

СОДЕРЖАНИЕ

2007- Год РУССКОГО ЯЗЫКА В УДМУРТИИ	7
<i>Решетников С.М.</i> Феномен В.А. Журавлева.....	7
<i>Пушина Н.И.</i> Русский язык в год русского языка	10
<i>Левицкий Ю.А.</i> Высказывания о высказывании	14
<i>Донецких Л.И.</i> Защитим наше духовное богатство!.....	18
<i>Флоря А.В., Мальчикова Е.А.</i> Формально-эклектический подход к Шекспиру	25
<i>Утехина А.Н.</i> Родной и иностранный в речевом развитии ребенка.....	31
<i>Маркова Э.В.</i> Проблема демографии сквозь призму языка.....	36
<i>Шаламов Ю.В.</i> Сравнительное изучение русского и иностранного языков как основа лингвистического образования	39
<i>Р.П. Кайшева Р.П., Ашихмина Л.П., Краснова Т.Г. , Лошакова М.В., Смирнова И.Н., И.Б. Ходырева И.Б., Вечтомова К.А.</i> Русский язык на уроке иностранного как методическая проблема	48
<i>Анисимова Т.В.</i> Международный статус русского языка	53
<i>Акмалова Ф.Ш.</i> Специфика предложений с семантикой «бенефактивное состояние» в русском, английском и немецком языках.....	58
<i>Александрова С.Т.</i> Иоганн Готфрид Гердер в России XVIII-начала XIX вв.	61
<i>Бабина С.П.</i> Понятие языковой картины мира в трудах течественных и зарубежных учёных	64
<i>Белова Т.И.</i> Взаимодействие родного и иностранного языка в едином пространстве речевого развития.....	70
<i>Бочкарева Л.Ю., Манурова А. А.</i> Роль фразеологизмов в современном русском языке	74
<i>Будыльская Л. В.</i> Ты и твоё имя (Конспект урока русского языка, “отформатированного” в русле идей компетентностного подхода в образовании).....	75
<i>Буйнова О.Ю.</i> К вопросу политической корректности в современном языковом пространстве.....	79
<i>Войтович И. К.</i> О целях и задачах непрерывного образования.....	82
<i>Гагарина Н.Н.</i> Языковая картина мира в сатирическом тексте м.е. салтыкова-щедрина	85

<i>Гришанова И.А.</i> Ориентировка младшего школьника на коммуникативную успешность в системе занятий по иностранному языку	89
<i>Гусынина Е.Б.</i> Некоторые особенности имянаречения в современной удмуртии.....	92
<i>Завьялов П.М.</i> Особенности сетевого общения и его воздействие на современные английский и русский языки	98
<i>Загоруйко И.Н.</i> Семантика социально-политического дискурса: автоматизация, стереотипии и штампы	103
<i>Золотарева Н. Н.</i> Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков	106
<i>Калинина И.Ю.</i> Русский язык для иностранцев (на примере одного испанского пособия).....	109
<i>Касимова А. Р.</i> Поэт о поэте: цикл а. ахматовой «три стихотворения»	112
<i>Киселёва В.В., Садыкова М.А.</i> Языковая картина мира: метафора и мифология.....	117
<i>Колодкина Л.С.</i> Предпосылки формирования речевых механизмов у детей.....	120
<i>Копылова Т.Р.</i> К вопросу о национально-культурной обусловленности научного знания (на примере понятий <i>межкультурная коммуникация</i> и <i>comunicación intercultural</i>)	123
<i>Кочурова О.И.</i> Особенности передачи прилагательных цветообозначения при переводе романа б. пастернака «доктор живаго» на английский язык.....	125
<i>Куваева А. А.</i> Языковая репрезентация концепта «закон» в русском и английском языках	129
<i>Кузнецова Н.В.</i> Диалог двух культур: любовный сюжет в романах «Мадам Бовари» Г. Флобера и «Анна Каренина» Л. Толстого	138
<i>Логунова Л.Г., Хасанова З.Ф.</i> Формирование языковых компетенций в начальной школе.....	142
<i>Ложкина Е.А.</i> Способы модальной репрезентации концепта LENNON Р. «Мнение» в русском и английском языках	147
<i>Любарец С.Н.</i> Образ России в мемуарах мадам де Сталь «десять лет в изгнании»	153

<i>Маслова О.О.</i> Восприятие России в английской литературе XVIII века.....	157
<i>Маханькова Н.В., Пушина Н.И.</i> Стратегии предупреждения интерференции родного языка в иноязычной речи.....	162
<i>Медведева Д.И.</i> К вопросу об отношении к запретам в русской культуре.....	166
<i>Медведева Т.С.</i> Сопоставительный анализ репрезентации концептов <i>труд</i> в русской и <i>Arbeit</i> в немецкой языковых картинах мира	170
<i>Мельник А.В.</i> Роль родного языка в обучении иностранному и роль иностранного в изучении родного языка.....	177
<i>Мифтахутдинова А.Р.</i> О, великий, могучий русский язык.....	182
<i>Нетребина В.Е.</i> Компьютерная поддержка уроков русского языка	184
<i>Никитина Е.П.</i> Гендерно-прагматический аспект перевода повести ричарда баха «чайка по имени джонатан ливингстон».....	187
<i>Осокина В. А.</i> О правомерности категориальной идентификации бесприставочных глаголов с суффиксом -ива-/-ыва- в качестве «особых видовых форм»	193
<i>Осокина В. А.</i> Разные интерпретации способов глагольного действия в русской аспектологии	196
<i>Параховская С. В.</i> Эмотивные междометия в контексте лингвистической картины мира	200
<i>Прорехина А.А.</i> Школьная газета как инструмент развития социальной, предметной, коммуникативной компетентностей	204
<i>Роева К.М.</i> Основные лексико-семантические классы причастий в русском научно-техническом дискурсе (на примере нефтяного дискурса)	209
<i>Рожнова К. Н., Мансурова Э. Р.</i> Англицизмы в современном русском языке	213
<i>Салминен Эса-Юсси</i> О перевода удмуртского эпоса из русского оригинала на финский язык.....	219
<i>Сарафанова Т.В., Тюлькина И.М.</i> К вопросу о лингвистической экологии и взаимодействии культур в пространстве учебного заведения	221
<i>Симонова Н.А.</i> Формирование коммуникативных компетенций на уроках географии.....	225

<i>Соловьева М.С.</i> Французская лексика в названиях фирм.....	228
<i>Старкова</i> К вопросу о терминологии в русском языке	231
<i>Сюткина М.Ю.</i> О видах языковой представленности универсальных понятийных категорий экзистенциальности и посессивности	235
<i>Терешина Ю.В.</i> Межкатегориальные связи категорий каузативности и посессивности (на материале русского языка)	239
<i>Фальванова Г.О.</i> Русский язык в Испании.....	244
<i>Фаткулина Р.Ф.</i> К вопросу о формировании языковой личности в поликультурной образовательной среде.....	247
<i>Фонарева И.</i> Роль родного языка в обучении иностранному в начальной школе	251
<i>Хасанова Л.И.</i> О моделировании культуроведческого содержания в контексте межкультурного обучения	257
<i>Цыплякова А.О.</i> Некоторые особенности семантического поля "любовь" в русском и французском языках (на основе анализа поэтических текстов).....	261
<i>Щетникова М.В.</i> Истоки и особенности политической корректности в России	264
<i>Широглазова Н.С.</i> Глубинный падеж как универсальная смысловая категория.....	270
<i>Шмелева Т.С.</i> Межязыковая асимметрия категории залога русского и английского языков	273
<i>Farda Brian</i> Prospects for Future Russian Language Studies in America.....	276

ФЕНОМЕН В.А. ЖУРАВЛЕВА

Не стало Виталия Анатольевича Журавлева, ректора Удмуртского государственного университета, проработавший в этой должности более 20 лет. С В.А. Журавлева я познакомился в 1976 г., когда по приглашению тогдашнего ректора УдГУ Б.Н. Шульги он стал работать на кафедре теоретической физики. В ту пору я был деканом биолого-химического факультета и доцентом кафедры неорганической химии. В ходе научной работы у меня появилась проблема, связанная с решением уравнения кинетики адсорбции на неоднородных поверхностях. Необходимо было привести это уравнение к виду, когда возможна их экспериментальная проверка. Напомню, что это было в 1976 году, то есть в «докомпьютерную» эпоху. Озадачив В.А. Журавлева, я на другой день получил ответ. Суть его была в том, что нет смысла искать личное решение уравнения, когда можно, задавая те или иные условия, получить соответствующее приближенное решение, доступное экспериментальной проверке. При этом он сослался на работу одного из японских физико-химиков, которую ночью перевел с японского, не зная языка, а имея только словарь.

Свои знания в области физики и математики В.А. Журавлев использовал и для решения прикладных задач. Б.Н. Шульга сразу распознал в нем неординарного, оригинального мыслящего человека и быстро перевел его в промышленные круги Удмуртии. Феноменологическая теория кристаллизации, основанная на ней технология особо точного литья по выплавленным моделям, первый опыт компьютерного моделирования и управления процессами кристаллизации особо крупных слитков – все это достижения В.А. Журавлева. Под этот научный задел и была открыта первая в истории УдГУ проблемная лаборатория двойного подчинения (минвуз и минобороном), филиалы кафедры на ряде наших предприятий.

Каскад достижений и успехов нисколько не изменил ни внешне, ни внутренне В.А. Журавлева. Он оставался таким же скромным, непритязательным и даже неприхотливым человеком.

Теперь 20 лет спустя, я думаю, насколько же В.Н. Шульга был хорошим психологом. Ведь последние двадцать лет спустя были для одних университетов периодом стагнации, для других – сохранения того, что было ранее достигнуто. И только для В.А. Журавлева эти 20 лет были периодом, когда он исповедовал тезис: поступательное развитие вопреки кризису. В этом и есть феномен В.А. Журавлева как ректора, как ученого, как мыслителя, как человека. Он был одним из немногих, как мог позволить себе сказать о реформах в образовании то, что он думал. Его личная склонность и кристальная честность не позволяли «прилипнуть» к нему.

Его питерская «закваска» придавала его облику и поведению то, что в позапрошлом веке именовали русской интеллигентностью. Он пронес в себе эти черты российского интеллигента всю свою жизнь.

Именно его питерское воспитание, влияние этого столичного города с областной судьбой (вольная цитата из В. Ерофеева) помогли ему за 20 лет превратить пусть и неплохой, но все же провинциальный вуз, в крупный университет со всеми признаками «столичного».

При жизни ему удавалось многое. Я не рассматриваю здесь его удивительную научную работоспособность и умение писать книги и учебники. Я имею в виду его способность решать задачи, которые перед ним ставила должность ректора. Он, наверное, был единственным ректором России, который все письма, просьбы, ходатайства в вышестоящие органы писал сам. При этом он находил такие аргументы, против которых трудно было возразить. Его уважали и даже любили все министры нашей отрасли России, а их за 20 лет сменилось шесть человек.

Не могу не отметить еще одну черту В.А. Журавлева – его любовь к русскому языку, к нашей классической литературе. Однажды где-то в конце 80-х годов вместе с В.А. Журавлевым в командировке в Москве. Нам небыстрым «скорый» поезд зимой почти полустой. Мы вдвоем в купе. Неспешный разговор о глобальных проблемах вдруг стал прерываться со стороны

Журавлева обильным цитированием из стихов Гумилева, Ахматовой, Блока. Потом оказалось, что он многое знает о жизни и творчестве Бродского. И совсем уж я удивился, когда узнал что наш ректор – физик сам писал стихи, баллады.

И вот совсем недавно, готовясь к 75-летию УдГУ, мне удалось уговорить ректора передать часть своих стихов для сборника наших ветеранов. Жаль, что это не было реализовано.

В этой связи совершенно естественно кажется то желание, с которым взялся В.А. Журавлев за установку памятника Пушкину.

Как рассказывал сам Журавлев, во время одного из совещаний в Москве в преддверии 200-летнего юбилея Пушкина он увидел в кулуарах этого мероприятия известного скульптора З. Церетели. Журавлев подошел к нему, представился и поинтересовался, не хотел ли З. Церетели подарить памятник Пушкину Удмуртскому университету. Зураб ответил, что до Пушкина у него руки еще не дошли, так как он в делал подарок к юбилею США памятник Колумбу. А вот скульптор А.Н. Бурганов, мой друг, - сказал Зураб – устанавливает памятник Пушкину в подарок президенту США. Я готов, – говорит Зураб – Вас с ним познакомить. На другой день прошла встреча Журавлева и Буганова. Скульптор с радостью ответил, что сделает безвозмездно отливку одной из копий скульптур Пушкина для УдГУ. Необходимо только собрать 2 тонны бронзового металлолома.

Думаю, что такое фантастическое отношение двух выдающихся деятелей культуры к нашему ректору все в той же категории явлений: феномен Журавлева. Полагаю, что не каждый из нас мог бы вот так подойти и обратиться с просьбой к этим людям. А Журавлев не только смог, так как для него не было барьеров в межличностных взаимоотношениях, но и рассчитывал получить положительный ответ.

2007 г. объявлен годом русского языка. Это символично для такой многонациональной страны как Росси. Русский язык это действительно фактор единения всех народов России, фактор стабильности нашего общества, межнационального равновесия.

Корни этого проекта опять таки ведут в С.-Петербург. Ректор СПГУ Л.А. Вержбицкая одна из главных руководителей этой программы. И мне хорошо известно, что после встречи Журавлева и Вержбицкой появился реальный шанс найти место и нашему вузу

среди исполнителей программы. Очень бы хотелось, чтобы эти планы, намеченные Журавлевым, могли бы превратиться в реальные дела.

Будем достойны памяти, делам и свершениям нашего выдающегося современника – В.А. Журавлева.

Пушина Н.И.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ГОД РУССКОГО ЯЗЫКА

2007 год в России объявлен Годом русского языка. Президент России объявил основной целью Года русского языка интеграцию соотечественников, проживающих за рубежом и интеграцию всех русскоговорящих граждан в мире. Начало году русского языка было положено на лингвистической выставке «Эксполанг – 2007» в Париже, где русский язык выступил с триумфом. Руководитель Росзарубежцентра Элеонора Митрофанова совершенно справедливо отметила: «Поддержав статус русского языка как мирового, мы укрепим авторитет России как одного из образовательных, научных и культурных полюсов мира», а все планируемые мероприятия будут способствовать укреплению международных связей и повышению инвестиционной привлекательности страны» (Резниченко Н.).

Еще с 90-х годов XX века лингвистов стала тревожить судьба русского языка и эта тревога все возрастала. Огрубление речи, безудержный поток заимствований и жаргонизмов. Был период, когда непечатные слова-паразиты можно было прочесть на страницах газет, книг, услышать со сцены, экрана телевизора. Стали широко издаваться словари мата и жаргонных слов, а словарь В.И. Даля из источника живого языка середины 19 века превратился в модное для журналистов пособие для поиска нелитературных словечек. Страницы даже вполне респектабельных газет конца 20 века запестрели словечками *намедни, по новой, сигануть, заместо, навроде, супротив, посередь* и т.д., а также привнесенной, заимствованной лексикой: *постер, стикер, ризлтор* (и его производные), *брокер, пати, бутик, эксклюзивный, менеджер, менеджмент, партнер* и многие, многие другие.

Понадобились очень большие усилия созданного в 1995г. Совета по русскому языку и просуществовавшему до 2003 г., чтобы

после многолетних обсуждений Государственной думой Российской Федерации был принят, и 7 июня 2005г. вступил в силу новый Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ, одобренный Советом Федерации. Для русского общества этот долгожданный федеральный закон чрезвычайно важен, поскольку он направлен на дальнейшее повышение статуса русского языка как государственного языка Российской Федерации, для укрепления положения русского языка как в странах СНГ, так и в других странах мира, что весьма актуально в условиях расширения глобализации и интеграции международных процессов. Целый ряд положений закона (ст. 1, 3, 4) направлен на защиту русского языка в разных сферах использования государственного языка РФ, в частности, в средствах массовой информации, средствах коммуникации, в рекламе, оформлении вывесок, документов, – на защиту от той разрушительной стихии, которая проявляется в неоправданном использовании иноязычных слов, терминов и выражений, засоряющих русскую речь, в употреблении вульгарных, бранных слов и выражений, унижающих человеческое достоинство, и в других отрицательных фактах (подробнее см.: Орешкина М.В., 2005).

Большим достижением для России и всего Содружества Независимых государств является принятие 4 декабря 2004 г. Межпарламентской Ассамблеей государств-участников СНГ закона «О языках», в котором русский язык, традиционно являющийся средством межнационального общения, получил статус официального языка СНГ.

На сегодняшний день одной из важнейших задач для многонациональной России остается ратификация Европейской хартии региональных языков, или языков национальных меньшинств, которая была подписана ею в 2001 г. В случае ратификации хартии российские народы получают дополнительные гарантии для осуществления своих языковых и культурных прав, а государство – новые рычаги по укреплению национальной безопасности и государственного единства. (Ляшенко Н.В., 2005).

Если внимательно проанализировать как изменилась наша речь за последние 20 лет, то нужно признать, что она изменилась очень сильно и отнюдь не в лучшую сторону. Мы с удовольствием используем и просторечие, и слэнг. Слишком вольно стали поль-

зоваться языком журналисты, забыв о своем влиянии на речь населения. Но ведь и наша жизнь изменилась за это же время существеннейшим образом, и если бы язык не менялся, то мы о сегодняшней нашей жизни говорить не могли бы. И нельзя не согласиться с М. Кронгаузом в том, что использовать великий русский язык Тургенева сегодня уже не получится, потому что жизнь очень сильно изменилась. Сегодня исчезло представление о штилях, заложенное Ломоносовым. Грань между языком литературы и языком повседневной речи стерлась. Самой главной чертой современного языка стало смешение. Перемешалось все и слэнг, и брань, разрушены границы между разными стилями, разными формами языка, которые применялись в разных ситуациях разными людьми при общении. Появились слова, которые старшее поколение не понимает. Например, одним из таких раздражающих неестественных слов для старшего поколения является заимствованное из английского языка любимое молодежное междометие «вау», выражающее удивление, удовольствие, восхищение, а порой ничего и не выражающее (так, модное словечко) (подробнее см. Кронгауз М., 2007).

Напротив, В.М. Лейчик усматривает определенные оптимистичные тенденции в русском языке. Автор выделяет дальнейшую интеллектуализацию русского языка, поскольку сейчас создано множество новых наук с новой терминологией, которую нужно знать и его дальнейшую демократизацию как это свойственно всем культурным языкам современного мира. Автор призывает не бояться использования разговорной лексики в русском языке, даже жаргонизмов, если они не грубые и не нарушают этикета русского языка. Необходимо обучать представителей разных профессий – инженеров, юристов, продавцов, специалистов по компьютерной технике и так далее – новым тенденциям развития русского языка, который стремится к демократизации и дальнейшему развитию. В.М. Лейчик высказывает весьма интересное мнение по поводу проблемы, часто отождествляемой с американизацией – проблемы глобализации. Тенденция глобализации существует, и, как полагает автор, она приведет к тому, что в мире возникнет несколько субглобальных центров, в том числе центров русского языка, а на русском языке говорят 280 миллионов человек в мире. Сейчас глобализация сводится к тому, чтобы одновременно и развивать нацио-

нальные языки, и сближать их между собой, но не только за счет английских заимствований, а в результате гармонизации слов, терминов в том числе, и фразеологии, и так далее во все языках мира (В.М. Лейчик, 2007).

О.Б. Сиротина считает, что для сохранения великого и могучего русского языка, его богатейших возможностей, его дальнейшего развития, лингвистам надо строже относиться к ошибкам в СМИ, лучше готовить журналистов, больше создавать и для них и для всего населения пособий по культуре речи, а всем россиянам прежде всего уважать свой язык, не относиться к нему бездумно. И тогда русский язык вновь обретет всю свою мощь (Сиротина О.Б.).

В своем послании Федеральному собранию Президент В.В. Путин вновь подтвердил значимость Года русского языка, отметив, «что есть повод еще раз вспомнить, что русский – это язык исторического братства народов, язык действительно международного общения. Он является не просто хранителем целого пласта поистине мировых достижений, но и живым пространством многомиллионного «русского мира», который, конечно, значительно шире, чем сама Россия. Поэтому, как общее достояние многих народов, русский язык никогда не станет языком ненависти или вражды, ксенофобии или изоляционизма» (Послание).

Президент счел необходимым поддержать инициативу российских лингвистов о создании Национального фонда русского языка, главными критериями которого должны стать «развитие русского языка в стране, поддержка программ его изучения в ближнем и дальнем зарубежье, и в целом – популяризация русского языка и литературы в мире» (Послание). Однако все проблемы русского языка за год решить невозможно. Такого рода деятельность должна стать постоянной работой и заботой всех его носителей.

Литература

1. Н.В. Ляшенко. Язык, культура и государство //Международная научная конференция «Язык и культура». М. 23-25 сентября 2005 г. Тезисы докладов. С. 317-318.
2. Орешкина М.В. Новый Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации // Международная научная конфе-

ренция «Язык и культура». М. 23-25 сентября 2005 г. Тезисы докладов. С.319-320. 3.

3. Послание президента Владимира Путина Федеральному собранию. Известия № 75. Пятница, 27.04.2007.С.3-4.
4. Сиротинина О.Б. От кого зависит судьба русского языка?/ Русская речь. 2007. Январь-февраль. С. 44-50.
5. www.radiomayak.ru – Смещение – главная черта современного языка. Thursday, March 22, 2007.
6. Портал ГРАМОТА.РУ. – Международный конгресс исследователей русского языка: интервью с участниками. 23 марта, 2007.
7. www.itogi.ru – Настя Резниченко – Do you speak русский?

Левицкий Ю.А.

ВЫСКАЗЫВАНИЯ О ВЫСКАЗЫВАНИИ

Различие между предложением и высказыванием еще не вошло в практику преподавания синтаксиса, хотя в лингвистике, как зарубежной, так и отечественной эта проблема становится уже достаточно традиционной. Рассмотрим некоторые мнения лингвистов по этому поводу.

«Высказывание – это любой линейный отрезок речи, в данной речевой обстановке выполняющий коммуникативную функцию и в этой обстановке достаточный для сообщения о чем-то. Высказывание не существует, во-первых, без интонации, которая соответствует данной конкретной задаче сообщения, во-вторых, без конкретной цели этого сообщения» [Русская грамматика, 84]. При этом не всякое высказывание является предложением: «Предложение – это такое высказывание, в основе построения которого лежит отвлеченный грамматический образец (структурная схема, предикативная основа), специально предназначенный языком для построения отдельной относительно самостоятельной единицы сообщения» [там же, 85].

Процитированные отрезки должны показать принципиальное различие между предложением и высказыванием. Второй отрывок представляется недостаточно корректным. Сказать: *Предложение – это такое высказывание...*, есть то же что сказать: *Фонема – это такой звук...* Известно, что фонема и звук – это сущности разного порядка, разных уровней: фонема единица языка, звук – единица

речи. Аналогичным образом следует проводить различие и между собственно предложением (предложением языка) и нашим употреблением этого предложения в речи, так как одно и то же предложение используется при бесконечно разнообразных употреблениях. На это принципиальное различие обращают внимание многие лингвисты. «Высказывание представляет собой ситуативно (контекстно) обусловленное, ситуативно связанное речевое проявление, а предложение – обобщенную, типизированную форму высказывания» [Блох, 75]. «Высказывание – это употребление некоторого предложения в определенных условиях и для определенной цели» [Keene, 34]. «Предложения, строго говоря, представляют собой грамматические конструкции, а не эмпирические единицы. В своей языковой деятельности говорящий оперирует высказываниями» [Dijk, 3]. «Высказывание – это то, что мы слышим и читаем, предложение – результат лингвистического анализа» [Bellert, 13]. «Высказывания – это производимые говорящим отрезки речи (*parole*), в основе которых лежат предложения, порождаемые посредством системы элементов и правил, которые образуют язык (*langue*)» [там же, 189]. «Когда мы пользуемся языком для общения друг с другом, мы произносим не предложения, а высказывания» [там же, 443].

Предложение как языковую единицу необходимо рассматривать в условиях его полного освобождения от контекста и ситуации [Бюлер, 338], в условиях максимального «синтаксического покоя» [Адмони, 284]. «Изъятие из ситуации предложения делается лишь в целях его анатомизирования – установления моделей предложения и выделения единиц языка разных нижележащих уровней» [Звегинцев, 195].

В условиях «синтаксического покоя» предложение языка должно характеризоваться прежде всего наличием соответствующей формы. «Существенный признак предложения в наших языках состоит в том, что в предложение входят части речи; если их нет, то нет и нашего предложения. На это обстоятельство нет даже намека в определении предложения как содержания, так как из понятия о содержании части речи быть выведены не могут» [Потебня, 64,]. «В предложении формальная сторона является самою существенною: предложение есть организованная единица нашей речи и определять его, не описывая его составных частей и взаимной их связи

между собою, невозможно» [Кудрявский, 100]. «Если предложение должно считаться предложением, то оно обязательно должно иметь определенную структуру» [Keene, 33]. «Предложение представляет собой грамматически завершённую конструкцию, которая не нуждается в других конструкциях для прояснения своего значения, хотя её полное значение может существенно зависеть от контекста. Основной моделью английского предложения является предикативная модель с именной группой в роли подлежащего и глагольной в роли сказуемого» [Francis, 61].

Грамматическая завершённость конструкции предложения заключается в том, что в его состав должны входить два основных компонента – именной и глагольный, образующие предикативное отношение, или предикативность.

Предикативность представляет собой форму выражения предикации, т.е. приписывания Признака Предмету. В предложении мы имеем дело с грамматической предикативностью – с наличием предикативного отношения, представленного соединением подлежащего и сказуемого. Следовательно, предложение должно состоять «из одного сказуемого и одного подлежащего» [Перевлесский, 7] или же «из одного подлежащего и одного сказуемого» [Давыдов, 272]. «Подлежащее и сказуемое могут быть названы частями предложения лишь в том смысле, что они составляют главный осто́в предложения, и к которому примыкают другие части» [Кудрявский, 109].

В высказывании мы имеем дело с коммуникативной предикативностью, которая, выражается порядком слов и интонацией.

Итак, предложение представляет собой единицу языка (инвариант), а высказывание – это единица речи, один из возможных вариантов предложения, обусловленный конкретными условиями коммуникации.

Предложение характеризуется вполне определенной формой, моделью, минимальный состав которой определяется валентностью сказуемого. Форма высказывания, представляющего собой «неполное предложение», в котором компоненты, понятные из предыдущего контекста или из ситуации, могут быть опущены.

Семантика предложения в силу своей абстрактности, «языковости», независима от контекста, коммуникативной ситуации – предложение вполне самодостаточно (законченно) как формально,

так и семантически. Наоборот, смысл понятен только в связи с контекстом, коммуникативной ситуацией. С этой точки зрения высказывание *Темнеет* так же невозможно вне коммуникативной ситуации (контекста), как и высказывание *Идет!* (о поезде, автобусе, преподавателе и т.п.).

Предложение нереферентно, точнее – потенциально референтно, поскольку в нем предварительно обозначена область референции: в предложении всегда есть такой «крючок» (а иногда – и не один), с помощью которого его можно будет «прицепить» к ситуации. Высказывание всегда референтно, оно обязательно привязано к реальной, конкретной ситуации.

Предикация в предложении может (и должна) быть выражена только предикативным сочетанием подлежащего и сказуемого, т.е. грамматической предикативностью. Без этого нет предложения. Предикация в высказывании выражается другими средствами – порядком компонентов и соответствующей интонацией, т.е. коммуникативной предикативностью.

Присутствие в предложении личной формы глагола необходимо, поскольку без него нет формы грамматической предикативности. Для высказывания же это вовсе не обязательно – оно вполне может быть безглагольным.

Таким образом, «лежащая в основе структурной организации предложения модально-предикативная конструкция на речевом уровне преобразуется в речевое произведение (высказывание) в соответствии с коммуникативным заданием» [Дегтярев, 222], и, наоборот, чтобы получить из конкретного высказывания соответствующее предложение, нужно дополнить высказывание до двусоставного «полного», вводя в него тот или иной компонент (те или иные компоненты), вполне однозначно определяемый контекстом и/или ситуацией.

В связи с изложенным следует отметить, что в традиционной грамматике определяется не столько предложение, сколько высказывание: слово или группа слов, выражающих отдельную законченную мысль. Иными словами, в качестве высказывания может выступить практически любая значимая языковая единица.

Таким образом, противопоставление высказываний и предложений «фундаментально для большинства современных лингвистических теорий» [Лайонз, 68-69]. К сожалению, в практике школь-

ного и часто даже вузовского преподавания русского языка об этом противопоставлении ни слова не упоминается.

Литература

1. Адмони В.Г. Типология предложения // Исследования по общей теории грамматики. М., 1968.
2. Блох М.Я. Проблема тождества предложения в свете соотношения понятий синтаксиса, семантики и информации // Вопросы языкознания. 1977. № 3.
3. Бюлер К. Теория языка. М. 1993.
4. Давыдов И.И. Опыт общесравнительной грамматики русского языка. СПб., 1852.
5. Дегтярев В.И. Основы общей грамматики. Ростов, 1973.
6. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. М. 1976.
7. Кудрявский Д.Н. Введение в языкознание. Юрьев (Дерпт), 1913.
8. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. М., 1978.
9. Перевлесский П.М. Начертание русского синтаксиса. М., 1848.
10. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М. 1958. Т. 1-2.
11. Русская грамматика. М., 1980. Т. 2. Синтаксис.
12. Шведова Н.Ю. Место семантики в описательной грамматике // Грамматическое описание славянских языков. Концепции и методы. М., 1974.
13. Bellert I. On the logico-semantic structure of utterances. Wroclow. 1972.
14. Dijk T.A. van. Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics. The Hague; Paris. 1972.
15. Francis W.N. The English language. London, 1967.
16. Keene G.B. Language and reasoning. New York, 1963.

Донецких Л.И.

ЗАЩИТИМ НАШЕ ДУХОВНОЕ БОГАТСТВО!

Сегодня, на рубеже XX – XXI веков в российском обществе, переживающем полифункциональный кризис, усилились разрушительные тенденции единого языкового и культурного пространства;

особого внимания требует, по мысли профессора В.В. Колесова, геннообразующая часть нашего Я-сознания – **родной язык**. Эта – самая ядровая составляющая часть нации испытывает агрессивное воздействие, навязываемое **изнутри** (правлящей бюрократической верхушкой, манкуртизированной интеллигенцией, криминализированной молодой частью общества, для которой утилитарный, мелкособственнический прагматизм – все для себя – самое главное в жизни; они готовы принести в жертву и народ, и его ментальное достоинство, и его историю, и его культуру). Но особенно опасно насилие **извне** – со стороны проверенных американизированных технологий геноцида наций и народов. С их помощью продуманно стирается мысль, что язык есть основное условие существования нации, хранилище национальной литературы и культуры, что язык закрепляет историческую память поколений и аккумулирует в себе особенности духа и нравственности народа. Неуважение к языку, языковым традициям приводит к девальвации духовности в обществе – к его нравственной гибели, безопасности государства.

Забота о ядровой сущности национального в нашей стране – всегда было делом **общества и государства**. Стимулируя развитие государства, Петр I провел реформу азбуки. Введя гражданский штифт, он отделил церковную письменность от светской, открыл для нее широкие просторы использования в различных функциональных сферах. В переломные моменты 18 и 19 вв., когда русский язык насильно онемечивался и офранцуживался, передовая часть общества – писатели, ученые – с честью выполнили охранную функцию: сберегли наш язык для потомков.

Мощные социальные факторы обусловили развитие русского литературного языка, а затем и многочисленных национальных языков после 1917 года. Продуманная государственная политика в области русского языка не только расширила его общественные функции как языка образования, науки, общественно-политической жизни, художественной литературы, периодической печати, но и как языка-посредника, осуществлявшего связь между всеми языками нашей многонациональной Родины; как языка – посредника на международной арене, определив высокий статус русского языка как мирового (один из четырех!).

Четкая, продуманная языковая политика, по свидетельству Г.О. Винокура, была не чем иным, как основанным на точном научном

понимании руководством социальными лингвистическими нуждами. Это означало сознательное, активное и организованное отношение общества к языку как социальной традиции; признание принципиальной возможности общественности регулировать речевую деятельность, обозначить функциональные приоритеты каждого языка, русского в нашей многонациональной стране особенно. Его лидирующее положение было объективировано высокими достижениями в различных областях наук, благоприятной лингвокультурологической атмосферой, глубокой осознанной любовью к русскому языку.

Огромная созидательная работа дала потрясающие результаты: русский литературный язык стал нормой общения; театр, кино, телевидение, радио – любимыми источниками широкого распространения культуры русской речи.

Язык не передается по наследству, – писал академик Л.В. Щерба. Языку учат. Процесс обучения начинается в семье, детском саду, школе. Само слово «просвещение», по свидетельству К. Аксакова, объясняет его смысл. Это – озарение, проникновение светом. Понятен страх просвещения. Это то же, что страх света. Истина не боится света – только ложь ищет тьмы.

Велика роль просвещения в овладении языком, литературой, культурой – составляющих духовных начала личности. В течение всего XX века просвещение было наипервейшей заботой государства. Наша школа готовила человека **думающего**. Понимание русской словесности как источника правильного воспитания молодого поколения, формирования высокого языкового вкуса как эстетики природного языка идет от М.В. Ломоносова.

Сохранили ли мы сегодня наши реликвии – язык, литературу, культуру? Не предаем ли мы забвению заветы прошлого? Какова лингвокультурологическая обстановка в стране?

В апреле 2004 г. в С.-Петербурге на Фонтанке в музее-усадьбе Г.Р. Державина через 200 лет после первого заседания состоялось первое собрание «Беседы любителей русского слова». В этом собрании приняли участие ученые, писатели, журналисты, учителя, студенты, учащиеся. Участники говорили о том, «каким средством, по мысли Александра Семеновича Шишкова, может процветать и возвышаться словесность?» – неотъемлемой частью которого является русский язык. «Единственным, – отвечал Шишков, – когда

все вообще люди **любят свой язык, говорят им, читают на нем** книги; когда только рождается в писателях ревность посвящать жизнь своим трудам и учению», потому что словесность «есть сам ум, исходящий из уст и воплощающийся **в словах** наших» (А.Куницын).

Любим ли мы свой язык, говорим ли на нем и читаем, воплощаем ли в словах ум наш? Почему возродилось сегодня общество «любителей русского слова» – не «российского слова»!?

Разговоры о состоянии современного русского языка в последнее десятилетие ведутся с такой интенсивностью, с такой самовыражающейся эмоционально-тревожной рефлексией, что не насторожить это не может граждански настроенного человека. Всем давно понятно, что проблемы языка сегодня в большей степени не филологические, а социально-идеологические, связанные с вопросами государственного обустройства вообще.

Расшатывание нравственных норм языка – опасность, тревожащая и по результатам не менее страшная, чем распад нашего государства.

Катастрофически сузились рамки **функциональных** возможностей русского языка: он не в полной мере выполняет функции государственного языка; межнационального общения; сдает позиции языка мирового; предельно сократилась его коммуникативно-информационная сфера; функция эстетического воздействия через художественную литературу, публицистику растворилась в аморфно-кодирующей, умертвляющей чувства детективной макулатуре, отторжению книг вообще; СМИ, театр, кино перестали охранять нормы русской речи: в литературе, на телевидении вольготно себя чувствует мат, блатная лексика, сквернословие; по нравственным и экономическим причинам наш народ перестал быть самым читающим в мире. Мы стали равнодушно относиться к своему духовному развитию, национальному достоинству – к языку, а это проблема национальной безопасности.

Разрушаются основы русского характера; предаются забвению вековые традиции, охранявшие физическое и нравственное здоровье нации. Помрачение русского языка, искажение его понятий и слов, насаждение чужих и чуждых ему понятий подрывают коренные устои чести и совести, исстари свойственные нашему народу.

Когда слово «русский» намеренно вытесняется «россиянином», которое изо дня в день вбивается в сознание каждого, когда к умышленному отказу от понятий «русский» привыкаем как сторонние обыватели, впору задать вопрос: – почему не русский, а россиянин, не русское слово, а «российское слово»? Российский язык? Это только русский язык или все языки народов, населяющих Россию? Почему остальные народы нашей страны делают вид, что это их не касается? Если переименуют русский, с остальными церемониться никто не будет... Унижают национальное достоинство русского брата – унижают и твое, национальные брат и сестра! Хорошо сказал Рамазан Абдулатипов: «Наше национальное самочувствие (других наций и народов) зависит от национального самочувствия русского народа, русского языка». Мудрые слова – к ним бы прислушаться внимательнее!!!

Ведь кому-то нужна политика манкуртизации: не боец, не солдат, не воин, но «федерал»; не избиратель, а «электорат»; соревнование – даже не конкурс, а кастинг; не чтение текстов, а ридер; не обмен мнениями, а панельная дискуссия. Размыто, ненародно, абстрактно... Это тот же бесцеремонный процесс манкуртизации под лживым лозунгом «утверждения демократических норм мировой цивилизации», «свободы личности». Не может быть двух стандартов: у государства, подчиняющихся ему СМИ и у народа!

Не менее опасно для национальной безопасности нашего языка планомерное внедрение блатного жаргона. Конечно, это отражение в зеркале языка криминального состояния нашего общества, «постмодернистского направления» той «демократической политики» в гуманитарной сфере, которая утверждает так называемую новую вседозволенность как отражение «свободы прав человека»: «свобода» выбора лексики, которой отдаешь предпочтение, – арго, мат, блатная феня; глушить слух рок-попсой; насаждать своим видом неуважение к окружающим – посмотрите на современного молодого человека. Эти «заветы» постмодернистов нанесли непоправимый вред уже двум поколениям нашей молодежи.

Почему открытые протесты здоровой части общества, начиная с 90-х годов, негативные высказывания по этому поводу в Думе

игнорируются? Кто же контролирует эти тонкие каналы воздействия на человека?

Понятно, что одними протестами проблему не решить. Нужна продуманная многоканальная система, противостоящая растлению и извращению моральных норм в языке и в жизни. Нужны результативные каналы воздействия и контроля за реализацией этой системы на всех уровнях – государственных и региональных.

Разве можно говорить о позитивных результатах, если частные издательства выпускают немыслимыми для сегодняшнего дня тиражами **толковые** словари мата (1997 г., 10 000 экз.). Автор – проф. Татьяна Васильевна Ахметова – считает, что надо перестать «быть ханжами, закрывать глаза, надо изучать это явление». Изучать надо, но делать эти словари достоянием широких масс народа, особенно молодежи, – преступление перед духовной совестью нации!

Отсутствие экологической цензуры в издательском деле России открыло свободный доступ на страницы современной так называемой художественной литературы (см. прозу Ерофеева, Петра Алешкина, стихи Веры Павловой и др.), сквернословия, мата без графического камуфляжа; грубая вульгарная лексика и фразеология на экранах телевизоров. А чего стоит сегодня коллективное приобщение человека к лагерной «фене». Большого разрушительного воздействия трудно придумать! Лагерный ликбез открыть для нашей молодежи!

Можно подумать, что за границей говорят стерильно правильно ... Выходит, только мы не уважаем свою святыню – язык! И напрашивается вывод: не доросли мы еще до мировой цивилизации ... Это – Мы! – обладатели самой богатой в мире культуры!!! Знает ли наша молодежь об этой форме манкуртизации? Были ли публичные диспуты на эту тему? В школах, вузах, в библиотеках, на страницах СМИ и экранах телевизоров?

Только избавившись от общего и частного внутреннего безразличия к тому, что происходит с нашим языком, можно создать условия для оздоровления языка – защитить его национальную безопасность.

Не следует недооценивать опасность воинствующего чужеземного вторжения иностранной лексики в наш язык. Эта опасность двойная. Чужеродные мутанты вбрасываются нам извне и

протаскиваются изнутри под лозунгом: новая экономическая политика, реформы потребовали новых слов для инновационных понятий. Их у нас нет, – утверждают реформаторы и берут (консалтинг, маркетинг, провайдер, экапизм, экстатика и сотни других) из иностранной корзины, чтобы «убыстрить» наше вхождение в мировую цивилизацию. По 500 «русиш»-слов в год! Подумайте, сколько их набросали в наш словарь за 20 лет!? Пора очищать от хлама наш родной национальный дом!

Кто-нибудь этот процесс отслеживает, сдерживает? Почему во Франции и Германии чужеродным американским пришельцам мгновенно преграждают дорогу! А где наш охранительный культурно-языковой орган в стране и в каждом регионе?

Кто разрешает «украшать» город языковыми инородцами (во Франции за это от 3-х месяцев до 1 года тюрьмы)? Проходитель по Ижевску – сколько вывесок, и уже не на кириллице, а на латинице: Siti, Passaz, Olle Haus и другие. Разве можно после этого говорить о национальном достоинстве?

Как видите, лингвокультурологическая обстановка в стране очень настораживающая, однако, излишне драматизировать ее не стоит. Мы знаем о негативных процессах и причинах, их породивших. Знает об этом и государство. В парадигме проводимых реформ языковая проблема не растворилась. Делаются первые шаги по преодолению этой кризисной ситуации, по защите национальной безопасности русского языка. Уже в 90-е годы был создан Совет по русскому языку при Президенте РФ; разработана государственная программа «Русский язык», подготовлен проект Закона о государственном русском языке. Большую роль в этом сыграли лучшие ученые-русисты страны и АН. Однако первая программа «Русский язык» из-за отсутствия экономической поддержки оказалась невыполненной.

Принятие Проекта Закона о государственном русском языке, к сожалению прошло без широкого гласного обсуждения.. Не определены первоочередные задачи и приоритеты государственного масштаба и региональных. Нельзя допустить, чтобы этот Закон стал нулевым

Каков сопроводительный фон? От него ведь многое зависит. А существующий фон настораживает: идет реформирование образования, школьного и вузовского, которые не приемлет общественность.

Сокращаются часы по гуманитарным дисциплинам; платными становятся услуги библиотек и читальных залов; рыночно растут цены на научную, учебную и художественную литературу; идет волонтаристская чехарда с контролем за качеством знаний – ЕГЭ, сводящий контроль за знаниями к популярным «играм» «Поле чудес», «Своя игра», «Кто хочет стать миллионером». Получит ли «приз» наше образование? С коррупцией в образовании надо бороться не играми, а законом!

Несомненным представляется тот факт, что для сохранения языковой национальной безопасности должны быть созданы все условия для возрождения традиций российского филологического образования, а вывод его из кризиса должен быть связан с изменением социально-политической и культурной политики государства на всем его великом пространстве от Москвы до окраинной деревни: утверждением в общественном сознании идеи восприятия русского языка как национально-культурной ценности; повышением престижности образования в области родного языка и литературы; государственном осознании престижа профессии учителя-словесника. Только так можно внести достойную лепту в оздоровление лингвокультурологической атмосферы нашего времени.

Наш язык обладает потрясающей органикой, его жизнь дирижируется строжайшими законами, он богат, отшлифован веками употребления. За его плечами великая русская литература 19 – 20 веков, достойная наука о русском языке, лучшее (так считал мир) образование. У него замечательные защитники – интеллектуальная часть нашего общества, учителя, преподаватели вузов, ученые, духовенство. У него верные друзья – многочисленные носители национальных языков России. Мы должны защитить наше духовное богатство!

Флоря А.В., Мальчикова Е.А.

ФОРМАЛЬНО-ЭКЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ШЕКСПИРУ

В последние годы произошло нечто необыкновенное: настоящий «гамлетовский бум». В 1999-2001 гг. появилось три новых перевода великой трагедии – В. Рапопорта, В. Поплавского (филолога и театрального режиссера) и А. Чернова. Все авторы претен-

дуют на оригинальные интерпретации пьесы; по крайней мере, два последних перевода предназначены для сцены. Они были поставлены, изданы (черновский «Гамлет» – даже в Париже) и имели определенный успех. Уже одно это вызывает интерес филолога к ним. Мы подробнее остановимся на «Гамлете» В. Поплавского, который был опубликован вместе с двумя вступительными статьями и еще несколькими дополнительными материалами*.

Сам В. Поплавский не пишет о своих намерениях, предоставляя это другим. Его переводу предпосланы статьи издателя Н. Журавлева и кандидата искусствоведения Е. Сальниковой. Это друзья В. Поплавского, чего они не скрывают, как и откровенно пристрастного отношения к его тексту. Многословная и путаная статья Н. Журавлева изобилует ссылками на Екклесиаста, А. Бергсона, Л.С. Выготского и др. великих людей, но понять из нее можно немного. В частности, то, что автор полностью одобряет осовременивание Шекспира, производимое В. Поплавским: «Такие вещи (которые смеха ради можно назвать контемпораньками) с неизбежностью задевают читателя, зрителя, актера именно за живое, а не музейное. Он уже не проскочит мимо них, скользя вполглаза по привычному сюжету, остановится, задумается и именно о смысле событий и их соотносительности со временем и, прежде всего, со своим собственным». После заявления о «контемпораньках» «смеха ради» все остальное можно было бы не обсуждать: по-видимому, и весь перевод сделан ради того же. Но все-таки отметим претензию на некую переводческую концепцию: современные речения нарушают автоматизм чтения и привлекают наше внимание к важным мыслям.

Е. Сальникова, в свою очередь, констатирует: «Это качественно новый перевод Шекспира, которого, при нормальном развитии отечественной культуры, не перестанут переводить никогда. Потому что Шекспир не существует в России отдельно от нашего языка, нашего театра и нашей драматургии». Тезис довольно странный: А.С. Грибоедов и А.Н. Островский тоже неотделимы от нашего языка и театра, но для «нормального развития отечественной культуры» их не перелагают современным русским языком. Может,

* Shakespeare W. The tragicall historie of Hamlet, prince of Denmarke: Пер. с англ. В. Поплавского / Вступ. статьи Н. Журавлева и Е. Сальниковой. – М.: Журавлев, 2001. Здесь и далее цитаты по электронному изданию: <http://lib.ru/SHAKESPEARE/shkshamlet7.txt>.

и для «Гамлета» было бы достаточно одного или двух хороших переводов? Заметим, что в реальности так и происходит: инсценируются, издаются в основном переводы М.Л. Лозинского и Б.Л. Пастернака, остальные – несравненно реже. С этой точки зрения, новые переводы нужны, если старые неудовлетворительны. Чем, по мнению Е.Сальниковой, новый перевод принципиально отличается от других? «Вероятно, чтобы перевести Шекспира хорошо, то есть театрально, мало быть просто переводчиком, мало быть даже просто поэтом – и даже еще вдобавок драматургом. Нужно что-то еще. Вот это что-то и присутствует в новом переводе Виталия Поплавского (...) Чтобы быть адекватным Шекспиру, стихосложение (...) должно стать формой мысли и переживания. И сам процесс их выражения в стихах должен превратиться в органичную жизнь ума. В новом переводе это происходит». И еще несколько принципиальных замечаний: перевод сделан «по системе Станиславского. Это значит, в новом переводе нет монологов и реплик, которые существуют неизвестно для чего и сохранены в тексте только из пиетета к Шекспиру. Когда переводчик знает, о чем он переводит пьесу, перевод обретает сверхзадачу». Еще «текст Виталия Поплавского ценен прежде всего тем, что возвращает Шекспиру ощущение реального драматизма и реальных переживаний (...) Шекспир не был психологичен. Но вот наконец настало время, когда российская интерпретация внедрила в Шекспира психологическую достоверность и убедительность».

Итак, резюмируем: за счет модернизации языка переводчик не позволяет нам пройти мимо важных вещей, а в тексте В. Поплавского нет ничего случайного; новый перевод сценичен, высокопоэтичен, глубоко психологичен (в оригинале этого нет), полон реальных переживаний и концептуален, т.е. в нем есть сверхзадача, определяющая решение как отдельных реплик и эпизодов, так и всего текста в целом. Столь высокая оценка позволяет нам ожидать от нового перевода многого.

Поскольку авторы статей, особенно Е. Сальникова, не подтвердили своих заявлений убедительными примерами, попытаемся сделать это сами. Сначала удостоверимся в том, что стихосложение у В. Поплавского стало «формой мысли и переживания» и даже превратилось «в органичную жизнь ума» – попросту говоря, что язык его перевода отличается естественностью. Обра-

тимся к первой же сцене пьесы. Здесь бросается в глаза синтаксическая несоразмерность реплик диалога:

Франциско

Всем доброй ночи.

Марцелл

И тебе того же.

Кто подменил?

Франциско

Бернардо принял пост.

Счастливо оставаться (I, 1)

Отдельные фразы чересчур коротки, эллиптически, некоторые, напротив, неоправданно подробны: «*Кто подменил? – Бернардо принял пост*», когда достаточно было бы ответить: «*Бернардо*», если бы автор реалистически имитировал живую разговорную речь; с другой стороны, фраза «*Кто подменил?*» без объекта – слишком обрывочна даже для неформального общения. Реплика «*И тебе того же*» выглядит неуместно, т.к. напоминает ответ Борменталья на тост Шарикова: «*Желаю, чтобы все!*» – «*И вам того же*».

Синтаксическая неестественность проявляется и в бессвязности:

Бернардо

Присядем:

Я вновь хочу ударить по ушам,
Закрытым ватой от моих рассказов,
Очередным наскоком (I, 1).

Этим «*очередным наскоком*» то ли закрыты уши (наряду с ватой), то ли Бернардо им ударяет по ушам.

Переводчик использует далеко не самые подходящие для ситуации слова. Так, при появлении призрака Марцелл предлагает Горацио обратиться к нему:

Горацио, ты *умный* – начинай (I, 1).

По контексту совершенно не понятно, что должен «начать» Горацио и в каком смысле речь идет о его уме. Это соответствует шекспировскому: "Thou art a scholar; speak to it, Horatio" – «Ты человек ученый, поэтому поговори с ним, Горацио». В переводе Горацио не находит ничего более «умного», нежели такое обращение:

Кто ты такой, что в этот поздний час
Гуляешь тут в воинственном наряде
Сошедшего в могилу короля (I, 1).

Затем Марцелл в каком-то странном стиле – простонародно-книжном, отчасти канцелярском, да еще и не вполне грамотно, подтверждает:

Точно так

Уже два раза в это время ночи

Он совершал торжественный проход (нужно: «обход»). Малограмотность и стилистическая невыдержанность вообще характерны для персонажей. Например, когда Франциско, отказываясь отвечать на вопрос Бернардо, объясняет: «Я *пароль* не слышал» – это еще можно было бы принять за неграмотную речь простолюдина, однако тот же Франциско затем начинает говорить «по-ученому»: «Ты *пунктуален*, – заступай на вахту». (Между прочим, в списке действующих лиц не сказано, что он солдат.)

С точки зрения речевой естественности, крайне неуместно выглядит следующий диалог стражников, ожидающих появления призрака:

Марцелл

Эй, Бернардо!

Бернардо

Да здесь я, здесь. – Горацио?

Горацио

Привет.

Бернардо

Прошу вас – чувствуйте себя как дома.

Марцелл

Ну, как сегодня – снова приходил?

Бернардо

Я ничего такого не заметил.

Почему Бернардо откликается как будто с досадой? Почему он же просит друзей чувствовать себя как дома – на пронизывающем ветру, в полночь, да еще в ожидании ужасного пришельца? Это претензия на юмор? Почему Марцелл подхватывает тот же игривый тон, будто явление призраков – самое заурядное событие? Что значит в ответной реплике Бернардо «ничего *такого* не заметил»? Кроме призрака должно было появиться еще что-то сверхъестественное? Е. Сальникова уверяет нас, что в тексте перевода появляется отсутствующий у Шекспира психологизм и что у В. Поплавского нет ничего случайного и проходного, «нет монологов и реплик, которые существуют неизвестно для чего».

Значит, все отмеченные нами речевые странности имеют какой-то смысл – к сожалению, совершенно непостижимый.

Как нам известно, у В. Поплавского есть еще и «контемпораньки», т.е. современные слова и выражения: Бернардо именуется Горацио и Марцелла своими «дублерами»; с призраком собираются вступить «в конструктивный диалог»; Горацио, не верящий в привидения, «привык именовать такие вещи массовым гипнозом»; Данию привыкли «считать страной похмельного синдрома», и в ней «назревает кризис»; Гамлет называет свою будущую встречу с призраком «предстоящим триллером ночным», именуется мимику актера «кардиограммой внутреннего мира», а себя обвиняет в «чрезмерной интеллигентности». Мало того, В. Поплавский приближает к нам Шекспира не только во времени, но и в пространстве, уснащая речь персонажей русизмами и славянизмами: «А этот Призрак – стоящий мужик»; «Богом данный Государь» и т.п. И, наконец, как апофеоз стилистических преобразований В. Поплавского:

Вот публика моей бредовой пьесы -

Пойду играть свой сумасшедший текст...

Что касается «публики», то она «аплодирует» в манере, сообразной с текстом:

Страна покорно *хлопает ушами*

Под эту чушь...

И переводчик, и его клакеры понимают, что такие нововведения выглядят слишком эпатажно, и предупреждают возможное возмущение читателей: «в словесном переводе – надо выбирать слова, которые бы выбрал древний автор, живи он в наше время, с нашими словами и с нашим их пониманием» (Н. Журавлев); и даже: «Это не модернизация классики – это элементарная адекватность вечному драматизму Шекспира. Не стоит видеть в работе автора перевода постмодернистских игр с формами и временными координатами. Скорее наоборот, поэтическая форма здесь (...) такая, потому что иначе не выразишь сейчас того, что выразил Шекспир» (Е. Сальникова). Начало последней цитаты элементарно не сходится с концом: иначе сейчас не выразишься, но это не модернизация. Понятно и другое: заявления, будто Шекспир писал бы сейчас именно так, как В. Поплавский, очень курьезны, хотя авторы этого не замечают. (В принципе, это не оригинально: Шекспира осовременивали и вульгаризировали многие, а «Гамлета»

излагали даже на уголовной фене – в фильме А. Митты «Затерянный в Сибири».) Но это мелочи. Мы обращаем внимание на более важные вещи. Предположим, такие языковые трансформации допустимы ради передачи какого-то важного смысла, ускользнувшего от М.Л. Лозинского и Б.Л. Пастернака? Но какой тайный смысл заключен в приведенных выше цитатах? Ведь дело не только в употреблении некоторых слов, а в том, что получается в контексте. Что означает фраза «Наткнешься на Горацио с Марцелом – моих дублеров»? Разве Горацио с Марцелом – космонавты или каскадеры? И почему на них нужно обязательно «наткнуться»? Разве они валяются на земле? А почему Горацио считает призраков массовым гипнозом? Ведь тогда закономерно возникают вопросы: кто, кого и с какой целью гипнотизирует, да еще в «массовом» порядке? В пьесе возникает некий «масонский», «конспирологический» смысл. Может быть, на это и хотел намекнуть переводчик, и в этом состоит глубина и оригинальность его концепции? Но оригинальности здесь нет, т.к. «конспирологических» интерпретаций Шекспира известно очень много (особенно популярна «версия», что Горацио – шпион Фортинбраса, отраженная и в одном из последних переводов – А. Чернова). И какую бы цитату мы ни взяли, мы обнаружим не скрытый смысл, оправдывающий языковые эксперименты, а элементарное неумение излагать мысли по-русски.

Итак, выражаясь словами М. Булгакова, «все смешалось в глазах Поплавского»: «Гамлет», Россия, стили, эпохи... Его работу нельзя считать удачей не потому, что переводчик использует шокирующие слова, а потому, что они становятся самоцелью и совершенно неуместны: не создают смысловой глубины великой пьесы, но зато разрушают тот привычный нам, «тривиальный» смысл, который остался бы при более корректном обращении с подлинником. В целом это типичный формалистический подход к переводу.

Утехина А.Н.

РОДНОЙ И ИНОСТРАННЫЙ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Родной язык играет уникальную роль в становлении речи ребенка. Именно в дошкольном возрасте происходит овладение

всеми сторонами речи: фонетической, лексической, грамматической. С помощью родного языка ребенок познает реальный мир, выражает свои чувства и учится взаимодействовать с окружающими людьми. Поражают достижения ребенка в усвоении родного языка к 5–6 годам, описанные исследователями детской речи от Л.С. Выготского и Ж. Пиаже до современных (Н.И. Жинкин, А.М. Шахнарович, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.Р. Лурия и др. и зарубежными E. Oksaar).

В *фонологическом* развитии ребенка усвоение звуков происходит не в отрыве от слова; процесс фонологического осознания ограничивается согласными, причем наблюдаются две формы вычленения слогов: а) слог вычленяется целиком; б) вычленяется согласный, который отождествляется с целым словом. Кроме того, ученые установили, что фонологическое развитие ребенка происходит в постоянном изменении произношения слов.

