lauseenvastikkeet*), n'en sont pas moins d'une clarté toute classique dans laquelle le lecteur français ne peut que se sentir à l'aise. Les usages stylistiques restent pourtant différents. Le français affectionne la litote; le finnois ne recule pas devant la redondance. Celle-ci, il est vrai, est souvent nécessaire. L'absence de genre limite l'emploi des pronoms: là où le français peut se contenter d'opposer « il » à « elle », le finnois doit recourir à des substantifs. Mais le pléonasme reste le pléonasme. Quand Waltari, dans *Tanssi yli hautojen*, écrit *venäläiset kasakat*, son traducteur écrira seulement « les cosaques », car qui dit cosaque dit nécessairement russe; quand le premier écrit «

hänen silmiensa katse », le second s'en tiendra à « son regard », car il n'imagine guère un regard sans yeux.

Des trois romans de Waltari que j'ai traduits – Jean le Pérégrin (Nuori Johannes), Danse parmi les tombes (Tanssi yli hautojen) et Boucle d'or (Kultakutri) – celui qui m'a demandé le plus de travail est sans aucun doute le premier, dont l'action se passe au XV^e siècle, dans la vallée du Rhin, en Bourgogne, en Italie, en Grèce, à Constantinople, en Anatolie. A la recherche du mot juste, j'ai dû me plonger dans l'histoire des conciles, explorer les subtilités du Schisme d'Orient et les arguties du grand Schisme d'Occident, lire Nicolas de Cuse, m'initier au monachisme du mont Athos, étudier la topographie de Constantinople, explorer l'étiquette byzantine et les pratiques de la cour ottomane, rechercher les tableaux dont Waltari s'était inspiré, consulter les monographies, souvent en langue française, qu'il avait lui-même étudiées. Parce que la France a une longue histoire méditerranéenne, il existe en français des termes spécifiques pour désigner des réalités grecques ou musulmanes, innommées dans les langues du Nord. Là où le finnois dit simplement *miekka* ou *sapeli*, le traducteur francophone ne trouve pas forcément deemblée le nom exact de telle arme blanche, utilisée dans tel corps d'armée à telle époque particulière. Mais le mot, en français, existe, existait déjà au XV^e siècle, il est nécessaire de l'utiliser. Là où Waltari désigne indifféremment par *kaapu* toute espèce de vêtement ecclésiastique, le traducteur doit se demander si celui qui le porte est catholique ou orthodoxe, à quel ordre religieux il appartient, quel rang il occupe dans la hiérarchie, car le choix du mot juste en dépend. En outre, il doit se garder d'employer, dans un contexte médiéval, un terme qui ne serait entré dans la langue qu'au XVII^e ou XVIII^e siècle. La stratification historique du vocabulaire est moins marquée en finnois qu'en français.

Dans d'autres domaines, bien entendu, c'est le finnois qui est le plus riche. Un Finlandais qui a appris l'histoire de son pays connaît mieux qu'un Français les noms des institutions suédoises ou russes mentionnées par exemple dans Danse parmi les tombes (Tanssi yli hautojen).

La traduction du théâtre impose elle aussi des contraintes particulières. Du finnois je n'ai traduit que deux pièces: Le Cavalier (Ratsumies) de Haavikko et le Veau d'or (Kultavasikka) de Maria Jotuni (traductions à ce jour inédites). La pièce de Haavikko est écrite dans une langue à la fois poétique et dépouillée dont il importait de respecter le style. Dans celle de Maria Jotuni, que j'ai traduite à la demande du Centre de Diffusion du Théâtre Finlandais parce qu'elle intéressait un metteur en scène français, je me suis attaché à la vivacité des dialogues. Au théâtre les répliques doivent « passer la rampe ».

Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse de prose ou de poésie, de théâtre ou de philosophie, une simple lecture est toujours trop rapide. Le bonheur du traducteur, c'est de refaire le chemin parcouru par l'auteur. C'est aussi, ce faisant, de continuer à apprendre sa propre langue dont il n'a jamais fini d'explorer les recoins.

(écrit pour Books from Finland, publié en anglais, 2003)

Polk, Annett

VON DER FREIHEIT DER LEHRE UND FORSCHUNG ZUM UNIVERSITÄTSMANAGEMENT KÖNNEN UNIVERSITÄTEN WIE MODERNE DIENSTLEISTUNGSUNTERNEHMEN GEMANAGT WERDEN?

Der deutsche Staat zieht sich seit einigen Jahren merklich aus der Finanzierung der deutschen Hochschulen zurück und versucht eine Wettbewerbssituation zwischen den Universitäten zu simulieren. Die Hochschulen in Deutschland befinden sich in der paradoxen Lage mit weniger staatlichen Haushaltsmitteln umfassende Qualitätssicherungssysteme für die ständige Verbesserung der Qualität der Lehre und Forschung einzuführen, den komplexen Studienumbau im Rahmen des Bologna Reform durchzuführen und Controllingssysteme zu implementieren, um die vorhandenen Ressourcen effizient und vor allem kontrolliert einzusetzen. Im Zuge der stärkeren Autonomie, in der sich die Hochschulen jetzt befinden, wird darüber diskutiert, ob Managementinstrumente aus der Wirtschaft diesen Wandlungsprozess erfolgreich unterstützen können. Im folgenden sollen einige ausgewählte Instrumente des Universitätsmanagements vorgestellt werden, die an den deutschen Universitäten Einzug gehalten haben. Anschließend soll das Für und Wider aufgezeigt werden und somit ein Einblick in die aktuelle Debatte in Deutschland gegeben werden.

In Deutschland wird seit geraumer Zeit versucht Managementprinzipien und –instrumente der Steuerung von und in Universitäten einzusetzen, die ursprünglich für Unternehmen entwickelt wurden. Das ökonomische Konzept des „New Public Managements“ (NPM) dient dabei als Sammelbegriff für eine programmatische Debatte, die unter anderem die Zunahme an Handlungs- und Gestaltungsspielräumen für die Hochschulen suggeriert, die durch den Rückzug des Staates entstehen. Das Konzept des NPM überträgt ökonomische Probleme wie die Güterknappheit auf die Universitäten und umfasst verschiedene Methoden

der Effizienzsteigerung im Bereich des Controllings und des Marketings der Universitäten. Dadurch sollen marktähnliche Positionen in möglichst vielen Bereichen der Universitätslandschaft geschaffen werden. Diese Märkte werden durch verschiedene Instrumente erzeugt:

- Einführung von Studiengebühren
- differenzierte Evaluierungsverfahren
- die Verknüpfung des Universitätsbudgets an Zielvereinbarungen
- die Straffung von Organisationsstrukturen (Einfluss und die Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden sinken dafür werden externe Stakeholder eingebunden)
- Entwicklung von Leitbildern um im verstärkten Wettbewerb, um die knappen Ressourcen sich behaupten zu können
- Einführung von Steuerungsinstrumenten wie Controlling und anreizkompensiertes Dienstrecht
- Entwicklung von Führungskompetenz

Straffung von Organisationsstrukturen

Traditionelle Universitäten zeichnen sich durch lose Koppelung ihrer Subsysteme miteinander aus, die eine mehrdeutige Struktur und Hierarchie hervorruft. Die verschiedenen Einheiten der Universität sind um das Fachwissen einzelner Experten organisiert, die über unterschiedliche fachliche Kulturen und Praktiken verfügen. Universitäten erzeugen durch häufige Personalrotationen Diskontinuitäten und sind durch eine ausgeprägte Autonomie der Professorenschaft gekennzeichnet. Zudem existiert traditionellerweise ein typisches Spannungsfeld zwischen Verwaltung und Wissenschaft. Die Befürworter der Einführung von Managementinstrumenten an den Universitäten fordern eine Professionalisierung des Leitungspersonals an den Universitäten [2]. Aufgrund des wachsenden Anforderungsdruck auf die Universitäten sollen Präsidenten, Prorektoren und Dekane sich für eine Managementkarriere entscheiden und ihr Aufgabenfeld hauptamtlich leiten [2 S. 3]. Der Hochschulmanager sollte sowohl Wissenschaftler als auch Manager sein, vor allem um die Widersprüche zu verstehen und auszuhalten, die sich aus dem „managen“ von Hochschulen ergeben. Dafür sei nach Ansicht von Sigrun Nickel und Wolfgang Ziegele eine zusätzliche Ausbildung im Bereich des Hochschulmanagements erforderlich, um Wissen über die Umsetzung von strategischer Planung und Profilbildung zu erwerben [2. S. 4]. Leitungskräfte benötigen Geschick, um operative Instrumente an den Hochschulen und Fachbereichen einzusetzen, die notwendig sind nachdem sich der Staat mehr und mehr aus der Finanzierung zurückzieht. Durch die Vollprofessionalisierung der Leitungskräfte, wie sie das Hochschulentwicklungszentrum in Gütersloh (CHE) fordert, könnten kreative Freiräume für die Wissenschaftler in der Forschung und den Dozenten in der Lehre geschaffen werden.