Семантика и лексика. Происходит расширение и сужение значения слова. Развитие семантических структур происходит от более обобщенной дифференциации понятий к более точной и тонкой. Словарный запас обогащается и путь развития понятий складывается из трех основных ступеней: «бессвязная связность» – мышление в комплексах – образование понятий (Л.С. Выготский). Мышление в комплексах – это ассоциативный, комплекс-коллекция, цепной комплекс, диффузный комплекс, в основе которых находятся обобщения, способствующие в дальнейшем образованию понятий.

Синтаксическая и морфологическая дифференциация. Детские предложения представлены разными типами: от двусловных до распространенных и имеют такие формы – повторение, монолог, критика приказания, вопросы, ответы (Ж. Пиаже). Происходит постоянная селективная имитационная и осознанная работа над грамотным оформлением высказывания.

В процессе овладения родным языком происходит овладение *интеракциональной компетенцией*: приобретение умений взаимодействия с окружающими; усвоение вербальных и невербальных коммуникативных действий; интерпретация коммуникативных действий согласно социо-культурным нормам.

Бесспорно, что основной опорой при обучении иностранному языку дошкольников является родной язык. Так, например, при

отборе тематической лексики мы следуем теории Л.С. Выготского о мышлении ребенка в комплексах и отбираем слова по ассоциации, коллекции, а в упражнениях выстраиваем слова по цепному и диффузному комплексу. При обучении фонетике даем ребенку возможность прослушать тот или иной звук в коммуникативном фрагменте, а затем в четверостишии, предложении, синтагме, слове, слоге, следуя естественным путям фонологического развития ребенка. Весь процесс обучения иностранному языку происходит в общении, в ходе которого ребенок усваивает вербальные и невербальные способы коммуникации, согласно социокультурным нормам изучаемого языка, сопоставляя их с родным. Как видим, есть много общего в овладении ребенком родным и иностранным.

И все-таки следует всегда помнить о том, что иностранный язык вносит в сознание ребенка глубокие психологические изменения. Различие между процессами усвоения родного языка и иностранного состоит в том, что родным языком дети начинают овладевать путем подражания, а иностранный язык дети усваивают сознательно. Едва ли не наиболее тонкий анализ сходств и различий, возникающих с психологической точки зрения между обучением родному и иностранному языку, дал Л.С. Выготский. Он писал: «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, со словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз. В первом случае раньше возникают элементарные низшие свойства речи и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и произвольным построением речи. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные со спонтанным, свободным использованием чужой речью».

В восприятии и усвоении иностранной речи существенную роль играют *слуховые, зрительные и моторные ощущения*. Говоря на родном языке, ребенок не осознает своих ощущений, связанных с деятельностью речевого аппарата. В речи на иностранном языке эти ощущения длительное время воспринимаются им сознательно, хотя чувствительность ребенка при восприятии иностранной речи низка – ребенок не ощущает в достаточной мере долготы и краткости звуков, повышение и понижение тона речи, оттенков интонации эмфатической речи. Такое несовершенство слуховых ощущений приводит к неточному и ошибочному восприятию детьми как отдельных слов, так и целых фраз. Еще более несовершенными и неточными являются моторные ощущения у детей. Вся артикуляционная система у детей уже стабилизировалась для автоматизированного процесса речи на родном языке и лишь с трудом перестраивается для речи на иностранном языке.

Мышление играет в речи на иностранном языке сложную и своеобразную роль. Родной язык является для человека орудием и средством мышления, но он сам редко служит объектом для мышления. Иностранный язык, напротив, редко служит орудием и средством мышления, но является весьма важным объектом для мышления в процессе его усвоения, поскольку процесс обучения языку строится на принципе сознательности. Это означает, что детям надо не столько запоминать учебный материал, сколько его понимать. Поэтому на занятиях необходимо предоставлять детям возможность самостоятельно устанавливать связи и отношения, сравнивать и находить между предметами и явлениями черты сходства и различия, тождества и противоположности, самостоятельно проводить анализ и синтез, т.е. учить детей самостоятельно и систематически мыслить. Этой же цели служит рассказывание стихов, сказок, историй на иностранном языке. Учитель разрабатывает различные приемы и способы семантизации отдельных слов и фраз так, чтобы иностранный язык стал не только предметом или материалом для мышления, но и орудием, и средством самого мышления.

В этом плане видится перспективным рассмотрение актуальных проблем раннего языкового образования с позиции ценностных ориентаций и аксиологических установок. А именно, очевидна целесообразность создания единой дидактической системы, которая

объединила бы обучение родному и иностранным языкам не только для решения коммуникативных целей, но и для формирования аналитических форм мышления на материале соизучения двух языков, развития умений сознательного, творческого анализа языкового материала.

Интеграция обучения родному и иностранному обусловлена:

- внутренним сходством языков, относящихся к одному классу процессов речевого развития: концепция лингвистики языкового существования (Б.М. Гаспаров); взгляды лингвистов на природу языка как универсального символического средства обучения и развития (А.Н. Леонтьев, Л.В. Щерба);
- отношениями взаимодействия в процессе их усвоения – обучение иностранному опирается на знание родного;
- положением об овладении неродным языком как условии «продвижения» родной речи обучаемого на высшую степень осознания языковых форм, обобщения языковых явлений (Л.С. Выготский).

Как видим, сосуществование родного и иностранного языков по принципу дополнительности в едином процессе речевого развития обучаемого становится основой для создания единого билингвального пространства.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 131–169.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб, 1997.
3. Oksaar Els. Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in Pädolinguistik. Stuttgart; Berlin, 1977.
4. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000. С. 161–176.

ПРОБЛЕМА ДЕМОГРАФИИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКА

Ключевые слова: демография, рождаемость, смертность, миграция.

Известно, что язык живо реагирует на события общественной жизни. А одной из важнейших проблем современного общества является демографическая проблема, которой сейчас придается большое значение в рамках нацпроекта. Показательно в этом отношении следующее высказывание, опубликованное в г. «Завтра» [2007. № 7]: «Наконец, В.В. Путин затронул самый больной вопрос. Сказав, что главная задача правительства – повышение качества жизни, он упомянул и достижение 2006 г. в демографии: «С удовлетворением констатируем, что сокращается естественная убыль населения, на 17,3%. При этом сокращается смертность и немножко подросла рождаемость».

Интересно, что приведенная цитата, констатируя остроту проблемы, содержит «ключевые слова текущего момента» (по выражению Т.В. Шмелевой): демография, смертность, рождаемость.

Обращает на себя внимание употребление лексемы «демография», которая в толковых словарях объясняется как «наука, изучающая население и закономерности его развития в общественно-исторической обусловленности» [МАС] или как «отдел статистики, изучающий состав, количество и рост населения» [БАС]. Однако в приведенном тексте речь идет не о науке, а о количественном состоянии населения.

Таким образом, мы сталкиваемся с фактом семантической деривации, не зафиксированном словарями, когда на базе названия науки возникает слово, обозначающее объект науки. Возможно, формируется определенный словообразовательный тип, о чем свидетельствуют аналогичные примеры. Так, например, слово «экология» трактуется в словарях и энциклопедиях как «наука об отношениях растительных и животных организмов и образуемых ими сообществ между собой и окружающей средой» [МАС], однако в сочетаниях «плохая экология», «хорошая экология» и др. проявляется значение «состояние окружающей среды», тоже не зафиксированная словарями (ср.: «фразеология» – раздел языко-

знания и «фразеология» – совокупность фразеологизмов, «лексикография» – раздел науки и «лексикография» – собрание словарей и т.д.).

В отмеченном значении слова «демография» встречается и в других случаях: «проблемы демографии» [АиФ. 2006. №10], наряду с лексемой «демография» в значении науки: «Центр демографии», «специалисты в области демографии» и т.п.

На страницах печати чаще встречается прилагательное «демографический», производное от семантического деривата «демография» в различных сочетаниях: демографическая проблема, демографический рост, демографическое положение России, демографические процессы, демографическая конкуренция, демографическая ситуация, демографическая яма и т.д.

Поскольку уровень демографического роста в первую очередь зависит от количества новорожденных, то высокой частотностью в настоящее время отличается и слово «рождаемость», которое обозначает «количество рождений за определенный промежуток времени» [МАС]. Оно характеризуется различной сочетаемостью как с глаголом (рождаемость подросла, выросла, должна повыситься, поддается воздействию, стимулировать рождаемость и т.п.), так и с именем существительным (всплеск, падение, уровень, повышение, проблема, удвоение рождаемости, управление рождаемостью, разговор о рождаемости), и прилагательным (рождаемость ниже, чрезвычайно низкая рождаемость и др.).

В этом семантическом поле встречаются формы глагола «рожать» и производные от него: рождение, рожающие, родившиеся, новорожденные и т.д.

Часто в одной связке с образованием «рождаемость» употребляется антонимическое слово «смертность» в значении «количество случаев смерти среди определенной совокупности людей за какой-либо период времени» [МАС], например: «Как бы мы ни снижали смертность, что очень важно по разным соображениям: и экономическим, и гуманитарным, – если рождаемость низкая, население все равно будет сокращаться» [г. «Завтра». 2007. №1].

Антонимичность этих слов может подчеркиваться сочетаемостью с антонимичными же словами: низкая рождаемость – высокая смертность, чрезвычайно низкая рождаемость – сверхвысокая смертность, повышение рождаемости – снижение смертности.

Как видим, сочетание со словами «рождаемость» и «смертность» часто носят оценочный характер, что отражает обеспокоенность общественности сложившейся демографической ситуацией.

Не менее показательным и употребление слова «вымирание», родственного лексеме «смертность» и также отражающего демографическое тревожное положение страны: вымирание страны, вымирание населения России, тенденции к вымиранию, обречены на вымирание и т.д.

Большую социальную значимость в настоящее время имеет и слово «миграция», употребляемое в СМИ в одном ряду с рассмотренными словами и имеющие непосредственное отношение к демографии, например: «...все главные демографические характеристики у нас неблагоприятны: чрезвычайно низкая рождаемость, сверхвысокая, по современным стандартам, смертность и абсолютно неясная ситуация с миграцией, которая реально играет все большую и большую роль» [г. «Завтра». 2007. №1].

В СМИ встречаются и родственные слова: мигранты, миграционный, иммиграция.

В связи с обсуждаемой проблемой появились новообразования. Это главным образом сложные процессуальные наименования: народосбережение, здоровосстановление, здороворазвитие [г. «Завтра». 2007. №1], а также терминологические двусловные номинации: материнский капитал, родовый сертификат.

Пополняется демографическая лексика и за счет заимствования. Так, довольно популярно стало образование «бэби-бум», например: «А с января нынешнего года, по наблюдениям медработников, отмечается настоящий бэби-бум» [АиФ. 2007. № 8]. При этом употребляется и русский эквивалент – «всплеск рождаемости». Так, в заметке под названием «Когда ждать бэби-бума?» [АиФ. 2007. № 9] говорится: «А настоящий всплеск рождаемости ожидается к началу лета...».

Таким образом, в языке (прежде всего в лексике), как в зеркале, отражаются насущные проблемы жизни, одной из которых и является демография. В этом аспекте выделяются следующие ключевые слова: демография, рождаемость, смертность, миграция, которые, сочетаясь со словами «проблема» (проблема демографии, рождаемости, миграции, иммиграции), «политика» (политика

демографическая, миграционная), «управлять» (управлять рождаемостью, миграцией) отражают социальный заказ общества.

На примере рассмотренных фактов можно выявить определенные тенденции, характерные для развития языка нашего времени.

Во-первых, так называемый функциональный динамизм, когда слова, стилистически маркированные, по причине своей востребованности расширяют сферу употребления. Так, лексемы «демография», «миграция», «иммиграция», «мигранты», «иммигранты» в связи с увеличением употребительности утрачивают терминологическое значение и становятся общеупотребительными. Если слова «демография», «демографический» в словаре Ушакова имеют помету «стат.», а «миграция», «миграционный» в БАС – помету «спец.», в словаре Ушакова – «научн.», «иммиграция» в словаре Ушакова – «книж.», то в более поздних словарях такие пометы обычно отсутствуют.

Во-вторых, слово «демография», являясь семантическим дериватом от названия науки, отражает формирование словообразовательного типа слов в значении объекта науки, мотивированных названием науки.

Шаламов Ю.В.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. В настоящее время, кажется, наступило заметное затишье в ходе бурных дискуссий последнего десятилетия об острейшей необходимости реформирования среднего и высшего образования: новая страна должна иметь новую систему образования, свободную от советской идеологии, организационно и качественно сопоставимую (если уже не совсем подобную) с американской и европейской. Освобожденная от «заидеологизированности» и практически бесполезной «академичности» (читай – образовательной научной значимости) система среднего и высшего образования России должна стать органичной частью мирового образовательного и культурного пространства. Подобные заявления звучали весьма пафосно и до некоторой степени даже резонно, особенно в отношении необходимости внедрения новых информационных и обучающих технологий в сферу среднего и

высшего образования, обновления и модернизации содержания учебных дисциплин, предоставления свободы учебным заведениям разного уровня в определении объема и содержания учебных дисциплин и др.

В результате многочисленных острых дискуссий и управленческой перестройки появился ряд несомненно положительных инноваций, особенно в сфере среднего образования: дошкольное развивающее обучения, профильные классы, лицеи, гимназии, спецкурсы и спецсеминары, сближающие среднюю и высшую школы и фактически представляющие собой прообраз сквозного, непрерывного образования. Примечательно, что в большинстве своем современные инновации коснулись учебных дисциплин гуманитарного цикла. Особенно заметно улучшилось положение с изучением иностранных языков – в последние годы в целом заметно повысился уровень владения иностранным языком у выпускников школы, значительно улучшилось материально-техническое оснащение преподавания иностранных языков, остался в недалеком прошлом постоянный дефицит учебников и аутентичных языковых аудио- и видеоматериалов; причем дизайн, информативность, оригинальность языкового материала, полиграфическое исполнение и дифференцированная «многотомность» всех лонгмановских, макмиллановских, оксфордских и прочих зарубежных учебников таковы, что не могли и присниться нашим учащимся и учителям лет пятнадцать назад. Казалось бы, общество наконец приблизилось к тому идеалу, о котором акад. Л.В. Щерба озаботился еще в 30-е годы прошлого столетия – чтобы «...обучение прежде всего создавало двуязычных людей, хорошо владеющих двумя языками – своим родным и латынью (в наше время, конечно, одним из европейских – Ю.Ш.),... и в этоми лежит суть лингвистического (или, точнее, филологического) образования. ...создание двуязычия – условие хотя и совершенно необходимое, но еще недостаточное для благих результатов лингвистического образования. Нужно, чтобы это двуязычие вело к сравнению двух языковых систем. Без соблюдения, этого второго условия лингвистическое обучение лишено всякой общеобразовательной ценности... правильно поставленное лингвистическое образование является единственным путем к созданию более высокой культуры. ... Таким образом, родной язык и иностранный язык образуют тесную связанную пару

предметов, являясь филологической основой всего образования, не мыслимы один без другого» (Щерба, 1974: 350, 363) (подчеркнуто нами – Ю.Ш.). Апофеозом статьи, в которой лингвист-теоретик и преподаватель-практик дает глубокий анализ общеобразовательной ценности математики, физики, химии, географии и естествознания, является заключительный абзац: «Из этого краткого обзора общеобразовательного значения отдельных предметов вытекает, что ни один из них никоим образом не может заменить в этом отношении филологию и что, таким образом, школа лишенная филологического элемента, является школой однобокой, не могущей, как я старался показать, воспитывать людей высокой культуры» (там же: 366).

2. Научные исследования последних десятилетий в сопряженных с лингвистикой областях знания, в которых в качестве объекта являются «речевая деятельность, с одной стороны, и язык как главная «образующая» образ мира человека, с другой» (Леонтьев, 2003: 9), — психолингвистика, психология, антропология, нейрофизиология – всецело подтверждают мысли Л.В. Щербы об исключительной и незаменимой общеобразовательной ценности и значимости филологии, основу которой составляет изучение родного и иностранного языков, но не изолированное и автономное, а сравнительно-сопоставительное. Под общеобразовательной ценностью и значимостью учебных предметов Л.В. Щерба понимал их роль в формировании и развитии диалектического, т.е. научного, мышления и исходил из неразрывного единства языка и мышления, из того, что наблюдения над языком являются наблюдением над мышлением, которые невозможно осуществить иначе. Однако наблюдения, ограниченные лишь одним языком, оказываются недостаточными для развития диалектического мышления, т.к. наблюдатель все время зажат в рамках одного понятийного аппарата, одного способа отражения объективного мира. Только при изучении иностранного языка появляется возможность сравнения языковых явлений двух языков, осуществляя которые человек узнает, что членение картины мира и ее отражение в сознании и языке другого народа может не совпадать или же не совсем совпадать с его собственной, «родной», языковой картиной мира. Примеров такого несовпадения – множество, но особенно действенными и впечатляющими на начальном этапе

изучения иностранного языка оказываются случаи несовпадения рода имен существительных: слово «книга» в русском языке – *ж.р.*, во французском – *м.р.*, в английском и немецком – *ср.р.*, а обычно неделимая в русском языке нижняя конечность «нога» в английском оказывается состоящей из двух частей – *leg* и *foot*. Таким образом, через иностранный язык происходит расширение и изменение понятий об одних и тех же вещах объективной действительности, казавшихся незыблемыми и единственно возможными в пределах одного, своего родного языкового сознания. Вот почему акад. Л.В. Щерба считал сравнение родного языка с иностранным обязательным условием, без которого ни двуязычие, ни многоязычие сами по себе не смогут выполнить общеобразовательные задачи – формирования и развития диалектического мышления как основы той высокой культуры в широком смысле слова, без которой невозможно восприятие и понимание «чужого»: иного мнения, иного вероисповедания, иной национальности и расы, иной социальной иерархии и т.д.

3. Как было показано выше, особое значение Л.В. Щерба придавал сравнению родного языка с иностранным и считал такой подход основополагающим не только для изучения иностранного языка, но и для глубокого и сознательного усвоения родного языка. Ученый не соглашался с утилитарной, чисто практической направленностью обучения иностранному языку как речевому поведению, речевой деятельности, присущей носителям данного языка. По его мнению в преподавании языков (и родного и иностранного) должны найти себе место элементы науки о языке, потому что в каждом языке имеются и действуют законы, управляющие его функционированием и развитием. И, по меньшей мере, странно, что предмет и цель обучения физике или химии составляют законы, управляющие физическими явлениями и химическими процессами, а предмет и цель обучения родному и иностранному языкам совсем не предполагают даже упрощенного знакомства с лингвистическими законами. Сказанное вовсе не означает, что изучение родного и иностранного языков в средней школе нужно уподобить теоретическим курсам высшей школы, построенным для подготовки специалистов-лингвистов и основанных на последних достижениях лингвистической науки. Однако, полное отсутствие связи родного и иностранного языков как

учебных предметов с логикой и лингвистикой представляется не разумным. Говоря осторожными словами Л.В. Щербы, «некоторые отличия традиционных учебных предметов от соответственных наук являются вредными пережитками» (Щерба, 1974: 345).

Из вышесказанного следует, что для достижения и реализации общеобразовательной значимости родного и иностранного языков, понимаемой в духе Л.В. Щербы, обязательным является сравнение систем двух языков, основанное на языковых законах и закономерностях этих языков, определяющих, прежде всего специфику их грамматического строя в словоизменении и построении предложений. Практически это означает, что изучение грамматики иностранного и родного языков должно быть сравнительно-сопоставительным, обеспечивающим сознательное и глубокое усвоение сходств и различий в грамматическом строе этих языков. Проблема заключается в том, что на сегодняшний день нет готовых и полных сравнительных грамматик русско-английских, русско-немецких, русско-французских и т.п., ориентированных на общеобразовательные и практические нужды средней и высшей школы. Думается, однако, что преподаватели русского и иностранных языков имеют достаточную лингвистическую подготовку для того, чтобы практически решать проблему отбора и уровня лингвистического сравнения грамматических явлений двух языков.

Так, в морфологии это будут, конечно, части речи, их системы словообразования и грамматические категории, в синтаксисе – способы и средства выражения семантико-синтаксических отношений в структуре предложения, члены предложения и способы их выражения, закономерности и специфика построения простого и сложного предложения. Причем главное здесь состоит не в констатации только формальных различий, а в разъяснении причин и факторов, лежащих в основе этих различий и действующих нередко не в системе языка, а в речи при построении текста.

4. Покажем на примере сравнительной характеристики некоторых грамматических явлений английского и русского языков, для правильного, глубокого и осознанного усвоения этих явлений в обоих языках.

Порядок слов, в предложении, с одной стороны, имеет одинаковое общезыковое назначение в английском и русском

языках – это грамматическое средство выражения семантических и синтаксических связей и отношение между составляющими элементами (членами) предложения, с другой стороны, повсеместно, подчеркиваются различная значимость и характер этого средства в русском и английском языках. Утверждается, что в отличие от свободного или почти свободного словоупорядка в русском языке английский словоупорядок имеет строгий фиксированный (регламентированный) характер, нарушение которого чревато искажением семантико-грамматической правильности английского предложения. Конечно, в целом такие утверждения справедливы, но в то же время очень сильно преувеличены и мало-информативны. При этом не разъясняются причины различной значимости и различной степени «твердости» порядка слов для сравниваемых языков.

По нашему мнению при сравнительном изучении порядка слов в русском и английском языках необходимо:

1) разделить функции порядка слов как грамматического средства определения синтаксического статуса слова (как члена предложения) и как средства смысловой организации высказывания, то есть выражения в сообщаемой информации темы (данного, известного) и ремы (нового, неизвестного); 2) характеризовать «свободу» или твердость, регламентированность порядка слов не в терминах порядковых номеров линейного развертывания членов предложения типа «на первом месте...», «на втором месте...», а в терминах позиций лишь главных членов предложения относительно друг друга; 3) обязательно привлекать языковое назначение категории падежа и ее роль в регламентации порядка слов в сравниваемых языках.

С учетом данных факторов английский словоупорядок можно охарактеризовать так: в связи с утратой категории падежа имен существительных грамматическая функция отграничения существительного-подлежащего от существительного-дополнения целиком и полностью перешла к порядку слов, при котором подлежащее обязательно занимает позицию перед (или до) глаголом-сказуемым, а дополнение – после; дополнительная функция выражения смыслового членения высказывания на «данное» и «новое» совпадает с таковой в русском языке, но исключает сдвиг подлежащего в заглагольную позицию даже тогда, когда в подлежащем содержится

новая информация (то есть оно является ремой). К этому следует добавить, что управление и согласование как грамматические способы выражения подчинительной связи в английском языке отличие от русского практически отсутствуют, и безраздельно доминирующим способом смысловой и синтаксической связи слов в словосочетании и предложении является примыкание.

Подобная общая характеристика порядка слов и способов выражения синтаксических связей и отношений между словами в русском языке будет прямо противоположной английскому в силу того, что эти языки противоположны по типу (характеру) грамматического строя: английский язык – аналитического типа, а русский – синтетического. Поэтому вполне естественно, что эти языки «избирают» в качестве доминирующих разные, несовпадающие техники и средства связи слов в предложении. Однако было бы ошибкой считать, что сравнение противоположностей не может быть взаимовыгодным для познания общего и осознания специфики отдельного. Скорее наоборот, столкновение и анализ (сравнение) несхожести, различий в способах и средствах выражения общего и единого – выражение того же мыслительного содержания и обозначение одной и той же ситуации действительности – является наилучшим способом формирования диалектического мышления и глубокого усвоения родного и иностранного языков.

Языковой материал в данной области настолько обширен, что по соображениям места и времени целесообразно ограничиться упоминанием лишь самых выразительных примеров из русского и английского языков:

– наличие/отсутствие, позиция и способ выражения подлежащего: *Темнеет – It is getting dark; Девушка вошла в комнату – The girl came into the room; В комнату вошла девушка – A girl came into the room; На улице холодно – It is cold outside; Говорят, что он маленького роста – They say he is short; Приятно познакомиться с вами – It is nice to meet you; В комнате были стол и два стула – There was a table and two chairs in the room* (обратим особое внимание на «расщепленный», аналитический способ выражения подлежащего в двух последних английских примерах, в которых каноническую позицию подлежащего перед сказуемым занимают лексически пустые *it* и *there*, а лексически значимая часть

подлежащего смещена в заглагольную позицию в качестве ремы высказывания, то есть новой и самой важной информации в смысловом содержании высказывания).

– возможность/невозможность распространения препозитивного определения зависимыми от него словами: *сидящая в тени дерева девушка* – в английском языке возможна только постпозиция *the girl sitting in the shade of the tree*; *опавшие листья* – *the fallen leaves*; *опавшие прошлой осенью листья* – *the leaves fallen last year*;

– ограниченность/неограниченность сжатия синтаксических структур и образования структур со скрытой предикацией, свободно включаемых в структуру простого предложения: *Он посоветовал/порекомендовал/приказал, чтобы я уехал* → *он посоветовал... мне уехать* – *He advised me to go*; *Я видел, как/что девушка перешла улицу и исчезла за углом* → **Я видел девушку перейти улицу и исчезнуть за углом* – *I saw a girl cross the street and disappear round the corner*; *She looked up and saw a stranger in the doorway* → *She looked up to see a stranger in the doorway*: *Она подняла глаза и увидела в дверях незнакомого человека* → ** Она подняла глаза увидеть в дверях незнакомого человека*; *Я хочу, чтобы это было сделано прямо сейчас* → ** ... – I want it done right now*; *У меня есть еще пять писем, которые (мне) надо напечатать* → ** ... – I have five more letters to type*.

– Категория времени в русском и английском языках в общем интерпретируется и понимается одинаково – как трехчленная грамматическая категория, относящая (локализующая) глагольное действие к прошлому, настоящему или будущему. Человек, владеющий только русским языком, опираясь на свой опыт, практически не испытывает никаких затруднений в выборе временной формы для обозначения темпоральной локализации действия, особенно на бытовом уровне. Для такого человека в предложениях *Он приехал вчера* и *Он уже/только что приехал* глагольная форма прошедшего *приехал* означает, что речь идет о действии, совершившемся в прошлом, а слова *вчера, уже, только что* лишь указывают на степень удаленности в прошлое от настоящего. Таким образом, у русскоязычного человека в языковом сознании естественным и стихийным образом формируется представление о том, что все действия, произошедшие до момента

речи – это прошлые действия: в самом деле – если уже произошло что-то, значит оно уже прошлое.

Однако для английского языкового сознания событие *приехал уже/только что* во втором примере ассоциируется с настоящим временем как событие, произошедшее на отрезке настоящего, но *к моменту речи, до момента речи*, а в первом примере данное событие и для англичанина тоже прошедшее (прошлое). Все дело в том, что в английском языке есть категория префекта, назначение которой выражать предшествование некоторого события относительно другого события или точки отсчета. Взаимодействуя с формами категории времени, префект позволяет формально маркировать *упорядоченность* событий в любой из трех временных сфер. Поэтому во втором примере должна появиться английская форма настоящего перфектного (Present Perfect), чтобы показать, что данное событие рассматривается говорящим не как прошлое (*вчера, год назад*), относительно настоящего *сейчас*, но как настоящее, предшествующее по отношению к моменту речи, который всегда находится в настоящем.

Разграничение форм простого прошедшего и настоящего перфектного особенно с глаголами совершенного вида, всегда было очень непростой аналитической работой сознания и составляло область интерферирующего влияния русского языка на английский, являясь причиной ошибок. С другой стороны, осознание сущности формы настоящего перфектного расширяет понимание настоящего времени в русском языке, не сводя его только к моменту речи или вневременному «обычно, всегда».

Таким образом, в качестве заключения напрашивается вывод о том, что изучение родного и иностранного языков многие годы в нашей стране шло и идет параллельно, не взаимосвязанно, не как единый процесс лингвистического (шире филологического) образования и имеет весьма малый общеобразовательный эффект в плане развития диалектического мышления, чего так хотел и добивался академик Л.В. Щерба.

Литература

1. Л.В. Щерба. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.

2. А.А. Леонтьев. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.

**Р.П. Кайшева Р.П., Ашихмина Л.П., Краснова Т.Г., Лошакова М.В.,
Смирнова И.Н., И.Б. Ходырева И.Б., Вечтомова К.А.**

**РУССКИЙ ЯЗЫК НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО
КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Родное слово – основа всякого
умственного и сокровищница всех
знаний*

К.Д. Ушинский

Роль родного языка при обучении иностранному давно занимала и до сих пор занимает умы физиологов, психологов, лингвистов, методистов.

Высказывались диаметрально противоположные точки зрения.

Нет места родному языку на уроке иностранного.

Это так называемый прямой метод обучения, приверженцы которого отказываются от использования родного языка в качестве опоры при усвоении иностранного (П.И. Ней, Г.П. Недлер, А. Музинович, И. Сиг и другие):

«Мы должны освободиться от влияния родного языка, избегать окольного пути и постоянными упражнениями привыкать соединять изучаемое слово с самим предметом (П.И. Ней)».

Правда несколькими страницами позднее он делает оговорку, что «перевод с иностранного языка допустим в тех случаях, где формальные трудности принуждают к этому».

Обучение языку через перевод.

Это так называемый сознательно-сопоставительный метод, в котором предусматривается широкое использование родного языка, его анализ как опоры для теоретического осознания языка иностранного (И. Бодуэн-де-Куртенэ, Е. Бик, Ф.И. Буслаев, А. Томсон, К.Д. Ушинский, Р. Орбинский и другие):

«Очень благодатное средство для развития наблюдательности и научного мышления учащихся представляется сравнение языков по их строению» (И. Бодуэн-де-Куртенэ);

«Слова, формы, обороты иностранного языка сделаются вполне понятными для ученика только в том случае, когда он усвоит их посредством родного языка» (Р. Орбинский);

«Нет сомнения, что переводы с одного языка на тот, который изучается, составляют самые полезные практические упражнения в изучаемом языке, гораздо более полезные, чем сочинения» (К.Д. Ушинский).

В этой связи невольно вспоминается профессор Зоя Михайловна Цветкова, которая со свойственной ей прямоотой *всегда призывала к здравому смыслу, уберегающему методистов от шараханья из стороны в сторону*, от увлечения чем-то, казалось бы новым, и от неоправданного отрицания научных истин прошлого.

Авторы статьи солидарны с данной позицией и выступают за оптимальное сочетание двух языков (родного и иностранного), их разумное сбалансирование на уроке иностранного языка, учитывая, прежде всего

- конкретные условия обучения;
- этап обучения;
- этап 1) овладения, 2) владения иностранным языком;
- тип, вид, цель урока: 1) формирование речевых *навыков*, 2) совершенствование речевых *навыков*; 3) развитие речевых *умений*; 4) совершенствование речевых *умений*;
- учебный материал;
- этапы работы над учебным материалом: презентация → тренировка → применение;
- структуру процесса усвоения: восприятие → осмысление → запоминание → применение → обобщение → систематизация → рефлексия.

Следовательно речь идет о

- формировании дифференциальных установок на пользование родным (русским) языком на уроке иностранного;
- дифференциации функций родного (русского) языка на уроке иностранного;
- его роли и месте на уроке иностранного языка с учетом всех выше перечисленных факторов:

«к изучению второго языка индивид приступает как говорящее существо – овладение родным языком вносит существенные

изменения в психику ребенка, содействует консолидации представлений, структурированию окружающей действительности и т.д...» (Н.В. Имедадзе).

Поэтому *стратегия обучения иностранному языку отличается по степени управляемости и по уровню осознанности.*

В данном вопросе велика роль профессиональной компетентности учителя, его умения управлять процессами овладения → совершенствования → владения → совершенствования иностранным языком. Мы имеем в виду «управленческую компетентность» учителя (И.Б. Сенновский) и систему управленческих действий на рефлексивной основе на всех этапах обучения иностранному языку.

В настоящее время урок рассматривается как микросреда взаимного проживания «учитель ↔ ученик».

А что создает языковую среду на уроке? Как ее эффективнее использовать в обучении иностранному языку? *Общепринято*, что первым этапом в усвоении второго языка является овладение аудированием: *«ребенок вначале должен накупаться в речи, а потом глаголить»* (Л.В. Щерба).

«Со слушания начинается усвоение» (Е.И. Пассов):

Как слушал, так и услышал,

Как услышал, так и понял,

Как понял, так и усвоил.

Слушание (понимание) иностранной речи всегда будет опережать *говорение*. То же самое происходит и в процессе овладения родным (любимым) языком. Вот почему по мнению М.Р. Львова *литературу* в школе надо ставить *не в подчиненное* положение и даже *не параллельно* языковым занятиям, *а впереди...* Художественное слово должно идти впереди обобщений: это обязательно в начальных классах и желательно в среднем звене школы, так как *полноценное речевое развитие без опоры на художественное слово невозможно.*

Принимая сообщение на иностранном языке, слушающий (рецепиент) «включает» речевой строй русского языка и с точки зрения последнего анализирует (дешифрует) его.

Понимание речи и активное владение ею стоят в прямой зависимости. «В процессе понимания читаемой и слушаемой речи, - замечает А.Н. Соколов, - возникают редуцируемые речедвигательные реакции (большей частью тонические, но иногда и фазические), различие между пониманием речи и активным владением ею

становится очень относительным и заключается главным образом в том, что *понимание речи* может ограничиваться слуховым или зрительным узнаванием слов *при неполном* артикуляционном воспроизведении лишь некоторых (наиболее значительных или опорных) слов, тогда как *активное владение языком* возможно только при их *полном* артикуляционном воспроизведении.

Для человека, который попадает в новую для себя языковую среду, речь учителя становится основным фактором, создающим на уроке языковую среду. Поэтому в «комплексном анализе урока иностранного языка» к речи учителя, а в дальнейшем и к речи ученика предъявляются высокие комплексные требования. Создавая языковую среду, речь учителя является одновременно и языковой наглядностью, как эталон подражания.

По мере совершенствования аудитивных навыков и умений учащихся языковая среда на уроке создается за счет применения различных технических и аудиовизуальных средств.

Задача учителя состоит в том, чтобы *соотносить количество, качество и последовательность* предъявляемых аудиоматериалов с требованиями, предъявляемыми к ним на разных этапах обучения иностранному языку. Задачей учителя так же является установить оптимальное сочетание между слушанием живой эмоциональной речи учителя и учащихся, с одной стороны, и между слушанием речи носителей языка механической записи, с другой.

Еще Я.А. Коменский писал: «Тому, что предстоит выполнить, следует учиться на деле. Мастера не задерживают своих учеников на теоретических рассуждениях, а тотчас втягивают их в работу с тем, чтобы ковать они научились ковкой, ваять – ваянием, рисовать – рисованием, танцевать – танцами и т.д. Так же и в школах пусть учатся писать, упражняясь в письме, говорить – упражняясь в речи». Нам остается только добавить: читать – читая, аудировать – аудирова.

Функция русского языка на данном (аудитивном) этапе диагностирующая, контролирующая.

На продвинутых этапах обучения иностранному языку, этапах владения иностранным языком, где предложения – модели (лексика, фонетические, грамматические явления) автоматизированы до уровня, на котором предложение – модель безошибочно применя-

ется учащимися как единица коммуникации, языковая микросреда создается за счет чтения.

Мы особо подчеркиваем *чтение как уникальное средство создания языковой среды* не только в классной форме учебно-познавательной деятельности учащихся, но в основном, в домашней форме деятельности, в жизненной деятельности человека вообще:

Чтение – это:

- язык в действии;
- постоянное фоновое подспорье без учителя;
- язык, который всегда со мной, как только я научился читать;
- моя постоянная языковая среда, позволяющая мне совершенствовать язык самостоятельно, расширять информационное поле, приобщаться к культуре других народов, использовать язык в дальнейшем в моей профессиональной деятельности.

Текст, как система речевого продукта носителей языка, представляет собой особую ценность в качестве *систематизированного образца функционирования языка* в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации не определенного адресата, с отражением определенного социального, деятельностного фона, выражением социальной, профессиональной, личностной позиции. На наш взгляд, текст и есть среда: языковая, коммуникативная, межкультурная, воспитательная, развивающая, образовательная.

Мы особо подчеркиваем и роль родного (русского) языка в данной языковой среде. И как бы ни старался учитель «обойти» родной язык, учащиеся только тогда понимают смысл какого-либо элемента структуры неродного языка, (а текст – это синтез множества таких элементов), *«когда находят для него эквивалент на родном языке»* (Л.В. Щерба). *«Родной язык – это незаменимый способ мышления, который дается человеку на всю жизнь»* (А. Соколов, А. Лурия, Н. Жинкин, Л. Выготский и другие ученые).

Родной язык в данной языковой среде выполняет и контролирующую функцию – перевод на русский язык, как адекватное средство контроля понимания иноязычного текста. «Здесь не только надобно понять вполне и до глубины переводимую мысль, не только уловить все ее оттенки, но и найти в родном языке соответствующее выражение. Ум, рассудок,

воображение, память, дар слова упражняются в одно и то же время» (К.Д. Ушинский).

Таким образом, авторы данной статьи

- 1) *выразили своё негативное отношение к отсутствию*
 - "русского языка на уровне иностранного";
 - обучения иностранному языку посредством русского;
- 2) *высказали* свою позицию по поводу обеспечения оптимального использования русского языка на уроке иностранного;
- 3) *выявили*, что до сих пор *не разработана научно-обоснованная стратегия руководства процессом взаимодействия языков:*
русский ↔ иностранный;
- 4) *обозначили основополагающие факторы*, определяющие роль, значение, функции и место русского языка на уроке иностранного;
- 5) *рекомендовали* проводить правильные сопоставления языков, не допуская ошибочных.

Анисимова Т.В.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА

Русский язык принадлежит к наиболее распространенным языкам мира. По числу говорящих на нем он занимает пятое место в мире (после китайского, хинди вместе с близким ему урду, английского и испанского языков). В той или иной степени им владеют около полумиллиарда человек, его изучают не менее чем в 140 странах мира. Основная масса говорящих на русском языке проживает в России и в других государствах бывшего СССР.

Под глобальностью распространения международного языка понимается не абсолютное число владеющих им, а его распространение за пределами исконной территории. В сравнении с другими языками, входящими в систему международных языков, русский язык изначально находился на достаточно скромном месте, несмотря на большое количество говорящих на нем. Вплоть до XX в. он даже в ареальных масштабах (исключая славянский мир) не соперничал с другими международными языками.

Один из признаков международного языка – сознательность принятия – обусловлена факторами экономического, социального и культурного характера. Взаимодействие объективных и субъектив-

ных факторов привело к тому, что значительные слои населения в ряде стран (государственные служащие, бизнесмены, общественные деятели и др.) пользуются русским языком в различных сферах общения.

Последний из трех признаков международного языка – специфика общественных функций.

В системе международных языков, сложившейся в XX в., 10-12 языков играют ключевую роль не потому, что они обслуживают ежедневное общение более половины мирового населения в качестве национальных языков. Они выступают в роли своего рода "центральных кодов" для других национальных языков, и взаимодействие между говорящими на других языках осуществляется при их посредничестве, что связывает всю систему вместе. Иначе говоря, русский как международный язык существует наряду с другими национальными языками, но не вместо них. Русский, как международный, язык сопрягается с набором специфических функций международного плана и не берет на себя остальных общественных функций языка вообще.

В сравнении с русским языком, английский язык занимает особое положение среди международных языков. Однако подъем английского языка в качестве международного языка представляет собой сравнительно недавнее явление. Исторически не так давно языком науки был немецкий язык, языком дипломатии – французский, языком искусства – итальянский, а региональным языком Восточной Европы – русский язык. Нынешнее доминирование английского языка в качестве международного можно объяснить следующими главными причинами: экономическое влияние США в мире; распространение американского кино и спутникового телевидения; возрастающее использование компьютерной коммуникации с англоязычной терминологией. Многими европейскими странами масштабное распространение английского языка воспринимается как "культурно-языковой империализм", хотя это не мешает ему по-прежнему оставаться самым изучаемым иностранным языком в Европе.

Ведущие общеевропейские организации – Европейский Союз и Совет Европы – поддерживают меры по содействию многоязычному образованию, в частности одобряют функционирование и изучение русского языка во всех европейских странах. По данным

обследования "Евробарометр" (1997), проведенного ЕС в 34 странах Западной, Центральной и Восточной Европы (включая СНГ), русский язык является главным языком 35% из 555 млн. человек в этих странах, английский язык – 28%, немецкий язык – 20%, французский язык – 17% и итальянский – 10%.

Министерство образования и науки России по поручению Совета по русскому языку при правительстве РФ ежегодно проводит Федеральную целевую программу "Русский язык", которая рассматривает распространение русского языка за рубежом как важное направление государственной языковой политики и обеспечивает ее научную и учебно-методическую поддержку, поощряя исследования в области разработки новых методов, создании специальных программ, проведении международных олимпиад по русскому языку.

Начало XXI в. показывает возрастание функционирования русского языка в мире. Активное участие России в международной жизни – от торговли до борьбы с терроризмом, от науки до искусства, от туризма до образования – приводит к повышающемуся востребованию русского языка. Восстанавливаются школы и методические журналы, стабилизируется число изучающих русский язык, открываются отделения русского языка. В странах СНГ действуют славянско-национальные университеты (Армения, Белоруссия, Киргизия, Молдавия, Таджикистан). Русский язык продолжает играть важнейшую роль в профессиональной подготовке ученых-славистов в западных странах.

Но картина была бы неполной без акцента на обязанностях самой России. Разумеется, судьба русского языка за ее пределами зависит от того, востребован ли он там, но и Москва стратегически ответственна за его мотивацию, за всемерную (в том числе и материально-финансовую) поддержку, за расширение контактов с преподавателями других языков. Органичное сближение руссистов с деятельностью англистов, романистов, германистов дает им сильный стимул для создания совершенных методик, учебников, программ.

Европейская языковая политика в области образования уделяет особое внимание поощрению языкового и культурного разнообразия граждан Европы, развитию многоязычия среди них. Есть все основания рассчитывать на плюралистичность языковой политики в

Европе XXI в., когда русский язык сохранит определенное значение в Центральной и Восточной Европе, прежде всего в Венгрии, Польше, Чехии и Словакии, а английский язык будет распространен в Западной Европе при конкуренции со стороны немецкого и французского языков.

Реформирование традиционной системы преподавания иностранных языков, включая русский, позволит предложить более широкий выбор языков в системе образования за более короткий период. Поэтому реформирование преподавания иностранных языков должно стать составной частью европейской языковой политики. Ключевыми аспектами этой реформы могли бы стать следующие:

- раннее начало изучения иностранных языков, с особым вниманием к языкам стран-соседей, контактным языкам и языкам меньшинств;
- большая подвижность в порядке преподавания языков;
- фиксированный процент (примерно 10%) учебного времени в школе на иностранные языки (или путем прямого преподавания иностранных языков, или их использования в преподавании других предметов);
- использование иностранных языков как рабочих языков;
- интенсивные формы преподавания иностранных языков в школе вместо экстенсивных форм;
- использование мультимедийных электронных учебных ресурсов;
- поддержка рецептивного многоязычия;
- внедрение многоязычия в учебные планы, используя эффект синергии со вторым и третьим иностранным языком;
- изменение подготовки учителей иностранных языков: замена филологической модели подготовкой специалистов в области многоязычия или координаторов языкового и предметного преподавания;
- поддержка студенческих обменов;
- поддержка программ обучения за рубежом;
- сокращение административных барьеров на пути языкового многообразия в школах и университетах.

На основании анализа программ поддержки других международных языков целесообразно выделить ряд обязательных

приоритетных компонентов в программе научной и методической поддержки русского языка:

- нормативное описание русского языка в сопоставлении с национальными языками (написание грамматик, словарей, учебников в партнерстве с кафедрами и отделениями иностранных языков, славистики, институтами прикладной лингвистики и др.);
- общественно-языковые мероприятия (проведение лекций, курсов, конкурсов, юбилеев, праздников, дней российской культуры и других мероприятий на общенациональном или региональном уровне совместно с национальными обществами дружбы);
- сохранение родного языка русскоязычной диаспоры (поддержание интереса к языку у соотечественников за рубежом, детей от смешанных браков);
- укрепление русского языка как школьного предмета
- развитие русского языка в производственной сфере и массовой информации и коммуникации.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что в последнее время проводятся интенсивные попытки повышения престижа русского языка и культуры в современном мире, которое направлено на максимальное использование потенциала русского языка как инструмента межкультурного взаимодействия, как средства познания и преобразования русскоязычного мира и человека в нем.

Литература:

1. Алпатов В.М. 150 языков и политика. М.: ИВ РАН, 1999.
2. Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание: Учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1979.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты, пер. с англ., Киев, 1979.
4. Головин Б.Н. Введение в языкознание: Уч. пособие для филол. спец. вузов. М.: Высшая школа, 1983.
5. Головин Б.Н. Общее языкознание. Уч. пособие. М.: Просвещение, 1979.
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996.

СПЕЦИФИКА ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СЕМАНТИКОЙ
«БЕНЕФАКТИВНОЕ СОСТОЯНИЕ» В РУССКОМ,
АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Отношения между предметами и явлениями действительности представляют собой многообразие видов. Рассмотрение семантической и формально-структурной языковой репрезентации объективных отношений затрагивает такие факторы, как характер отношения и его участников, способ их представления как в семантической, так и формальной структуре предложения.

Одним из видов отношения является отношение, при котором один из участников получает или утрачивает нечто, обладает каким-либо предметом, и которое трактуется как бенефактивное. В качестве частного случая бенефактивного отношения можно рассматривать бенефактивное состояние.

Бенефактивное состояние представляет собой состояние партиципанта, при котором он обладает, владеет чем-либо, имеет что-то в собственности. Подобное положение дел мы относим к состояниям по нескольким причинам. Во-первых, оно статично и не подразумевает изменения, во-вторых, оно длится, в-третьих, оно, занимая отрезок на временной оси, является временным, имеет начало и конец, в-четвертых, партиципant, имеющий что-то в собственности, является инактивным, не производящим деятельности (ср.: бенефактивную динамичную ситуацию – *Вернувшись домой к Петру Облонскому, ... Степан Аркадьич нашел записку от Бетси* (Л.Н.Толстой) и бенефактивную статичную ситуацию – *У меня в Кесарии есть большая библиотека* (М.А.Булгаков)). Такие положения дел причисляются к классу отношений [Васильев 1990; Гайсина 1979], так как в них имеет место взаимосвязь между двумя обязательными участниками, без которых этого отношения нет. Действительно, между партиципантами существует отношение, они взаимосвязаны: один из них обладает другим. Но, с другой стороны, первый партиципant находится в состоянии обладания. Подтверждение этому мы находим в словарных дефинициях таких понятий, как *possession* «владение, обладание», *ownership* «владение»: “the state of having, holding, or owning something” [LDCE 1992, 802].

Анализ структуры бенефактивной ситуации, имеющей место в действительности, приводит к выводу о том, что онтологические отношения поссессиивности являются двухместными, и, соответственно, к выделению трех конstituентов: а) одушевленный партиципант, лицо-поссессор, владелец чего-либо, б) одушевленный или неодушевленный предмет обладания и в) связывающее их отношение обладания [Заиченко: Электрон. ресурс]. Структура подобного положения вещей обобщается в трехкомпонентной семантической структуре предложений: в центре семантической структуры находится семантический предикат, который мы назовем **бенефактивным состоянием** и обозначим в семантической модели как *state_{ben}*. Лицо, находящееся в состоянии обладания, извлекающее выгоду из своего владения чем-либо, представлено семантическим актантом, называемым **бенефактивом**. Второй предметный участник ситуации – одушевленный или неодушевленный объект обладания – в семантической структуре предстает, соответственно, как **пациентив** или **объектив**. Таким образом, типовое содержание предложений бенефактивного состояния организуется в следующих моделях:

Ben – state_{ben} – P и *Ben – state_{ben} – O*.

Реализация данного типа состояний в русском, английском и немецком языках опирается на следующие модели предложений:

1. *N₁ – V – N₂*.

Семантический предикат бенефактивного состояния выражается такими неопредельными глаголами, как рус. *иметь, владеть, обладать*, англ. *have, possess, own, hold*, нем. *haben, besitzen* и др.

Бенефактив в предложениях данного типа представлен именовым компонентом *N₁*, выполняющим синтаксическую функцию подлежащего, а пациентив/объектив воплощается во втором именовом компоненте. В рассматриваемых языках объектные компоненты семантической структуры выражаются по-разному. Так, в английском языке одушевленный пациентив и неодушевленный объектив выражены существительным в форме общего падежа:

She has many servants (Multilex: Электрон. ресурс)

Paulette has a flat in London (J. Grisham)

She owned three canaries, the cat Tommy (J. Galsworthy)

The grandson now holds the estate (Multilex: Электрон. ресурс).

Для немецкого языка характерно использование формы аккуза- тива для выражения объекта обладания:

Sie haben ein Haus (A. von Arnim)

Sie hatte ja den Schlüssel (J.H.Mackay).

В русском языке пассив и объектив представлены а) формой винительного падежа в постпозиции переходному глаголу *иметь, держать*, б) формой творительного падежа в постпозиции непереходным глаголам *владеть, обладать, располагать*:

а) *Я имею теперь под руками три издания "Детской библиотеки"* (С.Т.Аксаков), *[Мы] Также землю держим* (Л.Н. Толстой);

б) *Они обладали большинством акций крупнейших торгово-промышленных предприятий страны* (А. Беляев)

2. *prep* $N_1 - be - N_2$.

Данная модель с полнозначным глаголом *быть* характерна для русских предложений и является выражением не только поссес- сивного, но и экзистенциального значения. Имя лица-поссесора здесь имеет форму родительного падежа с предлогом *у*, а объект обладания, являясь одновременно и бытующим предметом, выра- жен именем в именительном падеже, выполняющим в предложении функцию подлежащего:

... у него много старинных смешных книг (И.А.Бунин)

У него в банке тысяч сто и есть родовое имение (А.П.Чехов).

В русском языке модель *prep* $N_1 - be - N_2$ для предложений с семантикой бенефактивного состояния явно преобладает над предыдущей. В английском и немецком языках рассматриваемая модель для выражения этой семантики не отмечена.

Рассматриваемые языки обнаруживают и универсальные, и на- ционально-специфические черты. Общей для русского, английского и немецкого языков оказывается номинативная модель $N_1 - V - N_2$, в то время как так называемая аффективная модель *prep* $N_1 - be - N_2$ встречается только в русском. Существование в русском языке обеих моделей объясняется его более развитой морфологией – возможностью оформления субъекта обладания и именительным, и косвенным падежом.

На основании проведенного анализа можно заключить, что специфика выражения бенефактивного значения в предложении основывается не только на принципе моделирования личной сферы поссесора, но и на различии типов языков. Так, русский язык

является примером языков бытия (be-languages), отдает предпочтение не временному, а бытийно-пространственному аспекту мира и использует глагол *быть* и косвенную форму имени для выражения семантической роли бенефактива, в то время как английский и немецкий языки, использующие для данной семантики конструкции с глаголами *have* и *haben*, относятся к языкам обладания (have-languages).

Литература

1. Васильев Л.М. Типы предикатных значений (на материале современного русского языка) // Исследования по семантике (Системно-функциональное описание и преподавание языка). Межвузовский сборник. – Уфа: Изд-во Башкир. ун-та, 1990. – С. 54-61.
2. Гайсина Р.М. Семная структура значений и типология глаголов отношения // Исследования по семантике (Лексическая и словообразовательная семантика). Межвузовский науч. сборник. – Уфа: Изд-во Башкир. ун-та, 1979. – С. 30-38.
3. Заиченко Л.С. Типические и нетипические средства выражения
4. конституентов бенефактивной ситуации в системе современного немецкого языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diocese.pomorsu.ru/ScientificLife/Library/Sbornic2/article7.htm>
5. LDCE – Словарь современного английского языка (=Longman Dictionary of Contemporary English): В 2-х т. – М.: Рус. яз., 1992. – 1229 с.

Александрова С.Т.

ИОГАНН ГОТФРИД ГЕРДЕР В РОССИИ XVIII-начала XIX вв.

В августе 1762 г., еще до того, как русские войска покинули Восточную Пруссию, занятую в ходе Семилетней войны, русский полковой хирург И.Шварц-Эрля (Johann Christian Schwartz-Erle) привез в Кенигсберг из городка Морунген (ныне Моронг в Польше) 18-летнего юношу. Молодой человек, основательно образованный для своего возраста, прилично знал латынь, древнегреческий и древнееврейский языки, сочинял стихи – подавал большие надежды. Желая помочь юноше выбраться из крайней нужды, в которой

тот прибывал в родительском доме, русский врач убедил его поступить в Кенигсбергский университет, чтобы заняться медициной. Однако медицинская карьера закончилась, даже не успев начаться: в первое же посещение анатомического театра он упал в обморок.

Молодого человека звали Иоганн Готфрид Гердер (Johann Gottfried Herder, 1744–1803). Будущий знаменитый немецкий философ и писатель, теоретик литературы и искусствовед, лютеранский теолог и искусный проповедник, поэт, он все же поступил в 1762 г. в Кенигсбергский университет, но на факультет богословия.

Уже в 1763 г. Гердер начал преподавать во Фридрихсколлегии. Но получив предложение занять место проповедника и ректора соборной школы в Риге, он в 1764 г. навсегда покинул Кенигсберг. Энергичная пасторская и педагогическая деятельность Гердера в Риге, продолжавшаяся три года, снискала ему общее признание и благодарность. Одно из свидетельств благодарной памяти рижан – памятник Гердеру, стоящий и ныне перед Домским собором в Риге.

С 1710 года город принадлежал царской империи, но мог сохранять свои привилегии в качестве аристократическо-буржуазной городской республики с самоуправлением на сословных основаниях. Чиновники были русскими, из зажиточной буржуазной верхушки, обладавшей многочисленными привилегиями и ярко выраженным буржуазным самосознанием, но говорили по-немецки; население составляли латыши, зачастую жившие в бедности, но строго сохранявшие национальную самобытность.

Культура и образование были преимуществом исключительно городских верхов, также как и посещение соборной школы, в которой преподавал Гердер. Из письма Канту от ноября 1768 года можно сделать вывод, какую большую воспитательную задачу поставил себе Гердер в Риге: «... я приступил к моей духовной должности лишь оттого, что знал и все более понимал из ежедневного опыта, что в наших условиях буржуазной конституции именно отсюда можно лучше всего донести культуру и чело-

веческий разум до той уважаемой части человечества, которую мы называем народом»¹.

В Риге начинается писательская карьера Гердера. Литературно-критические работы «О новой немецкой литературе» (1767) и «Критические леса» (1769), которые заложили основы его писательской славы. Уже в этих ранних трудах Гердер затрагивает важнейшие идеологические вопросы своего времени; темами, которые он разрабатывает здесь, он будет заниматься и в последующие десятилетия: это, например, историческая точка зрения при оценке художественных произведений, роль национальных и интернациональных литературных традиций, связь языка и мышления...

В Риге Гердер также начинает систематическое изучение европейской просветительской философии, прежде всего трудов Монтескье, Бюффона, Дидро, Гельвеция и Мабли, Лейбница и Шефтсбери, Бурке и Хьюма. В это время он вступает в обстоятельную полемику с Руссо.

Гердер с большой симпатией относился к славянским народам, отмечая как черты национального характера их трудолюбие, добродушие и гостеприимство. Рассматривая взаимоотношения славян с соседями, он отмечает, «что многие нации, но больше всего немецкие племена совершали по отношению к ним тяжелые преступления»², франки и саксы угнетали и уничтожали славянские племена. Гердер предсказывал освобождение и большое историческое будущее славянским народам. Глава о славянах в «Идеях к философии истории человечества» Гердера нашла широкий отклик у деятелей славянского Возрождения XIX века. С полным основанием П.Рейман рассматривает Гердера «как одного из первых поборников дружбы между немецкими славянскими народами»³.

Известно, что русское Просвещение развивалось под сильным влиянием французской литературы. Однако немецкая классическая философия и литература были здесь не менее популярны. Примером тому может служить восприятие творчества Гердера рус-

¹ Didier C., Hecht W. Das Herder-Museum im Kirms-Krakow-Yaus zu Weimar. Weimar, 1987. S. 5.

² Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества». М., 1979. Т. XIV. С. 278.

³ Рейман П. Основные течения в немецкой литературе 1750-1848 гг. М., 1959. С. 162.