Die Vollprofessionalisierung wird vom CHE über den Principal-Agent-Ansatz theoretisch begründet. Dekane sollen die Durchsetzung der Fachbereichsziele und die Mitwirkung der Professor/innen daran sicherstellen. Sie sind also in Bezug auf diese Aufgabe gegenüber den Professor/innen (Agenten) in der Rolle des Auftraggebers. (Prinzipals) – eine Rolle, für die sie allerdings wiederum als Agent durch Hochschulleitung und Fachbereichsrat eingesetzt werden (es handelt sich also um mehrstufige, komplexe Auftragsbeziehungen). Die Professor/innen haben Informationsvorsprünge, deshalb ist ihr Handeln in vielen Fällen nicht oder nur zu hohen Kosten beobachtbar oder beurteilbar (hidden action, hidden information). Prinzipale müssen nun nach Vertrags-, Anreiz- und Steuerungsbeziehungen zu den Agenten suchen, um die Interessen und das Handeln der einzelnen Agenten möglichst gut mit den Zielen des Fachbereichs in Übereinstimmung zu bringen. Die Kritiker des Vollprofessionalisierungsansatzes vermuten eine Dominanz an ökonomischen und administrativen Denken und Handlungsausrichtungen der Universitäten [6. S. 7-14]. Vor allem wenn Manager, die nicht aus dem Wissenschaftsbereich kommen, unter der Maxime der betriebswirtschaftlichen Steuerung Verfahren anwenden, die nicht auf die Spezifika einer Hochschule anzuwenden sind. Zum Beispiel wird das Rechnungswesen bei der Bestimmung der Personalkosten angewendet. Dabei ist die Berechnung der Arbeitszeit der Hochschulangestellten ein Indikator. Zeiterfassung ist aber mit der wissenschaftlichen Kultur der individuellen Freiheit kaum vereinbar [2. S. 4].

Einführung von Steuerungsinstrumenten wie Controlling

Die Steuerung von akademischen Leistungsprozessen (Controlling) ist in den letzten Jahren zu einem zentralen Thema des Universitätsmanagements geworden. Controlling ist die Aufgabe des Managements und bezieht sich auf die gesamte Organisation. Das akademische Controlling soll Führungskräfte auf allen Ebenen unterstützen, Ressourcen schonend und zielgerichtet im Sinne der Entwicklung von Hochschulen voranzutreiben. Hochschulen bereiten Ergebnisse von Evaluationen, Daten aus standardisierten Systemen der Bewertung der Forschungsqualität, der Budgetierung, der Personalentwicklung, aus administrativen Systemen der Steuerung von Studium und Lehre auf und setzen sie miteinander in Verbindung. Controlling

umfasst demnach die Informationsbeschaffung, -bereitstellung und -bewertung, aber auch Planung, Budgetierung, Maßnahmenentwicklung und -durchführung und Koordination. Die Kontrolle und die Analyse eines Ist-Zustandes von einem geplanten Soll-Zustand und diesen potentiellen Unterschied zu begleichen, ist eine weitere Herausforderung des Controllings.

Diese umfassende Aufgabenstellung des Controllings führt zur Kritik, dass diese komplexen Systeme nicht in der Lage sind die soziale Wirklichkeit abzubilden [5. S. 174]. Die Zahlenwerke des Controllings sind oft verzerrende und entfremdende Darstellungen und beeinflussen die Mitarbeiter und erzeugen Angst, Misstrauen und Demotivation. Aufgrund von Komplexität der Hochschulen ist die Realität viel weniger in Abbildungssystemen einzufangen als beispielsweise bei Produktionsunternehmen. Zudem können Hochschulen nicht allein wegen ihres Leistungsoutput bewertet werden, weil sie auch einen politischen und öffentlichen Auftrag haben. Indikatoren – und Kennzahlensysteme, mit denen die Leistungen der Hochschulen abgebildet werden, spielen in der letzten Zeit eine immer größere Rolle. Die Notwendigkeit der Rechenschaftslegung geht mit der Entwicklung einer Vielzahl von Methoden und Instrumenten einher um zu beweisen, dass sie Institutionen sind, die gesellschaftlichen Nutzen bereitstellen und in qualitativer und quantitativer Hinsicht leistungsfähig sind. In Hochschulen finden Indikatorensysteme in Form von Wissensbilanzen, Gesamtevaluationen oder Leistungs- und Tätigkeitsberichte Anwendung. Solche Indikatorensysteme werden für Evaluationsberichte zur Darstellung der Leistungsfähigkeit in der Forschung und Lehre generiert und meist Rückschlüsse auf die Qualität der Leistungserstellungsprozesse in Hochschulen gezogen. Im Bereich der Lehre werden zum Beispiel Abbrecherquoten, Zahl der Studienabschlüsse und die Qualität in Studium und Lehre verwendet. Diese Indikatorensysteme sind aber keineswegs objektiv und geben nicht über die eigentliche Qualität der Lehre Auskunft. Bei der Anwendung von Controllingssystemen an Hochschulen wird sich im Gegensatz zum privatwirtschaftlichen Sektor auf qualitative Größen bezogen, die nur schwer die Realität abbilden können. Im Zuge der Implementierung von Controllingssystemen an deutschen Hochschulen besteht die Gefahr, dass gute Forschung allein an der Anzahl der Veröffentlichungen oder der Einwerbung von Drittmitteln gemessen wird [5. S. 176]. Ekkhard Kappler verweist darauf, Controlling als Hilfsmittel der Steuerung und Führung von Universitäten einzusetzen, aber nicht um sie als bestimmendes System einzusetzen [3. S. 266].

Verknüpfung des Universitätsbudgets an Zielvereinbarungen

Eine weitere Form des New Public Managements (NPM) ist die Ziel- und Leistungsvereinbarung. Zielvereinbarungen sind ein Instrument zur Steuerung, Planung und Koordination zwischen Landesregierung und Hochschulen sowie zwischen Hochschulleitungen und Fakultäten. Der Staat zieht sich aus der Detailsteuerung zurück und gewährt den Hochschulen mehr Autonomie und Flexibilität im Umgang mit den Ressourcen. Zielvereinbarungen sind Verhandlungen über Strategien zur Entwicklung und Verbesserung einer Hochschule, eines Fachbereiches oder eines Lehrstuhles. Sie handeln aus wie die Verantwortlichkeiten und der Ressourceneinsatz umgesetzt wird und bieten Maßstäbe zur Bewertung und Erfolgsmessung der Umsetzungsergebnisse nach dem Ablaufen des Vertrages. Das Instrument der Zielvereinbarung beruht darauf, dass sich prinzipiell gleichberechtigte Partner, jedoch mit unterschiedlichen Aufgaben oder Funktionen ausgestattet über Ziele verständigen, deren Erfüllung zu einem späteren Zeitpunkt überprüft wird. Die Resultate münden in einen neuen Zielvereinbarungsprozess. Leistungsvereinbarungen zwischen öffentlichen Geldgebern und Universitäten werden implementiert, um auf dieser Grundlage Fragen der Ressourcenzuteilung und Profilbildung umzusetzen. Es werden wettbewerbsähnliche Anreizrahmen der Aufgabenerfüllung, Leistung und Innovationsfähigkeit geschaffen, die finanziell belohnt werden. Auch zwischen Hochschulleitungen und Fakultäten werden Zielvereinbarungen angewendet, um den hochschulinternen Wettbewerb durch den Einsatz finanzieller Anreizsysteme zu schaffen. Im Konkreten heißt das die Zuweisungen von Geldern auf Universitätsebene und auf Fakultätsebene werden von Forschungsleistungen, Veröffentlichungszahlen und Absolventenzahlen abhängig gemacht. Wird dadurch aber wirklich die Qualität der Lehre und Forschung verbessert oder zusätzliche bürokratische Mehrarbeit verursacht, die den Kernzielen der Hochschulen widersprechen?

Management an Universitäten- Für und Wider

Damit die Hochschulen die neuen Herausforderungen, wie die Strategieentwicklung, die Mitteleinwerbung, die Implementierung von Controllingssystemen und Zielvereinbarungen bewältigen können, wurde in Deutschland ein offensiver Diskurs zum Management von Hochschulen angestoßen. Eine führende Rolle nehmen dabei die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), die das Management unter Einsatz von betriebswirtschaftlichen Instrumenten befürworten. Allerdings gibt es unter der Professorenschaft an deutschen Universitäten große Skepsis zum Einsatz und der Implementierung dieser Methoden. Sie betonen den gesellschaftlichen Auftrag, den die Universitäten haben, der den Vorstellungen vermarktbarer Leistungen konträr

gegenübersteht. Wissenschaftliche Leistungen benötigen lange Zeit und sind oft nicht planbar, weil sie aus einem kreativen Akt entstehen [7]. Betriebswirtschaftliche Instrumente haben aber nur einen geringen Einfluss, da sich Kreativität nicht managen lässt. Skeptiker sind der Überzeugung, dass betriebswirtschaftliche Instrumente zu starr und zu linear sind, um auf die offenen Systeme der Universität angewendet zu werden. Das haben auch die Befürworter des Diskurs um das Management von Hochschulen erkannt und fordern deshalb die Professionalisierung der Führungskräfte. Es werden Führungskräfte in den Universitätsleitungen gebraucht, die weder reine Ökonomen ohne Kenntnisse über Hochschulstrukturen, noch reine Geisteswissenschaftler sind, ohne Einblick in ökonomische Ansätze [1].