скими поэтами и писателями XVIII- начала XIX вв. К его художественным и научным работам обращались В.А. Жуковский, Г.Р. Державин, А.Н. Радищев, Н.М. Карамзин, В.К. Кюхельбекер и многие другие.

Радищев одним из первых заговорил о Гердере в «Путешествии из Петербурга в Москву». Немецкий поэт оказал большое влияние на его оценку русских песен и русского характера, а также на его понимание роли языка в жизни общества. Органичное усвоение идей Гердера Радищевым подтверждаются всем творчеством автора «Путешествия». Творчество Гердера было также хорошо знакомо Жуковскому с первых шагов его поэтической деятельности. Его труды по философии, истории языка и литературе Жуковский считал образцовыми и постоянно обращался к ним. В «Росписи во всяком роде лучших книг и сочинений...» (1805) имя Гердера звучит много раз. Державин не только упоминает о Гердере в своих «Рассуждениях о лирической поэзии» (1809-1816), но и занимается переводом его поэтического сборника «Цветы, собранные из греческой антологии». Кюхельбекер, путешествуя по Германии, восхищаясь ее природой и талантливым народом, восторженно восклицает: «... твой Шиллер и Гердер – мудрец-песнопевец Чарами сладостных лир сердце мое вы зажгли!» Молодой Карамзин считает своим долгом посетить Гердера в Веймаре, чтобы запечатлеть в своем сердце «образ великого мыслителя». Факт посещения и рассказ последнего об этой встрече запечатлены в «Письмах русского путешественника» (1792), что является еще одним и немаловажным свидетельством интереса русского общества к немецкому мыслителю.

Бабина С.П.

ПОНЯТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ

Языковая картина мира предметом специальных научных исследований стала ещё в 18 веке в трудах Вайсбергера, основанных на теории внутренней формы языка Вильгельма Гумбольдта. Она имеет прямое отношение и к теории относительности американских учёных Уорфа-Сепира. Проблема языковой картины мира чаще всего рассматривалась в лингвистическом плане. Это делало

языковую картину мира несколько абстрактной и не учитывала отношение конкретного человека к данной проблеме. И только в последнее время она стала более «очеловеченной», получила педагогизацию. Данная статья несколько восполняет этот пробел и рассматривает данную проблему в педагогической плоскости.

The language image of the world became the subject of scientific studies in the 18 th century in works by Vaisberg, based on the inner language form theory by V. Gumbolt. It has direct connection to the theory of relativity by American scholars Worth-Sepire. The problem of the language image of the world has often been analysed from the point of view of linguistics. As a result, the language image of the world turned abstract and the attitude of an individual to this problem was not taken into account. Only recently this problem has received “individual” treatment and is now applied in education. This article adds to the elaboration of this problem and analyses it from the pedagogical point of view. That is way we conclude that this work has scientific novelty and practical and theoretical importance.

Анализ языковой картины мира имеет огромное прикладное значение, а особенно в современных условиях глобализации и информатизации, когда стираются границы между странами и регионами, а потенциал современных информационных технологий достиг невиданных доселе вершин.

В данной статье рассмотрены различные точки зрения на понятие «языковой картины мира» (ЯКМ), исследовано соотношение данной категории со смежными понятиями.

Каждый язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира, или его языковую картину. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении различных слов и выражений языка, складывается в некую единую систему взглядов и установок, которая в той или иной степени разделяется всеми говорящими на данном языке.

«Языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности». [3, 25]

Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. Фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев (**Вайсгербер** и др.) о внутренней форме языка, с одной стороны, и к идеям американской этнолингвистики, в частности так называемой гипотезе лингвистической относительности **Сепира – Уорфа**, – с другой. Теорию языковой картины мира (*Weltbild der Sprache*) построил немецкий ученый **Лео Вайсгербер** на основе учения **Вильгельма Гумбольдта** «О внутренней форме языка». К разработке понятия «языковая картина мира» **Вайсгербер** приступил в начале 30-х годов XX века. Важно подчеркнуть, что в 30-е годы **Л. Вайсгербер** не делает чрезмерного акцента на мировоззренческой стороне языковой картины мира. Лишь со временем он оставляет в стороне объективную основу языковой картины мира и начнет подчеркивать ее мировоззренческую, субъективно-национальную, «идиоэтническую» сторону, проистекающую из факта, что в каждом языке представлена особая точка зрения на мир – та точка зрения, с которой смотрел на него народ, создавший данный язык. Сам же мир, по мнению ученого, всегда будет оставаться в тени этой точки зрения.

В вопросе о соотношении научной и языковой картин мира **Л.Вайсгербер** был предшественником **Б.Уорфа**. Как и последний, немецкий ученый предлагал в конечном счете строить научную картину мира, исходя из языковой. Но между **Л.Вайсгербером** и **Б.Уорфом** здесь имеется и различие. Если американский ученый пытался поставить науку в полное подчинение от языка, то немецкий признавал это подчинение лишь частично – только там, где научная картина мира отстает от языковой.

Б.Уорф выводил научную картину мира прямо из языковой, что неминуемо вело его к их отождествлению. Он писал: «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [8;174].

Для **Хайдеггера** проблема формирования картины мира теснейшим образом связана с мировоззрением, ведь если мир становится картиной, позиция человека понимается как мировоззрение. По

М. Хайдеггеру картина мира – это изображение «сущего», а мировоззрение – это отношение человека к «сущему».

В отечественную лингвистику термины «картина мира», «языковая картина мира», «модель мира», «языковая модель мира» в явном виде вошли в 70-е годы XX века; немаловажную роль в этом сыграли работы **Г.А. Брутяна** и **Ю.Н. Караулова**, хотя реально соответствующая проблематика занимала науку о языке гораздо раньше.

Обретшие в последние десятилетия популярность понятия «картина мира» (**Г.В. Колшанский**), «образ мира» (**Г.Д. Гачев**), «концептосфера» (**Д.С. Лихачев**), «модель мира» (**Д. Гриндер**, **Р. Бэндлер**), «реконструкция мира» (**Т. ван Дейк**), «репрезентация мира» (**П. Джонсон-Лэйрд**), не имея единого содержания, обусловили терминологическую путаницу в определении языка и сознания. Не случайно А.А. Леонтьев, например, предлагает развести термины языковая картина мира и образ мира, поскольку первое («языковая картина мира») обозначает «мир в зеркале языка», а второе («образ мира») понимается как отображение в психике человека окружающей действительности, опосредованное значениями.

При этом исследователи (**С.К. Колодезников**, **О.А. Корнилов**, **А.В. Петере**, **Т.В. Топорова**, **Д.И. Хизбулина**, **Т.В. Цивьян**, **Е.С. Яковлева**) чаще всего бывают движимы не столько интересом к устройству моделей мира как таковых, сколько желанием продемонстрировать их вариативность, вскрыть наличие у них характерных особенностей, которые могут быть проинтерпретированы в тех или иных экстралингвистических терминах.

В.Н. Топоров дает следующее определение картины мира: "В самом общем виде модель мира определяется как сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире внутри данной традиции, взятых в их системном и операционном аспектах. Модель мира не относится к числу понятий эмпирического уровня (носители данной традиции могут не осознавать модель мира во всей ее полноте).[7, 23]

А.Я. Гуревич определяет картину мира как "сетку координат", при посредстве которой люди воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их сознании. «В каждой модели мира есть этнические особенности; универсальные понятия

и категории (время, пространство, изменения, причина, судьба, число, отношение чувственного к сверхчувственному, отношение части и целого и т.д.: например, категория числа является универсальной для всех культур, но она глубоко национальна по способу выражения в языке конкретного народа как отражение склада ума); специфические черты у членов определенной социальной группы». [2, 15]

Современные представления о языковой картине мира в изложении акад. **Ю.Д. Апресяна** выглядят следующим образом: «Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (= концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков. С другой стороны, языковая картина мира является «наивной» в том смысле, что во многих существенных отношениях она отличается от «научной» картины». [1, 25]

В последние годы в отечественной семантике развивается направление, интегрирующее оба подхода; его целью является воссоздание русской языковой картины мира на основании комплексного (лингвистического, культурологического, семиотического) анализа лингвоспецифических концептов русского языка в межкультурной перспективе (работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, Анны А. Зализняк, И.Б. Левонтиной, Е.В. Рахилиной, Е.В. Урысон, А.Д. Шмелева, Е.С. Яковлевой и др.).

Важно, что проблемами изучения языка и языковой картины мира занимаются различные науки и научные направления: лингвистика, этнография, искусственный интеллект, философия, этика, культурология, логика, педагогика, социология, психология и другие. Достижения каждой из них и в смежных областях влияют на развитие всех направлений и создают условия для разностороннего изучения предметной области.

Следует отметить, что на сегодняшний день данная предметная область изучена далеко не полностью, она требует дальнейшего

тщательного рассмотрения и систематизации. Имеющихся знаний недостаточно для составления полной картины изучаемого явления.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Он же. Избранные труды. Т. II. М., 1995. С. 629-650.
2. Брутян Г.А. Языковая картина мира и ее роль в познании // Методологические проблемы анализа языка / Отв. ред. Г.А. Брутян. Ереван: Изд. Ереванского ун-та, 1976. С. 57-64.
3. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981.- 366 с.
4. Кассирер Эрнст. Философия символических форм. Том 1. Язык М.; СПб.: Университетская книга, 2001. 271 с. – (Книга света)
5. Павилёнис, Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. М., 1983. – С. 261-264.
6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
7. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура, М., 1983
8. Уорф Б. Наука и языкознание // Новое в лингвистике. Вып.1. – М., 1960.
9. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М., 1989.
10. Хомский, Н. Язык и мышление. М., 1972.
11. А. Эйнштейн. Собрание научных трудов. Том4 -М.:Наука, 1967 – 600с.
12. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994.
13. Яковлева Е.С. К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. 1996. № 1-3.
14. Яковлева Е.С. О языковой картине мира в аспекте ее динамики: переосмысление старых значений // Слово в тексте и словаре: Сборник статей к 70-летию Ю.Д. Апресяна. М., 2000. С. 281-285.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ЕДИНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Характеризуя процесс усвоения родного и иностранного языков, с точки зрения психолингвистического подхода, исследователи подчеркивают прежде всего несовпадение путей усвоения, через которые проходят родной и иностранный языки: здесь мы имеем дело со «спонтанным речевым развитием в случае родного языка» [2, 203] – когда ребенок движется от бессознательного (точнее, неосознаваемого) пользования языком к осознанному, произвольному владению им; и «неспонтанным речевым развитием в случае чужого языка» [2, 203] – когда ребенок начинает отдельных элементов и их функций, а затем в идеале должен прийти к свободному бессознательному владению иностранным языком. Соответственно и методики дошкольного обучения родному и иностранному языкам строят материал усвоения в дедуктивной последовательности для родного языка (на основе имплицитной системы правил, сформировавшейся в ходе неосознаваемого овладения языком, с ее последующим анализом); и индуктивной – для иностранного языка, когда в условиях «искусственного обучения второму языку» [6, 17] отсутствует собственно психологическая возможность формирования имплицитных процессов анализа и обобщения языковых явлений.

Если рассматривать язык как некое целостное коммуникативное пространство, то все вышеописанные различия между родным и иностранным языком представляются скорее внешними фенотипическими различиями, гораздо большую ценность и значимость имеет изначальное генетическое сходство любых двух языков как частных проявлений феномена языка вообще. Родной и иностранный соотносятся между собой как символизм первой и второй степени: родной язык непосредственно обозначает предметы и явления действительности – денотаты, а иностранный язык делает это опосредованно через родной [2; 246]. Таким образом, иностранный язык может включиться в целостный процесс речевого развития в тот момент, когда владение родным языком достигло уже определенного уровня: в дошкольном возрасте, в частности, «ребенок уже полностью овладел основными принципами родного

языка» [9,83-84] и стоит перед новой задачей осознания и осмысления того, «что в возрасте от двух до пяти он инстинктивно узнавал на практике» [9, 86]. Отмечая внешние различия между родным и иностранным языками, Л.С. Выготский акцентирует внимание, прежде всего, на их внутреннем сходстве: «оба эти процесса развития родного и чужого языков имеют между собой настолько много общего, что в сущности они относятся к одному классу процессов речевого развития ...» [2, 22] – и на отношениях взаимодействия в процессе их усвоения: «обучение ... иностранному языку ... опирается как на свою основу на знание родного языка. ... овладение иностранным языком подымает ... родную речь ребенка на высшую ступень в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений ...» [2, 202].

Таким образом, можно выделить три общих фактора, обеспечивающих саму возможность начала обучения языку (овладения языком) и одинаково значимых как для родного, так и для иностранного языка:

1. *Наличие «обширного фона речи»*, значительно превосходящего наличные, актуальные речевые возможности ребенка в качестве источника будущей, потенциальной речевой активности. Начальный этап изучения иностранного языка отличается от аналогичного этапа в изучении родного прежде всего ограниченностью окружающего «языкового ландшафта» [3] – если родной язык включается в развитие ребенка еще до его рождения в виде мелодики, ритмов, тембров, сопровождает и направляет) каждый его шаг, то иностранному языку в условиях специально организованного обучения «здесь, посреди России» [цит. по: 1, 194] не хватает прежде всего объема фонового звучания, которое играет естественного стимула для овладения языком.

2. *Существование длительного периода*, так называемой, «*пассивной*» речи – когда количество и качество воспринимаемой речи значительно превышает объем и уровень речи «произведенной». Причем в этом аспекте, основное отличие родного языка от иностранного состоит в том, что в условиях родного языка пассивный период: период молчания, слушания, лепета – «санкционирован» всей социальной ситуацией развития ребенка: никто и не ждет, что годовалый малыш сразу превратится в «искусственного оратора» – а в условиях изучения иностранного языка пассивный

период – «самое творческое время развития речи ребенка» [9, 141] – стремятся сократить до «небытия», чему и служит целенаправленное формирование «активных» речевых умений и навыков. На наш взгляд, особое внимание нужно уделять созданию не сиюминутного «активного» (вызубренного) словаря, а цитатного фонда на будущее – той части конгломерата нашей языковой памяти [3], которая состоит из предыдущих фрагментов языкового опыта, способных стать основой и средством для построения новых высказываний. Установка на первоочередное формирование активного словаря бесперспективна и с общеобразовательной точки зрения [8]: «эрудиция далеко не тождественна упоминательной клавиатуре, которая и составляет самую сущность образования» [4, 408] – тренировка актуальной языковой эрудиции в виде набора ситуативных реплик не оставляет места и времени для овладения «про запас» пассивным языковым опытом, который может быть востребован в дальнейшем процессе изучения языка и языкового существования.

3. *Неосознаваемое (интуитивное) владение языком на начальном этапе языкового развития.* Имплицитная, а затем и эксплицитная система правил пользования языком складывается далеко не сразу (иногда не складывается вовсе, и тогда до конца жизни человек страдает от своего собственного косноязычия и неграмотности на родном языке). В случае с родным языком, для его носителя «речевая деятельность является настолько привычной, что он, в конце концов, начинает воображать, будто он знает в совершенстве свой родной язык» [цит. по: 7, 160], а в случае с иностранным, «чтобы стать носителем языка ... нужно выучить правила. То есть нужно научиться вести себя так, как будто бы знаешь эти правила» [цит. по: 7, 29]. Так или иначе, на пороге младшего школьного возраста дошкольник впервые оказывается перед необходимостью сознательного изучения языка в рамках учебной металингвистической деятельности, хотя до этого момента он «творил» язык, строил свои свободные металингвистические размышления «по сокровенным законам родного языка» [9, 82].

Таким образом, взаимодействие процессов овладения (в ходе обучения) родным и иностранным языками регулируется, на наш взгляд, не столько по принципу интерференции – вредного, «портящего» взаимовлияния противоборствующих языков [5],

сколько по *принципу дополнительности* – когда родной и иностранный языки достраивают при помощи друг друга целостную картину языкового существования, причем иностранный язык прежде всего обеспечивает дошкольнику условия для «остранненного» взгляда на родной язык как основу для начала произвольного овладения родным языком в ходе сравнения-сопоставления с иностранным. В целом же, сосуществование по принципу дополнительности родного и иностранного языков в едином процессе речевого развития ребенка дошкольного возраста становится основой для возникновения единого пространства многоязычного языкового сознания, в рамках которого это межъязыковое соседство становится «мирным» и взаимобогащающим, а иностранный язык в качестве учебного предмета не представляется больше ино-странным «монстром», стоящим за «языковым барьером».

Литература

1. Артемов В.А. К.Д. Ушинский о языке и мысли и об изучении иностранных языков // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. Уч. зап. МГПИИЯ. Т. 4. М.: Учпедгиз, 1947. – С.172-201.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
5. Мандельштам О.Э. Разговор о Данте // Мандельштам О.Э. Выпрямительный вздох / Сост. Д.И. Черашняя. Ижевск: Удмуртия, 1990. – С. 403-446.
6. Мегердичев Г.А. Методическая терминология, касающаяся процессов интерференции. М.: Изд-во МГУ, 1971. – С.64-66.
7. Негневицкая Е.И. Психологические условия формирования у детей дошкольного возраста речевых навыков и умений на втором языке: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. – 214 с.
8. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 184 с.
9. Сергиевский М.В. Образовательное значение иностранных языков // Вопросы психологии и методики обучения иностран-

- ным языкам. Уч. зап. МГПИИЯ. Т.4. М.: Учпедгиз, 1947. – С.125-140.
10. Чуковский К.И. От двух до пяти /СС. В 2т. Т.1. М.: Правда, 1990. – 656 с.

Бочкарева Л.Ю., Манурова А. А.

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В русском языке все тоны и оттенки, все переходы звуков от самых твердых до самых нежных и мягких; он беспределен и может, живой как жизнь, обогащаться ежеминутно, – по словам Н.В. Гоголя.

Язык – главное средство человеческого общения. С помощью него люди передают свои мысли, чувства, какую-либо познавательную информацию, оказывают влияние на других людей.

В языке каждого народа имеются образные меткие выражения, сочетания слов, которые отражают национальный колорит языка.

Изучать такие устойчивые выражения, называемые фразеологизмами, безусловно, не только интересно, но и необходимо.

В школьной программе на изучение этой темы отводится мало часов. Многие дети не усваивают материал, не понимают, какую же роль выполняют фразеологизмы в русском языке, не умеют употреблять их в речи с целью ее обогащения.

Повседневная русская речь в наши дни не отличается богатством и красотой. Экспрессивность речи при общении достигается использованием вульгаризмов, сниженной лексики и нецензурным выражением. Красивые уместные фразеологические обороты – большая редкость, воспринимается простой роскошью, без которой можно обойтись. Несоответствие богатства русского языка и бедность российской речи буквально бросается в глаза.

Необходимо глубже познакомиться с ярким образным русским языком, больше узнать о фразеологизмах – устойчивых сочетаниях слов и их роли в русском языке.

Рассмотрением данной проблемы занимались следующие ученые: Л.А. Введенская, М.Т. Баранов, Ю.А. Гвоздарев, Е.А. Быстрова, П.А. Лекант, Е.В. Клобуков, Е.И. Диброва, Шанский Н.М. и другие.

Особое значение имеет изучение фразеологии для совершенствования речевого мастерства человека, для повышения речевой культуры.

На русском языке написаны величайшие произведения литературы, в пословицах, поговорках, песнях и сказках хранится мудрость народная.

Знакомство с фразеологией помогает нам глубже понять историю и характер нашего народа. Во фразеологизмах русского языка отразилось отношение народа к человеческим достоинствам и недостаткам: *мастер на все руки* – одобрение трудолюбивого и умелого человека; *бить баклуши* – осуждение безделья.

В современном языкознании нет единого мнения по вопросу о сущности и определении фразеологического оборота как языковой единицы.

Использование фразеологических оборотов в речи учащихся обогатит межличностное общение между ними, значительно украсит их высказывания.

Будыльская Л. В.

**ТЫ И ТВОЁ ИМЯ
(КОНСПЕКТ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА,
“ОТФОРМАТИРОВАННОГО”
В РУСЛЕ ИДЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В
ОБРАЗОВАНИИ)**

Один из героев программы «Линия жизни» – писатель, сценарист, Личность – в ответ на вопрос, как ему живется в современном мире, сказал мягко по форме, но жестко по сути, что сейчас время отформатированных личностей, а он себя к таковым отнести не может...

Время отформатированных личностей... В этом понятии просматривается парадоксальное соединение двух противоположных моментов. Во-первых, профессиональный (продвинутый) учитель, желая быть участником процесса развития личности безграничной, естественной, живой, свободной, интеллектуальной, адекватной, успешной..., надеясь, что эта «учительская» позиция является вневременной, непреходящей, благородной, не очень-то хочет вносить вклад в создание человека, заключенного в некие рамки.

Однако, во-вторых, надо признать, что любое общество в разные периоды своей истории нуждается в личностях с конкретными актуальными характеристиками, т.е. обществу необходим человек определенного формата. И любая образовательная, методологическая идея так или иначе ориентируется на этот формат.

Компетентностный подход в современном образовательном процессе тоже заставляет учителя пересмотреть свои методические установки в свете новых идей, требует своеобразного перекодирования наработанного опыта.

Однако положительным в данном подходе является то, что он предоставляет каждому ученику возможность (по А. Хуторскому), продвигаясь по индивидуальной траектории во всех образовательных областях, присваивать изучаемый материал, а также то, что он «ориентирован на признание значимости результатов образования за пределами системы формального образования, в профессиональной деятельности» (см. Трофимова Г. С., Компетентность как новая единица измерения образованности человека).

Представляемое в данной работе двухчасовое занятие в 5 классе предполагает развитие таких необходимых современному человеку качеств, как способность к придумыванию, воображение, самобытность, чувство новизны, интуиция, вдохновенность, умение определять цели познавательной деятельности, находить способы решения поставленных целей, умение анализировать и оценивать полученный результат, умение организовывать свою деятельность.

Тема урока: ЛИЧНЫЕ ИМЕНА. ОНОМАСТИКА. АНТРОПОНИМИКА.

Правописание прописных и строчных букв.
Сочинение ассоциативного характера по картине.

I. СТАВИМ ЦЕЛИ.

(Учитель определяет цели урока, и каждый учащийся формулирует свою цель при изучении указанной темы).

II. ПОВТОРЯЕМ.

1. "Рука-искусница" :

- Упражнение для рук.
- Каллиграфическая запись даты, образного названия занятия, синонимов слова имя (*рекло, назвище*), фамилии, имени, отчества ребёнка.

2. Викторина:

- 1) Основная функция языка.
- 2) Как называются устаревшие слова, которые заменены в современном русском языке синонимами?

плохой	лживый	Х 2

хороший	Х 1	трудолюбивый
- 3) Решить пропорцию: ----- = ----- = -----

хороший
Х 1
трудолюбивый
- 4) Что лишнее с точки зрения происхождения: *Вера, Всеволод, Надежда, Анна, Святослав*?
- 5) Напишите словосочетание, в котором слово *железный* употребляется в переносном значении.
- 6) Найдите ошибку: *Ижевск, Воронеж, астрахань, "Дети капитана Гранта"*.
- 7) Единица лексикологии.
- 8) Как называется такой ряд слов: *имя, рекло, назвище*?
3. "Камешки Демосфена" (Упражнения на развитие дыхания, дикции...):
 - Упражнение для развития дыхания (интенсивность выдоха).
 - Произнесение учителем, а затем детьми имён учащихся класса с представлением образа ребёнка (одно имя не называется).
 - Чьё имя не было названо?
 - Произношение скороговорок, в составе которых есть личные имена, например: "Собирала Маргарита маргаритки во дворе...";
 "Мама мыла Милу мылом";
 "Карл у Клары украл кораллы"
 "Улов у Поликарпа – два карася, два карпа";
 "А роза упала на лапу Азора"
 и т. д.

III. ИЗУЧАЕМ...

1. Для чего существуют личные имена? (Высказывания учащихся).
2. Составление текста по вопросам:
 - Почему тебя так назвали?
 - Как тебя называют дома и в школе?
 - Знаешь ли ты, что обозначает твоё имя и из какого языка оно пришло?
3. Рассказ учителя о происхождении имён детей класса (обращается внимание на положительную семантическую окраску слов).
4. Беседа, упражнения:
 - 1) Какие самые распространённые в мире мужские и женские имена?
 - 2) Существуют ли отличия в личных именовании людей разных национальностей?
 - 3) Из чего состоит официальное русское именование?

- 4) Когда к человеку обращаются по имени-отчеству?
- 5) На что указывает отчество в имени человека?
- 6) Почему именованья людей пишутся с заглавной буквы? (Записать фамилии, имена, отчества отца, матери, бабушки, дедушки).
- 7) Можно ли, называя только имя, выразить своё отношение к человеку?
- 8) Списать каллиграфически стихотворение И. Снеговой:

АНАСТАСИЯ
 Что в глазах ненастненько,
 Дождики косые,
 Ася, Стася, Настенька,
 Дочь Анастасия?
 Просто жизнь-фантастика
 Трёх матрѣх вместила:
 Ася, Стася, Настенька,
 Все – Анастасия.

- 9) Закончить предложения:

Александр Сергеевич Пушкин – это...
 Жюль Верн – это...
 Ганс Христиан Андерсен – это...

- 10) Какова роль имени в жизни человека? Назовите людей, прославивших своё отчество.

- 11) Шутливая викторина "Догадайся. Вспомни. Узнай".

- Самый правдивый барон.
- Няня, которая покидала детей, когда менялось направление ветра.
- Автор стихотворения: "Торопыжка был голодный,
 Проглотил уют холодный".
- Мужчина в полном расцвете сил, любитель варенья и ватрушек.
- Героиня сказки, чьё имя связано с мерой длины.

IV. РАЗВИВАЕМ РЕЧЬ.

Сочинение ассоциативного характера по картине "Боярышня" Неизвестного художника (может быть взята любая другая картина-портрет) – как могут звать эту девочку? Почему?

V. ОБОБЩАЕМ.

- Как называется раздел ономастики, изучающий личные имена людей, если антропос – человек; логос – наука, учение; онима – имя.
- Запись в "Словаре юного лингвиста" (тетрадь для конспектов):
- Ономастика – это...

- Антропонимика – это...
- Имя – это...

VI. ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ:

Сочинение-рассуждение "Кто и что имеет имя?"

Буйнова О.Ю.

**К ВОПРОСУ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Политическая корректность (ПК) – сложное и многогранное явление, не только и не столько языковое, сколько культурное. Все изменения в собственно культурной среде отражаются в языке, а языковые изменения, в свою очередь, активно участвуют в культурных процессах и влияют на них.

Как известно, язык является главной знаковой реальностью культуры, а языковая картина мира отображает мировоззрение носителей языка. Явление ПК относительно недавно вошло в структуру русского языка. В первой половине прошлого века в словарном составе можно было обнаружить немногочисленные проявления ПК. Например: доярка – «оператор машинного доения», тракторист – «механизатор». Еще пример ПК единиц из сферы образования в отношении проблемных детей. Вначале это были умственно отсталые, затем – с ограниченными умственными способностями, дети с задержкой умственного развития, сейчас – девиантные. Вместо «бедные» – «социально непривилегированные слои населения». Так, нелицеприятная действительность прячется за нейтральными сочетаниями.

Однако ПК выражения с течением времени способны терять свой «смягчающий» характер. Лексическая единица «бездомный» была заменена на изначально нейтральный термин «человек без определенного места жительства», который с течением времени приобрел явно негативную окраску «бомж» и сейчас считается некорректным, так как указывает на низкое социальное положение, более приемлемым на данный момент является выражение «временно лишенный крова».

Не вызывает никаких сомнений тот факт, что политкорректные слова и выражения помогают избежать «вербального нападения»,

которое неизбежно приводит к различного рода конфликтам, обвинениям в расизме, сексизме, религиозной нетерпимости. В русском языке лишь относительно недавно вышло из употребления сочетание «лицо кавказской национальности», оно с течением времени получило отрицательную коннотацию и явно не соответствует действительности, так как такой национальности вообще не существует.

В России, в отличие от США и стран Европы, где ПК является идеологией, исторически сложилось иное языковое поведение, более резкое и прямолинейное. В русском языке сочетание «политически корректный» имеет несколько другую смысловую нагрузку: сдержанную, вежливую, безличную.

Одна из самых распространенных категорий – обозначение лиц, имеющих какие-либо физические недостатки. Здесь мы имеем дело с эволюцией слова *cripple*: *cripple – an invalid – disabled – handicapped – people with disabilities – differently abled – physically challenged*.

Это справедливо и в отношении эвфемизмов, скрывающих умственные отклонения: *backward, idiot – mentally retarded – slow – mentally disabled – mentally challenged*. В русском языке такие примеры немногочисленны: толстый – полный – человек с избыточным весом. Интересно отметить, что подобные лексемы образуются при помощи суффиксов уменьшительно-ласкательного характера «еньк/оват»: глуповатый, толстенный, хиленький.

Ср. в англ. *a fat person – heavyset, large – overweight, obese*.

В русском языке сохранилось сочетание *foreign students*, тогда как в английском языке имело место преобразование → *foreign students* → *international students*.

В русском языке, в отличие от английского, ПК совершенно не оказала влияния на категорию рода, в частности на использовании местоимения 3л., ед.ч. «она», «он».

Известно, что местоимение мужского рода служило в английском языке в обобщенном значении для передачи понятий «кто-либо», «хоть кто», «любой», вне зависимости от половой принадлежности референта, а вернее включая референтов обоих полов. Сейчас же подобное использование местоимения мужского рода преследуется как проявление сексизма и дискриминации женщин. В академическом и публицистическом стилях появились

образования «he/she» или «he or she». Рекомендуется также, где это возможно, заменять единственное число множественным, нейтральным в выражении рода. В некоторых случаях для достижения этой нейтральности допускается даже нарушение грамматического согласования по категории числа, как, например, в следующем предложении из статьи в «US News and World Report»: *Everybody's appalled when they find out about the problems... but the fact it doesn't affect their kids.*

Политкорректная тенденция избегать употребления лексем, содержащих компонент *man* проявляется и в следующем: изделия из искусственных материалов предпочтительнее называть не *man-made*, *a synthetic*, поскольку при их производстве мог быть задействован не только мужской, но и женский труд.

Изменения наблюдаются и в синонимической или эвфемистической замене лексических единиц, выражающих возраст. Так, «*old people*» заменяется на «*senior citizens*» или «*people of non-traditional age*». В русском языковом пространстве каких-либо радикальных изменений в отношении возраста не произошло: пожилые люди, пенсионеры, человек преклонного, почтенного возраста.

Самые распространенные и значимые — расовые и этнические эвфемизмы: *Oriental(s)* для обозначения представителей восточной расы заманено на *Asian-American*, *Chinese – American*, *Korean – American*, *Japanese – American*, либо используют также названия самих стран: *Japanese*, *Chinese*, *Indonesian*, тем самым избегая обобщения представителей разных государств. Однако до сих пор в Британии используют термин “*Asian*” для обозначения людей – выходцев из Индии, Пакистана, Бангладеш и Шри – Ланки.

Hispanic, слово, ранее считавшееся вполне политкорректным, все же заменяется на *Latino*, а иногда на *Chicano*.

Indians превратилось в *Native Americans* и *Indigenous People* в США. *American Indians* и *Amerindians* также находят широкое употребление.

В США за сто лет произошли следующие изменения со словом *blacks*: *blacks – Negroes – blacks Afro – Americans – African – Americans*. Кроме того, часто употреблялся термин «*colored*», в последствии замененный фразой «*people of color*» (используемой сейчас не только в отношении афро-американцев, но и

представителей другой небелой расы). Этот пример демонстрирует девальвацию эвфемизмов, которая заключается в том, что новое обозначение достаточно быстро приобретает отрицательную коннотацию «старого» слова и снова заменяется другим. Этот процесс непредсказуем и может быть очень быстрым, что усложняет задачу изучения английского языка за пределами англоязычной страны.

Явление ПК в английском языковом пространстве затронуло даже традиционный праздник Рождества: *Merry Christmas* часто заменяется на *Happy Holidays* или *Season's Greetings*. «Christmas» в календарях иногда можно встретить «*Winter Holiday*» или «*December Holiday*» или «*Winter Break*», или на другие слова, относящиеся к мирской терминологии.

Некоторые проявления ПК носят явно спорный характер. Так, 27 ноября 2005 года рождественская ель Бостона была переименована в «*holiday tree*», что опять же явилось результатом политкорректного отношения к действительности. Этот факт вызвал много споров, последовал и такой комментарий: «*if they are going to call it a 'holiday tree', they might as well put it up at Easter*», поэтому 28 ноября прежнее название дерева восстановили в правах.

Таким образом, определяющая роль при формировании значения принадлежит человеку как наблюдателю и главному носителю определенного опыта и знаний. Именно человек формирует значения, воспринимая и перерабатывая информацию окружающего мира. В ходе речевого высказывания, находясь в пределах мультикультурного пространства, говорящий субъект неизбежно сталкивается с необходимостью тщательного отбора лексических единиц, сознательно производит анализ средств выражения для описания той или иной ситуации, соблюдая языковой такт общения.

Войтович И. К.

О ЦЕЛЯХ И ЗАДАЧАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образованию принадлежит большая роль в обществе. Если индивиды, а следовательно, и общество хотят процветать, образование должно продолжаться на протяжении всей жизни, т.е. быть непрерывным. Более того, каким бы прогрессивным ни было общество, оно может и должно совершенствоваться. В этом

непрерывное образование и, в частности, образование взрослых играет ведущую роль [5.С.48].

Идея непрерывности образования появилась в истории культуры еще в эпоху Платона и Аристотеля. В содержательном плане она была впервые теоретически обоснована и представлена великим чешским мыслителем и педагогом Я. А. Коменским, выстроившим в своих трудах систему, направленную на обучение «всех всему», начиная от материнской школы и заканчивая академией [3].

Происходящие сегодня радикальные изменения в образовательных системах, как отечественных, так и зарубежных, связаны с международными интеграционными процессами в данной области. Развивающаяся система образования, с одной стороны, и недостаточная разработанность сущности непрерывного образования (его целей, принципов построения и содержания) с другой, выражается не только в многообразии терминов, используемых для обозначения явления непрерывного образования (например, “пожизненное образование”, “перманентное образование”, “континуальное образование”, “рекуррентное образование” и т.д.), но и в ряде подходов к сущности образования. Некоторые из этих понятий не охватывают в полной мере сути, некоторые спорны с точки зрения целенаправленности образования, в некоторых видно лишь стремление ввести в педагогику новый термин. Чаще всего под непрерывным образованием в зарубежных исследованиях понимают преднамеренное воздействие на развитие личности человека, особенно на развитие его образованности и квалификации, в течение всей его жизни. Непрерывное образование – это сопровождение профессиональной карьеры человека, оно относится к основным правам человека без какой-либо дискриминации. В США, например, на протяжении многих лет делаются попытки реализации ориентации всех звеньев образования на потребности человека, практику саморазвивающейся системы образовательных услуг [2].

Существует ряд подходов к определению цели непрерывного образования. На первый взгляд, казалось бы, все просто. Можно предположить, что цель непрерывного образования заключается в образовании взрослых [4.С.77]. “Образование – это жизнь... Вся жизнь – это учеба, поэтому образование бесконечно. Мы можем назвать весь процесс образованием взрослых не потому, что он

замыкается исключительно на взрослых, а потому что он приходится на зрелость” [5.С.16]. Можно предположить, что цель непрерывного образования – дать учащемуся чувство личной свободы, помочь стать более самоорганизованным, самонаправленным и независимым [4.С.23]. С другой стороны, у непрерывного образования также должна быть цель помочь сообществам исправлять, или хотя бы реагировать на те проблемы, которые обнаружены; те недостатки, которые мешают личностям жить нормальной жизнью. Самой же главной целью непрерывного образования должно быть улучшение качества жизни [4.С.100].

Задачами непрерывного образования являются [4.С.101]:

- помочь людям в физическом, психологическом и социальном выживании;
- помочь найти смысл в жизни;
- помочь научиться.

Современное образование как “адекватное природе человека, соразмерное его внутреннему миру сближение с культурой, актуализирующее и питающее его саморазвитие” предполагает гуманистическое содержание, наполненное множеством смыслов, главными из которых являются [1]:

- освоение культуры человеком;
- выработка связей с обществом (социализация);
- подготовка к самостоятельной жизни;
- развитие самоорганизации, самосознания, саморегуляции, самоопределения, выработка “Я-концепции”;
- развитие мышления, интеллекта;
- выращивание духовности.

В целом, непрерывное образование предстает перед нами одновременно и как общественно-государственная система, обеспечивающая реализацию принципа непрерывности обучения в обществе, и как внутренний процесс, сопровождающий становление субъекта на основе обучения в течение всей жизни. При этом по отношению к жизнедеятельности человека оно выполняет две основные функции: профессионально-личностного развития и адаптации к изменяющейся ситуации [3]. Цель же непрерывного образования заключается в развитии человека как в периоды его физического и социально-психологического созревания, расцвета и

стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.

Литература

1. Лавриненко Т.Д. Интегрированное гуманитарное образовательное пространство гимназии – пространство саморазвития личности школьника. <http://www.vladgym2.ru/doklad/dir2.doc>
2. Новиков П. М., Зуев В. М. Опережающее профессиональное образование: Научно-практическое пособие. – М.: РГАТиЗ, 2000. – 266 с.
3. Семенихина А. В. Непрерывное образование. <http://www.sgu.ru/idpo/docs.semen.doc>
4. Apps, Jerold W. Problems in continuing education. Mc Graw-Hill, Inc. United States, 1979. 204p.
5. Sharan B. Merriam and Phyllis M. Cunningham. Hand book of adult and continuing education. Washington D.C.: AAACE, 1989. 718p.

Гагарина Н.Н.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В САТИРИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА

Одной из господствующих тенденций в период окончательного становления национального языка является стремление к максимально унифицированному типу образцового письменного языка. В этом случае в задачи исследователя входит понимание индивидуальных свойств речи («слога», «речевой манеры», стиля писателя), отличающихся от языка (абстрактной системы единиц), но отражающих тенденции его развития в определенный исторический период, а также иные, историко-литературные, категории.

40-е – 80-е годы XIX столетия характеризуются острой полемической борьбой между различными идеологиями. Щедрин – представитель самой прогрессивной из них, революционно-демократической. Одной из характернейших особенностей его творчества становится органическое слияние художественного начала с публицистическим, когда любая информация и каждый образ подчинены **функции воздействия**.

Произведения Щедрина печатаются на страницах журнала «Отечественные записки» по «горячим следам». Моментальный сатирический отклик на уродливые формы государственного существования, появляющийся в каждом номере журнала (в каждой главе произведения), усиливает **полемичность** текстового звучания: это живой диалог с читателем-союзником и читателем-опponentом.

Изучение щедринского языка представляет особые трудности в силу того, что в нем большое место занимает **пародийное** воспроизведение речи идеологически враждебных социальных типов и групп. Однако именно идеология обличения и разоблачения как основа творчества Щедрина помогает толкователю текста ориентироваться в сложном художественном мире слов, «вывернутых наизнанку».

Сатира, вид комического, направлена на **осмеяние** идейного противника. «Предпонимание» в осмыслении смешной ситуации предполагает наличие определенного социально-культурного опыта у читателя. Автор посредством смешного вводит читателя в круг своего миропонимания, привлекает на свою сторону, «делает своим союзником». Но Щедрина в эпоху жесточайшей реакции прямой контакт с читателем был противопоказан.

По убеждению сатирика, иносказательная речь, имеет преимущество перед простой, бесфигурной: она более красочна, образна, а потому более действенна. Средства её более популярны в массах, доходчивы, народны, ибо иносказания, как правило, типичны для традиций простонародной речи. В сатирическом искусстве воплощается основная **функция смеха** – обнаруживать правду, «раздевать» реальность от различных наносных пороков. Обнажение уравнивает всех людей.

Особое внимание лингвиста, изучающего сатирический текст, должно быть направлено на те случаи, когда слово актуализирует свой собственный потенциал через выражение смешного. Иными словами, смешно, не то, **что** сказано, а то, **как** сказано, хотя это лишь две стороны одного целого.

Сатира почти всегда дает ясную и определенную оценку изображаемого явления. Под **оценкой** в случае интерференции сатиры и публицистики подразумеваются разнообразные приемы авторского (негативного) отношения к объекту высказывания

(обсуждения). Дать оценку в сатирической публицистике (или в публицистической сатире) – значит обнародовать, выставить напоказ, сравнить с нормой, традиционной человеческой (общественной) моралью; дать оценку отрицательному явлению – значит осмеять. Эмоционально-экспрессивный тон объединяет разножанровые структуры. Ключевые символы и слова позволяют более точно декодировать тексты как единое целое.

Эстетика сатиры несет в себе комическое целеполагание: смех как созидающее начало жизни имманентно представлен в оболочке злого обличения. Смешное типизированное, а не смешное единичное, воплощенное в **абсурде**, смешное регулярное и продуктивное, ставшее нормой, обращается в свою антинорму: смешное как нормальное перестает быть смешным, а напротив, становится будничным, заурядным, привычным.

Следует также вспомнить, что сатира – такой способ представления действительности, который характеризуется оформлением мысли в «низком» языковом материале. Теория классицизма традиционно закрепила языковые средства сатиры за «низкими» жанрами. Щедрин, мастер реалистического изображения действительности, аксиоматично «принимает» эту теорию и своим творчеством постулирует тезис: писать о низменных материях посредством «низкого» языка.

Функциональная заданность жанра – один из главных критериев определения стилистической и идеологической установки текста. Жанровая дифференциация речи существовала, как известно, уже в дописьменный период. В древнерусский период с появлением письменных текстов жанры получили свое разнообразие и более четкую дифференциацию. Определение жанра во многом помогает распознать в текстовом инварианте тот вариант, который автор и читатель сотворяют в едином культурно-диалогическом акте. Своеобразие символики и топики текста характеризует его жанровую принадлежность.

Говоря о текстовом инварианте, мы имеем в виду тот принцип, который изначально заложен в тексты одной родовой принадлежности, иначе – способ выражения языковой картины мира. **Языковая картина мира** – зафиксированные в языке и специфические для данного языкового коллектива схемы восприятия действительности. Многие языковеды останавливаются на собст-

венно лингвистических основах языковой картины мира: на отражении её в словообразовании (Е. Земская), в лексической семантике и прагматике (Ю. Апресян, А. Шмелев), в тропеических средствах (Н. Арутюнова, В. Телия), в синтаксических конструкциях (А. Вежбицкая). «Нарушения» традиции построения «инварианта» и есть **индивидуально-авторский стиль и жанр**.

Вариации на тему стиля и жанра очень часто располагаются в области лексической семантики. Изменения в лексическом составе инварианта не отражаются тотально на языке, не являются видоизменяющими для языка в целом, а характеризуют лишь индивидуальные контекстные ситуации. На наш взгляд, то, что многие филологи называют **подтекстом** (В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.М. Шанский, Ю. Лотман, Л.Я. Гинзбург, М.М. Бахтин, Т. Сильман, Б.О. Корман), и есть вариации жанрового инварианта. Жанр – это функциональный, смыслообразующий атрибут любого текста.

Жанровая многоликость щедринаского творчества остается выразителем различных ипостасей целостного текста благодаря единой идейно-обличительной направленности произведений, а значит, и посредством воплощения идеологии при помощи специфических изобразительных средств универсального художественного приема: **трансформации значения слова до противоположного**.

Этот прием в эстетике Щедрина связан с идеей **порочного круга**, когда практически любое слово с положительной (реже «нулевой») коннотацией в структуре сатирического текста обретает пейоративную окраску. Употребление слов-«оборотней» является средством нагнетания эмоций тоски и безысходности в основной тон произведения и создает **трагедийную** фактуру текста. Однако сема положительной оценочности (первоначальная, буквальная) сохраняет позитивную целеустановку автора: оптимистический взгляд в будущее. Этот компонент слова придает тексту **комическое** звучание. Синтез комического и трагического воплощается в **драматической** напряженности, внутренней полемичности текста. Воздействуя на читателя словом, писатель всегда оставляет адресату право выбора.

**ОРИЕНТИРОВКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
НА КОММУНИКАТИВНУЮ УСПЕШНОСТЬ
В СИСТЕМЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Наблюдение за реальным педагогическим процессом, анализ научно-теоретической литературы по исследуемой проблеме позволяют выявить и систематизировать возможности иностранного языка как учебного предмета для реализации условий создания ситуации успеха в коммуникативной деятельности.

В педагогической литературе коммуникативная деятельность выделяется как метод развития [1]. Личный опыт автора также подтверждает ее использование как одного из ведущих видов деятельности, через которую можно осуществлять развитие ученика. Ситуацию успеха в учебной деятельности мы создаем на занятиях по иностранному языку через систему специальных упражнений, коммуникативных заданий.

Коммуникативная деятельность на занятиях по иностранному языку выступает компенсацией неудачного коммуникативного опыта. Это значит, что на занятиях по иностранному языку обучаемый выводится за пределы негативной речевой практики на родном языке, успешнее проявляет себя в коммуникативной деятельности. Использование иностранного языка снижает возможность возникновения у учащегося различных форм девиантного поведения, являющегося своеобразной неадекватной компенсацией коммуникативной неуспешности. Успешность же коммуникативной деятельности на занятиях по иностранному языку, напротив, помогает учащимся с трудностями в учении избавиться от сложившихся представлений о собственной неспособности.

Положительные эмоции, рождающиеся в результате коммуникативной успешности, создают у учащегося ощущение комфорта, внутреннего благополучия, что позитивно влияет на общее отношение учащегося к окружающему миру, на эмоциональные отношения с родителями, с учителем, с одноклассниками. Таким образом, создание благоприятных условий общения на занятиях по иностранному языку является созданием условий для саморазвития личности.

Коммуникативная деятельность на занятиях по иностранному языку выводит ученика с трудностями в учении за пределы неуспешной учебной деятельности на родном языке при условии её актуализации в предметно-практической деятельности. Известно, что наиболее приемлемыми в работе с младшими школьниками являются: упражнения игрового характера, пение, хоровая декламация, слушание сказок, рисование по мотивам прослушанного, занятия изобразительной деятельностью с комментированием, упражнения на ритмизацию моторных процессов. Ориентируя учащихся на те области предметно-практической деятельности, которые отвечают их интересам, педагог адаптирует названные виды работы к потребностям детей, испытывающих коммуникативные трудности. Специальные задания имеют корректирующую направленность:

- игровые упражнения направлены на развитие фонематического, речевого слуха, восприятия, внимания, памяти, их организация предполагает повышение учебной мотивации, самооценки обучаемых;
- пение, хоровая декламация направлены на овладение учащимися навыками правильной артикуляции, формирование у них чувства ритма и темпа;
- слушание сказок, рисование по мотивам прослушанного способствует эмоциональной и поведенческой стабилизации обучаемых;
- занятия изобразительной деятельностью с комментированием представлены рисованием, лепкой, работой с мозаикой, упражнениями с использованием трафаретов. Данная деятельность способствует преодолению умственной и речевой пассивности, повышению мотивации учебной деятельности;
- упражнения на ритмизацию моторных процессов включают задания на развитие координации рук и ног, мелкой моторики. Выполнение данных упражнений выступает в качестве двигательной динамической паузы, способствует формированию пространственных представлений, осознанности собственных движений, навыков невербального общения.

Перечисленные виды работы в предметно-практической деятельности осуществляются на фоне занятий по иностранному

языку на том основании, что учебный предмет "иностраннй язык" обеспечивает компенсаторное решение коммуникативных проблем, является для школьников, имеющих трудности в учении, – защитой, способом, который позволяет им отвлечься от неудачного опыта общения на родном языке. Главным назначением иностранного языка является создание условия, способствующего устранению неуверенности младших школьников в успешности учебной деятельности, устранению эмоциональных и поведенческих затруднений, условия, позволяющего компенсировать трудности коммуникативного характера, формировать у обучаемых коммуникативную успешность.

Реализация перечисленных условий осуществляется на основе внедрения в учебный процесс специально разработанного комплекса заданий, нашедшего отражение в программе формирования коммуникативной успешности у младших школьников [2].

Экспериментально доказано, что комплекс заданий, организующих учебное общение учащихся на занятиях по иностранному языку, оказывает положительное влияние на данный процесс по трем параметрам: когнитивному (понимание себя и других), поведенческому (внешняя манера поведения) и эмотивному (умение управлять эмоциональным состоянием).

Данные экспериментального обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели экспертной оценки и самооценки коммуникативной успешности в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах после экспериментального обучения

Параметры оценивания Выборка	Когнитивный		Поведенческий		Эмотивный	
	Эксперт ная оценка	Само- оценка	Эксперт ная оценка	Само- оценка	Эксперт ная оценка	Само- оценка
ЭГ	6,19	6,76	6,19	6,72	6,00	7,16
КГ	5,13	5,11	5,33	5,70	5,04	6,27
Т-критерий	1,84	3,47**	2,10*	2,32*	2,05*	2,07*

* – уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01

Выявлено, что достоверно на уровне значимости 0,05 различаются показатели экспертной оценки по поведенческому и эмотивному параметрам в обеих группах. Экспертная оценка по

когнитивному параметру в экспериментальной группе также выше, чем в контрольной, но различия недостоверны. После обучения достоверно на уровне значимости 0,01 стала отличаться самооценка учащихся экспериментальной и контрольной групп по когнитивному параметру, на уровне значимости 0,05 – по поведенческому и эмотивному параметрам.

Таким образом, педагогический эксперимент свидетельствует о том, что включение предмета «иностранный язык» в контекст жизнедеятельности младшего школьника имеет огромный потенциал возможностей для создания ситуации успеха в организации значимой для ребенка деятельности, определяющей необходимость общения.

Литература

1. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект. Ижевск: Купол, 2002. – 90 с.
2. Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты). М. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2006. – 136 с.

Гусынина Е.Б.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЯНАРЕЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ УДМУРТИИ

Имена собственные составляют неотъемлимую часть словарного состава любого языка. Это наиболее своеобразная часть лексики в силу социальных и культурных коннотаций, которые входят в структуру значения имен собственных и в силу тех функций, которые имена выполняют в обществе. И если состояние языка отражает общий культурный уровень, ценности и умонастроения в обществе, то и состав именника на том или ином историческом этапе содержит ценную информацию о том, какие процессы происходят в этом обществе.

Именник любого народа достаточно устойчив. Он складывается в течение нескольких веков и во многом отражает историю, верования, традиции и культурное своеобразие данного народа. Однако на каждом историческом этапе реально востребована лишь

относительно небольшая часть этого именника. Приоритеты при выборе тех или иных имен определяются различными факторами. Они могут резко меняться от эпохи к эпохе. Одновременно в силу различных процессов, происходящих в обществе, и, соответственно, изменений в сознании меняются мотивы выбора, появляются новые имена (созданные на основе лексики родного языка или заимствованные), образуются новые типы антропонимов, возникают новые коннотации имен и забываются старые, меняется отношение к имени в целом, понимание его роли и функций в обществе. Таким образом, национальный именник находится в состоянии непрерывного развития и на конкретном историческом этапе сочетает традиционные характеристики и инновации, которые, в свою очередь, могут стать традициями.

В современном обществе выбор имен для наречения определяется различными факторами. Прежде всего, это благозвучие имени, личные предпочтения родителей, мода на то или иное имя на данном этапе. За ними следуют семейные или национальные традиции, предпочтения той или иной социальной группы, религиозный и идеологический факторы и др. Иногда эти факторы достаточно причудливо сочетаются. Безусловно, негативным явлением оказывается мода на имена. Круг имен, выбираемых для наречения, неизбежно сужается; повторяющиеся имена не могут адекватно выполнять функции идентификации и дифференциации. Еще одним типичным явлением современного имянаречения становится выбор иностранного имени или имени из антропонимикона иной национальности. Это связано как с реальными процессами, происходящими в обществе (расширение культурных обменов, межэтнических контактов и смешанных браков), так и с определенными изменениями в сознании современного человека. Зачастую имя воспринимается только как звуковой комплекс, выполняющий функцию номинации. Различные коннотации антропонимов (в том числе, соответствие национальным традициям), не являются определяющими при наречении.

Анализ особенностей имянаречения в современной Удмуртии наглядно иллюстрирует эти положения. Основой для анализа послужили данные по выбору имени для новорожденных в 2006 г., представленные рабочим комитетом по делам ЗАГС и опубликованные в газете «Удмуртская Правда» 14 февраля 2007 г. (Лесовой А.

2007). Специалисты по ономастике традиционно проявляют интерес к таким сообщениям, поскольку они позволяют не только выявить некоторые тенденции в выборе имен, но и дают дополнительную информацию культурного, социального и языкового характера. Чтобы понять процессы, протекающие в сфере имяназечения, нужно проанализировать, что стоит за тем или иным фактом выбора имени. Иначе говоря, статистические выкладки нуждаются в развернутом социокультурном комментарии.

Прежде всего, обращает на себя внимание достаточно разнообразный список имен, представленных в сообщении: от календарных имен до новых, созданных самими родителями, от традиционно русских до заимствований, пока еще не освоенных российской культурой. Отмечено, что в 2006 г. работниками ЗАГСa зарегистрировано 418 женских имен и 390 мужских. Эти цифры говорят о том, что число антропонимов, реально употребляющихся для наречения в современной Удмуртии достаточно широко. Характерно, что число женских имен несколько выше. Возможно, родители пытаются отойти от узкого круга женских имен, ставших стереотипными в последние десятилетия или чувствуют большую свободу в выборе имен для девочек (то, что от них не образуются отчества снимает целый ряд структурных и фонетических ограничений). Вместе с тем фактор моды по-прежнему является определяющим. Согласно данным статьи, 332 мальчика получили имя *Данил*, еще 234 – *Даниил* и 13 – *Данила* (то есть речь идет о вариантах одного имени). Таким образом, ориентировочно 6,4% новорожденных мальчиков получили одно и то же имя, что говорит о его частотности на данном этапе. Аналогично 3,8% мальчиков получили имя *Иван*.

В настоящее время наряду с официальными формами имен регистрируются их разговорные (диалектные) варианты, что, строго говоря, когда-то расценивалось специалистами-ониматологами и работниками ЗАГСов как грубое нарушение. Причем в приведенном выше примере (*Даниил* и варианты *Данил* и *Данила*) частотность выбора варианта намного выше. Как показывают наблюдения, популярность разговорных форм имен в последнее время растет (и это характерно не только для России). Это свидетельствует о снижении статуса официальной формы имени, уравниванию в правах официальной и разговорной форм, нарушению традицион-

ной иерархии внутри антропонимической системы. Приведенный выше пример может пояснить мотивы выбора той или иной формы. Официальное имя *Даниил* обладает ярко выраженными религиозными и национально-культурными коннотациями. Те родители, для кого эти коннотации понятны и важны, предпочтут эту форму имени. Те же, кто выбирает это имя только из эстетических соображений или следует моде предпочтут разговорный, более нейтральный с их точки зрения вариант.

Безусловно характерной чертой представленного в статье списка имен является заметное увеличение числа календарных христианских имен. Это наглядно иллюстрируют такие примеры как *Матфей* и *Дионисий* (вместо более привычных разговорных *Матвей* и *Денис*), *Савелий*, *Серафим*, *Лазарь*, *Апполинария*, *Варвара*, *Устинья*. Появляются имена, которые, казалось, были прочно забыты в 20 веке или ассоциировались с представителями старшего поколения. Это говорит о росте числа воцерковленных людей, о повышении роли обряда крещения (подобные имена могут быть выбраны по совету священника), об использовании святцев как источника имен, об укреплении связи поколений (в том случае, если такие имена даются в честь предков), о возвращении к национальным традициям без оглядки на моду. Это говорит также о том, что негативные коннотации, закрепившиеся за подобными именами после 1917 г. начинают забываться. Вместе с тем эти имена не всегда вызывают однозначную реакцию. В упомянутой выше статье они представлены автором как некие экзотизмы или причуды родителей. О том, что наши современники имеют достаточно смутное представление об этой части русского именника говорит и то, что автор статьи испытывал трудности при идентификации таких имен как *Елисей* и *Евламния* (представлены как эпические древнеславянские), *Варвара* и *Иван* (представлены как исконно русские), *Лазарь*, *Марк* и *Матфей* (представлены как ветхозаветные). Все это – календарные имена, традиционно употреблявшиеся для наречения в России. Интерес представляет информация о возвращении в обиход имен, которые после 1917 г. устойчиво воспринимались как немодные, простонародные, деревенские и поэтому практически вышли из употребления: *Савелий* (56 случаев), *Макар* (12 случаев), *Игнат* (8 случаев), *Архип* и *Клим* (соответственно по 5), *Устинья* и *Анисья* (данные не приводятся).

Безусловно, это – свидетельство смены стереотипов в восприятии имен, возвращения к национальным традициям. С другой стороны, такие имена также могут быть следствием моды на «старинные» русские имена, появившейся в последние десятилетия. Оживление интереса к таким именам как *Евламтия* и *Мефодий* можно объяснить также влиянием массовой культуры. В любом случае, это – проявление новых, положительных тенденций в сознании людей, которые могут привести к расширению круга имен, реально употребляющихся для наречения.

В статье отмечена и противоположная тенденция – использование для наречения иностранных имен, не имеющих традиций употребления в России (*Валенсия*, *Ребекка*, *Эванжелина*). Выбор подобных имен, конечно, можно объяснить влиянием иностранных фильмов, книг и прессы. Иногда родителей привлекает красивая, необычная форма имени. Но в современных условиях необходимо учитывать еще два фактора: 1) расширение международных контактов и реальная возможность появления знакомых иностранцев, в честь которых и дается имя; 2) влияние сект протестантской направленности, во многом ориентирующихся на стандарты американской культуры (в этом отношении весьма характерны два последних имени). Появление таких имен – достаточно спорный вопрос. Конечно, с течением времени они могут ассимилироваться русской культурой. С другой стороны, в современном обществе личные имена не существуют сами по себе, а являются частью антропонимической формулы (в каждом языке и культуре, имеющей индивидуальные характеристики). Каковы бы ни были мотивы родителей, они забывают о том, что в русской антропонимической формуле личное имя должно органически сочетаться с отчеством и фамилией. Психологи предупреждают о неблагоприятном воздействии экзотических имен на психику ребенка, которому постоянно приходится сталкиваться с неадекватной реакцией окружающих на имя. Даже с учетом либерализации всех сторон жизни в современном обществе вряд ли стоит экспериментировать с выбором имени ребенку. Это же касается оживления языческих славянских имен (*Ратибор*) и создания новых имен (*Александрохасан*). Последнее, скорее всего дано ребенку из этнически смешанной семьи и отражает стремление удовлетворить вкусам обеих сторон. Создание таких имен

практикуется и на Западе; кроме того в англоязычных странах в таких случаях может прийти на помощь второе (среднее) имя. Однако в России (где официальная антропонимическая формула не предполагает наличия двух личных имен, а многосложные имена достаточно редки) появление таких имен спорно с различных точек зрения.

В таких случаях вновь приходится возвращаться к вопросу о повышении роли работников ЗАГСов, регистрирующих подобные имена. Специалисты по ономастике давно поднимают вопрос о повышении «омастической грамотности» населения, о сотрудничестве работников ЗАГСов с учеными, о необходимости определенных рекомендаций, бесед с молодыми родителями. В качестве положительного примера можно сослаться на опыт многолетнего сотрудничества филолога А.В.Сусловой с ленинградским Дворцом регистрации рождений, в том числе издание ею памятки для молодых родителей, содержащей определенные рекомендации (Суперанская А.В. 1998:70). Речь не идет об установлении контроля или навязывании чужих вкусов. На современном этапе ономастическая грамотность столь же актуальна как и грамотность вообще. Попытка изменить сложившиеся стереотипы, уменьшить воздействие фактора моды, оживить забытые имена, напомнить об исторических, культурных, национальных коннотациях различных имен, отговорить от ненужного «имятворчества» – все это будет способствовать возрождению традиций и укреплению национального самосознания, повышению общего культурного уровня населения. С другой стороны такое сотрудничество позволило бы специалистам создать мониторинг изменчивости имен в современной Удмуртии.

Анализ данных, приведенных в статье, не может считаться полным и исчерпывающим. Однако он свидетельствует о том, что приведенная в газете выборка – достаточно показательные примеры процессов, происходящих в современном российском именнике и в обществе.

Литература

1. Лесовой А. Вот идут Иван и Данила // Удмуртская Правда. № 17, 14 февраля, 2007 г.

2. Суперанская А.В. Словарь русских личных имен. – М.: АСТ, 1998.

Завьялов П.М.

ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ОБЩЕНИЯ И ЕГО ВОЗДЕЙСТВИЕ НА СОВРЕМЕННЫЕ АНГЛИЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ

Вот уже много лет человечество пользуется мировой информационной сетью Интернет. Изобретение, которое было изначально направлено на военные цели (а первоначально эта сеть была создана для обмена информацией между ракетными расчётами), стало складом всевозможной информации, источником новостей, музыки, новинок кино, игровым пространством для миллионов людей. Общение в сети Интернет стало частью повседневной жизни многих людей. Существуют три основных способа сетевого общения:

1. Чаты – общение в реальном времени. Как правило, чаты делятся по пристрастиям посетителей – это могут быть как чаты, посвящённые музыкальным группам (или музыке в целом), так и машинам, фильмам, компьютерным играм, и многому другому.

2. E-mail. Аналог обыкновенной почты. Разница в том, что вы получаете письма не в конверте, а на свой виртуальный почтовый ящик, зарегистрированный в сети Интернет.

3. Форумы. Нечто среднее между чатами и почтовой перепиской. Вы оставляете своё сообщение на странице определённой темы, желающие могут написать отзыв.

Общение в сети Интернет стало причиной некоторых нововведений в разговорную речь некоторых языков. Упрощения, сокращения, специфические термины – всё это выходит за рамки сетевого общения, и становится частью повседневного общения, что не может не повлечь за собой изменения в языках. Перед лингвистами всего мира и лингвистами России, в частности, встаёт вопрос о том, опасны ли данные явления для языка? Что будет с языком через 10 лет? Умрёт ли русский язык, ставший знаменитым благодаря Пушкину, Лермонтову, Толстому? Рассмотрим то новое, что появилось в английском языке с началом новой эры сетевого общения.

В наше время так просто быть на связи с человеком, который находится в тысячах километров от вас! Пространственные рамки

перестали существовать. Однако существуют временные рамки. Разные часовые пояса, разные виды деятельности, создававшие определенные неудобства в общении, потребность в сокращении времени привели к изменению языка. Это не было изменением грамматического строя языка, его семантики. Целая система сокращений стала своеобразной традицией в сетевом общении. Сетевое общение выработало свой «диалект», язык созвучий, аббревиатур и пиктограмм.

Как можно интерпретировать такое простейшее сочетание букв, как «CU»? В англоязычном сетевом общении «CU» – общепринятое обозначение выражения «See You», «увидимся». Но аббревиатуры образуются не только из общеразговорных фраз, но и из целых выражений. Особенно это бросается в глаза при изучении выражения эмоций в текстовом виде: **ROTFL** – Rolling On The Floor Laughing – Катаюсь по полу от смеха; **LOL** – Laugh Out Loud (или Laughing Out Loudly) – Громко смеюсь; **ROTFLASTC** – Rolling on the floor laughing and scaring the cat – Катаюсь по полу от смеха и пугаю кота.

Язык созвучий несложен, названия некоторых цифр и букв созвучны словам, а пишутся быстрее: «U» звучит как «you» и, соответственно, «**I Love You**» эквивалентно «**I Love U**».

Достаточно часто в процессе общения можно встретить ещё более сокращённую форму этого выражения: «**I Luv U**» – в таком виде эту фразу узнать сложнее, зато написание сократилось на одну букву. А при многочасовом общении это факт немаловажный.

4 = **four** = **for**, то есть «**For you**» может с лёгкостью превратиться в **4U**.

Язык аббревиатур не нов, но хуже всего понимаем по причине своей конвенциональности, договоренности. Если вы не входите в определённое сообщество, то этот язык обычно непонятен. Это не говорит о слабом знании языка, довольно часто носители языка пишут в email, форумах и чатах: **Don't use abbreviations, please.** – Пожалуйста, не используйте аббревиатур. Некоторые аббревиатуры известны всем англоговорящим пользователям.

Довольно часто некоторые сокращения используются и в бизнес общении: **ASAP** – As Soon As Possible, ставшее аббревиатурой задолго до распространения Интернета; **P.S.** – Post Scriptum (в русском языке данное выражение приобрело написание «**З.Ы.**» из-

за неудобства переключения раскладки клавиатуры, однако такой вариант не используется в деловой переписке); **BTW** – By The Way – Между прочим, кстати; **FYI** – For Your Information – К вашему сведению.

Фраза **gr8 pRT at URs 2nite. U pull any1 4it? TTFN xx** на первый взгляд кажется беспорядочным набором знаков, который в принципе ничего означать не может. Однако комбинации букв и цифр при произнесении и обдумывании разворачиваются в слова: **Great party at URs** (в данном случае **UR** – инициалы хозяина квартиры, где будет проходить вечеринка) **tonight. You pull anyone for it? Ta Ta For Now** -ещё одно устоявшееся выражение в английском сетевом общении, означающее «Хватит трепаться» или «Пора заканчивать». Несколько букв «х» – **xx** – в письмах или сообщениях означают поцелуи. Таким образом, при определённом знании фонетики и некоторых сокращений, можно без проблем общаться в англоязычных чатах и форумах. В сети Интернет в последнее время даже появились онлайн (то есть не скачиваемые на компьютер пользователя, а работающие прямо в сети) словари сетевых терминов и сокращений, с тем, чтобы облегчить жизнь пользователям, не в полной мере знакомым с указанными аспектами общения. Данный пример может рассматриваться как неотмеченный, аграмматичный. Действительно, в «разговорном» сетевом общении (простом общении, не обусловленном деловым этикетом) грамматике, синтаксису и пунктуации уделяется мало внимания, что, конечно же, объясняется экономией времени. Но, несмотря на упрощённость грамматики, речь остаётся понятной.

Русский язык выработал не менее интересную систему сетевого общения, которая имеет много общего с тем, что мы наблюдаем в англоязычном общении, но и различия имеют место.

Разумеется, замена буквосочетания и целых слов одной буквой или даже цифрой в русском языке не возможна. Но аббревиатуры присутствуют и в русскоязычных чатах и форумах: **СПС** – спасибо; **БЗ** – будь здоров и многие другие.

Русский язык заимствовал английские аббревиатуры, которые путём простой транслитерации вошли в обиход русских пользователей Интернета. Например: **ИМХО** (от англ. **IMHO** – In My Honest Opinion) – на русский язык данная аббревиатура переводится практически так же, как и английская, только с

использованием лексики, неуместной в данной статье. **ББ** – (от англ. BB – bye-bye) – пока; **ОМГ** – (от англ. OMG – Oh, My God!) – о Господи!

Но гораздо более интересным, на наш взгляд, явлением в русском компьютерном общении является сравнительно недавнее появление так называемого «падонковского языка». **Жаргон падонков** – распространившийся в русскоязычном интернете в начале XXI века стиль употребления русского языка с фонетически адекватным, но нарочито неправильным написанием слов (т. н. эрративом), частым употреблением мата и определённых штампов, характерных для сленга. Наиболее часто используется в чатах и интернет-форумах. Является жаргоном так называемых падонков. Понятие эрратива впервые ввёл Гасан Гусейнов в своей статье «Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей», вышедшей в 2000 году.

Язык (или жаргон) падонков, или, как его называют сами пользователи, «Албанский», «Олбанской», «Олбанцкей», стал широко известен благодаря незаурядной личности Дмитрия Викторовича Соколовского, создавшего несколько лет назад Интернет-ресурс Udaff.com, который является кладезем современного литературного авангарда. Произведения, выставленные на этом сайте, написаны далеко не языком Пушкина, но среди пошлых и полных нецензурной брани рассказов можно найти шедевры. Прародителем языка падонков, по словам самого Соколовского, является человек с Интернет-ником (от англ. nickname – прозвище, кличка) Linxu, который одним из первых начал использовать эрративную лексику. Именно поэтому первоначально такой стиль назывался L-язык, по первой букве его псевдонима. К каждому рассказу на сайте можно составить комментарии, в результате чего и появились такие модные выражения, как «**аффтар жжот**», «**убей сибя ап стену**» и т. д., которые в последствии подхватывались и выносились в массы.

Изначально такое изменение слов было направлено на то, чтобы обойти фильтры ненормативной лексики в чатах и форумах. Эти фильтры имеют два варианта действия:

1. Они замещают ненормативную лексику значками «***»

2. Пользователь, нарушивший правила, и использовавший нецензурные выражения блокировался, что не позволяло ему получить доступ к данному чату или форуму.

Но развитие ресурса Udaff.com позволило этому специфическому явлению распространиться повсеместно, и не только в сетевом общении.

Вот несколько примеров эрративной лексики падонков:

Баян, боян, бойан, баянчег – осуждающая реплика, говорящая о том, что «креатив» (то есть рассказ, отзыв) является копией другого (зачастую давно всем известного). Например, «*Баян. Было год назад*».

Зачот, зачод – высокая положительная оценка. Очевидная студенческая пародия на двухбалльную систему оценок (зачет/не зачет).

Исчо – ещё

Фупазор – фу, позор.

Фигасе – искажённое «ни фи́га себе», обозначающее крайнюю степень изумления

Хундерстандить (от англ. *understand* – понимать) – понимать «по-албански», в совершенстве владеть *албанцким йязыком*.

Все явления, рассмотренные выше, несомненно, обладают широким распространением в сети Интернет, некоторые же и вовсе выходят за его пределы и находят отражение в реальном общении и даже в письменной речи. Активно используются фразы типа «по привычке писал «остановиццо, развиццо». Влияние падонковского языка бесспорно, однако результаты его использования не могут не тревожить. И все же даже на просторах сети Интернет можно встретить немало людей, общающихся на полноценном русском языке, уделяющих внимание всем аспектам грамотной письменной речи. Без сомнения – из компьютерного общения в наш язык будут приходить новые слова, термины, но они не смогут в большой мере повлиять на устоявшиеся веками правила и законы языка.

Просторы для изысканий в области сетевого общения разных культур поистине безграничны, что свидетельствует о постоянных модификациях языка, которые прочно занимают своё место в сетевом общении, и не будем забывать о том, что общение – это путь к развитию, путь к обретению опыта и знаний. Общайтесь, говорите и слушайте!

Загоруйко И.И.

**СЕМАНТИКА СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА:
АВТОМАТИЗАЦИЯ, СТЕРЕОТИПЫ И ШТАМПЫ**

Понятие "стереотип" известно в полиграфии – это монолитная печатная форма-копия с набора или клише, используемая при печатании многотиражных и повторных изданий. В физиологии и психологии этим термином именуется динамический стереотип – форма целостной деятельности мозга, отражающаяся в сознании и поведении в виде фиксированного (стереотипного) порядка условно-рефлекторных действий.

Понимание стереотипа в политической психологии представлено Ольшанским Д.В. (2001: 81): *"С политико-психологической точки зрения, стереотип – стандартизированный, схематизированный, упрощенный и уплощенный, обычно эмоционально окрашенный образ какого-либо социально-политического объекта (явления, процесса), обладающий значительной устойчивостью, но фиксирующий в себе лишь некоторые, иногда несущественные его черты. Иногда определяется как неточное, иррациональное, чрезмерно общее представление. В широком смысле, это традиционный, привычный канон мысли, восприятия и поведения, шаблонная манера поведения, способ осуществления действий в определенной последовательности, единообразие, тождество, инерция мышления, косность, ригидность"*.

Стереотипизированные формы мнений и суждений по социально-политическим вопросам являются своего рода выжимками из господствующего свода общепринятых морально-нравственных правил доминирующей социальной философии и потока достаточно тенденциозной политической пропаганды и агитации.

Роль стереотипов – и позитивная и негативная. Стереотипы, как известно, "экономичны" для сознания и поведения, они способствуют известному сокращению процесса познания и понимания, быстрому принятию решений. Они не способствуют

точности и аналитичности познания, но ускоряют возможности поведенческой реакции на основе, прежде всего эмоционального принятия и неприятия информации, ее «попадания» или «непопадания» в жесткие рамки стереотипа.

Там, где стереотип, можно обойтись без анализа, без мыслительной работы, без особо ответственного индивидуального решения. Д. В. Ольшанский дает следующую характеристику роли стереотипа (2001: 82): *«Упрощая процесс социально - политологического познания, стереотипы ведут к построению достаточно примитивного и плоскостного политического сознания – как правило, на основе многочисленных предубеждений, что подчас редуцирует социально - политическое поведение до набора простейших, часто неадекватных эмоциональных реакций».*

Исследованиями политических психологов продемонстрировано, что существует два основных истока формирования стереотипов:

1. ограниченный индивидуальный и групповой опыт и ограниченность информации, субъективность, избирательность, влияние установок, слухов, ореол, первичность, новизна явления;
2. целенаправленная деятельность СМИ и политической пропаганды:

Стереотип предусматривает единство двух компонентов:

- знания (когнитивно-информационный компонент);
- отношения (эмоционально-чувственный и оценочный компонент): дружественный народ, правящая клика, оплот демократии.

В стереотипе есть центр (стержень) и периферия. Известно, что люди автоматически домысливают, добавляя в своем восприятии в отношении объекта те характеристики, которые им навязываются ("услужливо подсказываются") устоявшимися стереотипами. Паролем может выступать одно слово-символ (демократ, партocrat, стагнация, перестройка, прораб перестройки, олигарх), лозунг ("Вся власть Советам!"). Стереотипы представляют собой мощнейшее средство манипулирования сознанием отдельных индивидов, групп и масс в политике.

Стереотипы подразделяются на "наши" и "ложные" согласно манипулятивно-идеологической точке зрения. Говорят о различии социально-политических систем по степени стереотипизации

сознания и поведения людей, присущей демократической системе большей свободе выбора.

Интересны проблемы выработки стереотипов. Так, например, исследования возрастных психологов показывают, что по мере когнитивного и морального созревания у подростков нарастает неприятие политических условностей: чем выше интеллект, тем критичнее подростки к существующему обществу и его политической системе.

Среди языковых средств создания стереотипов отметим следующие. Избитая метафоризация известна в дискурсе многих социально-гуманитарных наук, например в экономическом: *«крупный скачок, сжатие денежной массы, макроэкономическая стабилизация, попытки макростабилизации, валютный коридор, черный вторник, раскручивание рынка ГКО, прозрачность / непрозрачность экономики, широкие деньги»*.

Эвфемизация тоже создает стереотипы: *«пересмотреть тарифы, дестабилизация, депрессия, стагнация, перестройка, ускорение, дефляция, рыночная экономика, инфляция, бездефицитный бюджет»*. Иногда в массовом сознании некоторые "безобидные" слова и фразы становятся сигналами опасных действий, грозящих благополучию масс: «реформа ЖКХ, страхование автогражданской ответственности, пенсионная реформа».

Наряду с этим используются понятия с широкой, четко неопределенной семантикой: *институционализм, свободный рынок, открытое демократическое общество, дерегулирование, либерализация, диспаритет цен*. Примеры эвфемизмов часто встречаются в медийном дискурсе. Это своего рода «мягкие» субституты потенциально оскорбительных, грубых и обидных слов и выражений: *"intoxicated"* вместо *"drunk"*, *"sanitation engineer"* вместо *"scrubwoman"*, *"departed"* вместо *"died"*, *"abdomen"* вместо *"stomach"*, *"belly"*.

Ряд стереотипных фраз представляют собой эвфемизмы типа *«сжатие денежной суммы, усиление контроля за тарифами, реформа ЖКХ, реструктуризация естественных монополий, рыночная экономика, попытки макростабилизации, коррупция, диспропорциональное развитие»*.

К стереотипам относится и используемое калькирование терминов – «обусловленность (conditionality), инфляционные ожи-

дания (expectations), получить квоты, свободные от пошлины (to secure duty-free quotas), истощение запасов валюты (depletion of foreign exchange), свободно конвертируемый (freely convertible), субагент, субподрядчик, управляющий директор, выходить за пределы условий контракта (to fall outside the terms and conditions of a contract), эскалация цен (price escalation)».

Риторические задачи – быстро, сжато дать основное, эмоционально воздействовать, дать актуальное, подчеркнуть.

Многое из вышеуказанного связано с оценочностью в языке. Исследования вербальных путей представления стереотипов смыкается с исследованиями интеллектуально-информативной и прагматической функции языка, исследованиями выражения в языке информации второго рода – проявлениями эмотивной, волюнтаривной, апеллятивной, контактоустанавливающей и эстетической функций языка с выражением субъективного отношения говорящего к предмету высказывания, собеседнику и ситуации общения.

Литература

1. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М., 1998.
2. Леонов Н. С. Крестный путь России. М., 2002.
3. Ольшанский Д. В. Основы политической психологии. М., 2001.
4. Порубов Н.И. Риторика. Мн., 2001.
5. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М., 2000.
6. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 2001.
7. Почепцов Г.Г. Информационно-политические технологии. М, 2003.
8. Рождественский Ю. В. Теория риторики. М., 1997.
9. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода. М., 1989.

Золотарева Н. Н.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ГРАММАТИКА РУССКОГО И УДМУРТСКОГО ЯЗЫКОВ

В лексике, морфологии и синтаксисе русского и удмуртского языков имеются расхождения. Объясняется это генетическими и типологическими причинами. Русский язык по происхождению

относится к восточно-славянской группе славянских языков. Его ближайшими родственниками являются украинский и белорусский. Удмуртский же язык входит в пермскую группу финно-угорских языков и в наиболее близких генетических отношениях находится с коми-зырянским и коми-пермяцким языками.

По морфологической типологии русский и удмуртский языки также значительно удалены друг от друга: русский язык относится к флективным языкам, удмуртский – к агглютинативным.

По морфологической структуре слова русский и удмуртский языки имеют две основные особенности:

1. В русском языке большую роль играет флексия, в удмуртском языке она минимальна;

2. В русском языке каждая грамматическая форма имеет несколько грамматических значений, в удмуртском языке каждой её форме соответствует только одно грамматическое значение.

Однако несмотря на это, они на всех языковых уровнях обнаруживают и достаточно большое количество сходных характеристик. Вызвано это несколькими факторами. Во-первых, как и все естественные языки, русский и удмуртский языки являются звуковыми. Во-вторых, совпадают у них основные функции. В-третьих, носители русского и удмуртского языков длительное время находятся в теснейших экономических и культурных контактах. Заимствования из русского языка стали одним из важнейших источников развития и совершенствования удмуртского языка. Влияние русских заимствований на систему удмуртского языка имеет глубинный, интерферирующий характер. Об этом свидетельствуют изменения в фонетической системе, морфологическом и синтаксическом строе и в процессах словообразования удмуртского языка.

Эти типологические особенности вызывают расхождения на всех уровнях данных языков: лексическом, фонетическом, морфологическом и синтаксическом.

В лексике: большинство удмуртских слов по происхождению относится к финно-угорскому или общепермскому пластам, поэтому, естественно, они не являются общими с лексикой русского языка.

В фонетике: в звуковой системе удмуртского языка есть специфические фонемы – з, ч, ж, о; в удмуртском и твёрдыми, и

мягкими могут быть лишь 8 согласных звуков – д, з, л, н, с, т, ж, ч, остальные же согласные или всегда мягкие – й, или всегда твердые – м, п, р, к, б.

Ориентируясь на русскую грамматику, при выделении частей речи и в удмуртской грамматике традиционно сохраняют на первом плане учет морфологических свойств слова.

1. Как и в школьной, так и в научной удмуртской грамматике в ряду деепричастий традиционно рассматриваются отглагольные образования с суффиксами -са, -тэк, -ку, -тозь, -мон, -(э)мен, -мтэен, -мтэысь, -(э)мысь, -мъя.

Известно, деепричастие в системе предложения показывает дополнительное, добавочное действие, помимо основного действия, выраженного сказуемым. Удмуртское деепричастие, в отличие от русского, может иметь самостоятельный субъект, не тождественный субъекту действия, выраженного сказуемым.

В русском языке деепричастия и причастия изучаются как самостоятельные части речи, а в удмуртском языке – как отглагольные формы.

2. В русском языке встречается категория рода, которая в удмуртском языке отсутствует.

3. В русском языке существительные в единственном числе распределяются по трем типам склонения (первое, второе и третье склонение).

4. Значительные расхождения имеют падежные системы данных языков. В русском языке шесть падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный. Все падежи, кроме именительного, называются косвенными. В удмуртском языке падежей намного больше. Она представлена пятнадцатью падежами: именительный, винительный, родительный, разделительный, дательный, лишительный, соответственный, творительный, местный, входный, исходный, отдалительный, переходный, предельный, направительный.

5. В русском языке склоняются все имена прилагательные, в удмуртском языке – только прилагательные с выделительно-указательными (висьясь) аффиксами –эз (-ез), -ыз.

6. Грамматические категории, отсутствующие в русском языке но имеющиеся в удмуртском, до настоящего времени не нашли еще должного внимания исследователей. К этой группе относится и

послелог, выступающий вместе со знаменательной частью речи (чаще существительным или местоимением) единым членом предложения и выражающий грамматические отношения между словами. В этом плане послеложные структуры выполняют функцию падежей. Аналитические падежные формы в удмуртском языке не выделялись потому, что подобные образцы не могла представить русская грамматика.

Наибольшие расхождения в русском и удмуртском языках имеются в разделе «Морфология», а новый учебник «Удмурт кыл. 8-9» под редакцией Ушакова Г.А. по синтаксису построен с опорой на синтаксис русского языка.

Калинина И.Ю.

РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ
(на примере одного испанского пособия)

Рассуждая о состоянии современного языка и влиянии этого состояния на личность человека Ш.А. Амонашвили говорит: «Попытка создать нового человека повлекла за собой чудовищную деградацию, привела его к разрушению его духовного ядра, а значит, к безволию и безвластию над собой. Изменился даже язык. Русскому, да и всем прочим языкам, за последний век нанесен колоссальный ущерб. Речь ... потеряла внятность, точность и отчетливость ..., а поэтому расслаблена и немошна» [1]. Естественно, нанесен вред и мышлению. Вслед за Л.С. Выготским, мы полагаем, что примитивное мышление конкретно и абсолютно, и только при высоком культурном мышлении человек отвлекается от абсолютного. Примитивно мыслящий индивид склонен пользоваться словами непонятными для него. Л.С. Выготский приводит термин Ж. Пиаже, называющего такой механизм мышления «синкретизмом». Человек, недостаточно знающий иностранный язык и иностранную культуру, мыслит при помощи этого бедного и примитивного языка также бедно и примитивно.

В учебной ситуации характерной для занятий иноязычной культурой не возможно избежать некоторой искусственности, а, на первых порах, даже и примитивности. Хотя здесь, как и в реальной жизни при изучении любого явления, при постижении его сути,

человеку необходимо проанализировать все то, что он уже усвоил и что планирует изучить.

В создании искусственной языковой среды велика роль преподавателя и того учебного материала, которым он пользуется. К сожалению, учебные пособия далеко не всегда создаются компетентными и, добавим, доброжелательными людьми.

В качестве иллюстрации этой печальной мысли можно привести одно пособие для изучения русского языка и культуры, изданное в Испании. Всем, изучающим русский язык и русскую культуру, сразу же будет нанесен языковедческий и культурологический удар той интерпретацией и теми комментариями явлений русского языка и фактов русской культуры, которые преподаются этим пособием. Приведем несколько примеров подобных интерпретаций и комментариев.

Язык: 1) русский алфавит в этом пособии назван «анархичной массой» из 33 греческих букв и букв «полиглов» (термин употребляется создателями пособия), в отличие от 29 «скромных и четко организованных букв испанского алфавита». Авторы утверждают, что русский алфавит был создан святыми Кириллом и Мефодием, хотя всем известно, что эти равноапостольные святые создали алфавит для старославянского языка. В насмешливой форме говорится о св. Кирилле, который «был революционером, и когда он не знал как справиться» с имеющимися в устном языке звуками, «брал первую пришедшую на ум букву» латинского или греческого алфавита [С.8 т.1]; 2) мягкий и твердый разделительные знаки также объясняются абсолютно неверно. Утверждается, в частности, что русский разделительный мягкий знак используется для смягчения согласной, приводятся даже примеры – «семя – семья», но не говорится о том, что при употреблении разделительного мягкого знака в данном случае изменяется значение слова, что и является здесь самой важной ролью которую играет в данном случае разделительный мягкий знак.

Разделительный твердый знак, по мнению авторов пособия, используется в русском языке для того, чтобы «сделать более ясным произношение гласных» (объявление, подъем, сел–сьел) [С.23 т.2]. Нигде не говорится о том, что этот знак отделяет приставки которые играют колоссальную роль в русском словообразовании, а в некоторых случаях и меняет значение слова как

происходит в последнем указанном нами примере; 3) приветствие «здравствуйте» переводится как «привет». Нигде не упоминается, что в нашем распространенном и любимом приветствии, мы желаем друг другу здоровья.

Примеры можно продолжать.

Культура: 1) авторы пособия утверждают, что наш Большой театр в Москве и Мариинский в Петербурге – это бывшие церкви, которые народ отдал своим артистам, поскольку в России все любят балет [С.29 т.2]; 2) авторы также «поражены» тем, что русские имеют много имен. Пример приводится из романа Ф.М. Достоевского «Идиот» – «Лев Николаевич Мышкин». Здесь явно прослеживается попытка манипулировать сознанием, так как теперь у изучающего русский язык по этому пособию, русское полное имя (имя, отчество и фамилия) будут всегда ассоциироваться со словом «идиот»; 3) в теме «Ресторан» русские в конце ужина после кофе и пирожных заказывают еще водку [С.131 т. 7], а к мясу просят подать сухое белое вино [С.130. т. 7], что не соответствует гастрономическим правилам, и что, поэтому, будет абсолютным шоком для испанцев, которые вообще предпочитают красное вино, и уж тем более – к мясу.

Такие культурологические лягушечки как и примеры неправильной трактовки языковых явлений можно найти на многих страницах данного пособия.

Неграмотность ли это или злой умысел – нам неизвестно.

Известно и ясно лишь одно – о чистоте нашего родного русского языка и нашей родной русской культуры должны заботиться мы – те, кто обладает этим даром, данным от Господа Бога, и особенно мы – интеллигенция, и в первую очередь мы – гуманитарии.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Изд-во «Университетское», 1990. 160 с.
2. Ruso. Cursos de idiomas. Planeta Agostini. Editorial Planeta de Agostini, S.A., Barcelona, 1992.

Касимова А. Р.
ПОЭТ О ПОЭТЕ: ЦИКЛ А. АХМАТОВОЙ
«ТРИ СТИХОТВОРЕНИЯ»

Цикл А. Ахматовой «Три стихотворения» посвящен А. Блоку. Имя Ахматовой часто сопоставляют с именем Блока. Именно он выделил ее из плеяды акмеистов, назвав «настоящим исключением среди них», и именно ему адресованы многие ее стихи. «Блока, – свидетельствовала Ахматова, – я считаю не только величайшим европейским поэтом первой четверти двадцатого века, но и человеком-эпохой, т. е. самым характерным представителем своего времени» [2].

В. М. Жирмунский отмечает, что до сих пор известно было пять стихотворений, которые Ахматова посвятила Блоку. Первое – это ответ на «мадригал» Блока («Я пришла к поэту в гости...»). Второе – поминальное, написано в августе 1921 г. непосредственно после похорон Блока на Смоленском кладбище 10 августа («А Смоленская нынче именинница...»). Три последних стихотворения были написаны в 1944 – 1960 г.г. Они вошли в состав цикла «Три стихотворения».

Стихотворение «Пора забыть верблюжий этот гам...» датировано 1944-1950 г.г.

С сентября 1941 года до мая 1944 года Ахматова жила в Ташкенте. Несмотря на то, что она всегда с теплотой отзывалась о людях, с которыми ей довелось встретиться в этом городе, тоска по Родине не покидала ее:

Пора забыть верблюжий этот гам
И белый дом на улице Жуковской.
Пора, пора к березам и грибам,
К широкой осени московской [2].

Называя приметы родной земли, Ахматова добавляет к ним и имя Блока. Блок неразрывно связан в ее сознании с образом Родины:

Там все теперь сияет, все в росе,
И небо забирается высоко,
И помнит Рогачевское шоссе
Разбойный посвист молодого Блока [2].

Стихотворение «И в памяти черной пошарив, найдешь...» – это экскурс в прошлое, в начало XX века, из 1960 года, которым оно

датировано. Если в первом стихотворении были названы приметы города и родных мест (*«верблюжий гам», «белый дом на улице Жуковской», березы, грибы, московская осень*), то в этом стихотворении перечисляются приметы, ассоциирующиеся у Ахматовой с изображаемым временем: *«до самого локтя перчатки», «...в сумраке лож тот запах и душный и сладкий»* [2]. И, конечно, Александр Блок, которого она называет в стихотворении *«трагическим тенором эпохи»* [2]. А. Блок для Ахматовой – это Родина, это целая эпоха.

В третьем стихотворении *«Он прав – опять фонарь, аптека...»* имя Блока не звучит прямо. Мы угадываем, о ком идет речь, благодаря реминисценции из его стихотворения *«Ночь, улица, фонарь, аптека...»*:

Он прав – опять фонарь, аптека,
Нева, безмолвие, гранит [2].
Ср. у Блока:
Ночь, улица, фонарь, аптека,
Бессмысленный и тусклый свет [3].

В этом произведении Блок – уже не только представитель первой четверти XX века, это человек, чье имя увековечило эпоху, *«памятник началу века»*. В Малом академическом словаре русского языка слово *«памятник»* определяется как (одно из значений) *«то, что является ярким напоминанием о делах, трудах и т. п. кого-либо, служит наглядным свидетельством чего-либо»* [5].

Цикл *«Три стихотворения»* посвящен А. Блоку, и произведения, составляющие цикл, конечно, в первую очередь, объединены *образом адресата*. В первых двух стихотворениях репрезентантом этого образа является имя существительное собственное – Блок:

Разбойный посвист молодого Блока [2.];
Тебе улыбнется презрительно Блок [2].

В третьем стихотворении имя собственное заменяется именем нарицательным *«человек»* в сочетании с указательным местоимением *«этот»*, а также личным местоимением 3-го лица *«он»*:

Он прав – опять фонарь, аптека [2];
Как памятник началу века,
Там этот человек стоит [2];

Когда он Пушкинскому Дому,

Прощаясь, помахал рукой [2].

Замена существительного собственного личным местоимением и существительным нарицательным в сочетании с указательным местоимением отсылает нас к предшествующему контексту, что обеспечивает связь между стихотворениями.

Градация образа поэта тоже объединяет части цикла. Сначала – это «*молодой Блок*», потом – «трагический *тенор эпохи*», наконец – «*памятник началу века*». Развитие образа создает иллюзию движения времени.

Мотив памяти пронизывает весь цикл. От стихотворения к стихотворению перед нами проходят картины – воспоминания о Ташкенте, о Москве и Подмосковье, о Петербурге и, конечно, о Блоке. Словесным выражением мотива памяти в первом стихотворении являются глаголы-антонимы «забыть» и «помнит»:

Пора забыть верблюжий этот гам [2];

И помнит Рогачевское шоссе
Разбойный посвист молодого Блока [2].

В словаре антонимов пара *забывать/помнить* имеет значения «Утрачивать воспоминания, *память* о ком-либо, о чем-либо / Удерживать в *памяти*, не забывать» [4].

Противоположные по значению глаголы создают в стихотворении два плана: первый план – это воспоминания о Ташкенте, и противопоставленный первому второй план – это Москва и Подмосковье.

Во втором и третьем стихотворениях мотив памяти лексически воплощен в существительных «память» и «памятник»:

И в памяти черной пошарив, найдешь
До самого локтя перчатки [2];

Как памятник началу века,
Там этот человек стоит [2].

Время в цикле неоднородно. В первом стихотворении глаголы в настоящем времени обозначают действия, происходящие в момент речи. Это значение усиливается наречием «теперь»:

Там все теперь сияет, все в росе,
И небо забирается высоко,
И *помнит* Рогачевское шоссе
Разбойный посвист молодого Блока [2].

Во втором стихотворении время обращено в прошлое, но для его актуализации используются глаголы в будущем времени, что позволяет нарисовать картину прошлого более выпукло:

И в памяти черной пошарив, *найдешь*
До самого локтя перчатки [2];

Тебе улыбнется презрительно Блок [2].

В третьем стихотворении глагол настоящего времени «стоит» обозначает типичное, повторяющееся действие, что подкрепляется наречием «опять». Время движется циклично, все возвращается на круги своя:

Он прав – *опять* фонарь, аптека,
Нева, безмолвие, гранит...
Как памятник началу века,
Там этот человек *стоит* [2].

Из всего цикла только в последнем четверостишии третьего стихотворения глаголы стоят в прошедшем времени. Это итог, окончание жизненного пути человека, отсюда использование глаголов со значением завершенности действия:

Когда он Пушкинскому Дому,
Прощаясь, *помахал* рукой
И *принял* смертную истому
Как незаслуженный покой [2].

Лексика играет важную роль в циклообразовании. В данном цикле широко используется *разговорная лексика*: «гам», «забирается», «разбойный посвист», «пошарив», «ахи и охи». Только в последнем стихотворении, где проводится философское обобщение о вечности и цикличности бытия, где идет речь о кончине великого поэта, разговорная лексика сменяется *книжной*, обозначающей абстрактные понятия: «безмолвие», «смертную истому», «покой».

Единство цикла поддерживается и *интонационно-ритмически*.

Первая и третья части цикла написаны ямбом, но звучание стихов все же неодинаково. В первом стихотворении выражено стремление вернуться на Родину, горячее желание вновь увидеть родные места и услышать «разбойный посвист молодого Блока...», поэтому ямб придает звучанию некую устремленность вперед, даже резкость. В третьем же стихотворении подводится итог размышлениям, и строки звучат твердо, весомо:

Пора забыть верблюжий этот гам

И белый дом на улице Жуковской.
Пора, пора к березам и грибам,
К широкой осени московской [2].

Ср.:

Он прав – опять фонарь, аптека,
Нева, безмолвие, гранит...
Как памятник началу века,
Там этот человек стоит [2].

Второе стихотворение цикла написано амфибрахием. Это трех-
сложный размер, и он создает более плавный ритм. Лирическая
героиня неспешно перебирает в памяти воспоминания прошлого,
может быть, даже звуки вальса, который танцевали на балах:

И в памяти черной пошарив, найдешь
До самого локтя перчатки,
И ночь Петербурга. И в сумраке лож
Тот запах и душный и сладкий [2].

Стихотворения, вошедшие в цикл «Три стихотворения», были
написаны через много лет после смерти Александра Блока. В них
содержится оценка творчества поэта и его значения для самой
Ахматовой и для всей русской поэзии.

Основными скрепами, объединяющими эти произведения в
цикл, являются образ Блока, мотив памяти. Циклическая органи-
зация стихов проявляется также на временном уровне, который
нашел свое воплощение во временах глаголов, на лексическом и на
интонационно-ритмическом уровнях.

Литература

1. Анна Ахматова и Александр Блок // Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977. – С. 323-354.
2. Ахматова А. А. Собрание сочинений: В 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1990. – 448 с.
3. Блок А. А. Избранное: Стихотворения. Поэмы. Театр. Статьи. М.: Сов. Россия, 1980. – 384 с.
4. Львов М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка. М.: Просвещение, 1980.
5. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 3. П – Р. М.: Русский язык, 1987.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА: МЕТАФОРА И МИФОЛОГИЯ

Метафорическое переосмысление является важнейшим источником обогащения фразеологии. Оно выражается в переносе значения, основанном на сходстве между двумя предметами или явлениями. Фразеологическая единица как лингвистическое явление универсальна, так как она свойственна всем языкам. Тем не менее, в каждом языке она имеет свои особые формы выражения. Объясняется это тем, что фразеологизмы обладают сложной лексико-грамматической и особенно смысловой структурой, в образовании которой в большей степени участвуют экстралингвистические факторы.

Формирование метафор происходит и на основе древнейшего текста, известного человечеству – Священного Писания. Библейские по происхождению фразеологические обороты, зачастую подвергшиеся различного рода трансформациям и авторскому варьированию, употребляются наряду с множеством традиционных и современных способов повышения выразительности языка художественных и публицистических произведений. Библеизмы формируют фоновые знания, создают подтекст, глубинный смысл высказывания и текста, нужны для кодирования авторской оценки, могут служить средством ассоциативности; на их основе даже в наше время образуются устойчивые выражения, происходит так называемая «вторичная реминисценция библейской реминисценции». Текст, в котором используются библеизмы, особенно в сочетании с синтаксической и семантической аппликацией, в большой степени информативен, экспрессивен, интенционален, апеллирует к лингвокреативному мышлению реципиента, побуждает его к речемыслительной деятельности. В языках христианских народов корпус библеизмов, как правило, в существенной мере совпадает по своей внутренней форме, образному стержню, различаясь лишь лексической оболочкой.

Весьма заметен и процесс интертекстуального опредмечивания в художественной литературе. Художественная картина мира получает трансфикционное развитие – классические архетипы довольно часто встречаются в литературе, в любом из ее жанров [3]. Человеческий образ мышления, по сути, сохранял свою

неизменность и приверженность религии (а вместе с ней и мифологии) на протяжении тысячелетий. Несмотря на то, что теория интертекстуальности, по словам Ямпольского, «не может претендовать на универсальность», в литературоведении, семиотике литературы и теории текста наблюдается ее явная экспансия. Она распространяется и на лингвистику текста, где поначалу интертекстуальность понималась «сдержанно», как одно из свойств текста [2].

Сущность метафоры как всякого социального явления следует раскрывать через её определение и функциональные характеристики. Под метафорой (от греч. *metaphora* – перенос) понимают «троп или механизм речи, обозначающий некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [1]. В её основе лежит всегда какое-либо сравнение, определённое формальное или функциональное сходство между различными фрагментами действительности. Человеческое сознание, фиксируя подобного рода сходства, как бы уподобляет один предмет, его признаки, в целом одно явление другому предмету, явлению. Ученые отмечают универсальность метафорического механизма, которая подтверждает его внеязыковое происхождение. Основы метафоризации – во всеобщих когнитивно-логических связях, присущих ментальным структурам человека, что находит выражение в сходстве образов и метафорических переносов [4].

В современной лингвистике термин «метафора» употребляется двояко. С одной стороны метафора – это инструмент мышления, так как образные ассоциации являются неотъемлемыми элементами мышления на всех уровнях умственной деятельности (начиная с того периода, как он начал именоваться «человек разумный») и в различных сферах профессионально-общественных интересов человека. С другой стороны метафора – это стилистическое средство, которое традиционно трактуется как выразительное перенаименование на основе схожести двух объектов: реального объекта и того, чье название используется для перенаименования, но связь между этими объектами отсутствует.

Само собой разумеется, что метафоризация обязана своему происхождению, в первую очередь, именно мифологии. Мифология

– феномен языческий. Содержание мифологии – это результаты самых первых познавательных шагов древнего человека, зафиксировавшие его представления о судьбе, природе и её законах, дохристианских божествах и т.п. Само же понятие мифа трактуется как «особый тип мышления, хронологически и по существу противостоящий историческому и естественнонаучному типу мышления» [7]. Миф наряду с искусством, религией и языком считается «символическим выражением творческого духа человека; в них этот дух принимает объективную, осязаемую форму, осознавая себя через осознание его человеком» [5]. Миф – это символическая «запись» человеком результатов его мыслительной (пусть даже и примитивной) деятельности, само понимание мира [6]. И как представляется авторам данного исследования, между этими существующими тремя точками можно провести связующие их интеракционные прямые и картина информационной преемственности будет выглядеть довольно просто: мифология – Священное Писание (Библия, Коран и т.д.) – Литература (поэзия). Во всяком случае, существует огромное множество примеров, подтверждающих данную гипотезу.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Ментальные действия. – М.: Наука, 1990. – С. 296.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – С. 129.
3. Киселёва В.В. Выражение качеств языковой личности в дискурсе // Материалы II Международной научной конференции «Языки профессиональной коммуникации». – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2005. – С. 33 – 38.
4. Лакофф, Джонсон. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 69.
5. Постовалова В.И. Картина мира и жизнедеятельности человека // Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 67.
6. Спиркин А.Г. Философия. Религия и человек. – Москва: Гардарики, 2000. – 366 с.
7. Топоров В.Н. О ритуале // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. – М.: Наука, 1988. – С. 11.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ МЕХАНИЗМОВ У ДЕТЕЙ

Проблема существования фиксированного языкового ядра с давних пор представляет большой интерес и заслуживает детального рассмотрения с точки зрения лингвистики, психолингвистики, психологии.

Является ли речь человеческим приобретением, и если это действительно так, то следует ли считать структуры речи универсальными и наследственными или они являются приобретенными, так же как и отличающимися друг от друга в поле действия разных культур? С целью получить ответ на данный вопрос, следует обратиться к проблеме приобретения языка в детском возрасте. Ученых всегда поражала легкость, с которой дети усваивают язык. По мнению лингвистов, у детей довольно рано формируются фонологические, семантические и синтаксические познания, необходимые для усвоения языка. Леннеберг утверждает, что критический период для усвоения основ языка во всех культурах одинаков и соответствует возрасту от 1,5 до 3 лет [3]. Учеными установлено, что в первый год жизни младенец способен без труда произносить 75 различных фонем, что является достаточным потенциалом для усвоения любого языка. Младенец способен легко произносить английское буквосочетание *th* или, к примеру, арабские гортанные звуки. Однако ребенок, как правило, оказывается погруженный в одну языковую среду и постепенно перестает издавать звуки, не свойственные родному языку.

В дальнейшем дети приобретают способность понимать значение слов, неразличимых по звучанию, но имеющих разный смысл в зависимости от контекста. Это свидетельствует о развитии семантических функций и служит явным признаком включения мыслительных процессов.

Ребенок проявляет способность произносить первые фразы в возрасте от 1,5 до 2 лет. Если первые фразы состоят из двух-трех слов, определенный порядок их следования свидетельствует о синтаксической компетентности ребенка. На примере русского и английского языков рассмотрим процесс формирования речи ребенка:

Русский язык:

авака кусить – собака хочет кушать; мама осок – мама надевает носок; мама кофе – мама пьет кофе.

Английский язык:

Me want your tea – I want your tea; me want daddy come down – I want daddy to come down; shoe mine – the shoe, it` s mine; apple me – the apple, give the apple to me.

В исследовании Р. Джекендофф о «парадоксе приобретения языка детьми» делаются следующие выводы:

- Дети понимают в языке гораздо больше, чем они способны имитировать, – а это значит, что мозг маленького ребенка самостоятельно моделирует систему определенных грамматических принципов.
- Дети не просто имитируют то, что они слышат в общении со взрослыми, а пытаются конструировать новые предложения на базе своих собственных грамматических моделей.
- Грамматические модели детских предложений часто являются упрощенными вариантами взрослых моделей, – дети игнорируют многие функциональные слова и флексии, «раздевая» предложения до минимального количества наиболее смыслонагруженных слов.
- Детские модели живут своей собственной жизнью. Практика показывает, что вопреки традиционному взгляду, правильные модели взрослой речи не могут быть «навязаны» ребенку извне до тех пор, пока мозг их сам не смоделирует [2].

Для того чтобы овладеть языком, мозг ребенка должен смоделировать систему правил ментальной грамматики на базе тесного взаимодействия данных о языке из окружающей среды (обучение) и его собственных врожденных ресурсов (генетика). Под врожденными ресурсами в мозге ребенка, которые служат своего рода приреквезитами для овладения языком, специалисты понимают специфическое меню возможностей системы грамматической организации. На основании вышесказанного Н. Хомский высказал предположение, что «каждый язык представляет собой лишь один из вариантов общей модели, в которой все фразы состоят из подлежащего (субъекта), сказуемого (предиката) и дополнений (объектов)» [1]. Таким образом, врожденная лингвис-

тическая компетентность лежит в основе развития познавательных и интеллектуальных процессов у ребенка.

Известно, что в процессах восприятия и обучения мозг играет активную роль в определении характера приобретенного знания. Обучение не есть простое восприятие моделей из окружающего мира по бихевиористской схеме, а скорее представляет собой активную «настройку» и дальнейшее усложнение генетически специализированных ментальных «прото-моделей». Фактически большое количество генетического материала кроется за нашей способностью приобретать язык через общение с внешним миром [2].

Языки не имеют особых различий в их глубинных структурах, но отличаются с точки зрения поверхностных структур. Глубинная структура идентифицируется со структурой мысли. Мысль также не зависит от языка; различия в грамматике разных языков не отражают различия в характере мысли; внутренняя речь – есть сознательное проявление мысли, а структура мысли сама по себе не доступна для интроспекции [2].

Исследователь Ингрэм утверждает, что система правил, позволяющая трансформировать глубинную структуру в поверхностную, практически отсутствует в возрасте до 2 лет и формируется, в основном, в период с 6 до 12. Подобные наблюдения подкрепляют точку зрения Ж. Пиаже и конструктивистов, которые рассматривают речь не как самостоятельный вид активности, а как продолжение мышления и признак его развития.

В результате, очевидно, что существует много теорий о механизмах, благодаря которым формируется мышление и другие когнитивные процессы, соответственно, многоаспектность вопроса предоставляет ученым и исследователем обширное поле для деятельности.

Литература

1. Chomsky Noam, Language and mind // Enlarged edition N.Y. HBJ, 1995. – 200 p.
2. Jackendoff Ray, Patterns in the mind. Language and human nature. - Cambridge.: Basic Books, 1994. – 350 p.
3. Lenneberg E.H. Biological Foundations of Language// The Genesis of Language. - N.Y.: John Wiley, 1967 – 250 p.

**К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
ОБУСЛОВЛЕННОСТИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**
(на примере понятий
межкультурная коммуникация и *comunicación intercultural*)

Долгое время научная картина мира практически не привлекала внимания исследователей в области языка. О научной картине мира мы узнаем из контекста изучения наивной. Языковая картина мира национально (культурно) обусловлена, научная же – универсальна и объективна. Научные знания свободны от языкового субъективизма, специфики языка того или иного народа, его менталитета, традиций, нравственных приоритетов, национальной культуры в целом.

Сопоставление научных понятий, принадлежащих разным лингвокультурам, позволяет сделать вывод и о влиянии языковой картины мира на научную, и о национально-культурной обусловленности научного знания.

Межкультурная коммуникация как один из самых актуальных предметов исследования характеризует как российскую науку о языке, так и испанскую. Прозрачность семантики данного термина не вызывает сомнений в том, что понятия *межкультурная коммуникация* и *comunicación intercultural* полностью эквивалентны, отражают общее, универсальное, знание и лишь оформлены средствами национального языка. Однако опрос респондентов – носителей российской и испанской научной мысли позволяет сделать вывод о том, что эквивалентны лишь термины, вербализующие понятия, содержательное же наполнение данных понятий различно.

Респонденты, представители российской науки, рассматривают *межкультурную коммуникацию* как разновидность коммуникации; в ответах испанских специалистов проходит мысль, что любая коммуникация является межкультурной. *Межкультурная коммуникация* осознается специалистами в области русского языка как коммуникация между представителями разных национальных культур (74 %), между представителями различных культурных парадигм (26 %). *Межкультурная коммуникация* соотносится с *нацией, национальной культурой, национальностью, менталите-*

том, русской идеей, родной культурой, носителем родного языка и культуры, терпимостью, толерантностью. Испанские коллеги *comunicación intercultural* связывают с понятием *interculturalidad*, а *interculturalidad* – с *cultura*.

Interculturalidad, являющееся основным в понимании *comunicación intercultural* испанскими исследователями, есть некое свойство, признак, характеристика. Понятие *interculturalidad* имеет четкую соотнесенность с понятием *tolerancia*. В работах испанских лингвистов мы встречаем *interculturalidad* как некое новое сознание, или осознание действительности; говорящий на иностранном языке должен приобрести умения и навыки *intercultural*. *Interculturalidad* понимается как тип отношений, который преднамеренно устанавливается между представителями разных культур и который призван поддерживать диалог и контакт между ними, основываясь на узнавании присущих представителям ценностей и форм жизни. Понятие включает в себя отношения между людьми, принадлежащими не только к разным этническим группам, но и к социальным, профессиональным, сексуальным и др.

Если для информантов – специалистов по русскому языку понятие *культура* в большинстве случаев соотносится с понятием *национальная культура*, то для испанских коллег *cultura* связана, прежде всего, с социумом.

Cultura понимается как уровень культуры, культура разных слоев населения, культура как искусство и культура быта, культура отдельного человека и культура социума, культура сексуальных меньшинств и т.д.

Различие в понимании *культура* и *cultura* видно более ощутимо через *национальность* и *nacionalidad*. *Национальность* есть «принадлежность к какой-нибудь нации, народности»¹. *Национальность* отличается от *гражданства*, «принадлежности к числу граждан государства, правового положение гражданина»².

Мы встречаемся с подобным пониманием *nacionalidad* в испанском языке («особенность и характер, присущие определенному народу или нации»), но лексема *nacionalidad*, как правило, употребляется в значении «принадлежность к государству (тер-

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – С. 398.

² Там же. С. 143.

ритории) человека, рожденного на ней или получившего право на проживание»³. В сознании испанцев *nacionalidad* является показателем государства, в котором проживает человек, общества с административными границами.

Что же противопоставлено национальной культуре в испанской научной мысли? *Transcultura* и *multicultural*.

Multiculturalismo, или *transculturalismo*, является некой концепцией, согласно которой все культуры, в том числе, и малочисленные, обладают собственной ценностью. *Multiculturalismo* детерминировано зависимостью культуры от пола, социальной или профессиональной группы, сексуальной ориентации, этноса и т.п. *Multicultural* противопоставлена национальной в том смысле, что национальность является основным критерием в определении идентичности в российской науке о русском языке, а в испанской *identidad* может определяться по множеству различных критериев, вплоть до культуры отдельного человека, где критерием выступает его неповторимость. *Transcultura* – это иная модель развития культуры, связанная со свободой и правами человека как основными ценностями западноевропейского общества. В этом ряду свобод возникает еще одна – свобода от собственной культуры. *Transcultura* приобретается на выходе из своей собственной и на перекрестке чужих культур.

Таким образом, понимание *межкультурной коммуникации* специалистами в области русского языка и *comunicación intercultural* в представлении испанских лингвистов позволяют сделать вывод о национально-культурной обусловленности научного знания.

Кочурова О.И.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ
ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА
Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК**

Вопрос об использовании прилагательных цветообозначения (ПЦ) в романе Б.Пастернака «Доктор Живаго» неоднократно исследовался лингвистами (А.В. Радионова, О.В. Синева, С.В. Шармер). Отмечено широкое использование Б.Пастернаком данного

³ Diccionario de Real Academia [электронный ресурс]. – [http:// www.rae.es](http://www.rae.es).

пласта лексики и пристрастие к употреблению отдельных цветообозначений. Действительно, ПЦ в романе отображают и общенациональную и индивидуальную авторскую системы ПЦ. Соответственно возникает вопрос об адекватности передачи ПЦ в романе при переводе.

В художественном тексте под влиянием узкого и широкого контекста, и экстралингвистической ситуации ПЦ реализуют уже не только значение цветового признака при объекте, а приобретают переносные, символические оттенки значения в зависимости от состояния языка конкретной эпохи (фразеология, пословицы, поговорки) и личной культуры автора. То есть происходит трансформация денотативных связей, формируется вторичная образность. Соответственно, при переводе ПЦ в конкретном художественном произведении необходимо принимать во внимание использование авторских коннотаций и нетрадиционной индивидуальной авторской символики.

Различна структура ПЦ в романе: 1. простые наименования: розовые душистые куски (Ж;80); 2. сложные наименования: 1) со словом «цвет»: скатерти персикового цвета (Ж;77); 2) состоящие из двух прилагательных: сине-лиловые цинерарии (Ж;53); 3) состоящие из прилагательного и существительного: бисерно-серебристой водяной кашей (Ж;33); 3. производные прилагательные, образованные при помощи суффиксов: красненькими ниточками и точками (Ж;39).

Помимо ПЦ автор употребляет глаголы и существительные, семантика которых указывает на цвет: ...как желток с кровью... (Ж;26)

ПЦ использованы автором с различной символической нагрузкой. Прослеживается авторская символика прилагательных черный, белый, лиловый, свинцовый, красный.

В результате анализа перевода ПЦ в романе Пастернака «Доктор Живаго» на английский язык, выполненного переводчиками, носителями английского языка, Максом Хэйвордом и Мэнией Хэрри, были выявлены следующие способы перевода ПЦ:

1. Подстановка словарного варианта. Данный способ перевода использован наиболее часто, когда ПЦ обозначает цветовой признак: *Над паровозом взвились белые клубочки пара...* (Ж; 20) - *White puffs of steam flurried over the engine...* (Zh;19)

В связи с неоднозначностью членения цветового пространства, трудности представляет перевод ПЦ *лиловый, сиреневый, фиолетовый*, хотя, как выявил анализ словарных статей, они являлись близкими по значению в русском языке начала середины 20 века, и не получают в романе явно отличной друг от друга символической нагрузки.