Die geforderte Effizienzorientierung der Universität hat außerdem zur Folge, dass sogenannte „Orchideenfächer“ gestrichen werden, weil sie als nicht brauchbar für den Arbeitsmarkt eingeschätzt werden. Diese Fächerkürzung ist eng an die Forderung der Bologna Reform unter dem Schlagwort der employability geknüpft. Letztlich werden sich die Universitäten unter dem Dogma der Effizienz die Frage stellen wozu Fächer wie Griechische Philologie und Latein gebraucht werden. Um den Universitätshaushalt einer Hochschule unter Kontrolle zu halten, könnten betriebswirtschaftliche Instrumente hilfreich sein, aber um die Qualität der Lehre und Forschung zu bewerten scheinen nicht geeignet. Voraussichtlich ist der Prozess der Autonomie der Hochschulen und der vom Staat geforderte Wettbewerbsgedanke unter den deutschen Hochschulen nicht rückgängig zu machen. Aber mit welchen Mitteln und Instrumenten die stärkere Eigenständigkeit und der Konkurrenzdruck bewältigt werden, das sollten alle Akteure des Diskurses kritisch analysieren und reflektieren.

Welche Chancen und Gefahren bestehen im gegenwärtigen Wandel und unter welchen Umständen kann die Reform gelingen? Es ist klar, dass die Reform nicht unter rein betriebswirtschaftlichen Blickwinkel durchgeführt werden kann. Welche Konzepte existieren aber, die mit den Widersprüchen umgehen, die eine Universität ausmachen? Überlegungen gehen dahin, Paradoxien und Widersprüchlichkeiten zu thematisieren und einzusehen, dass diese Widersprüche nicht aufzuheben sind [4]. Von Akteuren in einer Universität sollte Komplexität bejaht werden und ein Handeln initiiert werden, dass die Eigensinnigkeit von Universitätssystemen akzeptiert. Aber wie sieht das in der Praxis aus? Bisher scheint es keine Rezepte für ein erfolgreiches Universitätsmanagement zu geben. Eine Erkenntnis scheint aber sicher. Weil Hochschulen widersprüchlich und komplex sind, muss Universitätsmanagement an diese Bedingungen angepasst werden. Interventionsformen des Organisationswandels werden auch als professionelle und reflektiertes „muddling through“ bezeichnet und bestehen aus einer Vielfalt von Steuerungsinstrumenten [4].

Literaturverzeichnis

1. Die Fachhochschule Osnabrück und Speyer sowie die Universität Oldenburg und Graz bieten professionelle Aus- und Weiterbildungsangebote im Bereich Hochschulmanagement und Bildungsmanagement an.
2. Hochschulmanagement HM 1, 2006 Nickel/Ziegele
3. Kappler, Ekkehard, Die Engmaschigkeit betriebswirtschaftlichen Denkens. In: Universitätsentwicklung. Strategien. Erfahrungen und Reflexionen, Hrsg. Nickel, Sigrun, Lüthje, Jürgen, S. 266.
4. Laske, Meister-Scheytt, Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. In: Universitätsentwicklung, Strategien, Erfahrungen, Reflexionen. Lüthje Jürgen, Nickel Sigrun (Hrsg.) Frankfurt am Main, 2003.
5. Scheytt, Tobias, Prozessmanagement, in : Einführung in das Hochschul- und Wissensmanagement. Ein Leitfadens für Theorie und Praxis, Hrsg: Pellert, Ada, S. 174.
6. Stock, M./ Wernet, A. (2005): Hochschulforschung und Theorie der Professionen. In: die hochschule 1/2005, S. 7-14.
7. Volpert, Tobias, Von Humboldt zum Wissenschaftscontroller. Aktuelle Trends im Hochschulmanagement. In: Aus Forschung und Lehre. http://www.academics.de/wissenschaft/von_humboldt_zum_wissenschaftscontroller_30278.html;jsessionid=fdc-e3m0bi835i2.?page=0 letzter Zugriff, 29.01. 2008.

CAN THE LANGUAGE PLANNING STRATEGIES AND POLICIES USED TO REVIVE THE WELSH LANGUAGE HELP MAINTAIN THE UDMURT LANGUAGE?*

This chapter uses the theoretical framework developed by Giles et al 1977 to assess the ethno-linguistic vitality of the Welsh language from the mid-1960s to the present day and explores how these strategies might be relevant for the Udmurt language in the Russian Federation.

Ethno-linguistic vitality theory

Ethno-linguistic vitality theory was developed by Giles, Burhis and Taylor in 1977. A diagrammatic representation of its main features is given in figure 1 below. This framework identifies a series of structural variables which determine the degree of linguistic vitality of a given language, in this case Welsh. These variables are status, demography and institutional support.

Status refers to the social status attached to the language speaking group as well as to economic status, namely the ability of the Welsh to influence the economic life of its nation (Wales), religion or community. Finally, in this first variable is the socio-historical status or symbolic value of the Welsh language and internal and external evaluations of the condition and status of Welsh.

The second variable is demographic and includes the relationship between the Welsh language and the territory of Wales and beyond. More specifically this variable includes population change, birth and death rates, marriages, migration and immigration and how these factors impact upon language shifts and on the number of Welsh speakers. Also important here is second language learning and its impact on Welsh language loss.

The final third set of variables relate to the level and changes in the degree of institutional support for Welsh and its maintenance within the UK and after the creation of the National Assembly of Wales. This includes the role of the government, mass media, education system, religion and other organizations, such as pressure groups.

The theoretical framework given in figure 1 below will be used to analyse the fate of the Welsh language from the mid-20th century until the present day. We will focus on all three variables, particularly institutional support.

Aitchison and Carter argue that Welsh was at its height in 1801 when 80 % of the population of Wales spoke Welsh. But by the mid-20th century we had a situation where there was “Welsh Wales” and an “English Wales”, with the country divided according to language speaking skills (Aitchison and Carter 2000, pp. 36, 44). The number of Welsh speakers fell to 50% of the population by the 1901 census. By 2004 this figure had declined to only 21.7% (circa one in five), meaning that four-fifths of population of Wales do not speak Welsh.

Figure 1: Ethno-linguistic vitality

Status	Demography	Institutional support
Economic	Distribution	Formal
	- national territory	- mass media
	- concentration	- education
	- proportion	- government
Social	Numbers	informal
Socio-historical	- birth rate	- private sector
Language – within	- mixed marriages	- religion
- outside	- immigration	- culture
	- migration	

Source: Adapted from H. Giles, R Y Burhis and D M Taylor, ‘Toward a theory of language in ethnic group relations’ in H. Giles (ed.), *Language, ethnicity and inter-group relations*, Academic Press: London 1977

Numerous factors have affected the use of Welsh these include: firstly, the loss of 20,000 Welsh speakers during first world war, 1914-1918; secondly, the arrival of 200,000 English speaking evacuees during Second World War, 1939-45 from Liverpool (my home town), Birmingham and London and thirdly, major demographic problems (including an aging population and out-migration) (Jenkins 2001, pp. 60, 62)). Furthermore, de-industrialisation in the 1970s, especially in coal, iron and steel and tinplate industries, led to significant population losses in a number of communities, such as the Rhondda, Mertha Tydfil, Swansea and Llanelli. Of greatest concern was the lost of the young and often best qualified who were the

most geographically mobile. In addition to these factors, the loss of Welsh as a “community language” was also caused by increasing tourism and English speaking migration to Wales. The growing use of English, especially in schools and Welsh universities, has also taken its toll. Other key factors affecting the Welsh language have included the decline in Christian faith, as Welsh was the main language used in the chapel and Sunday School, the absence of a Welsh language daily newspaper and rising bi-lingualism all of which led to the declining use of Welsh. Finally, we have also seen the rise of the internet, which is English language dominated. The key question is how can this situation be reversed?

Reviving the Welsh language has been far from easy but a number of measures have been taken to promote the Welsh language. These include

- 1885 – Creation of Society for the utilisation of the Welsh language
- 1939 – first Welsh medium primary school
- 1949 – Welsh medium nursery schools movement established
- 1952 – Welsh medium nursery schools movement (*Mudiad Ysgolion Cymraeg*) set up
- 1956 – first Welsh medium secondary school
- 1962 – Welsh Books Council set up meaning that by 1997, 636 books were published in Welsh, two-thirds of which were for children and young adults (Aitchison and Carter 2000, p. 145)
- 1963 – Hughes-Parry Report sought to ‘clarify the status of the Welsh language’
- 1967 – First Welsh Language Act which promoted bilingualism and ‘equal validity’ on the so-called ‘personality principle’ i.e. individual choice which language to use (Aitchison and Carter 2000, p. 46)
- 1967 – Gittins Report on Primary Education in Wales advocates full national bilingualism
- 1972 – Bowen Report on road signs – step towards restoring ‘Welsh in all domains of life’
- 1973 Council for Welsh Language established
- 1979 Radio Cymru set up leading to 126 hours each week in Welsh on the radio. It is now available on satellite TV (channel 894 in UK, 904 in Europe)
- 1978 Council Report on Future for Welsh Language
- 1981 Broadcasting Act paved way for S4C
- 1982 S4C (*Sianel Pedwar Cymru*) Welsh-medium TV channel established leading to 34 hours of TV in Welsh per week, now also available digitally
- 1986 draft Welsh language bill, forerunner of 1993 Second Welsh Language Act, advocates that Welsh language needed to be taken into account in ‘land use planning’
- 1988 Welsh Language Advisory Board to ‘advise on language matters in general and promote wider use of Welsh in both public and private spheres’(Aitchison and Carter 2000, p. 70). This is now part of the National Assembly of Wales and its goals are to increase the number of Welsh speakers, provide more opportunities to use the language, change habits of language use and to strengthen Welsh as a community language (Williams 2007, p. 2)
- 1988 Education reform Act – ensured all children aged 5-16 years were introduced to Welsh language at school; Welsh was also made a core subject
- 1989 – Welsh now promoted in private sector via *Menter a busnes* an economic development organisation which emphasises “links between languages and economic development” (UIH visit to Wales, 2006, p. 2). But here there are fears of the high costs involved in carrying out linguistic skills audits, communication training, monitoring and evaluation of *Menter a busnes* (Williams 2007, p. 4)
- 1993 Second Welsh Language Act – repealed 1942 Welsh Courts Act. 1967 Welsh Language Act, 1977 Administration of Justice Act and meant that English and Welsh languages in Wales treated ‘on a basis of equality’. The goal is to create a fully ‘bi-lingual Wales’ by enabling “the conduct of public business and administration of justice” via English and Welsh and allowing individual choice which language to use when dealing with public organisations (Aitchison and Carter 2000, pp. 136-137)
- 1993 Welsh Language Board (*Bwrdd yr Iaith Gymreg*) set up
- 1993-2003 – the focus on the Welsh Language Advisory Board in this period was consensus building, de-politicising the Welsh language and avoiding confrontation (Williams 2007, p. 2)
- 1994 – unitary organisations are created after local government reorganisation which means that ‘the impact of planning decisions on (welsh) language is now recognised’(Aitchison and Carter 2000, p. 153)
- 1995 – Introduction of language transfer programme marketing Welsh to young parents (via midwives and health professionals) so that parents transmit Welsh to their children (See Edwards and Newcombe 2003 and (Williams 2007, p. 3)
- 1998 – Government of Wales Act – language powers devolved