Интересно с точки зрения перевода ПЦ *румяный*: *румяная старуха* (Ж;109) - *pink-cheeked Mademoiselle Fleury* (Zh;136). В русском языке в ПЦ *румяный* присутствует оценочный момент, *румяный*, т.е. здоровый, сильный, красивый. При переводе было использовано слово «pink-cheeked», что не является адекватным эквивалентом перевода слова «румяный», так как глагол «to pink» означает краснеть, розоветь, заливаться румянцем, данном случае заливаться румянцем от смущения, стыда. Следовательно, данный перевод не удовлетворяет коннотации ПЦ *румяный*. Пользуясь данным способом перевода, переводчику следует принимать во внимание различные коннотации цвета в разных языках.

2. Переводческие трансформации:

1) Замена части речи: ...*серебристая струйка ртути, такая же, как капли росы в траве...* (Ж;25)-... *a streak of quicksilver, as shiny as the dew on the grass...*(Zh;25). Здесь *quicksilver* является эквивалентом слова «ртуть» и уже содержит «silver», так что данный вариант перевода уместен и адекватен.

2)Перевод «название предмета, цвет которого подразумевается + coloured»: ...*темно-коричневую слякоть кофейного цвета...* (Ж;106) –...*coffee-coloured mud...* (Zh;183)

3. Опускание ПЦ в тексте ПЯ. *Юре и Тоне в эти дни шили первые в их жизни выходные платья, Юре - черную сюртучную пару, а Тоне - вечерний туалет из светлого атласа с чуть-чуть открытой шеей.*(Ж;62) - *For the first time in their lives Yura and Tonya were having evening clothes made for them, Yura a dinner jacket and Tonya a light satin evening dress which only just uncovered her neck.*(Zh;75) В переводе сочетания «черная сюртучная пара как «dinner jacket» ПЦ отсутствует. Однако указание на цвет сохраняется, так как «dinner jacket» - словосочетание, обозначающее «пиджак для вечерних приемов из черной шерстяной ткани с атласными отворотами; надевается с черными брюками, белой сорочкой и черным галстуком-бабочкой.»

Деревья с таким видом заглядывали в комнату, словно хотели положить на пол свои ветки в тяжелом инее, похожем на сиреневые струйки застывшего стеарина (Ж;40) – *The trees, laden with hoar-frost, their branches like smoky streaks of candle-wax, looked as if they wished to rest their burden on the floor of the study* (Zh;45). Одно из значений английского прилагательного «smoky» указывает на цвет: «цветом напоминающий дым, пепельно-серый». Возможно, переводчик в данном случае опирался на прагматический аспект перевода. Струйки застывшего стеарина, т.е. жирового вещества, используемого в производстве свечей в обычных условиях, могут быть белого или желтого цвета. Однако Пастернак определяет их как сиреневые, что может быть связано с символическим значением трагизма данного цвета в его произведениях. Тем не менее, пепельно-серый цвет более блеклый и не отражает ни цветового восприятия автора произведения, ни какого-либо символического смысла.

4. Добавление ПЦ в тексте ПЯ. *В палате спиной к двери стояли две женщины в халатах, акушерка и нянюшка.* (Ж;88) – *Inside the ward two women in white overalls stood with their backs to the door, they were the midwife and the nurse* (Zh;108). Из контекста ясно, что «халат» означает «халат медицинского работника». Переводчики дают вариант «white overall». В данном случае добавление в переводе оправдано, это связано с культурой языка ПЯ и раскрывает для английского читателя смысл, вкладываемый Б. Пастернаком.

5. Перевод ПЦ в составе устойчивых сочетаний. Устойчивые выражения: *она белой, а он – черной кости* (Ж;90) – *her blood was bluer than his* (Zh;111); названия болезней: *белой горячки*» (Ж;23) – *D. Ts.*» (Zh;22); названия учреждений, институтов, комитетов: *Красный Крест* (Ж;41) – *the Red Cross* (Zh;46); названия породы дерева: *черного дерева* (Ж;57) – *ebony* (Zh;69); названия растений: *Розовый гиацинт* (Ж;84) – *rose jacinths* (Zh;104) Устойчивые сочетания, имеющие в составе ПЦ, переводчики, по возможности, передают устойчивыми выражениями, сохраняя стилистическую окраску и прагматический эффект высказывания.

6. Трансформации, применяемые при переводе глаголов, семантика которых указывает на цвет. 1) Генерализация *Струйка запекшейся крови резким знаком чернела поперек лба и глаз*

разбившегося...(Ж;23)-*Blood had streaked his forehead with a dark sign...*(Zh;22) При переводе указание на конкретный цвет заменяется указанием на более общее понятие «темного». Несмотря на отсутствие эквивалентности на уровне языковых знаков перевод эквивалентен на уровнях цели коммуникации, сообщения, описания. 2) Грамматические трансформации, при которых сема цветового обозначения, свойственная русскому глаголу, передается другими частями речи. ...*чернел поворотный круг...* (Ж;33)-...*the black shape of the turntable...*(Zh;36) 3) Замена простого глагольного сказуемого составным именным сказуемым, где компонент составного сказуемого, выраженный прилагательным, обозначающим цвет, служит для обозначения признака и несет основную смысловую нагрузку. ... *она краснела.* (Ж;28)-... *he made her blush.* (Zh;28)

На данный момент не выработано четкой системы методов и стратегий, которыми мог бы руководствоваться переводчик при передаче цветообозначений в художественной литературе, а соответственно нет единых критериев поиска, получения полного эквивалентного соответствия при переводе, которые бы учитывали и то, что цветообозначения являются культурно – окрашенной лексикой, и то, что в художественной литературе ПЦ могут использоваться как в денотативном, так и переносном, символическом значении. ПЦ с денотативным значением под влиянием стилистического приема автора может приобрести новые оттенки значения, а символика цвета может быть традиционной и нетрадиционной. Необходимо также принимать во внимание существование, как авторских, так и традиционно закрепленных в каком-либо языке в ходе исторического развития ПЦ.

Куваева А. А.

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ЗАКОН» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В последние годы активно развивается новое направление лингвистики – политическая лингвистика. Задача политической лингвистики – исследовать многообразные взаимоотношения между языком, мышлением, коммуникацией, субъектами политической деятельности и политическим состоянием общества.

Повышенное внимание при этом уделяется специфике современного политического языка и политическим концептам. При изучении политических концептов существенным является обращение к проблемам понимания политических реалий того или иного государства гражданами других государств. Концепты изучаются в рамках соответствующего языка и национальной культуры, т.к. каждый язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой способ его концептуализации. Следует отметить, что концептуальная картина мира – явление более сложное, чем языковая картина мира. Отечественные лингвисты (Ю.Н. Караулов, Г.В. Колшанский, Б.А. Серебренников, В.Н. Телия и др.) различают данные понятия, характеризуя «языковую картину мира» как совокупность знаний, запечатленных в языковой форме [6]. Понимание концептов весьма вариативно в современной лингвистике. По словам В.И. Карасика, «не вызывает споров лишь то положение, что концепт принадлежит сознанию и включает, в отличие от понятия, не только описательно-классификационные, но и чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики. Концепты не только мыслятся, но и переживаются» [2]. Зарождение концепта происходит благодаря соотношению не понятий, а индивидуальных чувственно-предметных образов, которые со временем абстрагируются от реального предмета и превращаются в собственно мыслительный образ. По выражению В.А. Масловой, «концепт – многомерное образование, включающее в себя не только понятийно-дефиниционные, но и коннотативные, образные, оценочные, ассоциативные характеристики» [6]. В.И. Карасик также отмечает, что концепт представляет собой «многомерное, культурно-значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, опредмеченное в той или иной языковой форме» [2]. Таким образом, концепт представляет собой чувственно-предметный образ, который характеризуется многомерностью. Важнейшими измерениями концепта являются образное, понятийное и ценностное.

Одним из базовых концептов политического дискурса является концепт «закон». В словаре С.И. Ожегова *закон* определяется как 1) связи и взаимосвязи каких-либо явлений действительности (*законы природы*), 2) постановление государственной власти, нормативный акт, принятый государственной властью, установленные государственной властью общеобязательные правила, 3) общеобя-

зательное и непреложное правило (сложившиеся нравственные устои, нормы) (*Законы нравственности. Неписанные законы*). Неоднозначное восприятие закона русским сознанием нашло отражение в языке: «Не всякий прут по закону гнуть», «Закон – паутина: шмель проскочит, муха увязнет», «Где закон, там и обида», что позволяет говорить о сложности данного концепта, его многогранности и многоликости, о его нравственной оценке, т.е. о *справедливости* закона. Таким образом, для понимания концепта закон в русской языковой картине мира необходимо рассмотреть его ассоциативный ряд, включающий в себя следующие концепты: *справедливость, правда, истина, право*. При исследовании данных концептов в русской и американской культурах, было выявлено различие в их понимании и выражении. Развитие концепта *справедливости* в русской культуре анализирует Н.В. Печерская. Она отмечает, что концепт *справедливость* в русском языке до XV века выражался широким спектром слов, объединенных корневой морфемой “-прав-”: правда, праведный, правило, правильный [7]. В XVIII веке значение *истины, точности и беспристрастного отношения* постепенно ослабевает. *Справедливость* начинает ассоциироваться не только с *сущим*, но и с *должным, правильным*. Н.К. Михайловский в 1877 г. констатировал размежевание рассматриваемых концептов в обыденном сознании его современников: «Один говорит, мне наплевать на справедливость, я истины хочу. Другой говорит: мне истину не с кашей есть, я справедливости хочу» [7]. Толкование справедливости как истины сохранилось в естественнонаучных дисциплинах. В остальных же сферах человеческой деятельности концепт *справедливость* соответствует нормативной правильности поведения, с нравственными принципами. При этом *справедливость* не соотносится с законом: «Где закон, там и обида». Литературоведы XIX в. противопоставляют «внутреннюю» и «внешнюю» справедливость: «Такая справедливость... воплощает начала, стоящие выше правовых. Но как орган и орудие государства право – ложь и обман» [7]. Понимание *справедливости* в ее *социальном* значении (основанном на идее экономического, социального и политического равенства) в XX в. стало одним из ведущих смыслов справедливости, т.е. *юридическая* и *социальная* справедливости имеют взаимоисключающие смыслы. Концепт *справедливость* в

юридическом смысле сближается с концептами *право* и *законность*. В.С. Соловьев писал: «Основной естественный принцип политического общества есть законность или право, как выражение справедливости» [7]. Значения справедливости как закона и как естественного права, которое носит не социальный, а общечеловеческий характер, объединяет значение «беспристрастности» [7]. Третьим значением является справедливость религиозная или этическая (духовно-нравственная). Таким образом, концепт справедливости многозначен и может рассматриваться в социальном, юридическом и этическом смысле. В настоящее время в языковой картине мира русского общества данный концепт наиболее ярко представлен в социальном и этическом смысле, в силу исторического развития и восприятия русским сознанием закона и власти. «Примат должен принадлежать духовному началу, потом следует экономика как реальный базис жизни и потом лишь политика вечно служебная в отношении к экономике» [7]. В английском языке преобладающим значением *справедливости* становится значение законности, честности, искренности. В русском же языке *справедливость* и *законность* часто являются противоречащими понятиями. И.Б. Левонтина объясняет данное противоречие тем, что *справедливость* в русском сознании эмоционально окрашена. «Особенность русской культуры состоит в том, что в ней существует особое чувство – любовь к справедливости» [4].

В восприятии данных концептов американским сознанием наблюдается иная тенденция. Данные концепты ярко выражены в романе американского писателя Роберта Пенна Уоррена «Вся королевская рать», в котором отражен переломный момент в понимании истории и ценностей общества того времени (30-е гг. XX в.). В истории карьеры и трагической гибели политического деятеля Вилли Старка, о которой рассказывает герой романа Джек Берден, проступают контуры событий, связанных с жизнью губернатора штата Луизиана Хью Лонга. В романе звучат отголоски Гражданской войны, показано угасание семейств, осмысливается историческое прошлое Юга, прослеживается тема столкновения идеальных представлений о мире и самой действительности. Главный герой, родившийся в бедной крестьянской семье, но всю жизнь стремившийся к славе и власти, становится губернатором штата, защищая интересы бедных. Он развивает свои ораторские способности, пытаясь

сохранить образ «народного защитника», идет к цели неудержимо и напористо, используя шантаж и коррупцию, становится диктатором, несмотря на свою натуру идеалиста. Рассказчик, историк Джек Берден, правая рука губернатора Старка, в конце романа приходит к выводу о взаимосвязи всего сущего в жизни: это не только связь прежнего Юга с Югом, в котором происходит действие романа, но и осознание того, что ни одно действие, совершенное в сфере политики или частной жизни не может рассматриваться изолированно. Отсюда вытекает назидание книги: не преступать нравственных границ, помнить об ответственности.

В романе противопоставляются две точки зрения. Первой придерживается рассказчик, он выступает за рациональную истину, истину науки, другой герой проповедует Божественную Истину, Истину веры. Через призму этих полярных взглядов рассматриваются все события, анализируются все понятия, ценности. Помимо этого, в произведении представлена и третья точка зрения – главного героя, который является носителем идеи правды народа, социальной правды, социальной справедливости и обличает закон в ярко негативной метафорической форме: «Я знаю **право** (“law”). Я ведь зарабатывал этим. Но я не юрист. Поэтому-то я понимаю, что такое **право**. **Законы** (“law”) – это штаны, купленные мальчишке в прошлом году, а у нас всегда нынешний год, и штаны лопаются по шву, и щиколотки наружу. Законы всегда тесны и коротки для подрастающего человечества...» (Уоррен 1988: 163). «То, что люди объявляют **правильным** (“right”), всегда отстаёт от того, что им нужно для дела... А **справедливость** (“right”) – это запрет, который ты налагаешь на определенные вещи, хотя они ничем не отличаются от тех, на которые запрета нет...» [9]. «Правильному» и «справедливости» в оригинале произведения соответствует слово “right” (право), «праву» и «закону» – “law”, таким образом, происходит сближение этих понятий со значением законности, справедливость приобретает значение юридической справедливости.

Трагический конец романа символизирует крах идеи главного героя создать общество, основанное на принципах социальной справедливости. Значение романа актуально и в настоящее время в силу процессов, происходящих в обществе.

Необходимо различить концепты *справедливости* и *правды*, а также смежного с ними концепта *истины*. При рассмотрении концеп-

тов *истина* и *правда* в двух культурах также выявляются различия. В русском языке данным концептам соответствуют два слова – *истина* и *правда*. В английском языке их эквивалентом является одно слово – *truth*, значение которого определяется в контексте данного слова. Аналогичной парой является *добро* – *благо* (англ. *goodness*).

Концепт *правда* в XVIII в. имел чисто моральные коннотации. В XIX в. основным значением *правды* становится истина, точная репрезентация фактов. В настоящее время *истина* определяется как понятие объективное, абсолютное, *правда* – относительное, множественное, индивидуальное и субъективное («у каждого своя правда»).

Истина принадлежит к числу основных мировоззренческих концептов. Формирование данного концепта определяется следующими условиями.

По мнению Н.Д. Арутюновой, главное из них состоит в «осознании человеком двойственности бытия»: противопоставление постигаемого чувством постигаемому разумом. Вторым условием является принадлежность миру реальному, либо миру идеальному. Истине присущи свойства *вечности, необходимого существования, сокровенности, неизменности и подлинности*.

Истина рассматривается с точки зрения религии и науки. Истина является одним из высоких жизненных идеалов, к которым стремится человек. Божественная истина (*религиозная справедливость*) познается откровением. Высшая справедливость подразумевает закон, по которому оцениваются человеческие действия, основываясь на оппозициях добра и зла, праведной и неправедной жизни, т.е. *истинное (должное)* противостоит *недолжному*. «Истине поклоняются, ей служат, к ее алтарю приносят добровольные жертвы, люди бывают одержимы истиной. Им свойственна жажда истины, к истине стремятся, но путь к ней тяжок, истину обретают через страдания и находят в ней блаженство, истина, подобно солнцу, слепит, стезя истины ведет человека ввысь, она надмирна».

Рациональная *истина* или *истина науки* является объектом знания, а не веры. Ее необходимо открыть и доказать. В этом случае она соотносится с природой и ее законами. *Истину знают, узнают, открывают, ищут, подтверждают, о ней спорят, из нее делают выводы и извлекают следствия, до истины «докапываются», она*

скрыта в глубинах и недрах мира. Описывая события, историк стремится к истине.

«Правда – это отраженная Истина, истина в зеркале жизни». Правда – понятие социальное. Стремясь к истине, человек вбирает знания внешнего мира и переживает их, меняясь внутренне. Сражаясь за правду, человек привносит во внешний мир свои знания и ценности, меняя его. О правде говорят как о *горькой, жестокой, трагической, неутешительной*, подразумевая под этим саму жизнь. В.А. Маслова говорит о «заземленности» концепта *истины*, связывая это с особенностью русского языкового сознания, которое не приемлет абстракций, характерных для западного мышления с их идеей абсолютной истины [6].

Истина сокровенна, это тайна, оберегаемая миром; правда укрываема, это секрет, хранимый человеком («все тайное становится явным»). Таким образом, истина сближается с фактом, и в отличие от правды, она беспощадна к человеческой судьбе.

В словаре С.И. Ожегова *правда* определяется как *порядок, основанный на справедливости, честности: «искать правды», «стоять за правду», то же, что и правота: «твоя правда», «доказать свою правоту»*, в словаре В.И. Даля *правда – истина на деле, истина во благо, справедливость, правдивость, правосудие, правота*, т.е. правда еще не является истинным, фактическим положением вещей, но стремится к справедливости (духовно-нравственной). Истина определяется как: 1) *адекватное отображение в сознании воспринимающего того, что существует объективно: «объективная истина», стремление к истине»* [8], 2) *противоположность лжи, все, что верно, подлинно, точно, справедливо, что есть, «истина – достояние разума человека, истина относится к уму и разуму, а добро и благо к любви, нраву и воле»* [1].

В английском языковом сознании данные концепты сближаются в один концепт. Ядром концепта становится значение правды как факта действительности, объективного понятия. Webster's Dictionary: truth – the facts corresponding with actual events or happenings; sincerity or honesty. Macmillan Dictionary: truth – 1) the actual facts about something, rather than what people think or say is true, 2) the idea that is accepted by most people as being true. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary: truth – 1) sincerity in action, character and utterance, 2) fact, actuality, the body of real things, events, and facts, 3) the property of being in accordance with

fact or reality. Longman Activator Dictionary: truth – 1) the true information or facts about something, 2) important facts or principles about life, the world that are always true in all situations. Выражение *in truth* употребляется в значении *соответствия с фактом*. *Moment of the truth* – момент *истины*. *Truth to nature* – *точность воспроизведения*.

Таким образом, происходит расщепление значений концепта *правды* в русском сознании на самостоятельные концепты *правду* и *истину* соответственно как субъективное и объективное понятия. Что касается данного концепта в английском языке, то выявленные значения можно скорее трактовать как коннотации.

Проведенный анализ имеет существенное значение при переводе. За счет выражения этих двух понятий в американской культуре в одном концепте (*truth*), в романе «Вся королевская рать» происходит соединение рациональной истины и правды: герой ищет истины как историк, исследующий ход событий, истории, при этом его расследование «касается живых людей», как он сам признает, и секретов, хранимых ими, что причиняет страдания этим людям и ему самому. «The **truth** shall make you free» – имеется в виду истина, результат знания, что и учитывается при переводе: «**Истина** сделает вас свободными» (Уоррен 1988: 241) (не «правда»). При этом правда (утаенная правда), в отличие от истины негативна и имеет отрицательные последствия: «The **truth** is a terrible thing.... For there is a blackness of **truth**.» «**Правда** – ужасная вещь... она затягивает тебя, как водоворот... Затем – рывок, затем – головокружительное падение во мрак. Ибо есть мрак **правды**». «Если бы **правда** была однозначна... тебе не пришлось бы задумываться, можно было бы зажмуриться и рубить сплеча» [9].

Как и в отношении *правды–истины*, *благо* – относительно, *добро* – абсолютно. Добро совершается человеком, причем искренне (*делать добро, творить добро*). Поэтому слово *goodness* в следующем фрагменте переводится как *добро*, а не благо. “**Goodness**. Just plain, simple goodness... You got to make it, if you want it”. («**Добра**. самого простого, обыкновенного добра... Ты должен сделать его, если хочешь его» [9]. Благо же стоит вне человека. Так, при переводе следующего предложения употребляется слово благо: “Then, all of a sudden, a divorce got to be **right**...” («И тут оказывается, что развод – это **благо**...» [9].

Выявленные различия в значении *справедливости, правды, добра и блага* позволяют понять их употребление при переводе на русский язык английского слова *right*: «То, что люди объявляют **правильным** (right), всегда отстаёт от того, что им нужно для дела... Общество просто состряпает новые понятия о **добре** (right)... А **справедливость** (right) – это запрет, который ты налагаешь на определенные вещи, хотя они ничем не отличаются от тех, на которые запрета нет. И не было еще придумано такого понятия **справедливости** (right), чтобы среди людей, которым его навязали, многие не подняли визга, что оно не дает им заниматься никаким человеческим делом... И тут оказывается, что развод – это **благо** (right)... Я не отрицаю, должно быть понятие о **справедливости** (right)... » [9]. *Right* включает в себя данные концепты и реализует конкретные значения в определенном контексте.

Таким образом, концепт *закон* в русском языковом сознании рассматривается как чувственно и эмоционально переживаемое образование, в непосредственной связи с концептом *справедливости*, отличным от восприятия американским сознанием и, следовательно, способы выражения данного концепта в русском и английском языках различны.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. С-П.: Диамант, 1997.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Левонтина И.Б. Звездное небо над головой // Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст., М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 353 – 357.
4. Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. «За справедливостью пустой» // Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст., М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 363 – 377.
5. Логический анализ языка. Культурные концепты. М.: Наука, 1991.
6. Маслова В.А. Введение когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2006.
7. Печерская Н.В. Метаморфозы справедливости: историко-этимологический анализ понятия справедливости в русской культуре

// Полис: политические исследования. М., 2001, № 2. С. 132-145.

8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992.
9. Уоррен Р.П. Вся королевская рать. Перевод В.П. Голышева. М.: Правда, 1988.
10. Longman Activator Dictionary. Tenth impression, Pearson Education Limited, 2000.
11. Macmillan Dictionary Essential. Macmillan Publishers Limited, Oxford, 2003.
12. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. Eleventh edition, USA, Springfield, Massachusetts, 2004.
13. Webster's Dictionary. Moscow, 1993.
14. Robert Penn Warren. All the king's men. – Moscow: Progress, 1979.

Кузнецова Н.В.

**ДИАЛОГ ДВУХ КУЛЬТУР: ЛЮБОВНЫЙ СЮЖЕТ В РОМАНАХ
«МАДАМ БОВАРИ» Г. ФЛОБЕРА
И «АННА КАРЕНИНА» Л. ТОЛСТОГО**

Одной из наиболее интересных разновидностей межкультурного диалога является взаимодействие культур в художественной форме. Предметом рассмотрения в данной работе является диалог на тему любви между двумя знаменитыми писателями – французским писателем – Г. Флобером и русским – Л. Н. Толстым и между их героинями – Э. Бовари и А. Карениной. Жизненная коллизия обеих героинь развивается по общей схеме: замужество не по любви – испытание любовью и добровольный уход из жизни. Текст романов выступает для нас в качестве диалога.

Любовный сюжет в романе «Мадам Бовари» Г. Флобера, точно так же как и в романе «Анна Каренина» Л. Толстого, несет огромную идейную нагрузку. В обоих романах обнаруживается трагизм человеческой жизни, роковое несоответствие ее низменной реальности высоким устремлениям человеческого духа. Но эта проблема освещается Флобером и Толстым с противоположных традиций.

Героиня Флобера Эмма Бовари и русская аристократка Анна Каренина, которая жила двадцатью годами позже в холодном

Петербурге, не могли встретиться в жизни. Но через 10 – 15 лет после трагической гибели Анны они «встретились» на страницах статей и очерков английских, французских и чешских критиков. Образы Анны Карениной и Эммы Бовари стали настойчиво сравнивать между собой. В пленительной, душевно чистой Анне европейские критики увидели живое воплощение преимуществ Толстого-художника, его нравственно чистого одухотворенного искусства. Ж.Онсей, французский критик задавался вопросом, почему судьба Анны Карениной горячо волнует читателей, а злключения Эммы Бовари оставляют равнодушными. По его мнению, главная причина – в душевном благородстве русской героини и безнравственности французской. Раскаяние, чувство вины Анны далеко от беззастенчивости французской героини, повторяющей с тайным удовольствием: « У меня любовник, и это все».

Если Эмма внушала себе любовь к Шарлю (она не знала точно, любит ли его или нет, но ей сначала это казалось), то Анна с самого начала не любила того человека, которому была отдана в жены. С этого момента она стала только матерью, но не женой для Каренина. И она жила ради сына. Самое страшное для Анны было потерять его. По-другому ведет себя Эмма – она легко оставляет дочь на попечение и воспитание мужа и уходит к любовнику.

Анна – персонаж живой, яркий, мы чувствуем, переживаем вместе с ней. Но все же Анна была не в силах что-либо поменять, так как положение в свете было дорого ей. Она не променяла его на позорное положение женщины, бросившей мужа и сына и соединившейся с любовником. Героиня Толстого испугалась человеческого осуждения, испугалась потери своего положения в светском обществе. Она попыталась жить одной любовью, но это опустошило ее душу.

Эмма же не боится человеческого осуждения, она гонится за счастьем, за материальными ценностями, но она не знает, чего хочет и это постепенно приводит ее к гибели. Она никого не любит – только себя. Эмма – женщина, не привыкшая анализировать свои переживания, живущая не разумом, а чувством, не задумывающаяся о нравственных принципах. Желая внушить любовь мужу, она «в саду, при луне, читала ему все страстные стихи, какие только знала наизусть». Героиня романа, казалось бы, не желает считаться с

реальной жизнью, стремясь принять действительность лишь в тех условных формах, которые подсказываются «романами о любви»; поэтому и создается возможность двойного существования: рядом с мужем и без мужа. Параллельно с мечтами о мире роскоши, страстей и фантастических прихотей, в котором Эмма живет духовно, разворачивается реальное существование, которое героиня упорно пытается поднять на уровень мечты. В мечтах Эмма выступает рядом с герцогинями, блистая бархатом и драгоценными камнями; на деле же ей доступны лишь побрякушки, которые становятся заменителями мечты. Чувство любви у нее неотделимо от материальной оправы. «Она интересовалась только тем, из чего могла извлечь выгоду для своего личного чувства, и все, что не давало непосредственной пищи сердцу, она отбрасывала как ненужное: натура у нее была не столько художественная, сколько сентиментальная»[16:88].

Мадам Бовари ищет любви в страсти, в «поэзии жизни», вовне, то есть ищет того, что, с точки зрения Флобера, для человека с подлинной, острой чувствительностью совершенно недоступно. Реальная любовь, «любовник» может помочь лишь временно. «Счастливая» любовь мадам Бовари к Родольфу превращается в страдание не только потому, что вызывает отвращение к мужу и домашнему быту, но главным образом потому, что требует еще более полного обладания, более совершенного блаженства. Почти то же повторяется во втором счастье мадам Бовари. После свиданий наступает разлука. Слишком требовательная любовь пугает и раздражает любовников. Эмма лжет и входит в долги, так как растут аппетиты и жажда счастья разгорается все больше. Наконец и сама любовь исчезает, так как любовник не соответствует идеалу и так как, с точки зрения Флобера, никакая страсть, никакое желание не могут быть удовлетворены.

Анна же, напротив, живет разумом, боясь всяческих осуждений со стороны общества. Даже в описании главных героинь – большую симпатию вызывает образ Анны. Что-то ласковое и нежное было в ней, чего мы не можем проследить в образе мадам Бовари. В. Вересаев дал оригинальную трактовку идейного смысла романа и эпиграфа к нему: без любви выданная за Каренина, в браке с ним «Анна была только матерью, а не женою. Без любви она отдала Каренину то, что светлым и радостным

может быть только при любви. Без любви же превращается в грязь, ложь и позор. Живая жизнь этого не терпит. Как будто независимая от Анны сила, – она сама это чувствует, вырывает ее из уродливой жизни и бросает навстречу новой любви. Если бы Анна чисто и честно отдалась этой силе, перед нею раскрылась бы новая цельная жизнь. Но Анна испугалась – испугалась мелким страхом перед человеческим осуждением, перед потерей своего положения в свете. И глубокое, ясное чувство загрязнилось ложью, превратилось в запретное наслаждение, стало мелким и мутным. Анна ушла только в любовь, стала духовно- бездетною любовницею, как раньше была только матерью. И тщетно пытается она жить своею противоестественною, пустоцветною любовью. Этого живая жизнь также не может потерпеть. Поруганная, разорванная надвое, она беспощадно убивает душу Анны. Человек легкомысленно пошел против собственного своего существа, и великий закон, светлый в самой своей жестокости, говорит: «Мне отмщение и Аз воздам» [13].

Эмма убивает себя, так как не находит объектов своей любви. Самоубийство становится лишь отправной точкой, из которой идут два, совершенно разных пути. И Анна Каренина, и мадам Бовари лишают себя жизни из-за «неурядиц». Оставленная Родольфом, Эмма ищет утешения в объятиях Леона. И хотя Леон, так же как Родольф, обманывает ее ожидания, пресытись ее ласками в той же мере, как и она его, не разочарование в любви, а безвыходность денежных обстоятельств, в которых она запуталась в любовном угаре, заставляет ее покончить с собой. Гибель Анны неизмеримо трагичнее, чем Эммы Бовари, потому что это гибель прекрасного, высоконравственного от природы человека, ставшего жертвой бесчеловечного миропонимания, навязанного ей социальной средой. Только в момент самоубийства Анна до конца прозревает истину, состоящую в том, что не жизнь виновата во всех ее страданиях, а ложное понимание блага жизни.

Различный подход к трактовке образов неверных жен у французского и русского писателей во многом обусловлен отношением к искусству: в глазах Толстого литература была связана с жизнью, у Флобера это единство распадается на две противоположности: (жизнь – не литература, а литература – не

жизнь). Эмме Бовари, как воплощению романтических иллюзий, нет места в реальности. Она уходит из жизни, чтобы «стать литературой». У Толстого же уход из жизни Анны Карениной упирается в трагический дуализм автора, в его противопоставление материального и идеального, души и тела.

Литература Не совпадают номера источников № 16?

1. Одинокое В. Г. – Поэтика романов Л. Н. Толстого. – Новосибирск. – 1978.
2. Полякова Е. А. – Поэтика драмы и эстетика театра в романе «Анна Каренина». – М. – 2002.
3. Реизов Б. Г. – Французский роман 19 века. – М. – 1977.
4. Реизов Б. Г. – Творчество Флобера. – М. – 1955.
5. Реизов Б. Г. – Реализм в зарубежных литературах 19 – 20 вв. – М. – 1992.
6. Решетов Д. В. – Романы Г Флобера «Мадам Бовари» и Л. Н. Толстого «Анна Каренина». – автореферат. – Магнитогорск. – 2005.
7. Рождественский Б. В. -О композиции романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина. – М. – 1954.
8. Роллан Р. – Жизнь великих людей. – М. – 1993.
9. Роллан Р. – Жизни великих людей. – М. – 1993.
10. Хлебникова М. Н. – Роман горячий гармоничный. – Ростов-на-Дону. – 1968.
11. Y. Bagues – Rollins, le Pas de Flaubert: une danse macarbe. – Champinon. – 1998.
12. L. Boulnet. – Lettres a Gustave Flaubert. – М.- L. Cappello. – 1996.
13. V. Brombert. – Flaubert par lui-meme. – Ecrivains de toujours. – Seuil. – 1971.
14. Cl. Gothot –Mersch. – La Genese de “ Madame Bovary”. – 1966.

Логунова Л.Г., Хасанова З.Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

По основным результатам международного исследования образовательных достижений PISA-2000 российская школа не

обеспечивает достаточную готовность ее выпускников к жизни в постиндустриальном информационном обществе, отвечающую современным требованиям. На результаты тестирования российских школьников могла повлиять одна из причин: недостаточная практическая ориентированность содержания образования по русскому языку, математике и естественнонаучным дисциплинам, их некоторая оторванность от реалий жизни, окружающей школьника.

Устранение таких недостатков потребует пересмотреть требования к результатам обучения государственных стандартов образования, ввести в программу и учебники материалы практикоориентированного характера, усилить диалогический характер гуманитарного образования, знакомя школьника с различными, порой противоположными точками зрения на события истории и жизни.

Не отказываясь от лучших традиций школы, усилить личностную и практическую направленность содержания и процесса образования, повысив его развивающий характер.

Таким образом, будет устранена одна из претензий к нашим школьникам – неумение пользоваться арсеналом разных источников информации и способов ее переработки в новой незнакомой, нестандартной ситуации.

В стандартах основной школы по русскому языку в настоящее время вводятся понятия «коммуникативные компетенции», «языковые компетенции», «лингвистические компетенции» и «культуроведческие компетенции». Мы придерживаемся следующего содержания понятий «компетентность» и «компетенции»:

- компетентность – это более общее понятие, состоящее из отдельных компетенций, такой подход представлен в работе М.Б. Челышковой: компетентность следует трактовать как интегральную характеристику, распадающуюся на спектр отдельных компетенций;
- компетентность – это определенное состояние индивида, способного самостоятельно решать определенный уровень задач, используя универсальные и специальные способы деятельности, основанные на научных и гуманистических идеях и принципах, а также имеющейся у него системы знаний (О.Е. Лебедев);
- компетенции – это освоенные и сознательно применяемые способы деятельности.

В научной литературе предлагается следующая характеристика содержания компетенций каждого типа:

Языковые компетенции	Лингвистические компетенции	Коммуникативные компетенции	Культуроведческие компетенции
▪ способность употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с литературными нормами; ▪ владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности: - новые пласты лексики, - фразеологический запас, - грамматический строй речи, - морфологические нормы, - нормы согласования, управления, - построение предложений разных видов.	▪ результат осмысления речевого опыта учащимися: - устройство языка и его изменения, - элементы истории науки о русском языке и его выдающихся представителей; ▪ опознавание звуков, букв, морфем, частей речи; ▪ умение делить языковые явления на группы; ▪ умение производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический разбор.	▪ способность понимания чужих и порождение собственных программ речевого поведения, адекватно целям, сферам, ситуациям общения; ▪ знание основных понятий лингвистической речи-стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте, умение выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативной ситуации.	▪ Обеспечение формирования языковой картины мира, овладение национальными единицами языка, речевым этикетом. ▪ Постижение национальной культуры своего народа: -познание самобытности; -осознание значимости родного языка; ▪ развитие духовно-нравственного мира школьника, его национального самосознания.

Для того, чтобы учащиеся в полном объеме могли овладеть выше перечисленными компетенциями, целенаправленную систематическую работу по развитию устной и письменной речи школьников нужно начинать с первых дней пребывания в школе, ставя своей целью раскрытие творческой инициативы, пробуждение интереса к языку на основе собственных наблюдений, впечатлений, т.е. формирование мотивации учения.

Эффективное развитие языковых компетенций возможно в деятельностном подходе, который научно обоснован в современной

педагогической практике. Деятельность выстраивается через отдельные действия и опирается на субъективный опыт ребенка. Для формирования действия необходимо, чтобы субъект деятельности осознал ее ближайший результат, достижение которого ведет к осуществлению всей деятельности в целом.

Анализ научной литературы и собственный опыт показывает, что для успешного формирования языковых, лингвистических, культуроведческих, коммуникативных компетенций на начальном этапе обучения возможен при соблюдении ряда условий и использование определенных педагогических технологий.

Основными условиями формирования, рассмотренных в таблице компетенций на раннем этапе обучения мы считаем:

1. Потребность в высказывании, повышение речевой мотивации, желание выразить свои мысли и чувства.
2. Наличие содержательной основы для высказывания, когда ребенок не только хочет говорить, но и может о чем-то сказать.
3. Освоение детьми языковых средств, необходимых для создания конкретного текста, выработка у них умения отбирать и использовать эти средства в зависимости от ситуации общения.

Важную роль в формировании компетенций играет и процесс обучения, и место ученика в этом процессе, его эмоциональный комфорт, и необходимость построения системы обучения с учетом индивидуальных возможностей каждого школьника.

Компетентностный подход к обучению требует овладения учащимися определенным набором способов деятельности в процессе обучения. Знания, приобретенные учащимися в процессе обучения, должны быть ориентированы на самостоятельное использование их в учебном процессе. Для этого необходимо тщательно отбирать дидактические средства с учетом трудностей усвоения и сложности самостоятельного их применения в нестандартных ситуациях, использование заданий на дифференциацию внешне сходных явлений, на классификацию изученного.

Предполагаемым результатом обучения в рамках компетентностного подхода можно считать сформированные качества личности как коммуникабельность, владение культурой слова, устной и письменной речью в различных сферах применения языка.

Литература **Нет никаких ссылок на источники вообще**

1. Богданова Г.Н. Развитие языковой компетенции младших школьников.
2. Божович Е.Д. Развитие языковых компетенций школьников: проблемы и подходы.
3. Быстрова Е.А. Русский язык. Проблемы и размышления.
4. Компетентностный подход в образовании. Сборник материалов и тезисов Региональной научно-практической конференции 9 февраля 2006 года. Ижевск: УдГУ, 2006.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии, 2004. № 5.
6. Проект «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования» Часть 1.– М.: Готика, 2003.
7. Развивающее образование. Том 2. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003.
8. Цукерман Г.А., Ермакова И.В. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Взгляд со стороны компетентностного подхода.
9. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения

Ложкина Е.А

**СПОСОБЫ МОДАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА
«МНЕНИЕ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Современная когнитивная лингвистика относится к быстро развивающимся областям лингвистической науки. Центральным понятием лингвистики является *концепт*. Под концептом в современной когнитивной лингвистике понимается "глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания. Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека" [5:4]. Человек мыслит концептами, комбинируя их и формируя новые концепты в ходе мышления. Содержание концепта может быть изучено лингвистическими методами. Когнитивная лингвистика – направление, которое изучает концепты через их языковую объективацию.

Концепт «мнение» является универсальным. Универсальность его проявляется в том, что он репрезентируется в лексике практически всех языков, что свидетельствует о значимости его в культуре разных народов.

Проблема «мнения» впервые была сформулирована ещё в античной философии Ксенофаном, Гераклитом, Алкемоном, Парменидом, Платоном, Аристотелем, Сократом и др. в процессе деления знаний на «точные» (алитея) и «догадки» или «мнения» (докса).

Под «мнением» в античной философии понималось недостоверное, субъективное знание, в отличие от достоверного, объективного знания – истины.

В философии средневековья проблема мнения рассматривалась только в рамках вопросов, связанных с существованием Бога и веры в него. Так, Св.Августин противопоставлял "знание, ведущее к спасению", праздному, суетному любопытству, коим является мнение, и если первое является предметом пристального изучения, то второе, с его точки зрения, не может являться предметом изучения философов.

В новое время Ф. Бекон, Т. Гоббс, Д. Локк, Д. Толланд, Г. Лейбниц, Д. Юм и др. рассматривали мнение как специфическую форму суждения, как особый вид установления связи между идеями, представлениями и понятиями.

В философии XIX в. поднимается проблема обоснованности мнения. Так И. Кант исследует субъективные и объективные основания мнения. В работе «Критика чистого разума» он пишет: «Мнение есть сознательное признание чего-либо истинным, недостаточное как с субъективной, так и с объективной стороны. Если признание истинности суждения имеет достаточное основание с субъективной стороны и в то же время считается объективно недостаточным, то оно называется верой. Наконец, и субъективно, и объективно достаточное признание истинности суждения есть знание. Субъективная достаточность называется убеждением, а объективная достаточность – достоверностью» [4]. Значит, мнение включает убеждение в недостаточной, хотя и имеющейся, ценности суждения и констатацию его правдоподобия.

Лишь в середине XX века начался поворот, переломивший инерцию в отношении к мнению. Данные различных наук (психо-

,нейролингвистики и др.) показали, что мнение самодостаточно и обладает возможностью особого жизнепонимания.

Мнение как особая познавательная форма выступает в качестве инструмента для создания определенного «образа» или «картины» мира. Соответственно, мнение представляет собой уникальную и индивидуальную интерпретацию мира или фрагмента реальности.

В русский язык слово «мнение» заимствовано из старославянского языка, в котором оно является страдательным причастием настоящего времени от глагола мьнити – «предполагать, думать». Буквально значит «воображаемый, предполагаемый», и, следовательно, «ненастоящий». В современных национальных американской и английской энциклопедиях «мнение» определяется посредством термина «belief».

Ядро концепта составляют зафиксированные в словарях дефиниции. Так, «Словарь русского языка» С.И. Ожегова даёт следующее определение мнения: «мнение – суждение, выражающее оценку чего-нибудь, отношение к чему-нибудь, взгляд на что-нибудь» (Ожегов 1986: 305). В «Новой философской энциклопедии» мнение определяется как «суждение, выражающее чувственное отношение к чему-нибудь – оценку, взгляд и т.п.» (Новая философская энциклопедия 2001: 585).

В «Oxford Advanced Learner's Dictionary» зафиксированы следующие семы (единицы значения) «мнения»:

1. a strong feeling that sth/sb exists or is true
2. confidence that something or somebody is good or right
3. an opinion about something
4. something that you believe, especially as part of your religion (Oxford Advanced Learner's Dictionary 2000: 101).

В русском синонимическом ряду наблюдается небольшое количество слов со значением «мнение»: *суждение, соображение, суд, голос, взгляд, воззрение, точка зрения, позиция*. Тогда как в английском языке их количество гораздо больше: «belief» – *view, viewpoint, point of view, opinion, attitude, stance, standpoint, position, perspective, contention, conviction, judgement, thinking, thought, idea, theory, hypothesis, thesis, interpretation, assumption, presumption, supposition, surmise, postulation, conclusion, deduction, inference, notion, impression, sense, fancy, etc.*

«Мнение» может быть выражено в языке непосредственно, то есть с помощью ментальных предикатов мнения и других частей речи, и косвенно, то есть с помощью любых других средств. Основные глаголы мнения (полагания) русского языка – **«думать, считать, полагать»**. Глагол «считать» выражает мнение, возникшее в результате некоторого рационального осмысления ситуации и выработки соответствующей оценки. Глагол «думать» употребляется при наличии в сознании говорящего в момент речи готового мнения – предположение, а «полагать» в отличие от «думать» вводит не готовое, а формируемое мнение, которое служит основанием для последующих действий и умозаключений субъекта, определяет его образ мыслей и действий. Кроме того, мнение при глаголе «полагать» имеет оттенок повышенной значимости, представляет для субъекта некую прагматическую ценность. В английском языке семантическое содержание русских предикатов мнения распределено между следующими ментальными глаголами: **think, believe, suppose, consider, hold, count, regard, seem, take, see as, view as, assume, expect, reckon, deem**.

К косвенным средствам выражения мнения относятся модальные глаголы, модальные слова, модальные частицы, фразеологические структуры и интонация.

Рассмотрим более подробно способы модальной репрезентации концепта «мнение» в русском и английском языках.

«Модальность (от ср.-лат. *modalis* – модальный; лат. *modus* – мера, способ) – функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» (Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 303). Большинство исследователей в самой категории модальности выделяют ее подкатегории, имеющие разные названия, но в принципе – одну суть: объективную и субъективную, внешнюю и внутреннюю модальности и т. п.

Под объективной модальностью (внешней) понимается выражение отношения содержания высказывания к действительности, не зависящей от говорящего.

Субъективная модальность (внутренняя) выражает отношение говорящего к тому, о чем говорить, то есть к содержанию высказывания.

Значит, мнение как один из видов отношения говорящего к содержанию высказывания относится к субъективной (эпистемической) модальности.

В английском языке для выражения субъективного мнения значительно чаще, чем в русском языке, используются модальные глаголы: **may (might), can (could), must, should, will, would**. Общей семой, характерной для рассматриваемых глаголов в функции указателей субъективного мнения, является сема «неуверенность». Частными семами, отражающими степень неуверенности, являются «вероятность», «предположение» и «возможность».

- Сема «вероятность» обнаруживается в семантике модальных глаголов: **must, should**:

«Then they **must have just stood** there... and **watched**», – Seddons put in. «Most likely nobody knew what was happening» (Hailey 1959: 177). – «В таком случае, они просто стояли, и наблюдали», – промолвил Седдонс. «Должно быть так, они не понимали, что происходит».

В русском переводе эпистемическая модальность выражена имплицитно (изъявительным наклонением смыслового глагола).

- Сема «предположение» содержится в структуре значения модальных глаголов: **will, would**:

The epidemic **should not have happened**, Nor **would** it, if Pathology had been alert to a breakdown in hygiene precautions (Hailey 1959: 273). – Этой эпидемии не должно было быть, и она бы не произошла, если бы наше отделение своевременно приняло меры.

Of course, we are all aware that physical checkups **will not give** us the whole story (Hailey 1959: 275). – Разумеется, медицинский осмотр не может дать нам полную гарантию.

В русском переводе модальное слово «разумеется» вводит содержание, которое выражает общий жизненный опыт, очевидную для слушателя логику событий (как известно, как сами понимаете).

- Сема «возможность» входит в структуру значения модальных глаголов: **can, (could), may (might)**. В русском языке аналогичную функцию выполняют грамматизованные вводные

слова: «возможно», «вероятно», «думается», модальное словосочетание «может быть» и т. д.:

For a while in the morning I suspected the child **might have had** erythroblastosis (Hailey 1959: 168). – Утром мне показалось, что у ребёнка признаки эритроblastоза.

It is possible he may have infected others around him – his family, people he worked with, even some in this hospital (Hailey 1959: 39). – Возможно, он заразил остальных членов семьи, своих сослуживцев, даже кого – нибудь из персонала больницы.

We may be lucky and find the individual we are looking for that way, but the chances are we won't (Hailey 1959: 275). – Может быть, нам повезёт, и мы сразу же найдём бациллоносителя, но такого может и не случиться.

It could also be that we are more aware of mental health (Hailey 1959: 87). – Возможно, мы просто больше стали уделять внимания психическому здоровью населения в целом.

Анализируя приведённые примеры, можно сделать вывод о том, что в английском языке эпистемическая модальность более грамматикализована, тогда как в русском языке основные компоненты эпистемической модальности – лексические средства (модальные слова), выражающие различную степень уверенности говорящего, основанную на признании очевидного факта.

Таким образом, языки имеют свою специфику в реализации универсальной категории как «мнение».

Литература

1. Апресян Ю.Д. Синонимия ментальных предикатов: группа считать // Логический анализ языка: Ментальные действия. М.: Наука, 1993.
2. Дмитриевская М.А. Знание и мнение: образ мира, образ человека // Логический анализ языка: Знание и мнение. М.: Наука, 1988.
3. Зализняк А.А. Считать и думать: два вида мнения // Логический анализ языка: Культурные концепты. М.: Наука 1991.
4. Кант И. Критика чистого разума. М., 1994, С. 481.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. 2-е изд. Воронеж, 2002.

6. Шатуновский И.Б. Думать и считать: еще раз о видах мнения // Логический анализ языка: Ментальные действия. М.: Наука, 1993.
7. A. Hailey The Final Diagnosis. New York: Dell Publishing Co., Inc, 1959.
8. А. Хейли Окончательный диагноз / пер. с англ. Н. Кузнецовой, Т. Николаевой. М.: Всё для вас, 1993.

Список использованных словарей

1. Словарь русского языка С. И. Ожегова. 6-е изд., М.: Советская энциклопедия, 1964.
2. Словарь синонимов русского языка. в 2-х томах. Т.1. Л.,: Наука, 1970.
3. Новая философская энциклопедия в 4-х томах. Т.2. М.: Мысль, 2001.
4. Лингвистический энциклопедический словарь./ Под общ. ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
5. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 6th edition. Oxford: University Press, 2000.
6. New Oxford Thesaurus of English. Oxford: University Press, 2000.
7. Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. London: G. Bell & Sons, LTD, 1963.

Любарец С.Н.

**ОБРАЗ РОССИИ В МЕМУАРАХ МАДАМ ДЕ СТАЛЬ
«ДЕСЯТЬ ЛЕТ В ИЗГНАНИИ»**

Творчество знаменитой французской писательницы рубежа XVIII-XIX вв. мадам де Сталь (1766–1817) оценивается сегодня как весьма значимый этап в укреплении международных связей в области культуры и литературы, как ступень в осмыслении процессов духовного сотрудничества между народами и странами. Анализ ее литературно-теоретического, документально-публицистического и художественного наследия убеждает в том, что она не только чутко уловила зарождающийся дух широкого взаимодействия между европейскими народами, которыми характеризовалась современная ей эпоха, но и осознала тот факт, что межкультурная коммуникация – это одно из наиболее перспективных направлений в развитии

европейской цивилизации. В теоретических трактатах («О литературе» / 1800 /, «О Германии» / 1810/, «О духе переводов» / 1816 / и др.) и в художественных произведениях (роман «Коринна, или Италия» / 1807 /) она неизменно утверждала, что прогресс в истории литературы тесно связан с процессом обмена культурными достижениями. «Всякий раз, когда какая-либо нация, будь то американцы, русские или еще кто-либо, усваивает то или иное благо цивилизации, род человеческий совершенствуется», – пишет она в одном из своих фундаментальных сочинений – трактате «О литературе» [1]. Устами героини романа Коринны французская писательница также пропагандирует широкие возможности культурного обмена: «Мне кажется, все мы друг другу нужны. Литература каждой страны открывается тому, кто может постичь ее новую сферу идей» [4]. В работе «О Германии» не менее настойчиво звучит ее мысль о том, что познакомиться с культурой другой страны – значит сделать шаг вперед в развитии духовного потенциала собственного народа, что общение важно, так как служит обогащению исторического опыта и является необходимым условием совершенствования духовного уровня каждой из сторон. По замыслу писательницы книга «О Германии» должна была в первую очередь заставить верных классицистическим традициям французов обратить внимание на богатство духовной жизни соседней Германии, на самобытную художественную практику немецких литераторов. Следовательно, это помогло бы французской культуре отказаться от стереотипных представлений, от устаревших литературных идеалов и привычных вкусов, и дало бы возможность расширить собственные художественные горизонты. «Народы должны помогать один другому в пути, и ни один из них не должен отказываться от сведений, которые он может получить от другого народа» – вот тезис, который, неоднократно повторяясь в книге в различных формулировках, составляет по сути ее идейную основу [2]. Историческая миссия книги де Сталь заключается в том, что она способствовала широкому распространению информации о немецкой культуре в Европе и в России.

Таким образом, внимательное прочтение сочинений де Сталь высвечивает основополагающую идею ее творчества в целом и литературной концепции, в частности, – идею культурного диалога. В ее понимании «диалог культур» – не простое общение, не только

обмен художественными ценностями, а именно взаимодействие на основе обоюдного доверия, взаимного уважения и осознания уникальности, неповторимости и ценности каждой из культур. Нарушение данного принципа, с ее точки зрения, только осложняет взаимопонимание между народами и странами.

В контексте интереса к инациональным образцам культуры понятно и объяснимо внимание де Сталь к России, ее истории, культуре, языку. Мемуары писательницы «Десять лет в изгнании» – это своеобразный документ эпохи, рассказ о времени и о себе. Для нас эта книга является одним из наиболее репрезентативных образцов европейской россики, хотя собственно России там посвящена только небольшая часть книги, однако и этот материал позволяет судить о наблюдательности писательницы, об искренности и глубине ее мыслей, об умении видеть главное, а иногда и ошибаться.

Важно отметить, что только в 2003 году книга «Десять лет в изгнании» была впервые полностью переведена на русский язык отечественным ученым, литературоведом В.А. Мильчиной. Правда, отдельные фрагменты сочинения уже печатались в России сразу после появления во Франции в таких изданиях, как «Вестник Европы» (1821), «Новости литературы» (1822), «Русский вестник» (1824), «Московский телеграф» (1825) и др. [6]. Что касается современного перевода, то он снабжен обширными комментариями, глубоким анализом, ценными примечаниями. В них разъясняются упоминаемые в тексте события и жизненные реалии, восстанавливаются источники сведений де Сталь о России и ее русских знакомствах. Кстати, имеются предположения, что де Сталь собиралась написать о Севере Европы, в частности о России, отдельную книгу, однако этот замысел, как известно, не был осуществлен. Из материалов о России, помимо мемуаров «Десять лет в изгнании», у мадам де Сталь имеются наброски о Москве, предназначенные для публикации в одном из журналов, они подтверждают информацию о намерениях писательницы обратиться к русской теме [6].

Несколько слов об истории книги и замысле писательницы. Содержание мемуаров строится вокруг личности Наполеона, жертвой гонений которого де Сталь стала в годы его правления. Летом 1812 года, в разгар военных действий, спасаясь от

преследований деспотического режима Бонапарта, она пересекла всю Европу: посетила Австрию, Германию, Россию, Швецию и Англию. Работа над книгой велась в течение многих лет, считается, что название книги принадлежит самой писательнице, и впервые оно появилось во второй редакции, начатой в Стокгольме, где де Сталь находилась с сентября 1812 по июнь 1813 года. Книга осталась незавершенной и увидела свет только после смерти писательницы, в 1821 году, благодаря стараниям сына – Огюста де Сталь [7].

Дискурс де Сталь о России является продолжением уже сложившейся в XVIII веке традиции – рецепции России в творчестве французских просветителей Левека, Массона, Малле, Вольтера, Дидро и др. Разумеется, образ России у нее складывается, с одной стороны, под влиянием наблюдений и обобщений предшественников, а с другой – на основе собственных впечатлений и выводов. Так, де Сталь не пытается опровергнуть преобладающее во французских просвещенных кругах мнение о русских как о варварах, утверждая, что «ни одна цивилизованная нация не стоит так близко к дикарям, как русские» [3]. Отечественные исследователи подчеркивают, что зачастую французской писательнице не удается «найти России место на своей географическо-философической шкале», то есть вписать образ России в собственную концептуальную модель. Например, с точки зрения писательницы, русские, будучи северным народом, живя в суровых климатических условиях, должны были бы отличаться склонностью к меланхолии, способностями к умозрительным размышлениям, то есть теми чертами, о которых говорилось в трактатах «О литературе» и «О Германии» относительно ментальности северных западноевропейских народов. Однако в России де Сталь не находит подтверждения этому тезису, русские в этом смысле обманывают ожидания, и ей приходится констатировать расхождение между умозрительными образами и реальными характерами. «Русские имеют вид южного народа, обреченного жить на севере», – пишет она в дневниках [5]. Возможно, именно это несоответствие – между собственными представлениями и реальными фактами – заставляет писательницу, как утверждает В.А.Мильчина, рассматривать «в качестве главной, доминантной черты русского характера не одно

свойство, а контрастную пару»: юг-север, запад-восток, Европа-Азия [5].

На страницах книги внимание уделено духовной жизни России, ее культуре, особенностям языка. К сожалению, писательнице не удалось создать цельный образ России, описать русский национальный характер так подробно и убедительно, как это было сделано в трактате «О Германии». Однако ее интерес к русской тематике, уважительный тон, уверенность в потенциальных возможностях русского ума и души привлекли внимание всей Европы и внесли свой вклад в осмысление России европейским сознанием.

Литература

1. Сталь А.Л.Ж. де О литературе, рассмотренной в связи с общественными установлениями. М., 1989.
2. Stael A.L.G. de De l'Allemagne. V.3. P. 1958.
3. Сталь А.Л.Ж. де Десять лет в изгнании. М., 2003.
4. Сталь А.Л.Ж. де Коринна, или Италия. М., 1969.
5. Мильчина В.А. Жермена де Сталь и ее «философическая биография» // Сталь А.Л.Ж. де Десять лет в изгнании. М., 2003.
6. Мильчина В.А. История текстов и его переводов на русский язык // Сталь А.Л.Ж. де Десять лет в изгнании. М., 2003.
7. Мильчина В.А. Комментарии // Сталь А.Л.Ж. де Десять лет в изгнании. М., 2003.

Маслова О.О.

ВОСПРИЯТИЕ РОССИИ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XVIII ВЕКА

Появление русской темы, а тем самым возникновение и начало формирования образа России в английской литературе обычно относят к XVI веку, когда состоялось первое посещение России англичанами, прибывшими ко двору Ивана Грозного. Этим было положено начало дипломатическим и торговым отношениям между двумя государствами и зарождению связей между русской и английской культурами. Олицетворением России для многих англичан и английских писателей XVIII века стал царь Пётр. Молодой русский царь был незауряден во всём: его поступки и

манера держаться, его чудачества и странности не только удивляли британцев, но и во многом импонировали им. Дело в том, что смелые начинания Петра по преобразению России и развитию её контактов с европейскими государствами содействовали оживлению торговых отношений и, следовательно, поддерживались деловыми кругами Англии.

В характере и личности Петра английские современники и историки XVIII в. особо выделяли контрастные черты, трудно совместимые в одном человеке. Примерно в таком же духе описывали Россию в целом. Так, Ченслор в своей «Книге» представил Московию как страну, поразившую его воображение своим могуществом и своей дикостью, и её обитателей, в которых сила и врождённый ум соединялись с небрежностью к своим достоинствам [4].

Личность Петра интересовала Даниэля Дефо, известно, что он анонимно выпустил книгу «Беспристрастная история жизни и деяний Петра Алексеевича, царя Московии», где отмечены стремления русского царя просветить свой народ, его деятельная забота о приобщении молодого поколения к знаниям. О русском народе Дефо пишет как об «искателе мудрости», ревностно изучающем науки, собирающем книги и учёных людей из разных стран света с тем, чтобы они поделились своей учёностью [1]. Внимание Дефо к личности Петра вполне объяснимо: Дефо и сам размышлял о способах лучшей организации общества и просвещения соотечественников. Основоположник европейского романа нового времени, Дефо был первым из романистов, писавшим о России. Его роман «Дальнейшие приключения Робинзона Крузо» является продолжением знаменитого сочинения Дефо о Робинзоне Крузо, то есть своеобразной второй частью, которая сравнительно мало известна. Именно для нас эта книга представляет большой интерес, так как речь идет о приключениях Робинзона в Сибири.

Перед нами типичный путевой дневник заключительных странствований героя. А это значит, что используется приём так называемого самоустранения автора, повествование ведётся от первого лица. Обращение к дневниковой форме предполагает подробную детализацию: конкретные даты, точные сроки, географические названия и др. Так, попав в Китай после ряда торговых рейсов по Тихому океану, Робинзон уже думает о

возвращении на родину. Смелый план одного из его соотечественников и компаньонов по коммерческим делам, заключающийся в том, чтобы пересечь весь азиатский материк и возвратиться в Англию морем через Архангельск, ему очень приходится по душе. Таким образом, Робинзон, имея в числе спутников шотландского купца, 13 апреля 1690 года очутился на границе Московского государства. «Между Китаем и владениями русских, – записывает Робинзон, – лежит большая страна, которая по справедливости может быть названа “No man’s Land” – «ничья земля». Первое селение или город, который мы встретили во владениях московского царя, насколько помнится, носит название Аргуни. Он лежит на западном берегу реки того же имени» [2]. 22 дня идут они по пустынным степям и бесконечным лесам до города Нерчинска; далее переправляются через «огромное Чэкс-озеро» и, отдохнув в деревне Plothus, и преодолев реку Удду, прибывают в город Яравена, “где находится московский гарнизон” [2]. Дальнейший путь – опять через пустыню – караван преодолевает за 23 дня, и только после этого путешественники попадают в «довольно населенную страну, в которой находятся города и крепости, построенные московским царем, где стоят русские гарнизоны, охраняющие дороги и караваны от хищнических набегов татар» [2]. В Тобольске путешественники остаются на зимовку и т.д.

Все громадное пространство, которое пересекает Робинзон, от Амура до Тобольска, кажется необитаемой землей, предоставленной самой себе, силам природы, стихиям. Описания не отличаются ни особой живостью, ни обстоятельностью. Автор видит Сибирь как «дикую, необработанную и малонаселённую страну» [2]. Безлюдные пустыни, голые степи, на которых не произрастает «ни деревца, ни даже хворостинки» – вот сибирский пейзаж в восприятии героев романа. Изредка встречающиеся «московские гарнизоны» производят впечатление маленьких островков среди ужасающего безлюдья. Сознательно или бессознательно добивался Дефо такого впечатления, сегодня трудно сказать. Скорее всего, у него в запасе не было ни достаточных географических познаний, ни даже просто удовлетворительной карты. Существует мнение, что целью автора была верификация, т.е. придание выдуманному изложению максимальной достоверности. Дефо ни на кого не ссылается, никого не цитирует, очевидец

описывает всё случившееся сам. Именно подобный вид повествования разрешает и оправдывает появление в тексте множества описок и погрешностей. Очевидец, что естественно, не в силах удержать всё в памяти и соблюсти во всем логику. Но такое описание, насколько бы оно ни соответствовало действительности, все же было слишком однообразно для романа-путешествия, и Дефо, где может, старается внести в свой монотонный рассказ новые краски, новые детали. Интересно, например, то отступление, которое он делает при описании Амура; чувствуется, что и здесь Дефо не в силах сделать свое описание более отчетливым и занимательным; он почти беспомощно водит рукой по географической карте, в которой слишком много пустых мест и интригующих умолчаний: «При въезде в русские владения мы не встретили ни одного замечательного города и вообще ничего, что могло бы обратить на себя наше внимание, кроме следующего: все реки этой страны имеют свое направление к востоку, и как показала мне карта, которую я нашел у некоторых попутчиков, все они впадают в одну большую реку Амур, которая при своем естественном течении на восток вливается в Великий океан или Китайское море. Рассказывают, будто устья этой реки загромождены громадным тростником чудовищного роста, толщиной в три фута и вышиною от двадцати до тридцати футов, но я не верю этой басне». Кроме того, текст буквально пестрит разного рода подсчётами, что также характерно для дневникового жанра: «Известно, что Амур, протекая на восток под 50 градусами северной широты, на пути принимает в себя много рек и вливается в океан». Далее идёт длинный рассказ о чудовищном тростнике, загромождающем устья Амура, что вносит некоторое разнообразие в монотонную картину; эту «басню» Дефо, скорее всего, выдумал сам, чтобы тут же ее опровергнуть в целях правдоподобия рассказа.

Слухи о распространении христианства в Сибири огнем и мечом должны были проникнуть и в европейскую прессу; несущественно, что указ Петра относился к западной Сибири, а в «Робинзоне» действие происходит около Нерчинска. Дефо, как впрочем, и большинство европейцев его времени, плохо разбирается в этнографическом разнообразии туземного населения Сибири, называя все живущие здесь народы одним общим именем – татары. Довольно подробно и в то же время просто рассказывает

Дефо о зимовке в Тобольске. Простота – это тоже одно из средств достижения достоверности. Феномен простоты гораздо труднее поддается критическому осмыслению, чем усложнённость или зашифрованность. Прибыв в этот город, Робинзон был, прежде всего, поражен тем обществом, которое он здесь встретил: «...удивительнее всего прочего было изящное общество, которое находилось в этой пустынной стране. Но, как я сказал уже, страна была местом заточения...В городе проживали московские дворяне, князья, полковники и благородные разночинцы. Я нашел здесь знаменитого князя Головкина с сыном, старого генерала Робостиского, многих других замечательных особ и нескольких дам» [2].

Дефо писал не исторический, а современный роман; осведомленность, чутье журналиста помогли ему и в данном случае сравнительно удачно справиться со своей задачей. Как ни туманны очертания Сибири, здесь нарисованные, как ни поверхностно описание озер, степей, рек и городов, нельзя все же не согласиться с тем, что эта суммарная и часто довольно банальная картина изображения сделана с некоторым знанием предмета.

Тематика посвященных России книг многообразна, но большее количество впечатлений, конечно же, находится в путешествиях героев литературных произведений по огромным просторам России, это и герой Дефо.

Литература

1. Алексеев М.П. Сибирь в романе Даниэля Дефо // Алексеев М.П. Сравнительное литературоведение. – Л.: Наука, 1983. – С.64-88
2. Дефо Д. Жизнь и приключения Робинзона Крузо, моряка из Йорка, написанная им самим. В 2 ч. – М.: Квадрат, 1992. – 431 с.
3. Михальская М.П. Образ России в английской художественной литературе 9 – 19 вв. . – М., 1995.
4. Мулярчик А. Трудный путь понимания: Русская тема в современной литературной жизни Англии // Литературное обозрение. – 1984. – № 11. – С.25 – 33.
5. Пронин В.А., Михальская Н.П. Образ России в английской художественной литературе 9 – 19 вв. // Филологические науки. – 1996. – № 2. – С. 111-118.
6. Урнов Д. Дефо. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 255 с.

**СТРАТЕГИИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ
РОДНОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ**

С точки зрения психологии и физиологии речь на иностранном языке требует образования в мозгу человека новой сложной системы динамических стереотипов, что достигается целенаправленной работой по коррекции речедвигательного анализатора, лежащего в основе владения обучаемыми родным языком.

Специфика речевой деятельности на иностранном языке проявляется в избирательности направлений, ограниченности обсуждаемых проблем, объеме, сниженности темпа, ритма, определенной осторожности выводов и рассуждений. Для овладения иноязычной речью необходима вся сумма знаний и навыков в языке, усвоенных ранее; умение структурировать информацию, выделяя основные мысли, расставляя в речи акценты; наличие у обучаемого соответствующего уровня социокультурной компетенции. Более того, для реализации коммуникативной функции сообщение должно быть конкретным, полным, максимально развернутым и отвечать таким характеристикам, как: содержательность, последовательность, доказательность, образность, эмоциональность, обобщение.

Л.С.Выготский отмечал, что усвоение иностранного языка идет путем «сверху вниз», прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка «снизу вверх»[2]. Если родной язык усваивается неосознанно и ненамеренно, то изучение иностранного предполагает осознанное поэтапное усвоение азбуки, правил построения фразы и т.д.

Известно, что хорошо усвоенный первый иностранный язык способствует изучению второго. Хорошо отработанные навыки, близкие по содержанию вновь вырабатываемым, облегчают усвоение второго иностранного языка благодаря переносу, а не интерференции навыков. Однако при одновременном изучении двух иностранных языков учебная ситуация является более затруднительной, так как навыки, сходные по содержанию и впервые одновременно усваиваемые, в наибольшей степени, мешают друг другу.

Методика обучения иностранным языкам интересуется главным образом отрицательными эффектами переноса, интерференцией,

уделяя недостаточно внимания положительному переносу, тем не менее, чрезвычайно важно исследовать положительное воздействие владения родным языком на процесс овладения иностранным. С момента реализации первого акта общения на иностранном языке человек, изучающий иноязычную речь, становится двуязычным. Известно, что перенос речевых действий из учебной ситуации в ситуацию естественного общения произойдет только в случае, если ситуации сходны по своей природе. В основе положительного переноса навыков лежит сознательное отношение к действию, понимание принципов и правил, которым оно подчиняется.

Однако наряду с явлением переноса существует интерференция навыков, в силу которой один навык в определенных условиях мешает выработке другого. При интерференции имеющиеся навыки, с одной стороны облегчают выработку нового навыка, и в то же время, затрудняют его усвоение. Навыки владения русским языком чрезвычайно облегчают усвоение иностранных языков. Всегда отмечалась изумительная способность русских к иностранным языкам, что отчасти объясняется тем, что состав русского языка во многих отношениях богаче состава других языков. В частности, в русском языке фонетика богаче и разнообразнее, чем в английском, французском или немецком языках, которые наиболее часто изучаются в нашей стране. В русском языке, например, имеется и очень мягкое и очень твердое «л», а в английском языке – только так называемое альвеолярное «l», т.е. не столь мягкое и не столь твердое, как в русском языке, а среднее. Кроме этого в европейских языках, как правило, нет столь открытого «э» и столь закрытого «е», как в русском. Поэтому человеку, в совершенстве владеющему русским языком, очевидно, легко изучать фонетику английского, французского или немецкого языков. Богатство русской фонетики, по мнению В.А. Артемова, обуславливает собой положительный перенос фонетических навыков русского языка на иностранный язык [1].

Анализ научной литературы по теме позволяет обобщить сведения по трактовке ошибки исходя из лингвистических теорий, как результата интерференции родного языка, и наметить основные стратегии предупреждения этого явления, представленные в следующей таблице.

Трактовка природы ошибки	Лингвистический подход, теория	Стратегия предупреждения ошибок
1. Ошибка формы	Бихевиоризм	Сличение с образцом «Стимул – реакция»
2. Ошибка правила	Ментализм	Самостоятельная активная мыслительная деятельность по дедуктивному воссозданию правил изучаемого языка; отработка правил; их активизация; исследовательский подход обучаемых под руководством преподавателя
3. Ошибка смысла	Когнитивизм	Содержательно-смысловое отношение к иностранному языку. Задания рефлексивного характера: работа с синонимическими рядами, задания на уточнение значений и коллокаций лексических единиц, выявление и исправление ошибок в собственном или чужом иноязычном тексте с опорой на список необходимых критериев (checklist tasks)
4. Ошибка взаимодействия	Коммуникативный подход	Формирование коммуникативной (социолингвистической, социокультурной и т.д.) компетенции у обучаемых; создание ситуации с дефицитом информации (information gap) и имитация ситуаций реального общения (ролевые игры); интерактивная практика участников общения
5. Ошибка целедостижения	Дискурсивный подход	Формирование дискурсивной компетенции: перефразирование, работа над структурно-композиционной оформленностью дискурса, работа над риторической организацией дискурса. Ориентация любого задания на достижение коммуникативной и практической цели с последующим анализом целедостижения.

Проблема ошибок в обучении иноязычной речи широко исследуется в самых разных направлениях: в лингвистике, психологии, методике [3; 4; 5; 6] (А.А. Леонтьев, Л.П. Смелякова, С.Г. Тер-Минасова, П.Леннон и др.). В связи с этим отмечается некоторая вариативность в понимании и определении ошибки и использовании соответствующей терминологии: неправильность, ошибочность, нарушение, отклонение, неинформативность, неадекватность, неуместность, неточность, искажение, неидеоматичность и т.д. В английском языке имеется синонимический ряд, обозначающий ошибку: *mistake, error, blunder, slip, lapse, attemp*.

Интерференция родного языка в иноязычной речи, как явление закономерное и сложное, требует не только постоянного внимания и знания пройденного материала, но и учета особенностей мышления и речи на родном и изучаемом языках. Анализ видов интерференции и целенаправленная деятельность по предотвращению и исправлению ошибок позволяет совершенствовать культуру устной речи.

Литература

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. – 416с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. – 234с.
4. Смелякова Л.П. К проблеме неправильной устной иноязычной речи // Проблемы обучения иностранным языкам. Т.9. – Вл., 1975. – С.85 – 95.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Просвещение, 1993.
6. Lennon P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, – 1991.– P. 180–196

**К ВОПРОСУ ОБ ОТНОШЕНИИ К ЗАПРЕТАМ
В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ**

Отношение носителей культуры к запретам и предписаниям является важной культурной доминантой и играет значительную роль в межкультурной коммуникации. В настоящей статье предпринята попытка изучить вопрос об отношении носителей русской культуры к запретам, который рассматривается в трудах, посвященных русскому менталитету, национальному характеру и коммуникативному поведению.

В большинстве изученных публикаций, посвященных данной проблеме, подробно освещается нарушение русскими запретов, несоблюдение законов, негативное отношение к разного рода предписаниям и дается интерпретация причин данного отношения. Отношение к запретам тесно связано с пониманием права и закона в обществе. В исследовании А.Л. Панищева дается историческое обоснование отношения к праву в российском самосознании. В России не сложилось представление о праве как о необходимом государственном компоненте, организующем жизнь граждан, поскольку нет такой структуры, которая бы жестко обуславливала степень обязательства перед другими людьми. На Западе право воспринимается в юридических терминах как способ сохранения автономной личности и одновременно как способ ограничения свободы человека государственными и гражданскими интересами. В России преобладает культурно-религиозный подход к понятию права; понимание долга исходит из нравственных убеждений человека и определяется его свободным выбором, представляя собой не государственную, а нравственную категорию человеческого бытия [5].

А.В. Павловская рассматривает отношение русских к закону на примере отношения к запретам, выраженным предписывающими знаками. Приведенный автором эпизод о вопиющем несоблюдении запрета на выгул собак в городском парке ярко иллюстрирует отношение к любым предписаниям в целом и их роль в жизни общества. Автор подчеркивает абсолютную бессмысленность табличек «Выгул собак запрещен» и заведомую невыполнимость данного запрета, справедливо отмечая, что для гуляющих в парке

детей происходящее являлось наглядным уроком отношения к законам и предписаниям: «не все то, что предписывается, должно выполняться» [4].

В исследовании коммуникативного поведения русских отношение к закону обозначено авторским неологизмом «законо-небрежение», подразумевающим относительность законов и правил в русском сознании, стойкое убеждение в возможности исключений [6]. О «правовом нигилизме» свидетельствуют поговорки и устойчивые словосочетания «обо всем можно договориться», «если нельзя, но очень хочется, то можно», «без очереди», «в порядке исключения» (там же). Цитируемая во многих исследованиях (А.А.Мельникова, И.А.Стернин, А.В.Сергеева и др.) пословица «Закон что дышло – куда повернешь, туда и вышло» настолько точно отражает «уникальный стереотип сознания», что ее широкому употреблению не мешает незнание большинством носителей русской культуры устаревшего слова «дышло». Важно также отметить, что исключения из правил рассматриваются русскими как абсолютно оправданные для субъекта действия и «далеко не всегда правильные» для других.

Стремление к нарушению запретов и неподчинению законам является в русском обществе темой для шуток и юмористических комментариев. Например, участник одного из интернет-форумов в гротескной форме высказывает мысль о том, что удержать русских от нарушения запретов может только экспликация информации об опасности для жизни в запрещающих надписях: «Не прислоняться. Двери могут раскрыться на ходу и вас выбросит на рельсы...» или «Вход воспрещен. Стреляем без предупреждения» (baku.ru). Помимо тенденции к противодействию запретам и предписаниям многие исследователи и иностранцы, знакомые с особенностями жизни в России, отмечают еще одну особенность русских – невнимание к разного рода письменным указателям, вывескам, общественным знакам.

Немецкие авторы констатируют резко отрицательное отношение русских к законам: законы и запреты в России являются чем-то очень относительным; чем их больше, тем находчивее русский человек их обходит; у русских отсутствует понимание законов и правил, и нет чувства порядка (Sinn für Ordnung) [10]. Следует отметить, что немецкие исследователи обращают особое внимание

на негативное отношение русских к тем ключевым понятиям, которые исключительно важны для носителей немецкой культуры (порядок, законы, запреты).

Распространенный русский ментальный стереотип «Нам нужен порядок!» отражает стремление русских к сильному внешнему контролю, в то время как под порядком не подразумевается ничего конкретного [6].

Непосредственно связана с вышеизложенным следующая характеристика русской ментальности, отмечаемая многими исследователями: преобладание моральных представлений над политическими и правовыми [8], или искание абсолютного добра, определенное как основное свойство русского народа [2]. По мнению Ю.С. Степанова, «закон» мыслится прежде всего именно как «предел», за которым лежит какая-то иная сфера жизни или духа; следовательно, «закон» является не высшей категорией, которой подчинено все лежащее в данной сфере, а лишь некоей границей внутри сферы более широкой. Взгляд «с той стороны» этого предела, неподчинение пределу (не обязательно «преступное») составляет основную черту этого русского культурного концепта [9]. За сферой закона, по русским представлениям, лежит еще более обширная – область добра, совести и справедливости, хотя и не «регламентированная» [9]. Неуважение к праву объясняется русским максимализмом и высокой значимостью для русских духовной сферы жизни: «Русскость... – это приоритет моральных оценок над правовыми; такое искание абсолютного добра оборачивается неуважением к праву как к добру относительному» [7].

Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, И. Ильин и многие другие философы в трудах о русском менталитете отмечают парадоксальность, противоречия русского бытия, загадочную антиномичность русского народа [1]. Данная особенность проявилась, в частности, и в том, что самый безгосударственный народ создал самую огромную и могущественную государственность [1], народ с анархическими наклонностями предъявляет чрезмерные требования к государству [2].

Таким образом, приведенный обзор мнений исследователей убеждает в специфичности отношения к запретам в русской культуре, обусловленной, вероятно, спецификой исторического

развития России и русской ментальности. Примечательно, что запрещающие знаки как объект научных исследований и компонент русской бытовой культуры не привлекали внимание широких кругов исследователей. Однако данные знаки являются неотъемлемой частью большинства научных и популярных публикаций о немецкой культуре. Нам представляется перспективным проведение сопоставительного анализа запрещающих объявлений в русской и немецкой лингвокультурах.

Литература

1. Бердяев Н.А. Судьба России: Сочинения. - М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1998. - С. 271-350.
2. Лосский Н.О. Характер русского народа. - М.: издательский совет Русской Православной Церкви, Издательство «Дар», 2005. - 336 с.
3. Мельникова А.А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности. - СПб.: Речь, 2003. - 320 с.
4. Павловская А.В. Как иметь дело с русскими. Путеводитель по России для деловых людей. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 96 с.
5. Панищев А.Л. Право и долг в российском самосознании // Картина мира и способы ее репрезентации. - Воронеж: ВГУ, 2003. - С. 200-204.
6. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. - М.: Изд-во «Флинта»: «Наука», 2006. - 326 с.
7. Рябов О.В. Матушка-Русь в немецкой историософии: к вопросу о гендерном аспекте межкультурной коммуникации. // Гендер: язык, культура, коммуникация. - М.: МГЛУ, 2001. - С.47- 60.
8. Сергеева А.В. Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. - М.: Флинта: Наука, 2005. - 320 с.
9. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. - М.: Академический проект, 2001. - 990 с.
10. Baumgart A., Jänecke B. Russlandknigge. R. Oldenburg Verlag. - München Wien, 1997. - S. 89-104.
11. http://www.baku.ru/cls-list.php?cmn_id=0&usp_id=0&id=12

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
КОНЦЕПТОВ ТРУД В РУССКОЙ И *ARBEIT* В НЕМЕЦКОЙ
ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА**

Понятие «языковая картина мира» относится сегодня к числу наиболее популярных в лингвистике и смежных гуманитарных науках. Об этом факте свидетельствуют не только тысячи отечественных и зарубежных публикаций, но и более шести тысяч сайтов в сети Интернет, связанных с описанием различных качеств, структуры, гносеологической роли языковой картины мира [5].

Большинство исследователей разграничивают концептуальную /когнитивную и языковую картины мира. Мы разделяем понимание языковой картины мира как совокупности зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, приводимое в трудах З.Д. Поповой и И.А. Стернина (Попова, Стернин, 2003: 5), а также идею О.А. Корнилова о том, что языковые картины мира отдельных национально-культурных общностей являются производными национальных менталитетов [3].

Национальная (когнитивная) картина мира понимается как непосредственная картина мира, получаемая в результате прямого познания сознанием окружающей действительности, включающая как содержательное, концептуальное знание о действительности, так и совокупность ментальных стереотипов, определяющих понимание и интерпретацию тех или иных явлений действительности. Данная картина мира выступает в виде концептосферы – совокупности концептов и стереотипов сознания, которые задаются культурой [4].

Перспективным методом сопоставительного изучения отдельных лингвокультур нам представляется сопоставление вербализованного содержания концептосфер отдельных национально-культурных общностей, т. е. языковых картин мира. В данной публикации приводится попытка сопоставительного анализа репрезентации концептов *труд* в русском языке и *Arbeit* в немецком языке. При исследовании мы исходим из понимания концепта как полевой структуры, организованной по принципу «центр – периферия», а также из положения о многомерности концепта,

согласно которому в нем выявляются три измерения – образное, понятийное и ценностное [2], а в содержании концепта манифестируется история и культура народа. Таким образом, мы разделяем лингвокультурологический подход к трактовке концепта.

Изучению репрезентации концепта *труд* в русском языке посвящены специальные исследования [6;1;7], отдельные наблюдения содержатся в трудах многих лингвистов. Г.В. Токарев относит концепт *труд* к концептам – константам русской культуры [6].

Лексема *труд* избирается исследователями в качестве имени концепта в связи с тем, что она имеет наиболее абстрактное значение в ряду синонимов, является наиболее употребительным и стилистически нейтральным словом. Приводимые Г.В. Токаревым данные о частотности свидетельствуют о том, что имя концепта и слова-синонимы, репрезентирующие концепт в русском языке, являются высокочастотными [6]. Данный факт указывает на значимость концепта для русской культуры.

Этимологический анализ лексемы *труд* в русском языке показывает, что в древнерусском языке слово *труд* имело значения: «трудом добытое, сделанное», «трудность», «деятельность», «старание», «забота», «беспокойство», «подвиг», «страдание», «скорбь», «боль», «болезнь, недуг». Современные дефиниции имени концепта в лексикографических источниках приводят к выводу о том, что большая часть его значений, а также отрицательные коннотации утрачены, сохранились лишь значения «деятельность», «результат труда», «усилие, направленное к достижению чего-либо». Можно также констатировать развитие новых лексико-семантических вариантов: «целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей» и «привитие умений и навыков в какой-либо профессиональной, хозяйственной деятельности как предмет школьного преподавания».

Концепт *труд* объективируется в русском языке лексемами *работа*, *дело*, *занятие*, *деятельность*, из которых наиболее близким по семантике слову *труд* является *работа*.

Слово *работа* происходит от общеславянского корня, обозначавшего «раб», «землероб». Таким образом, этимология слова связана с идеей подневольного труда, что, несомненно, способ-

ствовало возникновению негативных коннотаций. В современных лексикографических источниках древнее значение «рабство, неволя» не зафиксировано, хотя этимологическая связь ощутима вследствие сходности звучания. Значения лексемы *работа* практически идентичны основным значениям лексемы *труд* за исключением дополнительных семем «материал, подлежащий обработке, находящийся в процессе изготовления», «качество, способ исполнения».

Несмотря на синонимичность слов *труд* и *работа*, имеется ряд отличий: *труд* в целом более творческая и этически значимая деятельность, чем *работа*; отличаются масштаб и количество затраченных усилий; смысловые акценты (в *работе* на первом месте содержание, результат, в *труде* – усилия); а также оценка (для *работы* характерна положительная и отрицательная утилитарная оценка, для *труда* – положительная этическая). Вероятно, с отличием в оценке связано наличие в русском языке таких просторечных слов, как «работка», «работенка», а также возможности употребления слова в переносном значении в выражениях типа «Чья работа?» (Кто это сделал?).

Данные этимологических источников немецкого языка свидетельствуют о том, что слово *Arbeit* является родственным со славянским *работа* и обозначало первоначально «тяжелое физическое усилие, мучение». Благодаря учению М. Лютера о протестантской этике труда (*Arbeitsethik*) негативные коннотации утратились, а объем значения лексемы расширился в значительной мере.

Сопоставление семантики имен концептов приводит к выводу о том, что семантика лексемы *Arbeit* охватывает семантическую структуру двух русских слов – *труд* и *работа*. Обобщение дефиниций толковых словарей современного немецкого языка позволяет выявить следующие основные значения лексемы *Arbeit*: 1) целенаправленная деятельность, приложение умственных или физических усилий, исполнение порученного; 2) занятие в широком смысле, в том числе требующее приложения усилий; 3) профессиональная деятельность; 4) запланированный результат, продукт деятельности; 5) оформление и способ исполнения; 6) место работы; 7) письменная (экзаменационная) работа, тест; 8) (спорт) подготовка к соревнованию, тренировка. Таким образом, имя

концепта *Arbeit* обладает широкой семантикой; более обширным, чем в русском языке, является и синонимический ряд, доминантой которого является *Arbeit*: *Tätigkeit*, *Betätigung*, *Erwerbstätigkeit*, *Arbeitsleistung*, *Schaffen*, *Dienst*, *Beschäftigung*, *Beruf*, *Stellung*, *Arbeitsplatz*, *Arbeitsstelle*, *Job*, *Engagement*, *Werk*, *Aufgabe* u. a. m.

На наш взгляд, приведенное сопоставление семантики имен концептов свидетельствует о разной концептуализации действительности в языковом сознании двух народов: разграничение *трудо* и *работы* в русском языке говорит о том, что дифференцируется отношение к труду как деятельности, значимой в морально-этическом плане и работе, как деятельности, направленной на достижение определенного результата. В современном немецком языке морально-этическая и утилитарная доминанты не подразделяются, т. е. *Arbeit* – это одновременно и *труд* и *работа*.

Анализ словообразовательных гнезд, сочетаемости, фразеологии и паремиологии в двух сопоставляемых языках подтверждает данное положение.

Так, в немецком языке обнаруживается значительное количество сложносоставных слов (по данным лексикографии – 153) с компонентом *Arbeit*, словарными соответствиями которых являются словосочетания с компонентами *труд* и *работа*: *Arbeitsleistung* – производительность труда, трудовые достижения, *Arbeitsmoral* – сознательное отношение к труду, *Arbeitselan* – трудовой энтузиазм, *Arbeitsethik*, *Arbeitsethos* – этика труда, *Arbeitsmethode* – метод, прием работы, *Arbeitsschicht* – рабочая смена, *Arbeitsstil* – стиль работы, *Arbeitspferd* – рабочая лошадь, работяга, *Arbeitsstier* – рабочее животное, (перен.) работяга, «ишак». Как видно из приведенных примеров, соответствиями понятий, содержащих положительную коннотацию, являются словосочетания с компонентом *труд*; соответствиями нейтральных понятий и понятий с негативной коннотацией – словосочетания с компонентом *работа*. Нужно отметить, что в немецком языке обнаруживается синонимический ряд, варьирующий идею «трудолюбия, потребности в труде»: *Arbeitsfreude*, *Arbeitslust*, *Arbeitssucht*, *Arbeitswut*, последние члены которого выделяются дифференциальными семами «болезненное пристрастие к труду, чрезмерное усердие в труде». В русском языке подобные семы содержатся лишь в номинациях лиц «трудоголик, трудяга».

Сопоставление фразеологизмов и паремий, отображающих отношение русского и немецкого народов к труду, позволяет выявить как определенные сходства, так и различия. Как известно, информацию об особенностях концептуализации можно получить из анализа антонимических парадигм. В сопоставляемых лингвокультурах общим является противопоставление *труда* и *лени*. Об этом свидетельствуют паремии – в русском языке: *труд человека кормит, а лень портит*. В немецком языке это противопоставление имеет более категоричный характер. Сохранившаяся в нижненемецком диалекте пословица гласит: *Arbeit is Leben, Nicksdoon is Dood* (работа это жизнь, безделье это смерть).

В нашем материале проявляется также такая языковая универсалия как более детализированное обозначение негативно оцениваемых сфер жизни и качеств людей, в связи чем наблюдается количественное преобладание и большая номинативная разработанность обозначений ленивого человека по сравнению с трудолюбивым в двух языках: *бездельник, лодырь, лоботряс, лентяй, лежебока, тунеядец, филон, сачок* и др.; *Faulenzer, Faulpelz, Faultier, fauler Hund, Nichtstuer, Bummler, Tagedieb, Taugenichts* u. a. m.

Однако при сопоставлении семантики лексем «ленивый» и «*faul*» выявляются определенные различия. В отличие от русского слова немецкое «*faul*» является полисемантическим словом, прямым значением которого является «гнилой, испорченный, разлагающийся (о продуктах питания, древесине)». Переносными значениями являются «сомнительный (отговорка, компромисс)» и «не охотно работающий, не прилежный». Как видно из дефиниции, во всех значениях явно присутствует негативная коннотация. По нашему предположению, с этим связано восприятие лени в немецкой культуре как испорченности человека и ее более резкое осуждение по сравнению с русской культурой, о чем свидетельствуют фразеологизмы и паремии.

Сопоставление русских и немецких фразеологизмов, варьирующих идею безделья, позволяет обнаружить функциональное и семантическое тождество некоторых из них: *сидеть сложа руки* – *die Hände in den Schoß legen*; *не пошевелить и пальцем* – *keinen Finger rühren*. Однако в большей части фразеологизмов данной группы по-разному отразился накопленный народом опыт: *бить баклуши, играть в бирюльки, валять дурака, считать ворон,*

плевать в помолок; auf der faulen Haut / Bank liegen, Daumen drehen, keinen Strich tun, Arbeitsdenkmal spielen, auf der Bärenhaut liegen. Сопоставление образных основ фразеологизмов приводит к выводу о том, что немецкие фразеологизмы преимущественно выражают идею полной неподвижности, а русские – идею подмены труда какой-либо бесполезной деятельностью. Таким образом, ленивый человек отражается в немецкой языковой картине мира как неподвижный, в русской картине мира как имитирующий какую-либо деятельность.

Во фразеологии обоих языков выделяются семантические группы «усердный труд» с положительной оценкой трудовой деятельности и ее субъекта: *трудиться как пчела / пчелка; работа горит в руках у кого-либо; гореть на работе; работать, не покладая рук; работать, засучив рукава; bienenfleißig sein, arbeiten, dass die Späne fliegen, mehr können als Brot essen, mit beiden Händen zupacken, mit Hochdruck arbeiten, ohne Rast und Ruhe arbeiten, sich in die Arbeit stürzen*, а также «тяжелый труд»: *работать, не разгибая спины; гнуть спину; работать, не видя света белого; работать как вол / как лошадь; везти воз; надеть хомут; wie ein Pferd arbeiten, schaffen wie ein Brunnenputzer, schaffen wie ein Bär, die Haut von den Fingern arbeiten, harte Bretter/hartes Holz bohren, sich kaputt arbeiten.* При сопоставлении данных групп выясняется, что символом трудолюбия и прилежания в двух культурах является пчела, а тяжелая работа ассоциируется с образом лошади или вола в русской культуре и лошади или медведя в немецкой. Различия образных основ сопоставляемых фразеологизмов группы «тяжелый труд» показывают, что представления о тяжелом труде связаны в русской лингвокультуре с земледельческим трудом, а в немецкой лингвокультуре – преимущественно с ремесленным трудом.

Русские и немецкие паремии варьируют идею жизненной необходимости труда, уважения к труду: *без труда не вынешь и рыбку из пруда; труд человека кормит, а лень портит; терпенье и труд все перетрут.* Следует отметить, что согласно специальным исследованиям, концепт *труд* в эпоху социализма являлся объектом идеологизации, что привело к возникновению новых паремий и лозунгов, содержащих идеологически окрашенные смыслы «внутренний долг», «подвиг»: *труд славит человека; за подвиг*

трудоуой награждают золотой звездой; день труда – шаг к коммунизму и т. п.[1;7].

Немецкие паремии в своем большинстве варьируют идею награды (не только в материальном выражении) за усердный, прилежный труд: *sich regen bringt Segen, ohne Fleiß kein Preis, Mühe und Fleiß bricht alles Eis, wie die Arbeit, so der Lohn, wer den Kern haben will, muß die Nuß knacken*. По нашему предположению, на формирование немецкого пословичного фонда большое влияние оказала протестантская этика труда, согласно которой прилежание в труде при земной жизни является условием обретения царства небесного. В корпусе немецких пословиц не обнаружено паремий с отрицательной оценкой труда, которая встречается в русских пословицах: *работа дураков любит; работа не волк – в лес не убежит; от работы кони дохнут и др.*

Таким образом, сопоставительный анализ репрезентации концептов *труд* и *Arbeit* позволяет выявить как сходства, так и различия в языковых картинах мира двух народов и раскрывает некоторые черты русского и немецкого менталитетов.

Представляется перспективным дальнейшее изучение национально-культурной специфики объективации в языке содержания ключевых концептов русской и немецкой лингвокультурных общностей.

Литература

1. Басова Л.В. Концепт ТРУД в русском языке (на материале пословиц и поговорок): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Тюмень, 2004. - 19 с.
2. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: Сб. науч. тр. - Волгоград: Перемена, 2001. - С. 3-16.
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. - М.: ЧеРо, 2003. - 349 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. - Воронеж: Истоки, 2003. - 59 с.
5. Радченко О.А. Понятие языковой картины мира в немецкой философии XX века // Вопросы языкознания. № 6. - М.: Наука, 2002. - С. 140-160.

6. Токарев Г.В. Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «Труд» в русском языке). - Волгоград: Перемена, 2003. - 232 с.
7. Чернова О.А. Концепт «труд» как объект идеологизации: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Екатеринбург, 2004. - 20 с.

Мельник А.В.

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ И РОЛЬ ИНОСТРАННОГО В ИЗУЧЕНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА

В конце XX века мир вступил в эпоху глобального англо-национального (т.е. английский + родной язык) билингвизма. Насущной потребностью XXI века стало свободное владение английским языком всеми народами мира в качестве второго, а не иностранного языка. Российская Федерация – огромная много-национальная страна, где официальным языком является русский, но наряду с ним активно используются в речи и языки других народов, проживающих на территории России, очень красивые, с богатой литературой, которые также входят в школьную учебную программу.

Следовательно, для учащихся национальных школ, начинающих изучение иностранного языка, он уже является третьим по количеству или вторым иностранным языком. Отсюда следует логический вывод о том, что на детей национальных школ ложится большая учебная нагрузка, и этим детям должно быть труднее овладеть, а тем более свободно общаться на каком – либо иностранном языке. Допустим, это так, и докажем методом от противного, что данный вывод - парадокс на примере родного – удмуртского языка.

В одной из последних работ Л. Продромову, говоря о роли родного языка, предлагает ряд метафор, каждая из которых может быть по-своему справедлива:

«Родной язык на уроке иностранного – это:

1. стена, мешающая преподаванию;
2. колодец, из которого черпаются знания;
3. костыль (он помогает двигаться вперед, но одновременно свидетельствует о беспомощности);

4. смазочный материал, благодаря которому шестеренки урока движутся слажено, как единый механизм, таким образом, сберегая время...»

Последняя может служить эпиграфом к данной статье, т.к. в применении родного языка кроется действительно множество возможностей, если его применение системно и с его помощью достигаются не только практические, но также образовательные, развивающие и воспитательные цели.

Сравним фонетику: в удмуртском языке есть звуки аналогичные английским, которых нет в русском языке (звуки – аффрикаты).

Пользуясь этой аналогией, можно сэкономить время, выделяемое на уроках для работы над фонетикой языка на начальных этапах.

Встречаются также схожие черты и в лексике данных двух языков, что способствует лучшему запоминанию: *a spoon* [ˈspuːn] – *пуньы* – ложка.

В последнее время наблюдается ярковыраженная тенденция искусственного взаимодополнения удмуртского и английского языков, стимулирования учеников изучать их как неотъемлемые и необходимые части друг друга. Этому может послужить примером популярная удмуртская газета для школьников «Зечбур», которая посвящает две страницы каждого издания английскому языку, предлагает различные головоломки, задания на запоминание лексики, которые невозможно выполнить не зная одного из данных языков.

В районах Удмуртии ежегодно проходят совмещенные олимпиады по удмуртскому и английскому языкам, после чего ее победители выезжают на подобную же республиканскую олимпиаду. Ее призеры получают прекрасный шанс быть зачисленными автоматически на совмещенный факультет удмуртского с английским языками УдГУ. Данный факультет – замечательная возможность для сельских детей - удмуртов получить максимально глубокие знания английского, т.к. вступительный конкурс относительно невысок по сравнению с факультетами иностранных языков, а хорошее знание английского языка открывает для них двери в большой мир. Здесь как раз имеет место и диалог культур. Но нельзя воспитать толерантное отношение к чужой цивилизации, её нормам, ценностям, если нет уважения к своей собственной

культуре, стране. Очень точно сказал об этом знаменитый удмуртский поэт, фольклорист Д.А. Яшин: «Аслэсьтыд кылдэ яратытэк, мукетсэ уд дышы гажаны» (Не уважая своего языка, не научишься ценить чужой). И компетентный учитель ставя цель на уроке: развивать познавательный интерес к изучению иностранного языка, обязательно при влечет материал регионального характера (о местных достопримечательностях, праздниках, знаменитых людях родного края). (Учебник В.П. Кузовлева сам апеллирует постоянно к этому своей рубрикой « In your culture»). Так как краеведческий материал ближе детям по своему содержанию, он помогает воспитывать чувство патриотизма, расширять кругозор о своем регионе и, естественно, поддерживать интерес к изучению иностранного языка.

Но, говоря об удмуртском и английском языках, нельзя умалять роли великого русского языка при обучении иностранному. Здесь русский выступает в качестве прочного и в то же время гибкого мостика между двумя другими языками. Ведь дети – удмурты, запоминая какое-либо иностранное слово, вначале переводят его на русский и уже потом на близкий себе удмуртский. Следовательно, изучая иностранный язык, дети совершенствуют и русский, расширяют свой лексический запас, так как есть русско-английские, англо-русские словари, но никак не удмуртско – английские, англо-удмуртские. И постепенно русский для школьников – удмуртов также становится родным и близким. И уже именно русский, а не удмуртский, в качестве родного выполняет ряд функций на уроках иностранного языка, без чего невозможно добиться эффективных результатов.

Русский язык вступает на уроке иностранного языка как:

1. средство объяснения грамматического материала. Это язык, на котором ведется объяснение (максимально лаконичное), и материал для сопоставления.
2. средство контроля понимания значения грамматических структур или лексических единиц, что особенно важно в случаях полисемии или омонимии (например, предлог in).
3. средство профилактики и коррекции ошибок, вызываемых межъязыковой интерференцией, например, в предложениях с использованием структуры Complex Object или именных групп с артиклем:

1) *I want him to take this book.*

Данное предложение дословно переводится как, «Я хочу его *взять эту книгу*». С учетом грамматических правил правильным переводом является – «Я хочу, чтобы он *взял эту книгу*».

2) *Take a book. Take the book.*

При переводе акцентируем внимание на особенностях передачи артикля: «*Возьми любую (или эту) книгу*».

4. средство формирования языковой картины мира.

В этой функции родной язык помогает установить этимологическую близость слов внутри одного языка и на уровне межъязыковых соответствий выявить внутреннюю форму слова, увидеть смысл пословиц и поговорок, проследить развитие значений слова. Ниже приводятся примеры заданий.

1) Найдите лишнее слово в ряду и объясните, почему оно лишнее: *Telephone, television, телеграфировать, телесный, телепатия.*

3) Найдите соответствие для английского выражения: *I am in two minds about:*

- а) я никак не могу принять решение;
- в) я возражаю против этого;
- г) я прямо с ума схожу;
- д) ум хорошо, а два лучше.

5. средство экономического совмещения практических и образовательных целей.

Совершенство нужные навыки употребления лексики или грамматики, мы одновременно даем учащимся возможность проверить свой кругозор. Например, на начальном этапе можно предложить учащимся следующее задание:

Give short answers in English (Изучаются названия стран, языков, национальностей):

- На каком языке разговаривал Робин Гуд?
- Кто был по национальности Джордж Вашингтон?
- На каком языке была написана сказка «Три медведя»? и т.д.

Особенно часто учителям приходится прибегать к помощи родного языка на начальных этапах обучения иностранному, когда лексический запас учащихся еще относительно невелик. Это обусловлено определенными задачами:

– обеспечение учебного общения (т.е. инструкции к заданиям, формулировка цели урока, представление речевой ситуации...). Если это устное общение, можно обойтись и без родного языка. Но чтобы обеспечить письменную самостоятельную работу учащихся, он просто необходим.

– подведение итогов урока. Учитель должен помочь учащимся понять, чему они научились на этом уроке, чтобы обеспечить постоянное ощущение прогресса.

– активизация оперативной памяти и мышления учащихся в процессе чтения и аудирования. Например, задания на выбор правильного и ложного высказываний.

– актуализация изучаемых грамматических явлений. С помощью родного языка вызывается употребление изучаемой иноязычной единицы. Ученик использует ее сам, решая смысловую задачу, и употребление грамматического материала становится мотивированным.

Таким образом, роль родного языка в обучении иностранному языку так же велика, как и роль иностранного языка в изучении родного. От правильного подбора упражнений, организации, оформления заданий, тщательного продумывания каждого слова зависит успех освоения не только иностранного языка (или нескольких иностранных языков), но и успех более глубокого познания родного. Поэтому иногда своевременный отказ учителя от использования родного языка на уроке, а в дальнейшем корректная, с помощью родного языка, подсказка в виде письменной опоры, может дать прекрасные результаты.

Таким образом, обучение иностранному языку при взаимодействии родного (mother tongue) и русского языков делают процесс его освоения более простым и интересным.

Литература

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Роль родного языка в обучении иностранному // Иностранные языки в школе. – 2004. - № 2.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка в обучении иностранного // Иностранные языки в школе. – 1996. - № 5.

О, ВЕЛИКИЙ, МОГУЧИЙ РУССКИЙ ЯЗЫК...

Русский язык богат и могуч. Это выражение стало хрестоматийным и принимается без возражений. Состояние современного русского языка (расшатывание традиционных литературных норм, стилистическое снижение устной и письменной речи, вульгаризация бытовой сферы общения) давно вызывает беспокойство как специалистов – филологов, так и представителей других наук, тех, чья профессиональная деятельность связана с речевым общением. Снижение уровня речевой культуры разных слоев российского общества, в том числе и интеллигенции, настолько очевидно и масштабно, что назрела необходимость возрождения непрерывной языковой подготовки на всех ступнях образования (от начального до высшего).

Кроме того, в настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от наличия грамотной речи (устной и письменной), знания приемов речевого воздействия, убеждения, умения эффективно общаться.

Именно сегодня интерес к родному языку становится осознанной необходимостью для миллионов молодых людей, стремящихся достичь успеха в жизни с помощью профессиональных знаний и навыков.

«Прислушайтесь к слову, приглядитесь к нему, проникните в его тайну», – писал поэт Вл. Луговского: «Относитесь к родному языку бережно и любовно. Думайте о нем, изучайте его, любите его, и вам откроется мир безграничных радостей, ибо безграничны сокровища русского языка». Знание языка, его законов, заложенных в нем возможностей, знание риторики – искусства владения речью – позволяет воздействовать на других людей, использовать слово как оружие. Слово может спасти человека, может и убить; слово не стрела, но пуще стрелы разит. Поэтому очень важно, кто этим оружием владеет. Прежде чем вложить его в руки подрастающего поколения, следует воспитать в молодых людях те нравственные качества, которые не позволят обращать слово во вред другим.

Современный русский язык – это национальный язык русского народа, форма русской национальной культуры. Он

представляет собой исторически сложившуюся языковую общность и объединяет всю совокупность языковых средств русского народа, в том числе все русские говоры и наречия, а также различные жаргоны. Высшей формой национального русского языка является русский литературный язык, который имеет ряд признаков, отличающих его от других форм существования языка: обработанность, нормированность, широта общественного функционирования, общеобязательность для всех членов коллектива, разнообразие речевых стилей, используемых в различных сферах общения.

Русский язык входит в группу *славянских* языков, которые образуют отдельную ветвь в индоевропейской семье языков и делятся на три подгруппы: *восточную* (русский, украинский, белорусский); *западную* (польский, чешский, словацкий, лужицкий); *южную* (болгарский, македонский, сербскохорватский, словенский).

Современный русский литературный язык – это язык художественной литературы, науки, печати, радио, телевидения, театра, школы, государственных актов. Важнейшей особенностью его является нормированность, а это означает, что состав словаря литературного языка строго отобран из общей сокровищницы национального языка; значение и употребление слов, произношение, правописание, а также образование грамматических форм подчиняются общепринятому образцу.

Русский язык выполняет три функции:

- 1) национального русского языка;
- 2) одного из языков межнационального общения народов России;
- 3) одного из важнейших мировых языков.

Язык непосредственно связан с объективной действительностью, со всеми сферами жизни человека, с историей народа, который и создал язык. “В языке, – писал К. Д. Ушинский, – одухотворяется весь народ и вся его родина, в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, её воздух... Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка”. Поэтому обучение русскому языку и литературе, формирование

экологического (в широком смысле слова) мировоззрения должны быть непрерывно связаны с усвоением культуры русского народа. Будучи формой социальной памяти, средством выражения его самости, средством отражения национальной культуры народа, язык заключает в себе богатейшие, неисчерпаемые воспитательные возможности, позволяющие влиять на формирование личности учащихся. Средством реализации воспитательных функций русского языка и формирования этнокультуроведческой, экологической компетенции может быть изучение творческого наследия народа, освоение его векового опыта в разных областях жизни.

Литература

1. Ильинская И.С. О богатстве русского языка. - М., 1963.
2. Томашевский Б.В. Русские писатели о языке. Санкт-Петербург, 1991.
3. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. - М.: Просвещение, 1961.
4. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка. - М., 1984.
5. И.Э. Русского языка В мире слов, Санкт-Петербург, 1997.

Нетребина В.Е.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Компьютеры интенсивно вторгаются в нашу жизнь, и сегодня словосочетание « русский язык и компьютер» никого не удивляет. Созданы мультимедийные пособия, позволяющие подготовиться к уроку, контрольному занятию, экзамену; интерактивные тренажеры, с помощью которых можно отработать умения и навыки как по отдельным темам, так и по всему курсу; энциклопедии, помогающие ликвидировать пробелы в знаниях, узнать значение незнакомого термина, познакомиться с биографиями выдающихся ученых-лингвистов.

Безусловно, использование компьютерных уроков, во-первых, позволяет повысить интерес учащихся к русскому языку, во-вторых, расширяет возможности преподавателя, позволяя решать не решавшиеся ранее лингводидактические проблемы, и, наконец,

помогает «оживить» наш предмет, который пока является не самым привлекательным для школьников.

Действительно, в существующих компьютерных уроках немало того, что позволяет принять их целесообразность. Остановимся на этом подробнее.

1. Наряду с такими достаточно разработанными моделями обучения как учебник, алгоритм, схема, таблица, образец рассуждения, компьютерные уроки используют средства и методические приёмы, которые делают объяснение доступным для образно мыслящих детей: грамматические сказки, рифмовки, песенки, веселые стихи. Такой подход позволит не только представить правило, но и лучше его запомнить.

2. Компьютерные уроки помогают сделать обучение эмоционально наполненным. Интересный законченный сюжет, серьёзные споры, увлекательные путешествия и расследования держат детей в состоянии постоянного любопытства, а также стимулируют речевую деятельность и выполнение упражнений. Это особенно важно при обучении школьников 5-6 классов, ибо знания должны быть эмоционально окрашены, пережиты. Тогда они переходят в умения. Знания не только усваиваются, но и, если можно так выразиться, присваиваются.

3. Существенную помощь в обучении оказывает иллюстративный материал. Рисунки, анимация помогают понять сложный мир русского языка, учат думать не только головой, но и «глазами». Вот как легко, с юмором, используя рисунок, авторы компьютерного пособия «1 С: Школа. Русский язык, 5-6 класс. Морфология. Орфография» объясняют правило постановки кавычек у имен собственных: Герасим, плывущий в лодке с собакой, бросает в воду книгу Тургенева, при этом на экране появляется вопрос: Зачем Герасим утопил «Муму»? Безусловно, такое яркое объяснение сразу включает детей в активную деятельность. В конце концов часто «глазами» думают даже великие изобретатели: Г.Е. Котельников увидел, как женщина вынимает из сумочки огромный платок, и ...сконструировал парашют; Д.Уатт наблюдал, как под давлением пара поднимается крышка чайника, и ...изобрел паровую машину.

4. Отметим, что в подаче, объяснении материала используются мнемонические приемы, которые учат не только запоминать мате-

риал, но и вспоминать, воспроизводить запоминание. И компьютер выступает в данном случае не только в качестве «опоры» для таких психических процессов, как мышление, память, но и в качестве своеобразного «ускорителя» данных процессов. Ведь иногда легче «показать», чем рассказать.

5. Безусловно, компьютерные уроки помогают формировать орфографический навык, ибо они организуют обучение, предупреждая ошибки, а не провоцируя их. К тому же, учащийся получает возможность объективно оценить свои знания, обнаружить «слабые места» в своей подготовке и понять причины своих неудач.

6. Важное место в организации обучения занимают лингвистические вопросы, ставящие детей перед интересным явлением языка или проблемой. Например: зачем нужно знать переходные глаголы? Футбол – это сложное существительное? Привидение – это кто или что? (Мультимедийный комплекс по русскому языку для учеников 5-6 классов и учителей). Материал таких уроков помогает представить русский язык как единую систему, все элементы которой тесно связаны и взаимодействуют.

7. Наконец, овладение учебным материалом, посредством компьютера, происходит без задержки: материал поступает по первому требованию учащегося или учителя, в приемлемых для него формах. В зависимости от цели обучения компьютер можно «настроить» на любой из компонентов.

Конечно, компьютерные уроки не во всём совершенны. Например, большинство заданий и упражнений, посвященных орфографии и пунктуации, строятся по одной и той же схеме. Сначала ученику предлагается правило, ниже помещается несколько упражнений, состоящих из примеров с пропущенными буквами и знаками препинания, а также иногда требуется указать верное объяснение из предложенного списка. Каждая мысль, каждый шаг ученика оказываются строго заданы компьютером, программой. Такая работа не способствует развитию творческой активности и довольно быстро начинает казаться школьнику нудной и даже бессмысленной. По этому поводу известный психолог Петр Иванович Зинченко писал: «Полученные факты подтверждают основное положение..... запоминание является результатом деятельности субъекта, определяется его активностью. Само по себе пассивное, то есть одностороннее воздействие

субъекта на органы чувств человека не приводит к его запечатлению и запоминанию». Значит, необходимы упражнения, главной целью которых был бы поиск орфограмм и пунктограмм (очень часто ребята не применяют правило в тех случаях, где это необходимо, так как не видят, не замечают того места в слове, где нужно вспоминать правило). Не хватает упражнений, развивающих внимание, зрительную память, упражнений на поиск закономерностей.

К сожалению, структура компьютерных уроков не всегда учитывает возрастные и психологические особенности детей. Например, в учебном курсе по русскому языку «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия» уроки в 5-6 классах строятся по той же схеме, что и 8-9 классах, а отдельные уроки пособия «1 С: Школа. Русский язык, 5-6 класс. Морфология. Орфография.» больше бы подошли учащимся начальной школы.

Однако принимая во внимание вышеизложенные замечания, не стоит забывать слова Адама Джексона: «Для критики не нужны ни талант, ни большой ум, ни сильный характер. Только Бог способен создать цветок, но любой глупый ребенок может оторвать у него лепестки».

В заключение отметим, что компьютерные уроки, несомненно, поддержка, один из способов «оживить» уроки русского языка. Кроме того, по-настоящему образованный, широко мыслящий учитель, используя материалы мультимедиа-комплексов, сможет сделать свои уроки более увлекательными и эффективными, что позволит заменить обучение языку его изучением.

Никитина Е.П.

**ГЕНДЕРНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА
ПОВЕСТИ РИЧАРДА БАХА «ЧАЙКА
ПО ИМЕНИ ДЖОНАТАН ЛИВИНГСТОН»**

Гендерная лингвистика в настоящее время является довольно популярной областью исследования, что обуславливается антропоцентричностью парадигмы современного языкознания. За пределами всестороннего лингвистического изучения долгое время оставались проблемы взаимовлияния языкового кода и пола человека, который его использует. Категория *гендер* появилась в

отечественном языкознании в 80-е годы 20 века. Гендер – социокультурный пол. Развернутое определение гендера приводится в словаре гендерных терминов, изданном в 2002 году: «Гендер – совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола». Именно это определение используется исследователями в работах последнего времени. Социокультурные нормы, а не биологический пол определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии, а также определенные предпочтения в использовании тех или иных языковых средств в устной или письменной речи мужчин и женщин.

Всякий текст, по мнению В.И. Комиссарова, коммуникативен, содержит некоторое сообщение, передаваемое от источника к рецептору, какие-то сведения (информацию), которые должны быть извлечены из сообщения Рецептором, поняты им. Воспринимая полученную информацию, Рецептор, тем самым, вступает в определенные личностные отношения к тексту, называемые прагматическими отношениями. Такие отношения могут иметь различный характер: текст может служить для Рецептора лишь источником сведений о каких-то фактах и событиях, не представляющих для него большого интереса, либо полученная информация может оказать на Рецептора и более глубокое воздействие и вызвать определенную эмоциональную реакцию, побудить к каким-то действиям. Способность текста производить подобный коммуникативный эффект, вызывать у Рецептора прагматические отношения к сообщаемому называется *прагматическим аспектом* или *прагматическим потенциалом (прагматикой) текста* [5].

По мнению О.А. Бурукиной, перевод художественного текста должен рассматриваться как особая форма функционирования языковой системы, сущность которой заключается в создании коммуникативной эквивалентности нового текста по отношению к оригиналу и по возможности передачи полного объема содержания произведения. В работе «Гендерный аспект перевода» автор пишет, что в таких случаях только комплексный подход может обеспечить эффективность при переводе с одного языка на другой, который учитывает и лингвистический, и культурологический, и

исторический, и философский, и другие аспекты, в число которых входит и гендерно-прагматический аспект [3].