1998 – The National Assembly of Wales established – with an expectation that this will ‘impact significantly on the (Welsh) language via its Welsh Language Unit and provide opportunity for reassertion of Welsh identity via greater autonomy from UK parliament in Westminster. It argued that ‘bilingualism in Wales (is) an integral element of an emerging civil identity’ (Aitchison and Carter 2000, p. 156); and
 2000 – Welsh news on-line service *BBC Cymru'r Byd*

The importance of Welsh in schools

The increase since 1991 in the number of people able to speak the Welsh language is largely associated with children being taught the Welsh language in school. Two fifths (39 per cent) of children aged 10 to 15 are able to speak, read and write Welsh compared with 25 per cent of 16 to 19 year olds. The proportion of adults with these skills declines in middle age (11 per cent of those aged 35 to 49 years) and then increases for older age groups (15 per cent of those aged 75 years and over). In all age groups, women were more likely to have these Welsh language skills than men. This difference was most notable in the 10 to 15 and 16 to 19 year old age groups – in both cases the proportion of girls able to speak, read and write Welsh was seven percent higher than boys *Welsh in schools 2006*, Statistical Bulletin, National Assembly of Wales, 18 January 2007).

Table 1 - Welsh speakers by age-group: 1971-2001 Censuses, 2004 survey

	1971	1981	1991	2001	2004
3-15 years	77,500	83,900	113,236	184,407	232,180
16-24 years	61,500	63,800	59,539	70,058	68,083
25-44 years	116,900	110,800	113,265	116,717	170,207
45-64 years	169,100	132,600	111,165	112,742	134,420
65+ years	117,400	109,700	110,893	98,444	128,310

Source: Office for National Statistics/National Assembly of Wales, *1.37 Welsh speakers 1921-91*; *ONS Census England & Wales 2001: Tables S 133, S137, S 139, T 15, T 39* and Welsh language Use survey 2004, Welsh Language Board 2004.

The 2001 census discovered that of all those aged 3 and over: 582,400 (21.7%) said they were able to speak Welsh. This compares with 508,100 (18.7%) in 1991 and 503,500 (19.0%) in 1981. The highest percentages of Welsh speakers were found amongst children: for example, 40.8% in children aged 5 -15 years. The percentages of Welsh speakers amongst women of all ages was slightly higher than amongst men – 21.6% compared with 19.9% - but there was more of a difference amongst children aged 5-15 years where 43.8% of the girls could speak Welsh compared with 38.0% of the boys.

Table 2 – Ability to speak Welsh by gender, 2001

Age	%			Number		
	All	Males	Females	All	Males	Females
3-4	18.8	17.5	20.1	13,239	6,336	6,903
5-15	40.8	38.0	43.8	171,168	81,870	89,298
16-19	27.6	24.0	31.3	40,548	17,672	22,876
20-44	15.5	14.7	16.3	146,227	67,818	78,409
45-64	15.6	15.4	15.8	112,742	54,789	57,953
65-74	18.1	18.2	17.9	47,692	22,483	25,209
75 and over	21.1	20.7	21.3	50,752	18,192	32,560
Total	20.8	19.9	21.6	582,368	269,160	313,208
5-19	37.4	34.5	40.5	211,716	99,542	112,174
3-15	37.7	35.1	40.4	184,407	88,206	96,201

Source: Office for National Statistics Census, April 2001

Tables 1 and 2 above compare the Census 2001 results with previous census data. It is evident that the percentage of Welsh speakers in the younger 5 to 9 and 10 to 14 age groups is higher than the percentage in the 15-24 age group since 1971, and that the difference between the percentages of those groups has been increasing every decade since 1971. There was a large increase in 2001, perhaps reflecting the impact of the 1988 Education Act which made Welsh a core in the National Curriculum, especially as a foundation sub-

ject in English-medium schools. For the first time, the percentage of Welsh speakers in the 25-44 age group increased, from 14.5% in 1991 to 15.1% in 2001. A higher proportion of females than males are also able to speak Welsh. This trend continued on until 2004.

The use of Welsh in different situations varied: 77 % of Welsh speakers lived in a household where everyone could speak Welsh; 11 % of fluent Welsh speakers spoke English at home all at time or almost always; 12 % of fluent Welsh speakers spoke English with friends all or most of the time; 49% of fluent Welsh speakers spoke Welsh with friends all or most of the time; 33 % of fluent Welsh speakers spoke Welsh with neighbours and 21 % whilst shopping or travelling on a bus; 34 % of Welsh speakers spoke mostly Welsh whilst doing administration work and 22 % spoke mostly Welsh whilst working in the public and 11 % in the private sector. 20 % of those surveyed said they had received offers to improve either their written or spoken Welsh at work. 68 % of Welsh speakers working in the public and 40 % of those working in the private sector said that their employers were supportive of the use of Welsh in most respects, formal or informal aspects of the business. 34 % said that they could write Welsh very well; 26 % not well and 9 % not at all. The highest percentage of those able to write Welsh well or very well was among those aged under 30 years (62 % of those surveyed). 96 % had learnt to speak the Welsh language at home, 54% in homes where both parents were fluent Welsh speakers and finally, in cases where only the mother was fluent in Welsh, 71 % had learnt to speak the Welsh language at home whereas where only the father was fluent in Welsh, 45 % had learnt to speak the Welsh language at home.

Welsh language viability – Some conclusions

‘The future of the (welsh) language certainly looks brighter, although it is still a little too early to claim either that it is secure or that it will be deeply rooted (in the cultural sense) as it has been in the past’ (Aitchison and Carter 2000, p. 133)

With regard to the **age profile of speakers** the ageing of Welsh language-group decreased from 31.0% to 27.4% between 1971-91 and the proportion of speakers 65 years and older has steadily fallen since from 22.6% in 1991 to 16.9% in 2001 reaching 22% by 2004. On the **youth profile of speakers** the proportion of Welsh speakers aged 3-15 years has steadily and substantially increased from 14.3% in 1971 to 16.5% in 1991 rising to 31.7% by 2001 and finally to 37% by 2004, the last year for which data is available. Numerically this represents a rise from 77,560 in 1971 to 232,180 by 2004.

On the key issue of **potential viability, and the assumption here is that a total of at least 33.3 % is the basis for language-group reproduction**, the proportion of Welsh speakers aged 3- 24 years has markedly increased from 25.6% in 1971; 34.0% in 1991; 43.7% in 2001 and reaching 46% in 2004, the last year for which data is available.

This chapter shows that Welsh has benefited from legislation, administrative measures and provisions in education and the media. As a consequence, the Welsh language-group is increasingly youthful and by 1991 regained the potential for effective viability (tables 5-6). All in all, there are clear signs of Welsh language revival but as this chapter also demonstrates opinions differ on the long term prospects.

In terms of the Giles et al 1977 ethno-linguistic theory outlined above, with regard to the *status of Welsh* it has certainly improved in theory and has equality with English on paper but the 1999 Welsh language Act makes no mention of the ‘official status’ of Welsh and there is very little discussion of the economic status of Welsh, both of which have led to heavy criticism of this 1993 Act, as we saw earlier. Aitchison and Carter argue, however, that there is now wider recognition of ‘the instrumental value of Welsh in securing employment’ of all kinds (Aitchison and Carter 2000, p. 137) and it is thought that Welsh language skills ‘widened job opportunities considerably’ (Aitchison and Carter 2000, p. 138). There is still a very long way to go before Wales has a bi-lingual workforce. Nevertheless 88 % of those surveyed in 1996 stated that the Welsh language was ‘something to be proud of’ as Welsh was ‘the key ethnic symbol of Welshness and wholly desirable’ (Aitchison and Carter 2000, p. 138-139).

On the *impact of demographic factors*, this chapter demonstrates that population decline, out-migration, de-industrialisation and job losses especially in the manufacturing sector had all had an adverse affect upon the Welsh language.