Для исследования было выбрано произведение Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» (Jonathan Livingston Seagull) и два перевода, один из которых выполнен женщиной – переводчицей Юни Родман, другой – мужчиной – Андреем Сидерским. В работе исследуются лексические предпочтения и некоторые другие особенности употребления языка в зависимости от гендерной принадлежности переводчика, и как определенные преференции в выборе тех или иных языковых средств влияют на прагматический потенциал перевода.

Первая проблема, которую в данном случае призваны решить переводчики – это несоответствие грамматического рода русского слова «чайка» и английского «seagull». Как известно, семантический способ в обозначении рода существительных является основным в английском языке: у наибольшего количества существительных принадлежность к мужскому или женскому роду закреплена в лексическом значении, и для носителей языка традиционным является восприятие слова «seagull» как относящегося к мужскому роду. Трудность заключается в том, что переводчикам было необходимо согласовать слово женского рода «чайка» с мужским полом референта, а следовательно, и с глаголами, местоимениями, прилагательными, причастиями мужского рода, ведь, как известно, любое художественное произведение, оригинальное или вторичное, воспринимается носителями языка лишь в случае соблюдения всех его законов. В данном случае, и это видно из следующего примера, переводчица Юни Родман использует слово «чайка» как приложение к личному имени героя – Джонатан, что позволяет согласовывать глаголы и другие части речи не с нарицательным именем женского рода, а с мужским именем собственным. А. Сидерский решает эту проблему за счет опущения слова «чайка» и использования вместо него личного имени героя:

Jonathan Seagull exploded in midair and smashed down into a brick-hard sea.

Ю.Р.: Невысоко над морем Джонатан-Чайка не выдержал и рухнул на твердую, как камень воду.

А.С.: Джонатан рухнул вниз, и поверхность океана твердостью была подобна кирпичной мостовой.

При переводе главы, в которой описываются тренировочные полеты чайки, важно было передать динамику текста. Ю. Родман для решения этой задачи использует конструкции, максимально похожие на те, которые использует автор оригинального текста, а именно синтаксический параллелизм. Кроме того, Ю. Родман пытается добиться в переводе формальной аутентичности оригиналу за счет использования тех же синтаксических конструкций; ей свойственно членить текст на предложения в соответствии с тем, как это делает Ричард Бах, что позволяет говорить о повышении прагматического потенциала перевода. Характерной чертой перевода А. Сидерского является вольное членение текста на предложения. Динамичности в переводе А. Сидерский добивается путем использования обилия назывных предложений, эллиптических конструкций, которые отсутствуют в оригинальном произведении:

Get down! Seagulls never fly in the dark! If you were meant to fly in the dark, you'd have the eyes of an owl! You'd have charts for brain! You'd have a falcon's short wings!

Ю.Р.: Спустись! Чайки никогда не летают в темноте. Родись ты, чтобы летать в темноте, у тебя были бы глаза совы! У тебя была бы не голова, а вычислительная машина! У тебя были бы короткие крылья сокола.

А.С.: Вниз немедленно! Чайки никогда не летают во тьме! Для этого необходимы врожденные особые свойства! Глаза совы! Короткие соколиные крылья!

При анализе речи мужчин и женщин на разных уровнях языка исследователи также приходят к выводу о наличии определенных различий в женской и мужской речи. На уровне морфологии, как отмечает Е.И. Горошко, женщины используют большее количество суффиксов со значением уменьшительности, ласкательности по сравнению с мужчинами [4]. Т.Б. Крючковой было установлено, что в художественных текстах, написанных женщинами, чаще используются местоимения и частицы, а в текстах, написанных мужчинами, – существительные. Помимо этого было отмечено, что женщины чаще, чем мужчины, используют конструкции с

двойным отрицанием, а также чаще пользуются инверсией в порядке слов [6]. Однако необходимо отметить, что всеми признается неуниверсальность этих различий. Сегодня лингвистическая наука не отрицает существования некоторых особенностей, свойственных преимущественно мужчинам или преимущественно женщинам, однако все признают, что отмечаемые особенности не являются непреложными законами, а лишь тенденциями употребления.

При подробном изучении лексического уровня оказывается, что именно он более всего подвержен влиянию гендерных стереотипов, гендерных ролей. Датский лингвист О. Есперсен одним из первых заметил, что по своему объему «женский» словарь менее богат, и ограничивается литературным языком, в то время как мужчина употребляет больше неологизмов, профессионализмов, жаргонизмов, модернизмов и архаичных форм слов. Мужской речи по сравнению с женской, свойственна тенденция к использованию экспрессивных, обычно стилистически сниженных средств. Типично для мужской речи также намеренное, часто шутливое огрубление речи.

Что касается настоящего исследования, данное предположение можно считать справедливым. Интересно то, как переводчики Ю. Родман и А. Сидерский раскрывают философское содержание произведения, а именно образ главного героя – Джонатана Ливингстона. На уровне лексики у переводчицы Ю. Родман наблюдается повышение регистра, смягчение прагматического потенциала текста. Применительно к главному герою Джонатану-Чайке, его действиям и мыслям Ю. Родман использует лексику возвышенную, реже – нейтральную, никогда – просторечную. При передаче прямой речи Ю. Родман часто прибегает к приему несобственно-прямой речи. А. Сидерский оформляет прямую речь как диалог, наделяя персонажей яркими, красочными речевыми характеристиками. Например, Джонатан в своей речи использует междометия, просторечные слова и выражения, разговорные частицы.

In heaven he thought, there should be no limits.

Ю.Р.: “На небесах, – думал он, – не должно быть никаких пределов”

А.С.: – **Н-да**, – подумал он, а ведь на небесах **как будто** не должно быть никаких ограничений.

Образ Ливингстона Ю. Родман полон загадочности, притягательности, неземного света и мудрости. Чайка А. Сидерского, напротив, отнюдь не мудрая философствующая птица, не Нечто Особенное, а земное существо из плоти и крови, просто чайка, которая любит летать, учиться, близкий и понятный каждому образ.

Одним из основных, самых распространенных и наиболее устойчивых гендерных стереотипов является представлении о женщине, как о более эмоциональном, экспрессивном, иррациональном существе, что довольно сильно влияет на женскую речь. В мужской речи, напротив, отмечают тенденцию к точности номинации, терминологичности словоупотребления. Женщины в таких ситуациях часто используют приблизительные обозначения, эрзацноминации, эвфемизмы. Что касается данного исследования, это предположение не подтвердилось. В предложении, где перечисляются аэробатические термины, переводчица Ю. Родман предельно точно подыскивает русские эквиваленты для обозначения фигур высшего пилотажа. А. Сидерский в этом случае допускает неточность в номинации, часть терминов в переводе опускается:

He discovered the loop, the slow roll, the point roll, the inverted spin, the gull bunt, the pinwheel.

Ю.Р.: Ему удалось сделать мертвую петлю, замедленную бочку, многовитковую бочку, перевернутый штопор, обратный иммельман, вираж.

А.С.: Он открыл мертвую петлю, полубочку, бочку, горку, вертикальное колесо.

Оба перевода осуществлены на уровне, необходимом и достаточном для сохранения неизменного плана содержания, при соблюдении норм языка перевода, а следовательно, могут быть названы семантически адекватными. Однако, с точки зрения передачи прагматических аспектов текста, а именно: регистра, эмоциональной окраски лингвистических единиц, попытки вызвать у читателя тождественную интеллектуальную или эмоциональную реакцию на передаваемое сообщение, переводы обладают разной прагматической ценностью. Использование приема дословного перевода, попытка добиться в переводе формальной и содержательной

аутентичности тексту оригинала, сохранение стилистических особенностей позволяет назвать перевод Юни Родман коммуникативно равноценным оригиналу. С точки зрения прагматической адекватности, перевод Андрея Сидерского является приближенным, не совпадающим с намерениями источника и прагматическим потенциалом оригинала. Однако следует отметить, что от этого текст, принадлежащий А. Сидерскому, не теряет своей художественной ценности: ему свойственна легкость, естественность изложения, динамизм, эмоциональность.

Литература

- 1) Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон: Повесть / Пер. с англ. Ю. Родман. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 176 с.
- 2) Бах Р. Чайка Джонатан Ливингстон. Иллюзии / Пер. с англ. А. Сидерского, И. Старых. – М.: София, 2005. – 224 с.
- 3) Бурукина О.А. Гендерный аспект перевода // Гендер как интрига познания: Сб. статей / Московский государственный лингвистический университет. Лаборатория гендерных исследований. – М.: Рудомино, 2002. – С. 99-107.
- 4) Горошко Е.И. Особенности мужского и женского вербального поведения // Гендер: язык, культура, коммуникация: Материалы первой международной научной конференции 25-26 ноября 1999 г. – М.: МГЛУ, 1999. – С. 34-35.
- 5) Комиссаров В.И. Теория перевода. – М., 1990.
- 6) Крючкова Т.Б. Некоторые экспериментальные исследования особенностей использования русского языка мужчинами и женщинами // Проблемы психолингвистики. – М., 1975. – С. 186-199.

Осокина В. А.

О ПРАВОМЕРНОСТИ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ БЕСПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ С СУФФИКСОМ -ива-/-ыва- В КАЧЕСТВЕ «ОСОБЫХ ВИДОВЫХ ФОРМ»

Бесприставочные глаголы с суффиксом -ива-/-ыва-, появившись в донациональный период (в языке великорусской народности), до сих пор продолжают оставаться *общесистемной* языковой чертой, хотя и имеют в кодифицированном литературном языке и в

некодифицированной (менее кодифицированной) диалектной среде разный узуальный статус. В современном литературном языке они представлены незначительной группой образований с конкретно-бытовой семантикой и ограниченной сферой употребления, обнаруживая, помимо стилистической маркированности, еще и различия как в степени распространенности тех или иных глаголов, так и в степени употребительности этих глаголов в произведениях разных авторов. В среде диалектов, относимых к северному наречию, данные глаголы, напротив, представлены очень широко, механизм их образования не утрачен, при этом они, не обнаруживая с литературным языком принципиальных расхождений в способах реализации, функционируют в рамках единых (сопоставимых) направлений (в составе отрицательных и вопросительных конструкций и вне этих синтаксически и функционально связанных контекстных условий).

Данная группа глагольных образований, будучи объектом непосредственного рассмотрения с XVIII в., получает разные системные описания:

1) *«давнопрошедшее время»* – особый случай выражения категории времени (подобное категориальное осмысление имеет давние традиции и представлено уже в грамматических исследованиях XVIII в.; о «давнопрошедшем времени» говорят Н.С. Власова (1954), А. К. Кошелев (1958), П. М. Криворучко (1963), В. В. Виноградов (1972), А. Н. Гвоздев (1973), В. А. Бондарева (1973, 1974), Б. П. Ардентов (1975), Б. А. Ларин (1975). Эта концепция представлена также в ряде вузовских учебников и в специализированных исследованиях по диалектологии);

2) *«видо-временные формы»* со значением «давнего обыкновения» (трактовка А. В. Бондарко (1990));

3) *«многократный вид»* – самостоятельная категория, равноправная категориям совершенного и несовершенного видов (подобное осмысление, сформировавшись в XIX в., представлено в исследованиях А. В. Болдырева (1812), Н.И. Греча (1827, 1860), А.Х. Востокова (1831), Г. П. Павского (1842), К. С. Аксакова (1855), Н.И. Давыдова (1863), Н. П. Некрасова (1865), Д. Н. Овсянко-Куликовского (1902, 1907), А. А. Потебни (1941), Ф. И. Буслаева (1959);

4) *«многократный подвид»* – один из вариантов несовершенного вида (эта концепция, придя на смену предшествующей,

характерна для исследований конца XIX–первой половины XX вв. О многократном подвиде, в частности, говорят Г. К. Ульянов (1895), Ф. Ф. Фортунатов (1899), А. М. Пешковский (1938);

5) «многократный способ глагольного действия» – категориальное осмысление, сформировавшееся в 60-е годы XX в., и имеющее на сегодняшний день наибольшее количество сторонников (работы О. И. Лариной (1953), П. С. Кузнецова (1953, 1959), Ф. М. Сударчикова (1954), Е. А. Иванчиковой (1957), А. В. Исаченко (1960), Ф. Копечного (1962), Ю. С. Маслова (1962, 1965, 1978, 1984), Е. Н. Прокопович (1964, 1969, 1975, 1982, 1984), Н. С. Авиловой (1964, 1975, 1976), М. Л. Ремневой (1968), Р. О. Якобсона (1972), В. А. Бондаревой (1973, 1974), Л. Л. Буланина (1976), О. В. Кукушкиной (1979, 1984), С. С. Волкова (1980, 1983), И. Г. Милославского (1981), М. В. Шелякина (1983, 1989), В. С. Храковского (1987), А. В. Дудникова (1990), О. Г. Ровновой (1991), А. А. Зализняка (1997*), А. Н. Тихонова (2003) и др.).

Итак, говоря о соотношении подходов к описанию бесприставочных глаголов с суффиксом -ива-/ыва-, необходимо отметить, что доминирующим оказывается категориальное осмысление с позиций *итеративности*, в соответствии с которыми в нашей грамматической и лексикографической традиции их принято называть *многократными (многократно маркированными)* глаголами.

В исследованиях Л. А. Быковой (1956) и В. М. Никитевича (1963) бесприставочные глаголы на -ива-, функционирующие в XX в., квалифицируются в качестве «*особых видовых форм*». Попытаемся установить, в чем заключается суть подобного категориального осмысления.

Л. А. Быкова, называя бесприставочные глаголы с суффиксом –ива-/ыва- «особыми формами несовершенного вида», категорически настаивает на том, что данные образования специализированы на выражении «грамматического значения кратности, повторяемости каждый раз завершеного действия <...> при отсутствии простой длительности» [1]. Именно отсутствие значения «простой длительности», по мнению автора, «является причиной видовой несоотнесенности форм многократного давнопрошедшего времени, обозначающих нерегулярность действия в прошлом» [там же]. Получается, что «*особость*» этих

форм несовершенного *вида* состоит в том, что они являются «формами многократного давнопрошедшего *времени*».

В. М. Никитевич считает, что бесприставочные глаголы на -ива- выражают «внутривидовые лексико-грамматические» значения, которые «могут замыкаться только в определенных формах и не охватывают всей системы форм. Если общее значение несовершенного вида присуще всей системе форм глагола *говорить* (*говорю, буду говорить* и т.д.), то значение многократности ограничивается только формой <...> давнопрошедшего времени (*говаривал*)» [2. С. 139–140]. Так характеристика особенности *внутривидовых* значений, по сути дела, предусматривает обязательное включение данных образований в категорию давнопрошедшего *времени*, что фактически на страницах своего исследования автор и предпринимает [2. С. 169–170].

Введение термина «особые видовые *формы*», равно как и отнесение к категории давнопрошедшего времени, предусматривает положение о сводимости всех случаев употребления глаголов к грамматическим формам прошедшего времени; формы инфинитива, не получая теоретического обоснования, оказываются *внесистемными*. Факты реального употребления бесприставочных глаголов с суффиксом -ива-/-ыва- даже в русском литературном языке второй половины XX в., где они имеют характер особого стилистически окрашенного оборота с ограниченной сферой употребления, противоречат подобной интерпретации.

Литература

1. Быкова Л.А. Несоотносительные глагольные формы несовершенного вида в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Харьков, 1956. – 15 с.
2. Никитевич В. М. Грамматические категории в современном русском языке. – М.: Учпедгиз, 1963. – 246 с.

Осокина В. А.

РАЗНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СПОСОБОВ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В РУССКОЙ АСПЕКТОЛОГИИ

Учение о способах глагольного действия начинает разрабатываться с середины 60-х годов XX в. Оно призвано последовательно

различать общее видовое противопоставление (СВ–НСВ) и группы глаголов, объединенных по признаку характера протекания действия, именуемые *способами глагольного действия* (СГД).

Основной массив различных способов действия относится к одновидовым образованиям. Видовая парность здесь скорее исключение, чем правило. Если ядро грамматической категории вида образуют парные глаголы, то в центре СГД находятся одновидовые глаголы. Точный состав СГД в русском языке до сих пор не установлен.

Категория вида и СГД отличаются по степени охвата лексики: категория вида охватывает все глаголы, а СГД объединяют в своем составе только часть глагольной лексики.

В современной аспектологии нет единого понимания СГД. В настоящее время выделяются две точки зрения. Согласно первой точке зрения, СГД – это *семантические* разряды глаголов, выделяемые на основе сходства в типах протекания и распределения во времени глагольного действия (Ю. С. Маслов [11], А. В. Бондарко [3, 6], М. А. Шелякин [15, 16]). В содержание данного понятия включаются разнообразные акциональные значения, безотносительно к технике их обнаружения.

Согласно второй точке зрения, СД – это *структурно-семантические* группы глаголов, в которых значение действия определенным образом ограничивается, изменяется, модифицируется *словообразовательным* формантом (приставкой, суффиксом) (Н.С. Авилова) [1, 2]. Содержание этого понятия, таким образом, отражает только формально фиксированные значения, а не фиксированные акциональные значения выделяются в особую категорию.

«Способы действия имеют отношение к образованию видовых пар глаголов. Видовые пары образуются лишь в пределах одного способа действия. Если же значение способа действия может совмещаться со значением лишь одного вида, то глагол оказывается несоотносительным по виду, то есть имеет форму только одного вида» [7,123].

При описании несоотносительных по виду пар глаголов НСВ, образованных от одной основы при помощи разных суффиксов или префиксов, наиболее значимым оказывается второй (дифференцирующий) подход, согласно которому «различия формального порядка определяют функционально-семантические различия

акциональных значений <...> формально фиксированные значения формируют содержательную сторону <...> приставок, суффиксов <...> используя которые, говорящий может целенаправленно менять акциональную структуру исходного глагола (это аспектуальные модификаторы глагола), закрепляя за этими значениями специальные средства сигнализации, язык, следовательно, «присваивает» их и включает в свою структуру на правах стереотипов, с помощью которых отражаются определенные «кусочки действительности» » [10, 12–13].

В рамках первого подхода к осмыслению специфики не только категории вида, но и СГД одним из центральных оказывается понятие *типового аспектуального контекста*. Введение данного понятия, трактуемого в качестве принадлежности и речи, и языку, обосновывается тем, что в разных типах контекстов видовое противопоставление строится не на одном и том же, а на разных семантических основаниях, поэтому, оперируя инвариантными определениями общих видовых значений, во многих случаях довольно сложно объяснить выбор именно СВ, а не НСВ и наоборот.

В исследованиях Ю. С. Маслова, А. В. Бондарко и их последователей типовому аспектуальному контексту отводится роль функционального модификатора видовой семантики, в связи с чем подразумевается, что контекст опосредовано участвует в аспектуализации глагольного действия через видовые корреляты, которые он содержательно обогащает, генерируя тем самым *частные видовые (контекстно-аспектуальные) значения*. Истолкование инвариантных и частных (контекстно-аспектуальных) значений видов представлено в исследованиях Ю. С. Маслова и его последователей [12; 13; 3; 4; 5; 16; 9; 14; 17].

В связи с тем, что выделение частных видовых (контекстно-аспектуальных) значений основано на мысли *об однородном* характере взаимодействия грамматической и контекстной семантики, «значение вида и значение контекста сводится к общей семантической проблеме – установлению различий между значением единицы и ее сочетаемостью» [8, 67].

Литература

1. *Авилова Н. С.* «Способ глагольного действия» и возможности видовой соотносительности глаголов // Филологические науки. – 1975. – № 2 – С. 13 – 21.
2. *Авилова Н. С.* Вид глагола и семантика глагольного слова. – М.: Наука, 1976. – 328 с.
3. *Бондарко А. В.* Вид и время русского глагола (значение и употребление). М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
4. *Бондарко А. В.* О категориальных значениях видов русского глагола // Семантика и функционирование вида русского языка. Вопросы русской аспектологии III. [Темат. сб. науч. тр.] / Тартуский гос. ун-т. – Уч. зап. Тартусского ун-та. Вып. 439. – Тарту, 1978. – С. 3–9.
5. *Бондарко А. В.* Грамматическая форма и контекст (о понятиях «частное значение», «функция грамматической формы» и «категориальная ситуация») // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. Виноградовские чтения XII–XIII / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1984. – С. 13–32.
6. *Бондарко А. В.* О значениях видов русского глагола // Вопросы языкознания – 1990. – № 4. – С. 5–24.
7. *Буладин Л. Л.* Трудные вопросы морфологии. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 208 с.
8. *Гловинская М. Я.* Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. – М.: Наука, 1982. – 155 с.
9. *Калабухова Т. А.* Употребление видов глагола при отрицании в современном русском литературном языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1975. – 21 с.
10. *Ломов А. М.* Аспектуальные категории русского языка и их функциональные связи: Автореф. Дис. ... д-ра филол. наук. – Воронеж, 1977. – 42 с.
11. *Маслов Ю. С.* Система основных понятий и терминов славянской аспектологии // Вопросы общего языкознания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. – С. 53–80.
12. *Маслов Ю. С.* К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – С. 4–44.

13. *Маслов Ю. С.* Очерки по аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 261 с.
14. *Соколовская К. А.* Виды глагола и контекст (к характеристике типовых аспектуальных контекстов): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1979. – 26 с.
15. *Шелякин М. А.* Приставочные способы глагольного действия и категория вида в современном русском языке (К теории функционально-семантической категории аспектуальности): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1972. – 46 с.
16. *Шелякин М. А.* Категория вида и способы действия русского глагола (Теоретические основы). – Таллин: Валгус, 1983. – 216 с.
17. *Яковлева О. А.* Взаимодействие семантики глагола и частных видовых значений: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1986. – 17 с.

Параховская С. В.

ЭМОТИВНЫЕ МЕЖДОМЕТИЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

Исследование междометных единиц всегда приводило лингвистов к признанию уникальности и самобытности данного класса слов. Уникальность его состоит, в частности, и в том, что некоторые исследователи даже придерживаются междометной теории происхождения языка и считают, что междометие есть прародитель всех языков мира, поскольку первыми словами человека были инстинктивные выкрики при выражении эмоций, например, радости или боли. Многие авторы выдвигали различные гипотетические теории о происхождении языка. М. Мюллер (1823-1900) предполагал наличие некой мистической связи между звуком и значением: человеческая речь у первого человека ведет начало от звукового наименования различных предметов (ding-dong or nativistic theory). О. Есперсен (1860-1943) придерживался мнения, что язык произошел от примитивных нечленораздельных ритуальных песен (sing-song theory). Л. Грей (1875-1895) считал, что первоисточниками языка были междометия, выражающие эмоции (pooh-pooh or exclamation theory or interjectional theory), а Л. Нюар (1847-1889) – инстинктивные выкрики, которые человек издавал

во время работы (yo-he-ho-theory). Авторы этих и других звукоподражательных теорий (bow-wow, cuckoo, animal cry, onomatopoeic theory, etc.) пытались показать, что именно имитация природных звуков послужила основой создания современных языков.

Очевидно, что все они, взятые по отдельности, несостоятельны по причине смешения различных сущностей: биологической и социальной. Инстинктивные рефлекторные выкрики являются неосознанной физиологической реакцией человека на явления действительности, например, крик от боли, неожиданности, страха и т. д. Междометия – это осознанные знаки языка и должны быть поняты всеми членами общества. Они обусловлены речевой ситуацией и в них происходит обобщение выражаемого ими смыслового содержания эмоций, побуждения и волеизъявления. Любой выкрик, издаваемый человеком, не может быть признан междометием. А в эстетически-организованной речи звуки и звуко-сочетания могут использоваться метасемиотически для достижения различных эмоционально-экспрессивно-оценочных коннотаций. Вследствие этого в процессе развития языка конкретный инвентарь эмоций, осознанных коллективом, устойчиво закрепляется в концептуальных значениях междометий и за определенными словоформами, что выражается в их графическом оформлении. Фонемный состав большинства первичных или "истинных" междометий составляет одну, две или три фонемы, что обусловлено тем, что большинство звуков, используемых в языках мира, традиционно произносится на выдохе. Иногда, наряду с этим, возможно произнесение тех же звуков на вдохе (например, в русском языке междометие "а!" – выражение испуга или чего-либо, неожиданно пришедшего на ум). В ряде языков существуют особые "щелкающие" согласные, образуемые при всасывании воздуха в результате сокращения различных мускулов в полости рта, как, например, русский "щелкающий" согласный используется в междометии сожаления, передаваемом на письме как "ц-ц-ц" (ср. англ. "tut"). Возможно, подобные примеры рефлекторных выкриков послужили лингвистам некой базой для построения их междометных теорий о происхождении языка.

Анализ показывает, что как грамматики, так и лингвистические словари выдвигают эмотивность междометных единиц на первый план, неизменно подчеркивая наличие у них непосредственной

связи с эмоциональной сферой языка. Эмотивность и эмоции – вот те основные концептуальные понятия, посредством которых происходит связь между человеческими эмоциональными импульсами и речью. Здесь эмотивные междометия, численность которых по результатам наших подсчетов составляет около 40% от всех существующих междометий, выступают между ними как проводники, как звуковые образы эмоций.

Набранный из словарей корпус примеров эмоциональных междометных единиц показал, что лексикографическое описание основной их массы происходит через непосредственное использование термина "exclamation", например:

tush – used as an exclamation of impatience, disdain, contempt, etc. [1]. Помимо слова "exclamation" используются фразы "used as an expression of...", "used to express...". Такие пояснения приводят нас к идее о непосредственной связи междометий с выражением эмоций, без которых они не существуют как единицы языка. Восклицание здесь приравнивается к возгласу, выражающему те или иные чувства. Это не просто структура с набором грамматических правил построения, это – психологическая реакция на внешние раздражители: радость, страх, отвращение, удивление, отчаяние и т. д. Отсюда следует, что междометие, независимо от графической формы своего выражения, обладает особой экспрессивно-семантической функцией и сопоставление его с восклицанием не лишено оснований.

Эмоции, которые заключают в себе междометия, согласно многим словарям, представляют из себя достаточно абстрактные понятия: удивление, радость, триумф, ирония, ужас, презрение, недовольство и т. п.

Aha – used as an exclamation of triumph, mockery, contempt, irony, surprise, etc, according to the manner of utterance (1).

Можно заметить, что междометные единицы имеют широкий эмоциональный диапазон и могут быть полиэмоциональными. Составленный нами список эмоций, которые могут выражать междометия, включает около 60 наименований.

Очевидно, что в речи в качестве концепта может выступать определенная эмоция, и эти эмоциональные концепты обличаются в те или иные междометия и междометные фразы, которые вербализуются и хранятся в памяти говорящего, после чего он

оперирует ими в процессе коммуникации. Логично предположить, что наиболее ключевые для человеческой психики эмоциональные концепты могут составить ядро, где междометия становятся определенными звуковыми передатчиками эмоций.

Однако во многих случаях в слове активизируется лишь часть концепта, поэтому существует большое число междометных синонимов, употребление которых детерминировано структурными схемами предложения. Междометия – это слова, чаще всего спонтанно и произвольно употребляющиеся под влиянием каких-либо естественных внутренних эмоций. Говорящий начинает свое высказывание с междометий, что является обычной инстинктивной реакцией на высказывание собеседника или на явление внешней среды и делает этим свою речь эмоциональной и экспрессивной. В случае с междометиями выбор той или иной лексической единицы определяется заданной ситуацией, и часто происходит на уровне между подсознательным и сознательным, на уровне психофизиологическом. Например, разные междометия могут отражать одну и ту же эмоцию:

triumph – aha, oho, ha, eureka, heigh-ho, yippee и т. д.

Как правило, в словарях признается непредсказуемый и конвенциональный характер междометий, и авторы делают попытку дать им толкование. К сожалению, словари дают лишь перечисление эмоций, которые выражает данное междометие, но это не дает никакого ключа к ответу на вопрос о том, как указанные эмотивы отличаются друг от друга по своему употреблению. Очевидно, что составляющие значение междометия эмоциональные концепты получают конкретное выражение только на базе данного ситуативного высказывания. Вне связи с их функциональным использованием невозможно определить, какие из этих эмоциональных концептов актуализируются. Например, междометие "oh" может выражать целую гамму эмоций: восхищение, волнение, досаду, удивление, раздражение, огорчение, сочувствие, разочарование и т. п. В связи с этим при выявлении необходимого значения особую роль приобретает контекст и речевая ситуация. В контексте эту семантико-реализующую роль могут выполнять индикаторы или указательный минимум, т. е. индикаторы эмоционального значения, или эмоциональные дескрипторы [2]. В авторской ремарке, являющейся контекстом для междометий, такими

дескрипторами могут быть глагольные, адвербиальные компоненты, жесты, мимика, другие междометия.

Итак, функционируя, по большей части, как своеобразные проявления некой подсознательной эмоциональной стороны человеческого общения, междометия являются элементами, делающими нашу речь выразительной, динамичной и живой. Эмотивная специфика междометий заключается в сиюминутном, непосредственном, прямом чувствоизъявлении. Возможна ли в природе концептуализация чувств, и как она происходит? Возможна, и проявляется она в абстрактизации конкретного эмоционального высказывания, реализованного в междометии и определенного речевой ситуацией, до общего, концептуального значения эмоции.

Литература

1. Webster's New Universal Unabridged Dictionary Fully Revised and Updated. – NY., 1996.
2. Юдина Н.Е. К вопросу об эмоциональных конструкциях в составе диалогических единств. Автореф. докт. дис. – М., 1974.

Прорехина А.А.

ШКОЛЬНАЯ ГАЗЕТА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ, ПРЕДМЕТНОЙ, КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Школьная газета лицея № 41 называется «Своя газета». С 1998 года она существует как печатный орган старшеклассников. Весь набор, дизайн, правку осуществляют ученики, множит типография УдГУ. Тираж – 100 экземпляров. В 2001 г. в республиканском конкурсе школьных газет детских объединений и организаций газета заняла 1 место. В 2004 г. газета получила положительный отзыв на фестивале школьных изданий.

И хотя мы понимаем, что до журналистского и издательского совершенства нам далеко, что газета непрофессиональна, мы не отказываемся от этого вида деятельности школьников, так как рассматриваем газету прежде всего как инструмент развития социальной, предметной и коммуникативной компетентности. К тому же в лицее разработан проект «Развитие социальной компетентности в школе интеллектуальной и духовной культуры»,

в рамках которого исследовательским путем было определено, что у интеллектуально продвинутых учащихся часто слабо развиты навыки личностного самоопределения, и не сформирована социальная компетентность. Другими словами, проблема заключается в том, что иногда ученик с богатым интеллектуальным запасом остается на обочине жизни и не может адаптироваться в обществе, куда попал после тепличных условий лицеев и гимназий.

Под *социальной компетентностью* мы понимаем способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений. Это, конечно, является проблемой всех учащихся, но результаты опросов свидетельствуют о том, что в школах повышенного уровня дети более тревожны, менее уверены в себе, у них меньше опыта социального общения.

Под *предметной (языковой) компетентностью* понимается способность пользоваться умениями и навыками, полученными на уроках русского языка, риторики, практически реализовывать полученные знания.

Что же газета может сделать для развития различных компетентностей учащихся? Много.

Во-первых, развивая социальную компетентность, мы должны развивать *социальный интеллект*. Социальный интеллект ученые определяют как:

- 1) дальновидность в межличностных отношениях;
- 2) коммуникативную компетентность;
- 3) способность высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, событиях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека и адекватно на них реагировать.

Этому необходимо учить. Газета – хороший инструмент для этого. Интервьюирование, опросы, анкетирование являются хорошими тренажерами для развития социального интеллекта. Кроме того, эти виды деятельности дают предметные компетенции: умение строить диалоги, умение убеждать собеседника, вести дискуссию. Грамотно составлять вопросы, прогнозировать результаты опроса, адекватно реагировать на не всегда корректные ответы – этим умениям должен обладать журналист школьной газеты.

Во-вторых, мы учим детей *понимать и быть понятыми*. Знакомство юных журналистов с вербальными и невербальными средствами общения помогают им уловить оттенки настроения себе-

седника. Корреспондент – девятиклассница, ведущая рубрики «На кончике пера», всегда очень лояльно относилась к творчеству тех, чьи работы публиковались в газете. В этот раз, принеся стихи ученика 11 класса, начала их критиковать: «Заумь какая-то, не буду публиковать». И действительно, стихи сложные, под Мандельштама, с массой мифологических образов: Прозерпина, Арахна и т. д. Проще было убрать из номера. Понять, почему ученик 11 класса решился обнародовать свое творчество, обратиться к словарям, чтобы сделать сноски, сделать понятными для себя и читателей эти стихи – это сложнее. Но это воспитывает желание и умение понимать других и быть понятым самому.

Третье необходимое качество компетентного в социальном плане ученика – это *социальная перспективность*, т.е. внутренний потенциал социального развития, ответственное отношение к собственному будущему. Современным школьникам давно понятно, что под лежащий камень вода не течет. Поэтому журналисты школьной газеты успешно принимали участие в конкурсе «Субботней газеты» на замещение вакантных должностей в общегородской газете школьников. Они печатались и в «Удмуртской правде», и в детском журнале «Фрутика», давали материалы на радио. Те, кто хочет связать свою жизнь с журналистикой, посещают занятия «Журавейника». Они понимают, что для них это ступеньки к их будущей профессии, своеобразная социальная практика. А если это не станет профессией, то поможет им не чувствовать себя беспомощным в этом сложном мире; чувство уверенности придает позиция «я знаю, я умею». Необходимо обладать высоким *конкурентноспособным уровнем интеллектуальной компетентности*. Для этого мы приглашаем для наших учеников специалистов в разных областях знаний: риторика, конфликтология, сценическая речь, культурология (такие занятия проводились, например, в рамках зимних гуманитарных сборов). В лицее есть возможность получить высокий уровень знаний, высокую языковую компетентность

- 1) на уроках развития речи, риторики,
- 2) на занятиях кружка «Пресс – центр»,
- 3) на спецкурсе «Журналистика», где преподавателем является профессиональный журналист.

Из тех, кто публиковался в школьной газете, 3 человека учатся на журфаке УдГУ, 1 человек – в Санкт-Петербурге, двое, окончив филфак, работают в редакциях города, одна выпускница – студентка ИСК – постоянно публикуется в местной прессе.

Следующее качество, необходимое выпускнику с развитой социальной компетентностью – это *умение устанавливать отношения в условиях формализованных и неформализованных социальных систем*. Наблюдения показывают, что нашим ученикам порой сложнее бывает установить отношения со сверстниками (совместное с лицеем № 14 празднование Дня лицеиста), нежели с какими-то формализованными структурами. Роль газеты в этом видится в следующем: газета не позволяет быть в изоляции (фестивали, лагерные смены). Кроме того, газета воспитывает такие необходимые гражданские качества, как ответственность, умение ставить и достигать цели, умение не остаться равнодушным. Так постоянная рубрика «Крик души» – это своеобразная трибуна для желающих высказаться. Для кого-то это свободный микрофон, для другого – жилетка, в которую можно поплакаться. Оценку школьным событиям призвана давать рубрика «Монолог очевидца». Эта рубрика дает возможность попрактиковаться в разных жанрах: часто корреспонденты используют для описания событий, к сожалению умирающий эпистолярный жанр, дневниковые записи, путевые записки и т.д.

Руководителю этого детского объединения необходимо учить детей регулировать свою деятельность и устанавливать отношения внутри коллектива в условиях лидерства и подчинения. Умение регулировать свою деятельность и деятельность других закрепляется разными способами. Вот один из них.

Отражать работу ежегодной школьной научно-практической конференции «Паруса науки» в школьной газете был призван пресс-центр. Но в 2005 г. было решено от банального пресс-центра перейти к проектной методике. Был разработан и реализован проект «Один день моей школы». 6 групп (журналисты, редакторы, дизайнеры, корректоры, фотографы, наборщики) должны были так построить свою деятельность, чтобы в результате к концу дня был выпущен полноценный номер школьной газеты. Вот здесь и отрабатывались все составляющие социальной, языковой и коммуникативной компетентностей:

- социальный интеллект;
- умение быть понятым и понять другого;
- осознание ответственности за результаты собственного развития;
- умение саморегулировать деятельность;
- навыки коммуникативной культуры;
- формирование языковой личности.

Довольно слабо развивает школа и коммуникативные компетенции.

Понятие «коммуникативная компетентность» можно определить как совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. Набор коммуникативных умений (умение вести формы активного диалога, узнавать и использовать языковые средства в устной и письменной форме, культура речи и культура общения и т.д.) обеспечивают, формируют коммуникативную компетентность. В документах по реформе средней школы было записано: «Свободное владение русским языком должно стать нормой для молодежи, оканчивающей среднее учебное заведение». Развитием языковой эрудиции, языковой компетентности занимаются преподаватели с корреспондентами школьной газеты. На практике используются разные формы работы:

- групповая мыслительная деятельность по выбору и аргументации решений (например, в создании проекта очередного номера газеты);
- наблюдение над речевой организацией текстов и анализ роли языковых единиц разных уровней (анализ художественных текстов и текстов современной периодики);
- моделирование речевого поведения в предложенных условиях общения (интервью, дискуссия и т.д.);
- осмысление тем и подготовка фрагментов выступления по предложенным темам («Свободный микрофон»);
- кропотливая работа по редактированию собственных текстов.

Социальные, предметные, коммуникативные компетентности формировались при создании, например, удачного, на наш взгляд, номера школьной газеты, посвященного 200-летию Пушкина.

Номер включал в себя статью «Пушкин и точные науки», анализ стенгазет, посвященных Пушкину, фантазии на тему пушкинских произведений и т.д. Сейчас готовится номер газеты в рамках школьной акции «Чистое слово», посвященный богатству и красоте русской речи.

Кто-то сказал, что если в школе есть театр, то воспитывать детей там нет необходимости. Театр – сильное воспитательное явление. Наверное, можно подобное сказать и о газете. Тот, кто прошел через мастерскую школьного печатного органа, обязательно будет успешен, так как приобретет социальные, предметные и коммуникативные компетентности.

Роева К.М.

**ОСНОВНЫЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ КЛАССЫ
ПРИЧАСТИЙ В РУССКОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
(на примере нефтяного дискурса)**

Научный текст, как известно, осуществляет представление, хранение и трансляцию результатов научного познания. В научном тексте отражаются характерные особенности теоретического мышления и специфика познавательного характера общения в научной сфере. Речевой и грамматический строй научного стиля приспособлен для адекватного воплощения логико-понятийного содержания мышления и экономичной его передачи [6]. Одним из подстилей научного дискурса является научно-технический дискурс, который имеет свою специфику. Особенности его синтаксического строя напрямую связаны с задачей логического изложения, которая реализуется при использовании сложных предложений с целым рядом придаточных предложений, выраженными оборотами с неличными формами глагола: причастием, герундием, инфинитивом. В научно-техническом дискурсе также активно используются причастия в функции пре- и постпозиционного определения и обстоятельства. Предложения, утяжеленные причастиями и причастными оборотами, придают потоку речи спаянность, подчеркнутую взаимосвязь компонентов и строгую логическую последовательность, увеличивая смысловую нагрузку [9]. Требованиям научной стилистики подчиняется и выбор глагольной лексики. Основываясь на семантических

классификациях Н.Н. Болдырева, А.И. Варшавской, М.И.Оссовской и используя примеры, полученные в результате сплошной выборки из журналов научно-технической направленности и статей, опубликованных в сборниках, попробуем составить семантическую классификацию причастий, употребляемых в научно-техническом дискурсе.

В анализируемом нефтяном дискурсе причастия можно распределить относительно следующих лексико-семантические классы:

1. образованные от акциональных глаголов:
 - а) причастия, выражающие физическое действие с последующей градацией на лексико-семантические группы конкретного воздействия на объект или поверхность объекта, созидания;
 - б) причастия, выражающие движение;
 - в) причастия, выражающие ментальные (умственные) действия;
 - г) причастия, выражающие изменение принадлежности;
 - д) причастия, выражающие побуждение;
2. образованные от неакциональных глаголов:
 - а) причастия, выражающие состояние или становление;
 - б) причастия, выражающие существование (экзистенциальные);
 - в) причастия, выражающие принадлежность;
 - г) причастия, выражающие пространственное положение;
 - д) причастия, выражающие случайность, «кажимость»;

В русском языке в зависимости от разных комбинационных сочетаний форм вида, времени и залога различаются шесть основных типов причастий [5]. Это – действительные, возвратные и страдательные причастия, которые в свою очередь подразделяются на причастия настоящего и прошедшего времени.

В анализируемых нефтяных текстах часто употребляются причастия, образованные от акциональных глаголов, выражающие физическое действие, движение и ментальные действия. Эти лексико-семантические классы в разной степени представлены действительными и страдательными причастиями настоящего и прошедшего времени, причем пассивные причастия в данном дискурсе используются чаще остальных.

Самым частотным лексико-семантическим классом причастий являются причастия, выражающие физическое действие с последующей градацией на лексико-семантические группы конкретного воздействия на объект или поверхность объекта, созидания. Данный

класс в своем большинстве представлен страдательными причастиями настоящего времени, например: *извлекаемый, добываемый, экспортируемый, эксплуатируемый, производимый и т.д.* Страдательные причастия употребляются тогда, когда требуется направить все внимание принимающего информацию на действие, а не на производителя [8]. *В валовой добавленной стоимости, создаваемой в промышленности, на долю топливно-энергетических отраслей в 2003г. пришлось 75%. Предварительно оцененные извлекаемые запасы нефти составляют 0,9 млрд тонн. В настоящее время экспорт нефти, добываемой в Тимано-Печорской провинции, осуществляется по системе магистральных нефтепроводов.*

Так же к этому классу относятся страдательные причастия прошедшего времени: *пробуренный, установленный, освоенный, отобранный*. Такие причастия указывают на то, что свойство объекта является результатом какого-либо действия. *Доказанные освоенные запасы по версии SPE равны 6,108 млрд барр.*

Действительные причастия в этой лексико-семантической группе встречаются реже, например: *производящий, добывающий, поглотивший*. *В результате всех изменений сегодня основными ВИНК, добывающими в совокупности почти 92% российской нефти и производящей более 71% нефтепродуктов, являются компании «ЛУКОЙЛ», «ЮКОС», «РОСНЕФТЬ» и т.д. ОАО «ЛУКОЙЛ», поглотивший в 1999 году «Коми ТЭК», в течение ряда лет скупал пакеты нефтяных компаний.*

На основе полученных примеров, можно сделать вывод, что причастия, выражающие физическое действие на предмет, встречаются в исследуемых текстах как в функции определения, так и в определительных причастных оборотах.

Вторая по частотности группа представлена действительными причастиями, выражающими движение: *входящий, проникающий, падающий, следовавший, входивший*. Данные причастия указывают на то, что определяемое ими слово обладает определенными активными свойствами, ведущими к совершению какого-либо действия. *Передача права экспорта нефти производителями была призвана поддержать падающую добычу. На начальном этапе российские нефтегазовые компании имели «мягкохолдинговую» структуру: входившие в их состав дочерние предприятия обладали существенной степенью свободы.* Страдательные причастия,

относящиеся к данной группе, в анализируемых нефтяных текстах не встречались. Причастия, образованные от глаголов движения, в научных текстах реализуют черты прилагательного, употребляясь в функции определения.

Следующий большой класс – класс причастий, выражающих ментальные (умственные) действия. Этот класс представлен страдательными причастиями прошедшего и настоящего времени: *оцененные, доказанные, планируемый, рассматриваемый. Предварительно оцененные извлекаемые запасы нефти составляют 0,9 млрд тонн. Доказанные освоенные запасы по версии SPE равны 6,108 млрд барр. В РК в распределенном фонде находится 91% извлекаемых запасов промышленной категории, 87% предварительно оцененных запасов и 48% прогнозируемых ресурсов.* В данной группе причастия встречаются в функции препозиционного определения.

Остальные лексико-семантические классы представлены небольшим количеством причастий, а некоторые классы причастий, например, причастия, выражающие побуждение, а так же причастия, выражающие случайность, «кажимость», подтверждены единичными случаями.

Таким образом, в научно-техническом (нефтяном) дискурсе частотны следующие группы причастий: физического действия, движения и умственного действия. Причем, разные группы представлены разными типами причастий. Так, лексико-семантический класс причастий, выражающих физическое действие и умственную деятельность, образован страдательными причастиями, а группа причастий, выражающих движение – действительными причастиями. Необходимо так же отметить наличие предложений, отяжеленных несколькими причастиями в функции препозиционного определения, что говорит о тенденции научного текста к конкретизации, детализации и уточнению высказывания: *В РК в распределенном фонде находится 91% извлекаемых запасов промышленной категории, 87% предварительно оцененных запасов и 48% прогнозируемых ресурсов.*

Литература

3. Актуализация предложения: В 2 т. Том 2: Синтаксические модели и их варианты // Под ред. А.И. Варшавской. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1997. – 176 с.
4. Болдырев Н.Н. Функциональная категоризация английского глагола. – С-Пб.: Тамбов, 1995. – 139 с.
5. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1947. – 784 с.
6. Земскова Л.П., Копров В.Ю. Синтактико-стилистический аспект простого предложения в научном тексте // Функционально-стилистический аспект различных типов текста: Межвуз. сб. научн. тр. – Пермь: Перм. ун-т., 1991. – С. 113-118.
7. Латышева Н.В. Роль и есто определений в научном тексте // Иностранный язык и методика его преподавания: Межвуз. сб. научн. работ. Вып.3. / отв.ред. А.В. Коптев. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П.Ершова, 2005.- С. 34-39.
8. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 147 с.
9. Низовец Т.И. Особенности синтаксиса английских научно-технических текстов: Учебное пособие. – М.: МАИ, 2002. – 84 с.
10. Оссовская М.И. К лексической характеристике обстоятельств // Вопросы синтаксиса

Рожнова К. Н., Мансурова Э. Р.

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Заимствование – процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент (прежде всего, слово или полнозначная морфема). Заимствование – неотъемлемая составляющая процесса функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения словарного запаса. Заимствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальные, экономические и культурные связи между языковыми коллективами.

▪ В разные периоды развития русского литературного языка оценка проникновения в него иноязычных элементов была неоднозначной. Кроме того, с активизацией процесса лексических

заимствований обычно усиливается и противодействие ему. Так Петр I требовал от своих современников писать «как можно вразумительней», не злоупотребляя нерусскими словами. М. В. Ломоносов в своей «теории трех штилей», выделяя в составе русской лексики слова различных групп, не оставил места для заимствований из не славянских языков. Создавая русскую научную терминологию, М.В.Ломоносов последовательно стремился находить в языке эквиваленты для замены иноязычных терминов, подчас искусственно перенося подобные образования в язык науки. Против засорения русского языка модными в то время французскими словечками выступали и А. П. Сумароков, и Н. И. Новиков.

- Однако в XIX в. акценты сместились. Представители карамзинской школы, молодые поэты во главе с Пушкиным, вынуждены были бороться за использование лексических заимствований на русской почве, поскольку они отражали передовые идеи французского просветительства. Не случайно царская цензура вытравляла из языка такие заимствованные слова, как *революция*, *прогресс*.

- В первые годы советской власти самой насущной культурно-просветительской задачей стала ликвидация неграмотности. В этих условиях крупные писатели и общественные деятели выдвигали требования простоты литературного языка, предлагая заменить книжные заимствованные слова русскими синонимами (не *конденсация*, а *сгущение* – М. Горький).

Приток заимствований в русский язык особенно увеличился в 90-е годы. Это связано с изменениями в сфере политической жизни, экономики, культуры и нравственной ориентации общества. Наблюдается небывалая экспансия иноязычной лексики во всех областях.

- В наше время вопрос о целесообразности использования заимствований связывается с закреплением лексических средств за определенными функциональными стилями речи. Иностранная терминологическая лексика является незаменимым средством лаконичной и точной передачи информации в текстах, предназначенных для узких специалистов, но может оказаться и непреодолимым барьером для понимания научно – популярного текста неподготовленным читателем.

▪ В начале XX в. многие лингвисты [Э.Рихтер, Л.П.Крысин, М.А.Брейтер, Т. Г.Линник] подняли вопрос об изучении причин заимствования иноязычных слов.

Проанализировав основные причины заимствований иностранных слов, выделенные тремя авторами – Э. Рихтером, Л. П. Крысиным и М. А. Брейтером, мы пришли к следующим выводам:

1. Основной причиной заимствования слов является необходимость в наименовании вещей и понятий. Сюда относится как потребность в наименовании новой вещи или нового явления (*детектор* (валют), *топ-модель*, *бренд-нейм*, *виртуальный*, *инвестор*, *дайджест*, *спичрайтер*, *спонсор*, *спрей*, *копирайтер*), так и необходимость разграничить содержательно близкие, но все же различающиеся понятия (*ноутбук* и его новые разновидности: *аудиобук* и *пауэрбук*), специализировать их – в той или иной сфере, для тех или иных целей.

2. Социально-психологические причины и факторы заимствования: восприятие всем коллективом говорящих или его частью – иноязычного слова как более престижного, "ученого", "красиво звучащего", а также коммуникативная актуальность обозначаемого понятия. Например, фирмы *auto-rental* вместо "прокат машин", *паб* вместо *пивная* и т. д.

3. Обеспечение стилистического (эмфатического) эффекта. Так, например, рецензия на книгу "Миры Пола Андерсона" была озаглавлена "Аптека. *Street*. Фонарь". Экспрессия этого заглавия связана также с интертекстовостью (намек на блоковскую строчку "Ночь. Улица. Фонарь. Аптека"...). Эмфатическая функция может быть обусловлена и омофонией, соединяющей межъязыковые смыслы (Ср. *ВИНАП* – *WIN UP*). Действие этого фактора нечастое и рассчитано на высокую степень языковой компетенции говорящих.

С тематической точки зрения заимствования в современном русском языке можно разделить на следующие группы:

1) экономические термины: *оффшор*, (офф-шор) *оффшорные деньги*, *оффшорная зона* в значении «свободный», *демпинг* – «снижение, уменьшение», от англ. *damping*, одно из значений которого «глушение, торможение», *роуминг* – «распространение; возможность широкого использования», от англ. *to roam* «странствовать, скитаться».

2) политические термины английского происхождения, например, *спикер* – председатель парламента, от англ. *speaker* – «оратор», а также «председатель палаты общин в Англии и палаты представителей в США»; *инаугурация* – «церемония вступления в должность президента страны», от англ. *inauguration* «вступление в должность»; *рейтинг* – «оценка», от англ. *rating* «оценка, отнесение к тому или иному классу, разряду».

3) слова – термины, связанные с компьютерной техникой, например: *сайт* – от англ. *site* «местоположение, местонахождение»; *файл* – от англ. *file* «регистратор; досье, дело; подача какого-л. документа» и др.

4) названия некоторых бытовых предметов. Так, в последнее время прочно вошли в нашу жизнь предметы, а в язык – обозначающие их наименования: *миксер* – от англ. *mixer* «смешивающий аппарат или прибор»; *тостер* – от англ. *toaster* «приспособление для поджаривания тостов» (от *toast* «поджаренный ломтик хлеба, гренок»); *ростер* – от англ. *roaster* – «жаровня» (от *to roast* «жарить»); *шейкер* – от англ. *shaker* «сосуд для приготовления коктейлей» (от *to shake* «трясти») и др.

5) спортивные термины, а также названия некоторых игр или видов спортивных занятий, ставших модными и популярными в последнее время, например: *боулинг* – игра, в которой пущенным по полу шаром необходимо сбить стоящие группой кегли, от англ. *bowl* «шар; игра в шары»; *дайвинг* – «подводное плавание», от англ. *to dive* «нырять, погружаться в воду» (отсюда *дайвер* – «любитель подводного плавания, водолаз»); *скейтбординг* – «катание на доске с роликами», от англ. *skate* «катание на коньках, скольжение» и *board* «доска»; *сноубординг* – «катание на доске по снегу», от англ. *snow* «снег» и *board* «доска»; *сноублэйддинг* – «катание по снегу на набольших по размеру трюковых лыжах», от англ. *snowblade* «трюковые лыжи»; *байкер* – «велосипедист; мотоциклист», от англ. *bike* – сокращ., разг. от *bicycle* «велосипед»; *шейпинг* – от англ. *shaping* «придание формы» (от *to shape* «придавать форму»); *фитнес* – от англ. *fitness* – «соответствие» (от *to be fit* «соответствовать, быть в форме») и др.

6) названия некоторых явлений музыкальной культуры, культуры вообще, например, *хит* – «популярная песня», от англ. *hit*, одно из значений которого «успех, удача», *сингл* – «песня,

записанная отдельно», от англ. single – «один, единственный», *ремейк* (*римейк*) – «переделка», от англ. remake в том же значении, *имидж* – «образ», от англ. image «образ, изображение», *дизайн* – «оформление» от англ. design «замысел, план; конструкция», *постер* – «небольшой плакат с изображением артиста», от англ. poster – «плакат, афиша»;

7) названия некоторых профессий, рода деятельности (получившие распространение в последнее время), например: *секьюрити* – «охрана», от англ. security «безопасность, надёжность; охрана, защита»; *провайдер* – «поставщик», от англ. provider с тем же значением; *риэлтор* – «агент по продаже недвижимости», от «амер. realtor (от англ. realty «недвижимое имущество»); *брокер* – от англ. broker «комиссионер, оценщик»; «лицо, производящее продажу имущества»;

8) термины, употребляемые в косметологии: *лифтинг* – «подтяжка», от англ. lifting «подъём, поднимание»; *пилинг* – «чистка лица», от англ. peeling «очищение, чистка» от to peel «очищать, снимать кожу; шелушить»; *скраб* – «крем для отшелушивания, очистки кожи», от англ. to scrub – «царапать» и др.

9) слова английского происхождения, употребляемые в языке газет, реклам, объявлений: *секонд хенд* – «одежда, бывшая в употреблении», от англ. second-hand «подержанный, из вторых рук», *ланч* (*ленч*) – от англ. lunch «второй завтрак», *тинейджер* – от англ. teen-ager «подросток, юноша или девушка от 13 до 18 лет», *паркинг* – от англ. parking «стоянка», *сейл* – от англ. sale «распродажа по пониженной цене в конце сезона».

Кроме того, возрастной аспект оказывает свое влияние на использование англицизмов. Так в соответствии с возрастом в заимствованиях можно выделить следующие группы:

1. школьная лексика: *геймер* – gamer – игрок, *лузер* – loser – неудачник, *крю* – crew – группа, команда, *квест* – quest – опрос.

2. студенческая лексика: *хенд-мейд* – hand-made – (новомодный варваризм) означает: рукотворное, ручной работы, *слэндить* – to lend – одалживать, давать в займы, *чатиться* – to chat – болтать, *сконнектиться* – to connect – связываться.

3. профессиональная лексика: *брифинг* – briefing – короткий инструктаж, *кастинг* – casting – подбор актёров, певцов, танцоров и т.д.

Употребляемые немотивированно слова английского происхождения часто являются *аггонидами* (т. е. словами, значение которых непонятно, неизвестно большинству носителей языка). Зачастую они требуют специальной расшифровки, семантизации средствами родного языка. Подобная лексика засоряет наш язык, ведёт к непониманию речи, к тому же легко может быть заменена русскими аналогами (Е. Маркова, А.Д. Дуличенко, Л.В. Савельева и др.). Например: *шоу-рум* – от англ. show-room „выставочный зал, демонстрационный зал для показа образцов товаров“, *прайм-тайм* – от англ. prime time „лучшее время“, *блокбастер* – „сенсация; фильм, имеющий огромную популярность“, от англ. разг. block-buster, первоначальное значение которого – „фугасная авиабомба крупного калибра“, *девелоперская фирма* – «строительная, разрабатывающая строительство домов», от англ. to develop «развивать, совершенствовать», *мультиплекс* – «многозальный комплекс», от англ. multiplex «сложный, многократный» и т. д.

Однако нельзя отрицать объективную закономерность и необходимость вхождения в русский язык в новых исторических условиях англоязычных заимствований. По словам профессора Н.Г. Самсонова, сам факт иноязычных заимствований свидетельствует об открытости лексической системы русского языка, о его жизненной активности и готовности творчески воспринять из международного опыта полезную информацию. Таким образом, употребление иностранного слова естественно и необходимо, когда оно хорошо выражает нужную мысль и понятно собеседнику.

Литература

1. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностранных студентов-русистов. – Владивосток: изд-во "Диалог", 1992.
2. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. – М., 1996.
3. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия. – М., 1996.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Просвещение, 1968.
5. Линник Т. Г. Проблемы языкового заимствования «Языковые ситуации и взаимодействия языков»- Киев, 1989.