An area of concern is the post-war trend of ageing among the overall population, which is particularly evident among the very elderly in Wales. The number of people aged 85 or over has grown five-fold over the last half century, reaching 59,000 in 2001. The 2001 Census recorded 1.2 million households in Wales. Of these, 29 per cent were one person households, compared with 25 per cent in 1991. Just over half of those living alone in 2001 were pensioners (15 per cent of all households). Twenty eight per cent of households comprised a family with dependent children. Most of these were married couples (17 per cent of all households), although this proportion had declined by 6 percentage points since 1991. By contrast, the proportion of lone parent households with dependent children increased from 5 per cent in 1991 to 7 per cent

in 2001. The proportion of cohabiting couples with children (3 per cent) more than doubled over the decade. Serious challenges lay ahead and family structures will be crucial to the maintenance and reproduction of the Welsh language in the 21st century.

Without doubt, any progress that has been made on the *status of Welsh* can be largely attributed to the high level of institutional support, now spearheaded by the National Assembly of Wales. Education reforms now mean that you can go from pre-school through to university via the medium of Welsh. However, formal support for Welsh in the public sector has been partly offset by a lower degree of support within industry and business.

All in all, we can be cautiously optimistic about the future of Welsh and must hope that it continues to go from strengthen to strength throughout the 21st century.

Welsh language policies: The implications for Udmurt language-planning

‘The efforts that have been made in Wales to reverse language shift are now seen as a model endeavour and have been widely acclaimed’ (Aitchison and Carter 2000, p. 139)

The success of Welsh language viability was built upon:

- ❖ Popular movements to secure language for youth *Urdd since 1922*, in home *Undeb Cenedlaethol* since 1913, and culture *Undeb Cymru Fydd* since, with numerous developments in the interwar period.
- ❖ A playgroups movement: *Mudiad Ysgolion Meithrin*, from 1971, followed by rapid growth;
- ❖ Welsh-medium units and schools (primary from 1939 and 1947, secondary from 1956) followed by rapid growth;
- ❖ Legislation for status (1967, 1993), and language in education (1944, 1988); and an
- ❖ Effective presence in the mass-media: *Radio Cymru* since 1978, *S4C* since 1982 .

Some of these strategies might also help maintain the Udmurt language. The development of language plans for the Udmurt language are essential but only the first step. Children and young adults must be key targets for these language plans. There is also a need for long-term planning. Udmurt language plans should be developed in line with the levels of language use in the communities served but they must also seek to increase use of Udmurt language beyond the rural/village setting. For this to be possible, Udmurt language policy must be driven and supported at a senior level and in this regard, regular language audits – on spoken, written, reading and awareness – of Udmurt language are vital to assess the condition and status of the Udmurt language. Udmurt language must be used and visible.

On the surface, it looks like the situation in Udmurtia is comparable to that in Scotland rather than Wales in so far as Gaelic and Udmurt have largely been without the measures enjoyed by Welsh: language and education acts, a language-planning authority, educational provision, administrative support, and a well-developed media. Without these measures Udmurt language will be unable to build the necessary cultural infrastructure that every language group needs to maintain itself in today’s world. Udmurtia – unlike Wales – does not as yet have devolved powers on language, and therefore does not possess the same resources to provide for its language needs. We can only hope that this will change in the future.

* This research relates to the “Linguistic and Ethnic revival: from policy to cultural diversity” project funded by INTAS grant No. 05-1000006-8374.

References

- J. Aitchinson and H. Carter, *Language, Economy and Society: The changing fortunes of the Welsh language in the 20th century*, Univ. of Wales Press, Cardiff 2000
- V. Edwards and L. Newcombe, ‘Evaluation of the efficiency and effectiveness of the twf project’, Welsh Language Board, Cardiff 2003
- H. Giles, R Y Burhis and D M Taylor, ‘Toward a theory of language in ethnic group relations’ in H. Giles (ed.), *Language, ethnicity and inter-group relations*, Academic Press: London 1977
- G. H. Jenkins, ‘Terminal decline? The Welsh language in the Twentieth century’, *North American Journal of Welsh Studies*, Vol. 1, No. 2, 2001, pp. 59-67
- Office of National Statistics, Wales, *Census England & Wales 2001*
- UIH Millenium Institute visit to Wales, 2006: Language planning report
- Welsh in schools 2006*, Statistical Bulletin, National Assembly of Wales, 18 January 2007
- Welsh Language Board, *Welsh language Use survey 2004*, Cardiff 2004
- Colin H. Williams, ‘Marketing Welsh in an ambivalent context’, *Noves SL: Revista de Sociolinguistica*, Autumn-Winter 2007

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Авакян Асия Альтафовна*, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации и психолингвистики УГАТУ, г. Уфа
- Азметова Резеда Фаизовна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа
- Александрова Елена Михайловна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного областного педагогического института, г. Орехово-Зуево
- Александрова Светлана Тельмановна*, соискатель кафедры зарубежной литературы ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Алексамян Константин Сергеевич*, ассистент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации ПГЛУ, г. Пятигорск
- Алексеева Мария Леонардовна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского отделения Российской академии наук, г. Екатеринбург
- Амири Людмила Петровна*, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону
- Аникина Татьяна Вячеславовна*, аспирант, преподаватель кафедры английского и французского языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил
- Аухадиева Фания Сабировна*, старший преподаватель кафедры № 4 для гуманитарных специальностей ФПИЯ УдГУ, г. Ижевск
- Афанасьева Мария Владимировна*, аспирант, преподаватель кафедры английского и французского языков ФИЯ НТГСПА, г. Нижний Тагил
- Багаутдинова Минихана Иимухаметовна*, кандидат филологических наук, директор МСОШ № 1 с. Стерлибашева, Республика Башкортостан
- Балуян Светлана Размиковна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического образования технологического института Южного федерального университета, г. Таганрог
- Балыгина Фаина Васильевна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета, г. Владимир
- Беляев Андрей Николаевич*, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа
- Билибин Донат Дмитриевич*, аспирант кафедры германской филологии РГПУ им. Герцена, г. Санкт-Петербург
- Богачёва Мария Владимировна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь
- Борисенко Юлия Александровна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Брим Наталья Евгеньевна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Будаев Эдуард Владимирович*, кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Института филологии Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил
- Будняя Ольга Николаевна*, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Пятигорск
- Бурукина О.А.*, кандидат филологических наук, профессор кафедры перевода английского языка Московского государственного лингвистического университета, г. Москва
- Буторина Надежда Викторовна*, аспирант кафедры романской филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Бушев Александр Борисович*, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета, г. Тверь
- Вартанова Владлена Владимировна*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Войлошникова Екатерина Сергеевна*, студентка филологического факультета Алтайского государственного университета, г. Барнаул
- Волкова Наталья Вячеславовна*, аспирант кафедры межкультурной коммуникации и перевода факультета иностранных языков ВПО БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

- Волохова Вера Васильевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Волжского гуманитарного института (филиала) Волгоградского государственного университета, г. Волжский
- Воропаева Виктория Сергеевна*, аспирант, преподаватель кафедры теории и практики перевода Челябинского государственного университета, г. Челябинск
- Габдуллин Салават Самигулович*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры сопоставительного языкознания факультета романо-германской филологии Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа
- Гаврилова Наталья Викторовна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» филиала Московского энергетического института (технического университета), г. Волжский
- Газарян Валерия Сергеевна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Пятигорск
- Галуцких Ирина Анатольевна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранной филологии Запорожского национального университета, г. Запорожье
- Гарипова Регина Назифовна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа
- Гашикова Маргарита Григорьевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург
- Гелвановская Ольга Михайловна*, старший преподаватель кафедры иностранных языков Уфимского института Российского государственного торгово-экономического университета, г. Уфа
- Гелвановский Георгий Владиславович*, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Уфимского института Российского государственного торгово-экономического университета, г. Уфа
- Головань Олег Валерьевич*, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной социологии Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул
- Голубкова Ольга Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Горбель Наталия Владимировна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Карельского государственного педагогического университета, г. Петрозаводск
- Григорьева Ольга Владимировна*, аспирант Уральского государственного педагогического университета, г. Нижний Тагил
- Гридякин Никита Александрович*, преподаватель кафедры 61 (иностранные языки) Ставропольского военно-воздушного инженерно-авиационного университета, г. Ставрополь
- Громова Венера Мирзануровна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель ФПИЯ УдГУ, г. Ижевск
- Гуськова О.В.*, старший преподаватель кафедры английской филологии МГГУ, г. Москва
- Гусынина Елена Борисовна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Гуськова О.В.*, старший преподаватель кафедры английской филологии МГГУ, г. Москва
- Давлетбердина Алия Радионова*, аспирантка Восточной экономико-гуманитарной академии
- Донецких Людмила Ивановна*, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой современного русского языка УдГУ, г. Ижевск
- Дудченко Ольга Васильевна*, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Государственного технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре
- Дырул Александр Михайлович*, доктор филологических наук, главный научный сотрудник Института филологии АН Молдовы, Кишинэу, Молдова
- Дьяконова Гузель Рифмировна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа
- Дьяченко Виктория Валерьевна*, кандидат филологических наук, ассистент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Пятигорск

Елисеева Светлана Викторовна, аспирант, преподаватель кафедры английского языка и лингводидактики Сургутского государственного университета, г. Сургут

Ермоленко Галина Михайловна, преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного университета, г. Пятигорск

Загирова Зарема Рашитовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа

Згонникова Анна Александровна, старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Пятигорск

Зеленина Тамара Ивановна, доктор филологических наук, профессор, директор ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Иванкина Галина Александровна, кандидат филологических наук, доцент Московского института лингвистики, г. Москва

Иванова Ольга Борисовна, аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета, г. Пушкино

Ивлева Снежана Валерьевна, магистрант отделения Волгоградского государственного педагогического университета, ассистент кафедры английской филологии Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград

Изимариева Зульфия Наилевна, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа

Ильичева Елена Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовской государственной академии права, г. Саратов

Калинина Ирина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Кайшева Раиса Пвловна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Касаткина Татьяна Юрьевна, и.о. зав. кафедрой профессионального иностранного языка для физико-математических и инженерных специальностей ФПИЯ УдГУ, г. Ижевск

Касумова Марина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент Фатих университета, г. Стамбул; г. Нальчик

Кинзягулова Лиана Рашитовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков БГМУ, г. Уфа

Кинцель Алена Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и исторического языкознания Алтайского государственного университета, г. Барнаул

Киреева Зарима Ренатовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков и второго иностранного языка Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа

Ковалёва Юлия Петровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков с курсом латинского языка Башгосмедуниверситета, г. Уфа

Кожелупенко Татьяна Павловна, кандидат филологических наук, ассистент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Пятигорск

Козлитина Ольга Константиновна, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Колтышева Светлана Яковлевна, преподаватель кафедры английского языка Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск

Колодкина Любовь Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Коняхина Людмила Михайловна, кандидат экономических наук, доцент кафедры профессионального иностранного языка для физико-математических и инженерных специальностей ФПИЯ УдГУ, г. Ижевск

Котова Надежда Владимировна, старший преподаватель кафедры зарубежной литературы ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Кочурова Юлия Николаевна, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Кручинкина Нина Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск

- Кустова Анна Евгеньевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского и французского языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил
- Ларионова Татьяна Николаевна*, преподаватель русского языка и литературы Стерлитамакского педагогического колледжа, г. Стерлитамак
- Левицкий Юрий Анатольевич*, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания ПГПИ, г. Пермь
- Лычева Анастасия Евгеньевна*, преподаватель кафедры германской филологии Северодвинского филиала Поморского государственного университета, г. Северодвинск
- Маханькова Наталья Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и грамматики английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Маджаева Санья Ибрагимовна*, кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков лечебного факультета Астраханской государственной медицинской академии, г. Астрахань
- Майорова Ольга Анатольевна*, аспирант ФРГФ Башгосуниверситета, г. Уфа
- Малых Людмила Михайловна*, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Медведева Диана Игоревна*, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Медведева Татьяна Сергеевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Мельникова Анастасия Александровна*, преподаватель кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа
- Мерзлякова Наталья Павловна*, ассистент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Милетова Екатерина Владимировна*, ассистент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Пятигорск
- Мухамедьянова Аниса Мусаевна*, соискатель УНЦ РАН, г. Уфа
- Напцок Мариетта Радиславовна*, кандидат филологических наук Кубанского государственного университета, г. Краснодар
- Никитин Сергей Иванович*, преподаватель русского языка и литературы Стерлитамакского педагогического колледжа, г. Стерлитамак
- Никифорова Ольга Алексеевна*, преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Волжского института строительства и технологии (филиал Волгоградской государственной архитектурно-строительной академии), г. Волжский
- Нифанова Татьяна Сергеевна*, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой германской филологии Северодвинского филиала Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Северодвинск
- Новикова Людмила Васильевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета, г. Владимир
- Новикова Ольга Николаевна*, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа
- Обухова Ольга Николаевна*, ассистент кафедры романо-германской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, г. Глазов
- Оленчук Ольга Геннадьевна*, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Опара Алла Андреевна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московского энергетического института, г. Волжский
- Опарин Марк Васильевич*, старший преподаватель кафедры немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
- Павлова Юлия Васильевна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Пятигорск
- Павлова Светлана Никифоровна*, старший преподаватель кафедры перевода ФИЯ Якутского государственного университета им. М.К. Амосова, г. Якутск
- Палютина Зиля Рязовна*, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков с курсом латинского языка Башкирского государственного медицинского университета, г. Уфа

Параховская Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Пермякова Ирина Владимировна, ассистент кафедры романской филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Печенкина Татьяна Александровна, преподаватель кафедры общей лингвистики Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск

Питеркина Юлия Сергеевна, аспирант, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, г. Нижний Тагил

Платоненко Нина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Плотникова Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Повышева Елена Михайловна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры № 6 ФПИЯ УдГУ, г. Ижевск

Пономарева Ольга Борисовна, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка факультета романо-германской филологии Тюменского государственного университета, г. Тюмень

Попова Алина Иосифовна, переводчик, аспирант кафедры французского языка Смоленского государственного университета, г. С.-Петербург

Прохоров Андрей Васильевич, кандидат филологических наук, зам. начальника управления международных связей, ст. преподаватель кафедры маркетинга, сервиса и рекламы Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, г. Тамбов

Пушина Наталья Иосифовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Ретинская Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Орловского государственного университета, г. Орёл

Родин Олег Федорович, доцент, директор Института филологии и массовых коммуникаций Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил

Роева Кристина Михайловна, соискатель кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Романова А.В., выпускница филологического факультета УдГУ, г. Ижевск

Саид-Батталова Тамара Шамилевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа

Сайфутдинова Алия Мирзагитовна, доцент кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа

Салимгареева Н.И., ассистент, Башкирский ГАУ, г. Уфа

Салихова Эльвина Ахнафовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа

Самойленко Анна Сергеевна, преподаватель кафедры германской филологии Северодвинского филиала Поморского государственного университета, г. Северодвинск

Сигал Кирилл Яковлевич, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, заведующий Отделом экспериментальных исследований речи Института языкознания РАН, г. Москва

Спиридонова Галина Яковлевна, доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск

Суджян Сона Арменовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков с курсом латинского языка Башкирского государственного медицинского университета, г. Уфа

Табатчикова Кристина Дмитриевна, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Тарасенко Анастасия Юрьевна, студентка ФИЯ Якутского государственного университета им. М.К. Амосова, г. Якутск

Тихонова Марина Петровна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой французского языка Смоленского государственного университета, г. Смоленск

Трофимова Галина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории языка и перевода ФПИЯ УдГУ, г. Ижевск

Усова Ирина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент Волгодонского института сервиса Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса, г. Волгодонск

Утехина Альбина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Фаткулина Римма Фаридовна, доцент кафедры романской филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Фатхулова Дина Раульевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Уфимского института Российского государственного торгово-экономического университета, г. Уфа
Федорова Ирина Александровна, старший преподаватель кафедры романской филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Федосова Е.А., кандидат филологических наук, доцент, руководитель научно-методического отдела Волгодонского института экономики, управления и права (филиала) ЮФУ, г. Волгодонск
Хайруллина Р.Т., учитель английского языка Татарской классической гимназии № 6, г. Ижевск
Хантимиров Спартак Мубаракшевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Башкирского государственного педагогического университета, г. Уфа
Хасанова Лилия Ильдусовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Хворенкова Гульнара Зайтуновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Хуснутдинова Фания Абдрахмановна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД РФ, г. Уфа
Цурцилина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Смоленского государственного университета, г. Смоленск
Цыбанёва Валентина Александровна, аспирант кафедры английской филологии Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград
Чиглинцева Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа
Чилингарян Марина Валентиновна, преподаватель кафедры германской филологии Северодвинского филиала Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Северодвинск
Шабанова Татьяна Андреевна, аспирант, ассистент кафедры иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург
Шаламов Юрий Васильевич, кандидат филологических наук, профессор кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Шамратова Айгуль Разилевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа
Швиденко Ольга Александровна преподаватель кафедры общей лингвистики Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск
Шестеркина Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода ФИЯ Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск
Шестернина Вера Ивановна, старший преподаватель, Волжский институт строительства и технологий, г. Волжский
Широглазова Наталья Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Широких Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Ширяева Юлия Яковлевна, аспирант кафедры германской филологии Северодвинского филиала Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Северодвинск
Шутова Нелла Максимовна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ УдГУ, г. Ижевск
Щетникова Марина Вячеславовна, аспирант, ассистент кафедры № 6 (английский язык для инженерных и естественнонаучных специальностей) ФПИЯ УдГУ, г. Ижевск
Южанинова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил
Юнал Керами, кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка и литературы Фатих университета, г. Стамбул
Ягафаров Ринат Галимьянович, кандидат филологических наук, зам. директора по учебно-воспитательной работе Стерлитамакского педагогического колледжа, г. Стерлитамак
Ягафарова Гульназ Нурфаезовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры башкирского языка Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак

Якимович Елена Викторовна, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Волжского филиала Московского энергетического института, г. Волжский

Яковлева Анастасия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой немецкой филологии ФИЯ Якутского государственного университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск

Archer, Dawn, Dr, University of Central Lancashire, Preston, UK

Copeland, Sam, PhD, LCSW, ACSW, Associate Professor in the School of Social Work at Stephen F. Austin State University in Nacogdoches, Texas, USA

Fontán, Eloy, Lector, MAEC-AECI, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación – Agencia Española de Cooperación, España

Harris, Linda, LMSW, Director of the Baccalaureate Social Work (BSW) Field Education Program at Stephen F. Austin State University in Nacogdoches, Texas, USA

Moreau, Jean-Luc, Prof., Institut National des Langues et Cultures Orientales (INALCO), Paris, France

Polk, Annett, Lektor in der R. Bosch Stiftung, Deutschland

Williams, Christopher, Prof., Department of Education & Social Science, University of Central Lancashire, Preston, UK

СОДЕРЖАНИЕ

Памяти профессора Серафимы Яковлевны Гельберг посвящается	5
<i>Авакян А.А.</i> О роли пресуппозиции и импликации при восприятии и понимании иноязычного сообщения.....	7
<i>Азметова Р.Ф.</i> Формирование лексических и грамматических навыков при обучении чтению иноязычного текста.....	8
<i>Азметова Р.Ф.</i> Проблемы этноязыкового взаимодействия на современном этапе российского общества	9
<i>Александрова Е.М.</i> Прагматические механизмы создания языковой игры	10
<i>Александрова С.Т.</i> Теория культуры и языка И.Г. Гердера.....	12
<i>Алексамян К.С.</i> Деловая коммуникация как разновидность специальной коммуникации	15
<i>Алексеева М.Л.</i> Реалии транспорта в переводе.....	16
<i>Амири Л.П.</i> Особенности профессионально ориентированного обучения студентов неязыковых вузов.....	18
<i>Аникина Т.В.</i> Конститутивные признаки компьютерного дискурса.....	20
<i>Аухадиева Ф.С.</i> Сопоставительный анализ немецких и русских девербативов, образованных от глаголов с семантикой <i>решать, решаться</i>	22
<i>Афанасьева М.В.</i> Взаимоотношение эмоционально-оценочных и стилистических помет в учебном словаре	24
<i>Багаутдинова М.И.</i> Влияние русского языка на формирование этнографической лексики башкирского языка	26
<i>Балуян С.Р.</i> Проблема подготовки рефератов для тестирования устной речи	28
<i>Балыгина Ф.В.</i> Прагматический аспект в обучении иностранному языку, перевод как аспект межъязыковой коммуникации	30
<i>Беляев А.Н.</i> Словообразовательная форма и основные способы образования топонимов в немецком языке	32
<i>Билибин Д.Д.</i> К вопросу о когнитивном восприятии заимствований в немецком языке носителями языка как отражение процессов глобализации и объединения Европы	35
<i>Богачева М.В.</i> Ресурсы ономастики в их связи с многонациональной ситуацией в пермском крае	37
<i>Борисенко Ю.А.</i> Организация спецкурса по грамматике английского языка в средней школе (из опыта преподавания)	40
<i>Брим Н.Е.</i> Рефлексивно-инновационная технология обучения студентов иностранному языку в процессе учебного взаимодействия	41
<i>Будаев Э.В.</i> Когнитивная метафора и концептуальная интеграция	42
<i>Будняя О.Н.</i> Основные направления обновления содержания обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке в условиях поликультурной среды	45
<i>Бурукина О.А.</i> Методика обучения художественному переводу: теоретические и прикладные аспекты.....	47
<i>Буторина Н.В.</i> Становление названий наук и их дифференциация (к вопросу о синонимии)	49
<i>Бушев А.Б.</i> Предпереводческий анализ текстов русской речи: идиолект как проблема понимания и переводимости	51
<i>Вартанова В.В.</i> Обучение монологической речи как одной из форм устно-речевого общения средствами театральной деятельности	54
<i>Волкова Н.В.</i> Метафоризация как механизм изменения значения глагольной лексики.....	56
<i>Волохова В.В.</i> Альтернативные способы отражения ситуаций.....	58
<i>Воропаева В.С.</i> Семантические процессы взаимодействия терминологии и общелитературного языка.....	60
<i>Габдуллин С.С.</i> Имена абстрактные и их словообразовательные модели в немецком, русском и татарском языках	62
<i>Гаврилова Н.В.</i> Концепт «критика» как единица лингвокультурологии и когнитивной лингвистики.....	63

<i>Газарян В.С.</i> Глубина замещения и ее реализация в текстах художественной прозы современного английского языка	65
<i>Галуцких И.А.</i> Роль оппозиции «свой – чужой» в формировании топонимических прозвищ в австралийском и новозеландском вариантах английского языка на базе его ядерного словаря	67
<i>Гарипова Р.Н.</i> Динамика овладения иноязычным словом в условиях направленного обучения	69
<i>Гашкова М.Г.</i> Экспрессивизация смягчительного способа действия (на материале русского и немецкого языков).....	71
<i>Гелвановский Г.В., Гелвановская О.М.</i> Факторы эффективного обучения английскому произношению студентов экономических специальностей.....	73
<i>Головань О.В.</i> Использование специализированных авторских программ для ЭВМ в лингвистических исследованиях	75
<i>Голубкова О.Н.</i> Развитие профессиональных качеств будущих лингвистов и филологов с помощью интегрирования Интернет-технологий в учебный процесс	77
<i>Горбель Н.В.</i> Народные топонимы как элемент контекста культуры.....	79
<i>Григорьева О.В.</i> Когнитивная лингвистика и дихотомия буквальный / образный язык	81
<i>Гридякин Н.А.</i> К вопросу детерминации профессиональной деятельности переводчика	84
<i>Громова В.М.</i> О роли социо-культурной идентичности в условиях межкультурной коммуникации	86
<i>Гусынина Е.Б.</i> Лингвистические основы формирования двухкомпонентной антропонимической формулы в древних германских языках.....	88
<i>Гуськова О.В.</i> К проблеме лингвистического статуса слова	90
<i>Донецких Л.И., Романова Я.В.</i> Художественный концепт «любовь» в позднем творчестве А.А. Ахматовой	93
<i>Дудченко О.В.</i> Когнитивные основания этимологических исследований.....	100
<i>Дырул А.М.</i> Случаи неадекватности перевода как результат ошибочной интерпретации текста оригинала	102
<i>Дьяконова Г.Р.</i> Отражение лингвокультурной информации в словарях.....	104
<i>Дьяченко В.В.</i> Ономазиолого-дериватологический подход к словообразованию	106
<i>Елисеева С.В.</i> Прецедентные феномены, восходящие к французской культуре, в современной российской прессе	109
<i>Ермоленко Г.М.</i> Репрезентация культуры в бытовой лексике (на материале тематической группы «одежда» в английском и русском языках).....	112
<i>Загирова З.Р.</i> Роль личного имени в обществе	113
<i>Згонникова А.А.</i> К вопросу о различных видах тестирования в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам.....	115
<i>Зеленина Т.И.</i> Формирование языкового плюрализма (из опыта ИИЯЛ УдГУ)	117
<i>Иванкина Г.А.</i> <i>Von voyage</i> – межкультурный компонент в обучении орфографии	119
<i>Иванова О.Б.</i> Особенности перевода английских многокомпонентных атрибутивных словосочетаний на русский язык (на материале текстов по физике).....	121
<i>Ивлева С.В.</i> Игровые технологии при обучении иноязычной лексике на раннем этапе	123
<i>Изимариева З.Н.</i> Лингвострановедческий аспект при обучении иностранным языкам.....	125
<i>Ильичева Е.Г.</i> Моделирование структуры концептов, репрезентируемых сложноподчиненным предложением.....	126
<i>Кайшева Р.П.</i> Организационно-педагогическая культура – среда, способствующая развитию компетентного специалиста в вузе.....	128
<i>Калинина И.Ю.</i> Вашингтон Ирвинг – основатель Spanglish?.....	130
<i>Касаткина Т.Ю.</i> Языковая картина мира	132
<i>Касумова М.Ю., Юнал К.</i> Концептуальные подходы в использовании компьютерных технологий в обучении студентов иностранному языку.....	134
<i>Кинзягулова Л.Р.</i> О некоторых подходах к проблеме заимствования в терминологии.....	135
<i>Кинцель А.В., Войлошникова Е.С.</i> Фразеосемантическая и лексико-семантическая структура концепта «власть» в русском и китайском языках	136

<i>Киреева З.Р.</i> Интернет-ресурсы в обучении французскому языку	138
<i>Ковалёва Ю.П.</i> Селективное многоязычие и конвенционализмы	140
<i>Кожелупенко Т.П.</i> Английский язык и сленг как его составляющая в процессе межкультурной коммуникации	141
<i>Козлитина О.К.</i> Подготовка студентов к преодолению затруднений в межкультурном взаимодействии на основе компетентностного подхода	143
<i>Колодкина Л.С.</i> К вопросу об интенсификации процесса профессионально-педагогической подготовки студентов-практикантов	144
<i>Колтышева С.Я.</i> Метафорическая репрезентация образа шоу-бизнеса через гастрономическую метафору (на примере русского и американского медиа-дискурса).....	147
<i>Коняхина Л.М.</i> Некоторые трудности перевода научно-популярного текста на русский язык	149
<i>Котова Н.В.</i> Формулирование основ эстетической теории О. Уайльда в эссе «Подъём исторической критики».....	151
<i>Кочурова Ю.Н.</i> Французская интернациональная лексика: переводческий аспект (на материале английского и русского языков)	153
<i>Кручинкина Н.Д.</i> Социокультурные и этнокультурные основания концептуализации	155
<i>Кустова А.Е.</i> Реализация национально-регионального компонента в проектной методике	157
<i>Ларионова Т.Н.</i> Формирование языковой личности через систему работы студенческого общества любителей русской словесности	159
<i>Левецкий Ю.А.</i> Которая метафора?	161
<i>Лычева А.Е.</i> Роль метафоры в терминологии	166
<i>Маджаева С.И.</i> Формирование коммуникативной компетенции врача.....	167
<i>Майорова О.А.</i> Институциональное образовательное пространство	169
<i>Малых Л.М.</i> Метод логического моделирования в процессе мультилингвального обучения.....	170
<i>Маханькова Н.В.</i> Организация самостоятельной работы студентов старших курсов.....	173
<i>Медведева Д.И.</i> К вопросу о сопоставлении понятий <i>Verbot</i> и <i>запрет</i> (на материале немецкой и русской лексикографии)	173
<i>Медведева Т.С.</i> Концепты <i>душа</i> и <i>Seele</i> в русской и немецкой лингвокультурах	176
<i>Мельникова А.А.</i> Прецедентные феномены в установлении диалога научной и художественной культур.....	178
<i>Мерзлякова Н.П.</i> Модально-аспектуальные связи в русском и немецком языках.....	181
<i>Милетова Е.В.</i> Тенденция развития слов категории состояния в языках разных типов	182
<i>Мухамедьянова А.М.</i> Суеверия, связанные с верой в магическую силу слова.....	184
<i>Напцок М.Р.</i> В. Набоков: теория и практика перевода.....	186
<i>Никитин С.И.</i> Использование метода «Слово как концепт культуры» на уроках русского языка как одно из направлений повышения качества национально-культурного образования и воспитания будущего специалиста	188
<i>Никифорова О.А.</i> «Гламур» как заимствованный концепт русской лингвокультуры.....	190
<i>Нифанова Т.С.</i> О перспективах сопоставительного изучения фрагментов поэтической картины мира разных языков.....	192
<i>Новикова Л.В.</i> К вопросу о межкультурной и межъязыковой коммуникации.....	194
<i>Новикова О.Н.</i> Антропоним в курсе иностранного языка в вузе: проблемы межкультурной коммуникации	196
<i>Обухова О.Н., Орехова Н.Н.</i> Концепция женщины в позднесредневековом немецком рыцарском романе	197
<i>Оленчук О.Г.</i> Проблематичность как один из конститuentов функционально-семантического поля модальности.....	200
<i>Опара А.А.</i> Творческая активность студентов энергетических специальностей в процессе обучения английскому языку	202
<i>Опарин М.В.</i> Имя концепта <i>Ordnung</i> в сложносоставных словах.....	204
<i>Павлова Ю.В.</i> К вопросу об англицизмах в русском языке в сфере индустрии туризма.....	205

<i>Павлова С.Н., Тарасенко А.Ю.</i> Концепт “месть” в культурно-языковых традициях английского, русского и якутского народов.....	208
<i>Палютина З.Р.</i> Актуальные проблемы сопоставительного терминоведения.....	210
<i>Параховская С.В.</i> Транспозиционные отношения в междометной системе английского языка.....	212
<i>Пермякова И.В.</i> Некоторые особенности венесуэльского национального варианта испанского языка.....	214
<i>Печенкина Т.А.</i> Символика чисел в современной российской и немецкой рекламе.....	216
<i>Питеркина Ю.С.</i> Виды изменений в семантике слова как единицы номинации (когнитивная обусловленность номинативных процессов в детской речи).....	218
<i>Платоненко Н.М.</i> К вопросу развития системы контроля качества высшего образования.....	221
<i>Плотникова С. В.</i> К проблеме определения языковой способности человека.....	223
<i>Повышева Е.М.</i> Принципы выделения и особенности дефинирования отглагольного существительного в сопоставительно-типологическом языкознании.....	225
<i>Пономарева О.Б.</i> Акцентный статус английских субстандартных зооморфизмов.....	227
<i>Попова А.И.</i> Развернутая метафора в творчестве Анри Мишо. Проблемы перевода.....	22730
<i>Прохоров А.В.</i> Об имплицировании информации в текстах рекламы и ее инферентном выводе....	232
<i>Пушина Н.И.</i> Роль языка международного статуса в межкультурном взаимодействии.....	234
<i>Ретинская Т.И.</i> Микроантропонимы как элемент языковой картины мира (на материале арго французских виноградарей и виноделов).....	236
<i>Родин О. Ф.</i> Формирование познавательного интереса учащихся в процессе обучения иноязычной коммуникации.....	238
<i>Роева К.М.</i> Причастия–термины в специализированном дискурсе (на примере нефтяного дискурса).....	240
<i>Саид-Батталова Т.Ш.</i> Происхождение имен коней в кубаире «урал - батыр».....	242
<i>Сайфутдинова А.С.</i> О значимости синтаксиса французского предложения в языке техники.....	245
<i>Салимгареева Н.И.</i> Заимствованные слова во французском языке.....	246
<i>Салихова Э.А., Давлетбердина А.Р.</i> Экспериментально-сопоставительное исследование ассоциаций у носителей разных языков.....	247
<i>Самойленко А.С.</i> Годовой оборот времени в древнем сознании.....	250
<i>Сигал К.Я.</i> Сочинительная связь как синтаксический процесс: вариативность функционально- динамического моделирования однородных членов предложения.....	251
<i>Спиридонова Г.Я.</i> Колебание в роде существительных-имплицитных дериватов в ранненововерхненемецкий период.....	256
<i>Суджян С.А.</i> Терминологическая лексика в контактологическом аспекте.....	259
<i>Табатчинова К.Д.</i> Развитие коммуникативной компетенции у учащихся при обучении комплексному анализу текста.....	260
<i>Тихонова М.П.</i> Жак Шарпантро: Ребенок и Поэзия.....	262
<i>Трофимова Г.С.</i> О компетентности и компетенциях.....	264
<i>Усова И.В.</i> Неологизмы в современном английском языке.....	265
<i>Утехина А.Н.</i> Профессионально-ориентированные технологии в повышении качества подготовки специалистов.....	267
<i>Фаткулина Р.Ф.</i> Проблемы формирования коммуникативной направленности языковой личности (вузовская лингводидактика).....	269
<i>Фатхулова Д.Р.</i> Имплицитная связность реплик делового диалога.....	271
<i>Федорова И.А.</i> Семантическая характеристика французских слов в контексте романских языков (с начальной графикой sc-, sp-, st-, esc-, esp-, est-).....	273
<i>Федосова Е.А.</i> Принцип организации текстовых элементов при описании внешности героя.....	275
<i>Хайруллина Р.Т.</i> Театральная педагогика как эффективное средство языкового образования детей–билингвов в национальной школе.....	277
<i>Хантимиров С.М.</i> «Негативная» составляющая в семантике аудитивных глаголов.....	279
<i>Хасанова Л.И.</i> Культуроведческая составляющая содержания языкового образования.....	281

<i>Хворенкова Г.З.</i> Активизация познавательной деятельности студентов при самостоятельной работе по латинскому языку	283
<i>Хуснутдинова Ф.А.</i> Язык как факт русской культуры.....	284
<i>Цурцилина Н.Н.</i> К вопросу о формировании индивидуальной культуры личности.....	286
<i>Цыбанёва В.А.</i> Инновационные процессы в системе подготовки будущих учителей иностранного языка	288
<i>Чиглинцева Т.В.</i> Официальное и неофициальное имя	290
<i>Чилингарян М.В.</i> Роль регионального компонента в формировании межкультурной компетенции у студентов педагогического вуза.....	291
<i>Шабанова Т.А.</i> Гендерный аспект перевода: битва полов	293
<i>Шаламов Ю.В.</i> К различиям в концептуализации и грамматизации времени (на материале английского и русского языков)	295
<i>Шамратова А.Р.</i> Компонентный анализ эмотивов любви	297
<i>Швиденко О.А.</i> Функционирование прецедентного текста в рекламе	299
<i>Шестеркина Н.В.</i> Специфика концепта ‘небо’/’himmel’: на материале русских и немецких поговорок	301
<i>Шестернина В.И.</i> Понятийная характеристика концепта «дизайн» в русском языковом сознании.....	302
<i>Широглазова Н.С.</i> Средства манифестации бенефактивных отношений в языке (на материале русского и английского языков)	304
<i>Широких Е.А.</i> Особенности выражения количественной неопределенности (в английском и русском языках)	307
<i>Ширяева Ю.Я.</i> Типы художественных концептов	309
<i>Шутова Н.М.</i> К понятию инварианта при переводе рекламного текста	311
<i>Щетникова М.В.</i> Понятия количественности, числа и множественности	313
<i>Южанинова Е.В.</i> Культурологические и педагогические идеи в творчестве И.Г. Гердера	316
<i>Ягафаров Р.Г.</i> Современные технологии обучения родным языкам	318
<i>Ягафарова Г.Н.</i> Заимствования как способ номинации (на материале башкирского языка).....	319
<i>Якимович Е.В.</i> Концепт «справедливость» и его соответствия в немецкой лингвокультуре	321
<i>Яковлева А.Н.</i> Подходы к обучению немецкому языку как второму иностранному языку якутских студентов	323
<i>Archer, Dawn.</i> Uncovering the Udmurt identity: A matter of linguistic construction or linguistic (re)presentation?*	325
<i>Copeland, Sam; Harris, Linda.</i> Abstract.....	333
<i>Fontán, Eloy.</i> La Universidad española: la resistencia al Proceso de Bolonia.....	338
<i>Moreau, Jean-Luc.</i> Le bonheur de traduire	340
<i>Polk, Annett.</i> Von der Freiheit der Lehre und Forschung zum Universitätsmanagement Können Universitäten wie moderne Dienstleistungsunternehmen gemanagt werden?.....	341
<i>Williams, Christopher.</i> Can the language planning strategies and policies used to revive the Welsh language help maintain the Udmurt language?*	345
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	350