6. Маркова Е. О неологизмах англоязычного происхождения в современном русском языке. – www.localhost.ru
7. Савельева Л.В. Языковая экология. – Петрозаводск: КГПУ, 1997. – С. 41-42.
8. Самсонов Н.Г. Русский язык на пороге XXI века. – Наука и образование. – 2000 – № 1.

Салминен Эса-Юсси

О ПЕРЕВОДЕ УДМУРТСКОГО ЭПОСА ИЗ РУССКОГО ОРИГИНАЛА НА ФИНСКИЙ ЯЗЫК

Только очень маленькое количество литературы финно-угорских народов России написаны на каком-то финно-угорском языке переведено на финский язык, ситуация такая же и с удмуртским языком. Переведена только поэзия. Некоторые финские писатели, которые интересуются финно-угорскими народами России, сами переводили в основном поэзию этих народов. На много больше финно-угорская литература переведена на эстонский язык. Переводчики работают с помощью русского подстрочника или носителями языка.

Некоторые финно-угроведы опубликовали сборники стихотворений финно-угорских народов в университетской серии кафедр финского языка и литературы и финно-угорских языков "Castrenianum in toimitteita". Такие финно-угроведы работают уже с оригиналом без русского подстрочника, но конечно вместе с носителями языка. Актуальная переводческая деятельность между финно-угорскими языками нашла отражение и в некоторых публикациях финно-угроведов и переводчиков [2; 3].

Народные эпосы являются одним из самых переведенных произведений литературы. Каждый народ, у кого есть письменный национальный эпос, считает его самым главным произведением своей литературы. Например Калевала переведена на многие языки, в т.ч. и на марийский язык и в своем кратком варианте на удмуртский.

У многих финно-угорских народов России не давно вышли свои национальные эпосы или опыты национальных эпосов. Тема сейчас актуальна в финно-угорских регионах. Уже в начале 20-ого века русский этнограф М. Г. Худяков написал свой удмуртский эпос на

русском языке. Впервые его рукопись "Из народного эпоса удмуртов: песни, сказания и. т. д." была опубликована в 1986 г. В 2004-ом г. вышел свободный перевод эпоса на удмуртский язык под названием "Дорвыжы". Кроме этого в конце 2006 г. вышел еще один опыт удмуртского эпоса "Донды батыр, солэн пиосыз но Уйпери сярись кырзан" А. А. Перевощикова. Кроме этого Кузубай Герд написал свой народный эпос "Докъявыл" (рукопись), которым М. Худяков пользовался в своей работе.

Автор перевода эпоса М. Худякова, В. Ванюшев, готовит к печати оригинал эпоса М. Худякова и его перевод на удмуртский язык. Публикация эпоса 1986 г. вышла лишь частично в страницах сборника "Проблемы эпической традиции удмуртского фольклора и литературы" и осталась неизвестной для широкой публики. Эпос уже переведен на английский и финский языки [1; 4; 5].

Из-за финансовых затруднений многие публикации, как правило, много лет лежат в ожидании выпуска. Публикации эпоса, вышедшие в последние годы, получили значительную поддержку из программы финно-угорских народов Финляндии. Однако, финансирование публикации этих же произведений на финском языке в Финляндии трудно найти.

Автора подстрочного перевода эпоса на финский язык, автора этих строк, во время перевода заинтересовали вопросы языка, темы удмуртского фольклора, части эпоса, неопубликованные в 1986 году, структура и судьба удмуртского эпоса.

Главными особенностями языка М. Худякова с точки зрения переводчика являются: 1) использование удмуртских слов в русском тексте (*кыяськон, бурдо-вал, пор, бусыр* и др.); 2) порядок слов, особенно место определения и наречия («*в глубь Чепци-реки холодной*», «*в водяных чертогах влажных*»); 3) использование многих синонимических выражений, повторений («*обитали два калмеца, жили два родные брата*»). Кажется разумным переводить основную часть используемых удмуртских слов на финский, необходимо существенно изменить порядок слов, но сохранить и в финском варианте синонимические выражения.

Литература:

1. Ванюшев В. Ижевск: Дорвыжы. 2004.

2. Пчеловодова Н. Финн-угор чеберлыко литератураез финно-угор кыльёсы берыктон 1996 – 2006. <http://nadimy.narod.ru/uzh2.htm>.
3. Салминен Э.Ю. О переводах финской литературы на марийский язык и другие финно-угорские языки России. М.П. Петров и литературный процесс 20-ого века. Материалы научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения классика удмуртской литературы 1-2 ноября 2005. Ижевск. 2006.
4. Худяков М. Г. Песнь об удмуртских батырах (Из народного эпоса удмуртов). Проблемы эпической традиции удмуртского фольклора и литературы. Сборник статей. Устинов. 1986.
5. Яшин, Д. А. Опыт создания удмуртского эпоса. Проблемы эпической традиции удмуртского фольклора и литературы. Сборник статей. Устинов. 1986.
6. Salminen, Esa-Jussi Balttilaisten kielten ja udmurtin determinatiivisen suffiksin käytön eroja. Kielitieteen päivät Abstraktit. Oulu. 2000.

Сарафанова Т.В., Тюлькина И.М.

К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКОЛОГИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КУЛЬТУР В ПРОСТРАНСТВЕ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В новых условиях развития общества резко изменились исторические условия жизни национальных языков. Глобализация способствует с одной стороны развитию межкультурного обмена, с другой – нарастает опасность ментальной стандартизации не только отдельных людей, но целых народов, что не может не обернуться невосполнимыми духовными и нравственными потерями. Общество вплотную подошло к проблеме лингвистической экологии, под которой понимается не только сохранение национально-исторических традиций своих культур, но и сохранения этнического менталитета. Если национально-исторические традиции той или иной культуры являются более или менее замкнутой системой, то культура индивида неадекватна совокупной культуре общества.

Данная совокупная культура человеческого социума может быть определена как поликультуризм, основанный на принципе

культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество. Задача образовательного учреждения – помочь учащимся определить свое место в поликультурном пространстве, определить сопредельность общечеловеческих ценностей со своими собственными культурными и национальными принципами. Сложность и многоаспектность понятия «культура», вызвавшая к жизни множество определений, отражает все многообразие материального и духовного богатства, которое создавалось человеком в течение тысячелетий. Как справедливо отмечает Н.Крылова, существует примерно 250 определений культуры, что является не пороком научных классификаций, а свидетельством реальной сложности данного явления. Понятие «культура» мы рассматриваем в сопряжении с духовными ценностями общества, поддержание и развитие которых призвано обеспечить образование. Этому мы находим подтверждение у С.В. Девятовой и В.И. Купцова: «Получение образования должно быть одной из самых привлекательных сторон жизни человека, доставлять ему радость, удовлетворение, ощущение собственного достоинства. Значимость образования определяется не только тем, что на его основе можно успешно решать различные проблемы, стоящие перед человеком и обществом. Оно важно как неотъемлемая составляющая духовной жизни каждого из нас, создающая возможность жить не только в мире вещей, но и в мире духовных ценностей».

Человек нового тысячелетия – это человек, способный анализировать жизнь, выстраивать свою систему знаний на поиск истины, а не готовых рецептов. Осознанный опыт определяет культурное состояние человека и вовлекает его в развитие культуры.

Что касается обучения, то основным требованием к составлению учебных программ является требование интегративности. Интегративность может рассматриваться как один из инструментов межкультурного взаимодействия. Так, изучающие иностранный язык опираются на знания грамматики, полученные в ходе изучения родного языка. В свою очередь, иностранный язык может быть средством сообщения экстралингвистической информации, неизвестной учащимся на родном языке, из области истории, мировой культуры, географии, экологии и пр.

Учебные программы по общеобразовательным дисциплинам должны быть радикально пересмотрены под углом зрения картины мира, создаваемой основной дисциплиной по специальности. Они дают представление о культурологической или иной картине мира для будущего специалиста-педагога. Так в курсе мировой культуры для студентов языковых факультетов подчеркивается универсальность самого понятия «язык» и «языковое средство»: можно говорить о языке живописи или архитектуры, об информации, передаваемой цветовой гаммой картины и так далее. Система обычаев и традиций – это тоже сложный язык. В разных культурах один и тот же жест имеет различные значения, а схожая коммуникативная ситуация трактуется совершенно по-разному, подобно тому, как близкие по звучанию слова в разных языках зачастую не имеют ничего общего ни по значению, ни по происхождению.

На филологических факультетах язык (иностранный или родной) изучается с точки зрения формальной структуры в статике и динамике, как средство общения. Однако квалификация языка только как средства общения не может считаться самодостаточной для уяснения его сущности. Язык неотделим от этноса и его истории. Язык выступает воплощением национального самосознания, и ориентиром в мировосприятии.

Однако в современный век бурного развития информационных технологий и средств массовой информации резко изменились условия жизни национальных языков. Нарастает опасность ментальной стандартизации, что чревато для целых народов и может привести к невосполнимым духовным и нравственным потерям. Современный человек более информирован и в его сознание ежедневно и неконтролируемо внедряется множество понятий из различных областей деятельности политологии, истории, материального быта и т. д., не вполне адаптируясь к национальной специфике языков и, в частности, к историко-культурным традициям русского языка, с его богатейшей лексикой, фразеологией и письменностью. Так по некоторым оценкам, опубликованным в прессе, в русский язык с конца 80-х гг. XX в. входят без перевода порядка трехсот слов *ежедневно*. Как правило, это слова англо-американского происхождения, что объясняется рядом политических и экономических причин. Нашествие англо-

американизмов говорит о том, что мы имеем проблему лингвистической экологии как сохранения национально-исторических традиций своей культуры и охраны этнического менталитета, воплощенного в словах, категориях и формах родного языка. Разумеется, нельзя отрицать вхождения в язык новых заимствований, появление новой лексики. Однако неперевоенные иноязычные слова или их кальки ведут к подмене культурно – исторического сознания нашего этноса, что абсолютно справедливо отмечает Ю.Н.Караулов. На сегодняшний день нарушение лингвоэкологии – это проблема русского языка, однако обвинять в этом сам язык – источник заимствований – нельзя. Таким образом, перед преподавателями иностранного языка на сегодняшний день стоит нелегкая задача – остановить разрушительное начало применительно к языку, что может, по нашему глубокому убеждению, привести к искажению сознания языковой личности.

Современная ситуация в России с особой остротой выдвигает лингвоэкологический аспект изучения и использования русского языка как языка межетнического общения.

При обучении студентов переводу с иностранного языка на русский преподавателям университета приходится сталкиваться с такой проблемой, что студенты не могут подобрать соответствующий эквивалент в языке перевода. Мы это связываем с такими факторами как:

- неконтролируемый наплыв заимствований (в первую очередь англо-американизмов);
- мощный напор низкосортной теле- и кинопродукции с полуграмотным переводом;
- наступление массовой псевдокультуры, что обесценивает русское слово, разрушает его экологию.

При обучении иностранному языку будущих педагогов, преподаватели вуза должны помочь молодым людям увидеть общее и различное между культурами, лингвокультурами. Задача нелегкая, но стоит понять, что на современном этапе развития общества, при активном взаимодействии и взаимопроникновении микро- и макрокультур, ориентация личности обучаемого на уважение к культурной деятельности человечества в целом и каждого этноса в отдельности, принесет желаемые результаты. Задача трудная, но смеем надеяться выполняемая.

Литература

1. Девятова С.В., Купцов В.И. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования. // Социально-политический журнал, 1995, № 6.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
3. Колкер Я.М., Лиферов А.П., Устинова Е.С. Организация учебного процесса в глобально-ориентированной школе. Рязань, РГПУ, 1995.
4. Язык и этнический менталитет // Сб. научных трудов. Петрозаводск, изд-во Петрозаводского ун-та, 1995.
5. Сыродеева А.А. Поликультурное образование. М., 2001.

Симонова Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

На рубеже тысячелетий в нашей стране произошел перелом в отношении к чтению художественной литературы. Считалось, что советский народ – самый читающий в мире, читающий не только для повышения профессионального уровня, но и для удовлетворения эстетических потребностей. Педагогическая практика показывает, что численность учащихся любителей чтения значительно сократилась. Книга вытеснена телевизором и Интернетом. Поэтому современный образовательный процесс требует тщательного подбора средств и методов преподнесения учебного материала, организации самостоятельной деятельности учащихся. Серьёзной проблемой современного учителя стала мотивация учащихся к чтению научно-публицистической литературы. Сегодняшний школьник – мало читающий, прагматичный скептик, обделенный вниманием родителей.

Следующей важной проблемой при реализации образовательных стандартов является не понимание учащимися, а иногда и учителями ценности получаемых знаний.

Особенность современного школьного курса географии в том, что она объединяет науки, изучающие, как природные, так и общественные закономерности, акцентируя внимание на пространственных объектах. При этом предметная область

географии пересекается с предметными областями других наук (литературы, математики, биологии, химии, физики, МХК, истории, музыки, русского языка), участвующих в изучении смежных вопросов. Подобное обращение к знаниям помогает не только глубоко раскрыть многие вопросы географии, но является жизненно необходимым для усвоения и понимания нашего предмета.

География требует развитого воображения. Как представить себе извержение вулкана, шум прибоя, пространство планеты? Не всегда под рукой видеофильм, картинка, телевизор. Самый древний способ отображения природного разнообразия в географии – географическое описание. При описании большого многообразия географических объектов используются не система знаний и умений, а комплекс ключевых компетенций, в том числе и коммуникативных. В своей практике автор широко использует методы формирующие и использующие коммуникативные компетенции. Например, использование художественных образов, помогает освоению пространства планеты, по которой можно путешествовать логикой научного воображения.

Курс 6 класса «Начальная физическая география» начинает знакомство с древней, загадочной, интересной наукой географией. От того, как ярко, образно, эмоционально учитель начнет знакомство с новой наукой, будет зависеть дальнейший ход познания. Важно оставить глубокий след в сердце ребенка, привить интерес к чтению, к поиску неразгаданных тайн «земли Саникова», сказочного и настоящего острова Буян, капитана Гранта на 37-й параллели....., и пойти вслед за Робинзоном.

Автор на своих уроках творчески использует поэтические образы для активизации учебной деятельности, которые задают тон и ритм выбранной теме. Они развивают речь, привлекают внимание, завораживают и, в то же время, помогают научить генерализации, отбору самого важного, характерного, учат формировать собственные мысли.

В теме «Гидросфера» (6 класс) на уроках звучат стихи А.С. Пушкина А.С., М.Ю. Лермонтова, С. Есенина.

«Когда подымет океан
Вокруг меня валы ревучи,
Когда грозою грянут тучи,
Храни меня мой талисман.
(А.С. Пушкин)

Учитель задает вопрос: « Воды мирового океана никогда не находятся в состоянии покоя, они все время движутся», а что заставляет «подымать» воды океана, двигать их, какие силы?

Учитель задает вопрос: «Охарактеризуйте прилагательными точные характеристики горной и равнинной реки, используя яркое описание Терека А.С. Пушкиным.

«Меж горных рек несется Терек,
Волнами тонет дикий берег,
Клокочет вокруг огромных скал.....»

М.Ю. Лермонтовым дополняется:

«Терек воеет, дик и злобен,
Меж утесистых громад,
Буре плач его подобен,
Слезы брызгами летят.

С. Есенин писал:

«Тихо струится река серебристая,
В царстве вечерней зеленой весны.....»

Н.А. Некрасов о великой русской реке Волге:

«Когда еще все в мире спит,
И алый блеск едва скользит,
По темно- голубым волнам.....»

В. Луговской создает точный образ Днепра:

« Не двинет Днепр, синеет Днепр – славянская река.....»

С интересом учащиеся ведут поиск цветных морей и рек. Ведь цвет вод – это палитра красок от черного до белого. Название говорит за себя: море – Черное, Белое, Желтое, Красное; реки – Оранжевая, Белая, Желтая, Голубой Нил, Белый Нил. И по всем темам «Начального курса географии» аналогичное использование поэтических образов.

Курс 7 класса «География материков и океанов» предоставляет школьникам возможность много визуально путешествовать. Специфика усвоения материала путешествий в подростковом возрасте связана с психофизическим механизмом импринтинг (запечатление). Этот механизм служит причиной прочных фиксаций, которые могут влиять на поведение человека всю

последующую жизнь. Нередко трудные для усвоения вопросы школьной программы во время путешествий, например, геосочинение «Три дня в Африке» становятся предельно ясными и понятными природные зоны, когда ученик прочувствовал, у него появилось желание углубить свои знания, а это все формирует устойчивый интерес к предмету. А заключительный урок-путешествие «По следам Робинзона Крузо» Д. Дефо, способствует развитию интереса к чтению замечательного романа, развитию творческих навыков учащихся к составлению плана острова Робинзона, конверт с заданиями, «черный ящик» с якорем побуждает «Бороться и искать, найти и не сдаваться!»

В курсе 8-9 класса «География России», автору хочется ученикам показать «И Россия, как Аленушка, предстает во всей красе...». Содержание учебников не полностью удовлетворяет интересы учеников. Любой учитель стремится собственными силами восполнить подобные пробелы. Проектная деятельность позволяет осуществить уроки сотрудничества, где творят и учитель, и ученик. Активная работа ученика – это подготовка своего творческого, проектного задания по «Заповедникам или национальным паркам»; по «Природным зонам»; по «Ландшафтным районам». Ученики стремятся к образному художественно-научному описанию. В экономической географии проекты усложняются: «Как нам обустроить Россию?»; «Пути решения демографической ситуации в России» и другие. Как показывает практика при решении подобных задач учащиеся творчески показывают себя, а главное творчески оформляют и отображают свои мысли, чувства, желания и рекомендации. Главной задачей учителя на уроке является организация деятельности учащихся по формированию ключевых компетенций и мотиваций к творческой, поисковой деятельности, которая в свою очередь требует обращения к различным источникам информации.

Соловьева М.С.

ФРАНЦУЗСКАЯ ЛЕКСИКА В НАЗВАНИЯХ ФИРМ

Проблема номинации занимает особое место среди социолингвистических и ономастологических исследований. Языковая номинация имеет также важное значение в бизнесе, так как язык

– явление социальное. По мнению профессора И.П. Сусова, «язык возникает, развивается и существует как социальный феномен. Его основное назначение заключается в том, чтобы обслуживать нужды человеческого общества...». Условия современной рыночной экономики и наличие социального заказа расширяют область его функционирования. Наименование торговой фирмы попадает в ряд устойчивых элементов социальных связей, так как именно оно, во-первых, должно привлечь клиента и, во-вторых, принести прибыль компании. С точки зрения лингвистики, название должно иметь коммуникативную эффективность, ясность, знаковую целесообразность и эстетическую значимость. Согласно определению В.Г. Гака «номинация в языкознании – это процесс наименования, при котором языковые элементы соотносятся с обозначаемыми ими объектами. В номинации различаются три стороны: именуемый объект, именующий субъект, языковые средства, среди которых производится отбор». Иноязычная номинация, на наш взгляд, процесс еще более сложный, так как языковые средства одного языка должны соотноситься с культурой другого языка. Мы исследовали больше двух десятков наименований и выявили несколько особенностей функционирования французской лексики в русскоязычном ономастическом пространстве города Ижевска:

1. *Фонология*. При устном воспроизведении иностранной речи мы реагируем на набор звуков. Для людей, не являющихся носителями языка, план содержания этих звуков скрыт. Поэтому он реагирует только на план выражения. По результатам исследований лингвистов казанской школы, высокой положительной оценочностью характеризуются в основном гласные и сонорные согласные [н, н', л, л', м, й, р]. А так как большинство звуков французского языка состоит из мягких фонем, можно предположить, что фонемография французского слова содержит особый ореол: «Ля Флёр», «Иль де ботэ», «Комильфо».

2. *Ассоциативность*. Природа звукоощущений сосуществует с ассоциативной системой слова. В городе Ижевске за последние годы появилось немало объектов, в названии которых мы узнаем французские слова. Замечено, что чаще всего французское название выбирается косметическими салонами («Бон жюр» букв. «добрый день»), свадебными салонами («Fleur d'orange» букв. «цветок апельсинового дерева»), магазинами косметики и парфюмерии («Ив

Роше», «Иль де Ботэ» букв. «остров красоты»), парикмахерскими салонами («Каприс» букв. «каприз»), магазинами модной одежды («Jus d'orange» букв. «апельсиновый сок»). Следовательно, в русскоязычной среде оно имеет определенную ассоциацию, встречаясь в сфере эстетических товаров и услуг и ни разу на фасаде банков или строительных компаний. Что же касается таких названий, как «Елисейские поля», «Париж», «Мулен Руж», то их языковое сообщение содержит известные французские реалии с готовым ассоциативным рядом. Поэтому в рамках русскоязычной действительности автор названия должен осознавать соответствие между заявленным на вывеске наименованием и характером предлагаемых в нем услуг.

3. *Грамматика.* Морфологическая интерференция французского языка сказывается на создании псевдо-слов и выражений. Например, в словообразовательной модели названия магазина «Грошель» очевиден русский корень и французский суффикс, который мы наблюдаем в составе некоторых существительных: aquarelle, ruelle, manivelle, а еще чаще в прилагательных: culturelle, manuelle, industrielle. Французские суффиксы -elle, -ure, -age, -té, -ance продуктивны и достаточно экспрессивны. А вот в основе атрибутивного сочетания «Бель постель», на первый взгляд, лежит фонетическое подобие французского прилагательного «бель» (belle) с русским существительным. Но на самом деле, оба слова женского рода, и атрибутив belle, сохраняя свою синтаксически-морфологическую функцию, служит достойным и понятным дополнением русскому субстантиву. Поэтому это не только игра форм, но и согласованное грамматическое единство.

4. *Семантика.* В большинстве случаев на выбор влияет фактор престижности иноязычного слова, которое в языке-источнике именует обычный объект, в заимствующем языке прилагается к объекту более престижному («Бутик», «Авеню», «Шато»). Так, французское слово «boutique» значит «лавочка, небольшой магазин»; «avenue» – «улица, аллея»; «château» – «загородный дом, усадьба». Будучи заимствованы русским языком, они приобретают значение «магазин модной одежды» или «магазин элитного вина». Умелое использование французских слов приводит к удачной лексико-стилистической сочетаемости ключевых значений. Например, наименование «Бель постель» значительно

выигрывает среди русскоязычных вариантов «Красивая постель» или «Постельное бельё».

5. *Орфография.* В процессе знакового обозначения наблюдается две тенденции: сохранение оригинального обозначения и замена латиницы кириллицей. Первая тенденция подвергается критике со стороны защитников русскоязычной культуры. Так, в городе можно встретить вывески на «натуральном» французском языке – «Fleur d'orange», «Jus d'orange», «Château de l'amour», «Vis-à-vis», «la Fleur». Но в большинстве случаев имеют место кириллические «варваризмы» такие, как «Иль де Ботэ», «Комильфо» и т.п., что вполне закономерно. Ведь именно такие обозначения глубже интегрированы в социокультурную коммуникацию. А вот в некоторых названиях абсолютно нелогично, без особого смысла, по нашему мнению, используется сразу два алфавита (например, «Бон jour»).

Таким образом, французское слово, несмотря на свою внешнюю видоизменяемость, адаптируется к русскоязычной среде через область маркетинга и городской ономастики. В этой сфере оно имеет ассоциативно – положительную окраску, повышает репутацию торгового предприятия и в некоторых случаях является моделью для словообразования в русском языке.

(Стакова)

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Стремительное развитие информационных технологий и коммуникаций привело к появлению новых терминов в русском языке, а также явлений, которые не всегда достаточно легко объяснить и дать правильное определение. В последние десятилетия в лингвистике прочно утвердились такие термины как *контаминация*, или *контаминированные, гибридные тексты* (Ю.А. Бельчиков); *креолизация*, или *креолизованные тексты*; *синкретические сообщения* (Р.О. Якобсон); *поликодовые тексты* (Г.В. Ейгер и В.Л. Юхт). В то же самое время, если рассмотреть, например, что конкретно понимается современными исследователями под понятием «креолизованных» текстов, то мы обнаружим, что термин этот вводится для обозначения семиотически

осложненных текстов в целом, хотя определения этого термина у разных авторов несколько различаются.

Ю.А.Сорокин и Е.Ф. Тарасов определяют креолизованные тексты как «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык). Примерами креолизованных текстов могут служить кинотексты, тексты радиовещания, ...плакатов, ...рекламные тексты» [5:180-181]. Е.Е. Анисимова определяет креолизованные тексты как семиотически осложненные тексты, «в структурировании которых задействованы средства разных семиотических кодов» [1:74]. А.А. Бернацкая понимает креолизацию «как комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию контекстуальности»[2:109].

В нашей статье мы приводим такое подробное описание определения термина *креолизованный* для того, чтобы подчеркнуть, что мнения ученых об использовании терминологии в данном случае (как и во многих других случаях) различны. В связи с этим существует проблема выявления разных видов семиотически осложненных текстов, а также проблема их точного, системного и непротиворечивого обозначения с помощью терминов. Об этом пишет А.П. Сковородников в своей статье «О типологии контаминированных текстов»[5: 43-47]. Он предлагает в качестве подходящего наименования для всей совокупности семиотически осложненных текстов, т.е. текстов, основу которых составляют знаки двух и более семиотических систем, использовать термин *контаминированные*, или *контаминационные тексты* (контаминация – «смешение, соединение» [3:451]).

Мы согласны с мнением А.П. Сковородникова о том, что термин *гибридные тексты* в данном случае не является достаточно корректным, т.к. по словарному определению гибридизация – «скрещивание организмов, разнородных в наследственном отношении, принадлежащих к разным видам, породам и т.п.»[3:202]. Но, на наш взгляд, и термин «контаминированный» не отражает полностью смысловых связей между частями семиотически осложненного текста. По нашему мнению, и «гибридный», и «контаминированный» могут быть использованы в качестве терминов скорее в микробиологии, медицине и генетике. Считаем справед-

ливым рассматривать взаимодействие составляющих частей в семиотически осложненном тексте не как смешение, а как сочетание, связанность, потому что результат высказывания (или текста) зависит от сочетания, соединения, связи смыслов отдельных лексических единиц, а не их смешения. На основании данного утверждения нам представляется более логичным использовать термин *комбинированный* (от лат. *combino, combinare* – связывать, сочетать).

В своей статье Александр Петрович Сковородников приводит интересную классификацию контаминированных (назовем их комбинированными) текстов, применяя системный подход к выбору терминологии. Он основывает свою классификацию на соединении и сочетании жанров и стилей в СМИ, литературе, изобразительном искусстве, кино, радио, театре, рекламе на уровне русского языка, и между различными языками. С этой точки зрения интересной находкой представляется нам термин, обозначающий тексты компьютерно-медийного дискурса, написанные с использованием нескольких языков. Автор называет такие тексты *интерлингвальными*. На ненаучный язык этот термин может переводиться как *меж-языковые тексты*. Пример такого текста [4:68].

Edu vot zavtra v Saratov. Kupila today bileti. Edu na odnu week. Can't wait to see everybody there.

Можем привести аналогичный пример из нашей личной переписки:

...pishi, ne propadai, esli nadumaesh priehat' v gosti – you are welcome.

По мнению А. П. Сковородникова мы здесь наблюдаем смешение русских и английских языковых единиц. По нашему мнению это является сочетанием, а не смешением русских и английских единиц, т.к. в результате не появляются какие-то новые русско-английские слова. Проанализировав структуру данных (и аналогичных) текстов, мы заметим, что смысл высказываний не изменяется от подстановки в русские высказывания английских слов того же значения.

В целом, хотелось бы выделить подобные тексты в отдельную группу, и классифицировать их как комбинированные, с применением русского и английского языков. Важно понять, что общение

с помощью таких комбинированных текстов есть там, где русский язык не может существовать в естественных условиях, т.е. использовать русскую знаковую систему. Нашу точку зрения, возможно, поддержат россияне, по тем или иным причинам находящиеся за рубежом и прибегающие к такой системе общения, обусловленной необходимостью сохранения русской языковой основы, но с помощью знаков другой доступной семиотической системы.¹ Заметим, что целью такого общения является передача информации, а не привлечение внимания и эмоциональное воздействие на собеседника, как, например, использование подобных приемов в газетном стиле, прозе, поэзии или рекламе.

А.П. Сковородников приводит другие интересные примеры интерлингвальных текстов из современной прозы и поэзии – рассказ Владимира Сорокина «Concrete», в котором персонажи говорят на смеси языков: «...Я имею ориент-плюс-food-провайдинг, я имею делать похороший ваньшан в плюспозит» [5:45]. Или стихотворение Иосифа Бродского «Два часа в резервуаре», представляющее собой смешение русских и немецких языковых элементов, начинается словами:

*Я есть антифашист и антифауст
Их либе жизнь и обожаю хаос.
Их бин хотеть, геноссе офицерен,
Дем цайт цум Фауст коротко шпацирен.*

В целом, классификация, предложенная Александром Петровичем Сковородниковым, охватывает и достаточно полно характеризует разновидности текстов, применяемых в русском языке, и может послужить стимулом для дальнейшего исследования комбинированных текстов, функционирующих в разных коммуникативных системах.

¹ Вероятнее всего, это интересное явление возникло в русском языке – очень трудно предположить, что представители других культур, например японской, китайской, или, скажем, культуры Среднего Востока, применяют латинский алфавит или кириллицу, для текстового сообщения, содержащего японские, китайские или арабские слова хотя примеры передачи таким способом имен собственных, географических названий и названий организаций существуют (Прим. автора).

Литература

1. Анисимова Е.Е. О целостности и связности креолизованного текста (К постановке проблемы) //Филологические науки. 1996. № 5.
2. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник /Под редакцией А.П. Сковородникова. Красноярск, 2000. Вып.3 (11).
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост.и гл. ред. С.А. Кузнецов.СПб.,1998.
4. Коретникова Л.И. Контаминация языков в компьютерномедийном дискурсе // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч.трудов/ Под ред. М.А Кормилицыной, О.Б.Сиротининой. Саратов, 2006. Вып.6.
5. Сковородников А.П. О типологии контаминированных текстов (К проблеме терминологического обозначения) // Русский язык за рубежом. 2006. № 5.
6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.,1990.

Сюткина М.Ю.

О ВИДАХ ЯЗЫКОВОЙ ПРЕДСТАВЛЕННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙНЫХ КАТЕГОРИЙ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОСТИ И ПОСЕССИВНОСТИ

Категории экзистенциальности и посессивности являются объемными и содержательно многоплановыми категориями, понятийная онтология которых простирается в различные сферы бытия человека, а языковая представленность не ограничивается средствами лишь одного уровня.

При безусловной общезначимости каждой в отдельности, категории бытия и обладания иерархически взаимосвязаны и на понятийном уровне могут быть системно представлены и проанализированы по принципу «матрешки»: категория бытия является категорией первого порядка, охватывающей все объекты телесной и нетелесной природы и состоящей из определенного ряда

субкатегорий, а категория обладания, тесно взаимосвязанная с категорией бытия, особенно бытия человека – категорией второго порядка [Антропол. лингвистика 2003:26].

Будучи единицами категориальной структуры языка, функционально-семантические категории экзистенциальности и посессивности отражают существующую упорядоченность / неупорядоченность явлений объективного мира, а также испытывают влияние со стороны познавательной деятельности человеческого мышления. На понятийном уровне они отражают закономерности, общие для развития общества и человеческого познания, что, безусловно, свидетельствует об их универсальности и делает объектом глубокого философско-лингвистического осмысления.

Категория экзистенциальности рассматривается в лингвистике как семантическая категория, представляющая собой языковую интерпретацию мыслительной категории существования, и функционально-семантическое поле (ФСП), охватывающее разноуровневые средства языка, взаимодействующие при выражении отношений существования. Центральная зона ФСП экзистенциальности представлена синтаксическими и лексическими средствами выражения этого значения. Синтаксическим ядром ФСП экзистенциальности в английском языке является конструкция **There PY (Loc)**, где **Y** – объект бытия, **P** – бытийный предикат, **Loc** – локализатор, в русском – конструкция **LocPY**: *There were one or two good old family portraits on the walls ...* (Christie); *На Арбате был чудесный ресторан, не знаю, существует ли он теперь* (Булгаков). Ядерную зону на уровне лексики заполняет русский глагол «**быть**». Промежуточное положение в структуре ФСП экзистенциальности занимают синтаксические конструкции **PY Loc** и **Loc PY** в английском языке и номинативные предложения типа «Зима», передающие бытийную ситуацию имплицитно, – в русском. На лексическом уровне выделяются глаголы бытийной семантики *to be, to live, to exist, to subsist, etc.* в английском и *существовать, иметься, бывать, бытовать, встречаться, находиться, наличествовать* и др. – в русском языке. Значения некоторых из перечисленных глаголов сочетают значение бытия с указанием на форму или вид существования объекта.

Периферийное положение в поле экзистенциальности занимают английские и русские конструкции, используемые в случаях, когда

актант ситуации неизвестен, и в структуру модели вводится информация о наблюдателе: *We can see ... / Мы можем видеть ...* [Селиверстова О.Н., Швейцер А.Д., 1988]. Лексическую периферию образуют глаголы, обозначающие фазу становления бытия предмета, процесса или состояния, например, *to continue, to begin, to finish* etc. – в английском языке и *начинаться, продолжаться, кончаться* и т.д. – в русском, а также глаголы однократного действия становления бытия (*to happen, to occur*, etc. – в английском языке; *случаться, происходить* и др. – в русском языке).

На определенной стадии развития общества наряду с концепцией бытия в сферу социальной философии проникает концепция обладания. Многие ученые связывают ее появление с зарождением частной собственности, т.к., по их мнению, сама природа обладания вытекает из природы именно этого типа собственности. Э. Фромм проводит различие между двумя типами существования – по типу бытия и по типу обладания. При этом понятие обладания связывается с представлением о накопительстве вещей, знания и т.д. и с оценкой личности в зависимости от ее материальной или нематериальной собственности, а не в зависимости от свойств самой этой личности [Фромм Э., 1986].

Языковую интерпретацию широкого круга отношений обладания представляет функционально-семантическая категория посессивности. Различные виды обладания проецируются на высказывание в виде категориальной ситуации обладания, которая отражает связь между языковыми единицами и реальными явлениями внеязыковой действительности, т.е. денотативные (референтные) связи.

Значение посессивности находит выражение на разных уровнях языковой структуры – морфологическом, лексическом и синтаксическом. На морфологическом уровне выделяются: а) посессивные суффиксы и префиксы прилагательных типа «бездомный» = *тот, у которого нет дома*, «горбатый» = *тот, у которого есть горб* в русском языке и аналогичные морфологические средства в английском языке, например, «*childless*» = *тот, у которого нет детей*; б) прилагательные, образованные способом суффиксации от имен, указывающих на субъект обладания, например, «*мамин*», «*соседский*» [Чинчлей К.Г., 1990]. На лексическом уровне значение посессивности реализуется

в различных лексико-грамматических классах: а) притяжательные и возвратные местоимения; б) глаголы статического обладания, типа *владеть, принадлежать, обладать* / *to own, to belong to, to possess*; в) глаголы динамического обладания, вносящие дополнительную характеристику способа приобретения / утраты собственности, типа *брать – давать, находить – терять* и др. / *get – give, find – lose, etc.*; г) имена, содержащие реляционную сему (названия частей тела, имен родства и других имен «личной сферы» человека); д) прилагательные с затемненной посессивной мотивацией типа *глухой, слепой, увечный*. К синтаксическим средствам выражения рассматриваемого значения относятся предикативные синтаксические конструкции **X has (has got) Y**: *I have a car* – в английском языке и **У X-а есть Y**: *У меня есть автомобиль* – в русском, которые образуют центр предикативной посессивности, представленный тремя элементами посессивной ситуации: субъектом обладания (**X**), объектом обладания (**Y**) и посессивным предикатом. Перечисленные разноуровневые языковые средства формируют структуру ФСП посессивности.

Наличие в каждой из рассматриваемых категорий грамматического ядра, имеющего типологические соответствия в структурно различных языках, свидетельствует об универсальности данных категорий в языковом пространстве.

Литература

1. Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории. Кол. монография. – Москва – Иркутск, 2003. – 251 с.
2. Селиверстова О.Н., Швейцер А.Д. Пространственно-экзистенциальные предложения в русском и английском языках // Текст и перевод. – М.: Наука, 1988. – С. 121–144.
3. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1986. – 238 с.
4. Чинчлей К.Г. Типология категории посессивности. – К.: Наука, 1990. – 154 с.

**МЕЖКАТЕГОРИАЛЬНЫЕ СВЯЗИ КАТЕГОРИЙ
КАУЗАТИВНОСТИ И ПОСЕССИВНОСТИ
(на материале русского языка)**

Актуальность исследования проблем межкатегориальных связей в современной лингвистике не подвергается сомнению. В последние годы в рамках данного направления вышел целый ряд работ как общетеоретического (Бондарко А.В., Болдырев Н.Н., Гак В.Г., Касевич В.Б., Клобуков Е.В., Храковский В.С. и др.), так и практического характера, исследующих различные аспекты взаимодействия глагольных категорий аспектуальности, повелительности, перформативности, модальности, темпоральности, каузативности и т.д. (Корди Е.Е., Касевич В.Б., Храковский В.С., Пушина Н.И., Левицкий Ю.А., Сюткина М.Ю. и др.). Особый интерес вызывает изучение неблизкородственных категорий, в частности, каузативности и посессивности.

Связи категорий каузативности и посессивности проявляют себя на онтолого-гносеологическом, референтном уровнях. В основе категории каузативности лежит понятие причинения, причинной связи как одной из важнейших форм взаимообусловленности явлений и процессов бытия, при котором одно явление (причина) при наличии определенных условий неизбежно порождает, вызывает к жизни другое явление (следствие) [Сачков 2003: 101]. Вопрос о принадлежности причины и следствия к определенным онтологическим категориям является спорным, однако в современной философии преобладают концепции причины и следствия как «событие – событие» и «состояние – состояние» [Краевский 1967; Степанов 1995]. В лингвистике данный факт находит выражение в определении каузативности как «побуждения к действию» при узкой трактовке данной категории (Богданов В.В., Наумова И.А. и др.) или, при широкой трактовке, как отношение каузации / причинения, связывающее два состояния – antecedentное и терминальное (Недялков В.П., Сильницкий Г.Г., Корди Е.Е., Вялкова В.Б., Хлебцова В.А. и др.).

Посессивность рассматривается в философии как антропологическая категория, в основе которой лежит понятие обладания, связываемое с «представлением о накопительстве вещей, знания и

т.д. и с оценкой личности в зависимости от свойств самой личности» [Сюткина 2004: 53]. Таким образом, категория посессивности изучается в тесной взаимосвязи с бытием человека, обладание мыслится как специфическая форма существования индивида на протяжении некоторого отрезка времени, т.е. как одно из разновидностей гетерогенной категории состояние – посессивное или бенефактивное состояние.

Связи каузативных и посессивных значений реализуются прежде всего в рамках ситуаций так называемого «динамического обладания» [Виноградова, Малинович 2003:108]. Данные ситуации являются производными от ситуаций статического обладания и описывают возникновение или прекращение исходной посессивной ситуации. Н.Т. Ждан представляет структуру ситуации динамического обладания как последовательность трех элементарных ситуаций: ситуации предшествования, основной ситуации и ситуации следования. Ситуация предшествования предваряет во времени основную ситуацию и отражает положение дел, существующее между участниками до совершения действия основной ситуации. Основная ситуация передает совершение определенного действия, которое ведет к ситуации следования. В последней фиксируется положение дел, наступившее в результате совершения действия основной ситуации [Ждан 1987:132; Сюткина 2004:62]. Таким образом, ситуации динамического обладания передают причинно-следственные отношения, и в тех случаях, когда данные отношения выражены в глагольной форме, ситуации динамического обладания можно классифицировать как каузативные.

В русском языке ситуации динамического обладания преимущественно находят выражение в конструкциях с лексическими каузативами. В ситуациях такого рода к семантике исходного некаузативного глагола, обозначающего статическое обладание («иметь»), добавляется оператор каузации («каузировать»). Семантическая структура производного каузативного глагола интерпретируется следующим образом: если *владеть*, *обладать* = «иметь», то *брать* = «каузировать себя иметь»; *давать* = «каузировать кого-то иметь»; *приобретать* = «каузировать себя начинать иметь»; *лишать* = «каузировать кого-то переставать иметь» [Боронникова, Левицкий 2002:196-197; Сюткина 2004:62-63].

Анализ языкового материала позволяет условно выделить несколько типов ситуаций каузации обладания, различающихся количеством партиципантов и направлением перехода объекта обладания.

Ситуации I и II типа являются двухактантными и выражают случаи, когда каузатор благодаря своим действиям вступает в обладание объектом каузации или избавляется от него: (I) *Тётя Саша уселась напротив, взяла чашку* (С.Логинов); (II) *Чего доброго, Лучезар вправду уверил себя, будто не он, а Волкодав продавал разбойникам «сестру»* (М.Семенова).

Прототипические конструкции I и II типа построены по модели *NI-Vcaus-N2*, где в качестве *NI* выступает каузатор-агенса, *N2* – объектив или пациентив. Для каузативных конструкций данного типа, в отличие от посессивных, построенных по той же модели, характерен активный характер субъекта, который предпринимает некоторые усилия для обладания объектом: *Превосходное изделие фирмы «Уэверли» я приобрел накануне* (Б.Акунин). – каузативная конструкция; *Отцу было восемнадцать лет, когда он получил это наследство* (В.Каверин). – посессивная конструкция.

В качестве каузативного глагола в ситуациях I типа наиболее часто отмечаются глаголы *брать, взять, приобретать, покупать*, II типа – *выбрасывать, продавать, тратить*.

Ситуации I типа проявляют особенно большое разнообразие в плане семантики и позволяют выделить случаи, когда сема каузации находит выражение в семантике глагола совместно с рядом других значений, характеризующих данные каузативные ситуации в плане межкатегориальных связей не только с ФСК посессивности, но и с ФСК темпоральности, аспектуальности, квантитативности и модальности:

1) способ каузации: *выиграть, выловить, вымолить, хватать, драгировать, выклянчить, украсть и т.д.*;

2) результативность: *утащить, изловить, выхлопотать, скопить, усыновить и т.д.*;

3) временное владение: *арендовать, фрахтовать, занимать, нанимать и т.д.*;

4) преодоление трудностей при вступлении во владение объектом каузации: *заполучить, раздобыть, урвать, завоевать, достать и т.д.*

5) вступление во владение объектом каузации происходит в течение относительно длительного промежутка времени: *экономить, коллекционировать, копить, расхитить и т.д.*;

6) множественность объекта каузации: *насушить, насолить, нарвать, нарезать, скупить, раскупить и др.*

7) повторное вступление во владение объектом каузации: *вернуть, воротить, выкупить и др.*

8) незаконный характер приобретения объекта: *воровать, выкрасть, вымогать, хапать, умыкнуть, стянуть и т.д.*

В ситуациях III и IV типов участвуют три актанта – каузатор, каузируемое лицо и объект каузации. В ситуациях III типа каузируемое лицо вступает во владение объектом каузации благодаря действиям каузатора, IV типа – лишается данного объекта: (III) *Скорее, старый батюшка действительно подарил наследнику нож (М.Семенова)*; (IV) *...Жестокий двадцатый век лишил людей памяти (С.Логинов)*.

Ситуации динамического обладания III и IV типа находят выражение в рамках прототипической конструкции N1-V_{caus}-N2-N3, где N1 – каузатор-агенса или источник; N2 – каузируемое лицо, бенефициант или экспериенцер, выраженный существительным или местоимением в дательном или родительном падеже; N3 – объект каузации, объектив, представленный существительным или местоимением в винительном, родительном или творительном падеже: *...Управляющий с барского плеча угостил беднягу Стерна чаем (Б. Акунин)*. *Смерть Леонарда фон Мака лишила компанию гигантского подряда (Б.Акунин)*. Синтаксические позиции N2 и N3 могут меняться, особенно в случаях, когда N3 выражен местоимением: *Правда Кэрдан владел когда-то Кольцом Огня, но сам же подарил его Гэндальфу (Н.Перумов)*.

В позиции V_{caus} наиболее часто отмечаются каузативные глаголы *дать, дарить* (III тип) и *лишить* (IV) тип. Возможно также свернутое выражение каузативных ситуаций III и IV типов, когда каузативный глагол, наряду с ядерными состояниями, выражает один из элементов актантного семантического окружения, как правило, объект каузации (инкорпорированный актант): *дипломировать* = дать диплом, *субсидировать* = дать субсидию, *демаскировать* = лишить маскировки, *дисквалифицировать* = лишать квалификации и т.д.

Ситуации динамического обладания также можно охарактеризовать по ряду следующих дифференциальных признаков:

1) по типу объекта каузации/обладания:

а) предмет: *А когда мы сцепились, я плащ-то одному и разорвал, – бесхитростно пояснил Малыш. – Он его выбросил, а я подобрал* (Н.Перумов);

б) часть тела: *...Я слышал запах твоих девичьих волос, шеи, холстинкового платья -- и вот вдруг решился, взял, весь замирая, твою руку...* (И.А.Бунин)

в) человек (как правило, родственник): *Они хотели продать меня в жены соседу.* (М.Семенова);

г) свойство: *Прародитель создал ореховый куст на пропитание Своим детям и наделил его благой силой.* (М.Семенова);

2) по количественности объекта каузации/обладания:

а) единичность: *Бензойную кислоту я купил, – серьезно продолжил Тимирязев* (С.Логинов);

б) множественность: *...В лавке его торговли почти никакой, а древности всякие он скупает регулярно* (Н.Перумов);

3) по типу каузатора:

а) каузатор является собственником объекта: *На пятьсот рублей Соколов приобрел мебели* (С.Логинов);

б) объект находится во временном пользовании каузатора: *Одно время он арендовал ферму в Провансе* (И.А.Бунин).

Л.И.Подольская для описания таких отношений использует термины «обладание собственника» и «обладание несобственника» [Подольская 1980; Сюткина 2004: 56].

Ситуации динамического обладания не находят выражения в русских фактивных конструкциях с инфинитивом, кроме случаев двойной каузации: *Сегодня утром Тилорн в очередной раз осмотрел крыло Мыши и велел Волкодаву **купить** крепкого вина, убивающего заразу* (М.Семенова).

Таким образом, межкатегориальные связи категорий каузативности и посессивности в русском языке реализуются на нескольких уровнях: на онтолого-гносологическом – как связь категорий причинности и состояния (обладания), на референтном – через ситуации так называемого «динамического обладания», на лексико-синтаксическом – при помощи лексических каузативов и каузативных конструкций.

Литература

1. Боронникова Н.В., Левицкий Ю.А. Лекции по истории лингвистики. – Пермь, 2002. – 224 с.
2. Виноградова Н.Г., Малинович Ю.М. Человек как субъект обладания: Актуализация категории обладания в немецком языковом сознании. // Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории. – Москва-Иркутск, 2003. – с. 104-137.
3. Ждан Н.Т. Средства выражения категории обладания в древне-английском языке. Дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1987. – 132 с.
4. Краевский В. Проблема онтологической категории причины и следствия. // Закон, необходимость, вероятность. – М.: Прогресс, 1967. – с. 289-312.
5. Подольская Л.И. Семантико-синтаксические свойства глаголов обладания и приобретения в современном английском языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Калинин, 1980. – 24 с.
6. Сачков Ю.В. Эволюция понятия причинности. // Вопросы философии. – М.: Наука, 2003. – № 4. – с. 101-118.
7. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности. // Язык и наука конца 20 века. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. – с. 35-73.
8. Сюткина М.Ю. Межкатегориальные связи экзистенциальных и посессивных конструкций (на материале английского и русского языков). Дис. канд. филол. наук. – Ижевск, 2004. – 182 с.

Фальванова Г.О.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ИСПАНИИ

Эволюция развития русского языка в Испании имеет свою специфику и представляет собой сложный и долгий исторический процесс, обусловленный географическим, историческим и политическими факторами. В отличие от других европейских стран (Франции, Германии, Англии, Италии), которые издавна имели культурные связи со славянскими странами, в Испании культурно-исторические контакты с Россией стали развиваться только в 50-

годы XX века¹. В это время начинается преподавание русского языка в государственных Центрах, или Школах иностранных языков. Грана́дский Университет – один из немногих испанских университетов, в котором уже с 60-х годов проводились занятия по русскому языку: сначала в так называемом Институте иностранных языков, а затем в Университетской школе переводчиков, которая была открыта в 1979 году и стала основой для факультета переводчиков, где и сейчас преподается русский язык. В 1995 году в связи с изменением учебного плана на факультете переводчиков был значительно улучшен статус русского языка, который теперь стало возможным изучать как второй иностранный язык, было увеличено количество часов, появились новые предметы, связанные с русским языком.

В 1993 году русскому языку стали обучать на филологическом факультете Грана́дского Университета. Через год, в 1994 году, на том же факультете появилось отделение славянской филологии. Таким образом, Грана́дский Университет стал первым университетом в Андалусии и вторым в Испании (после Мадридского Университета), где была открыта специальность «Славянская филология». Позже, в этом же году, начались занятия по этой специальности и в Барселонском Университете. В настоящее время русский язык в Испании преподается в университетах Валенсии, Аликанте, Лас Пальмас, Саламанки, Сантьяго дэ Компостелы, Виго, Корунья, Леона, Севильи и др, во многих государственных языковых школах, и в Фонде «А.Пушкин» (Мадрид).

На сегодняшний день отделение славянской филологии Грана́дского Университета ответственно за преподавание русского языка не только на филологическом факультете, но и на факультете переводчиков, где студенты не только изучают русский язык, но также имеют возможность заниматься общим и специализированным переводом с русского на испанский и с испанского на русский, посещать занятия по предметам «Русская цивилизация» и «Русская литература».

¹ Гусман Тирадо, Р. Русистика в Испании: актуальное состояние и перспективы развития // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 2. – www.russianedu.ru/magazine.

С конца 80-х годов начинают проводиться различные конференции и конгрессы по русскому и славянским языкам в разных университетах Испании (Мадрид 1987, 1989, 1990, 2002; Валенсия 1989, Саламанка, 1994, и т.д.). Что касается Гранадского Университета, то следует отметить прежде всего «Дни славистики в Андалусии», которые в первый раз прошли на филологическом факультете в 1992 при поддержке Правительства Андалусии и Гранадского Университета. Эта встреча, проходившая под названием: «Европейская славистика: проблемы и перспективы», позволила не только проанализировать ситуацию преподавания славянских языков в Испании и в новой Европе после развала Советского Союза и Восточного блока бывших соцстран, но и выявить общие тенденции в развитии славистики. Во второй раз «Дни славистики в Андалусии» прошли в городе Баеза в октябре 1996 года. В сентябре 2004, в год 10-летнего юбилея открытия специальности в Гранадском Университете, состоялся Третий конгресс «Дни славистики в Андалусии», в котором участвовало около 200 славистов из 25 стран Европы и Америки². Кроме этого, с 1993 года в Москве и в Гранаде проходят совместные конференции по проблемам испано-русского перевода (один год в Москве, другой – в Гранаде), которые организуются Московским Лингвистическим Университетом и Гранадским Университетом. 7-9 мая 2007 года Гранадский Университет вместе с Международной Ассоциацией Преподавателей Русского Языка и Литературы (МАПРЯЛ) организует международную конференцию «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы».

За последние семь лет в Испании появились три журнала по русистике и славистике, два из которых вышли в свет в Гранаде. Первый номер журнала «Mundo Eslavo» (Славянский мир) вышел в 2001 году и одновременно с журналом «Eslavistica Complutense», который издается в Мадриде, прочно занял свое место среди печатных изданий по испанской славистике. В 2004 началось издательство другого журнала, печатающего исследования в

² Гусман Тирадо, Р. Русистика в Испании: актуальное состояние и перспективы развития // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 2. – www.russianedu.ru/magazine.

области русистики и получившего название «Cuadernos de Rusística Española» («Ученые записки Испанской Русистики»).

Залогом успешного развития русского языка в Испании является разнообразие совместных программ испанских университетов с российскими. Что касается Гранадского университета, то на сегодняшний день действуют обменные программы со следующими российскими университетами: Московский лингвистический университет, Санкт-Петербургский университет, Удмуртский государственный университет, Воронежский государственный университет, Казанский государственный университет, Орловский государственный университет, Санкт-Петербургский технический университет.

Особенно следует отметить Договор о получении двойного диплома, который существует между Санкт-Петербургским и Гранадским Университетами: согласно этому договору испанский студент, прошедший годичную стажировку в Санкт-Петербурге, получает российский диплом по русской филологии и испанский диплом по славянской филологии, а русский студент после годичной стажировки в Гранаде получает испанский диплом по испанистике и российский диплом по романской филологии.

В рамках обменной программы между Удмуртским Государственным Университетом и Гранадским Университетом ежегодно 4-5 испанских студентов изучают русский язык в УдГУ, в то время как 4-5 российских студентов обучаются в Гранадском Университете. Данная программа приобретает все большую популярность среди студентов. Предполагается, что с реформированием системы образования в рамках Болонского процесса международные обмены получат еще более достойное развитие, ведь благодаря им, в частности, у испанских студентов есть возможность изучать русский язык и познакомиться с русской культурой в стране изучаемого языка.

Фаткулина Р.Ф.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Поиск путей гуманизации и гуманитаризации российского образования, определение важнейших характеристик нового социально-

культурного типа языковой личности, формирующейся в образовательном процессе при сочетании общекультурного развития и всемерного сохранения национальных и региональных, культурных традиций – предмет активного обсуждения научно-педагогического сообщества [7].

Россия, являясь многонациональным государством, отражает культурные и национальные особенности разных народов, населяющих страну. Этнокультурное воспитание и образование в ситуации становления новой российской государственности становится одним из важнейших условий формирования языковой личности. Последнее осуществляется в трех направлениях: 1) билингвистический, находящий отражение в изучении русского и национального языков через учебные предметы, что способствует взаимопониманию между народами России, познанию российской культуры, истории и других ценностей русского народа, а также других народов через русский язык, формированию человека российской культуры в межэтнической культурно-образовательной среде; 2) этнолингвистический, ориентированный на усвоение родного языка, обеспечивающий этническую самоидентификацию личности; 3) полилингвистический, внедряющийся посредством изучения родного, русского и иностранного языков через учебные предметы, что позволяет обеспечить выход языковой личности в мировое образовательное пространство, доступ к ценностям мировой культуры и цивилизации, сформировать человека поликультурного уровня [3].

«Язык, – по мнению Д.С. Лихачева, – открывает человека во всех его душевных тайнах. Богатый язык соответствует богатой духовной жизни» [6]. Человек осознает свою принадлежность к родной культуре, прежде всего через родной язык. Через познание русского языка – языка межнационального общения народов России личность осознает себя гражданином Российской Федерации. Наконец, благодаря освоению иностранного языка и посредством приобщения к иноязычной культуре, языковая личность идентифицирует себя и как субъект мировой цивилизации.

Вопрос о взаимоотношении языка и культуры в процессе обучения иностранным языкам приобрел в настоящее время особую значимость в связи с актуализацией вариативной образовательной парадигмы, опосредованной «диалогом культур» [1]; [2]. Одним из

основных приоритетов в современном языковом образовании в вузе является формирование не только коммуникативной, но и гуманистической направленности языковой личности. Последнее подразумевает смещение акцентов в обучении с изучения языка как системы на освоение иноязычной речевой деятельности через приобщение к ценностям иной культуры и сопоставление их с собственной культурой.

Усиление интеграционных процессов мирового сообщества с присущими им полиэтничностью и поликонфессиональностью также внесли свои коррективы в процесс формирования языковой личности. Расширение международных контактов, стажировки, обучение за рубежом предъявили новые требования к подготовке специалистов, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с иноязычной культурой. Требования могут быть сформулированы следующим образом: организация международного присутствия в образовательных учреждениях России посредством обмена преподавателями (обучение сроком до года); длительные стажировки (от семестра до года) с целью получения двойного диплома и участие в различных международных программах; разработка учебных программ, учебных комплексов совместно с зарубежными учебными заведениями как возможность интеграции в единое образовательное пространство; повсеместная мультимедизация образовательных учреждений посредством системы Интернет и т.п.; смещение акцента с ориентации лишь на англоязычную культуру с вовлечением других мировых иноязычных культур; создание нового образовательного пространства с целью формирования нового типа образованности – «человек культуры» [4].

Исходя из задачи формирования языковой личности в структуре содержания образования определены учебные предметы: русский язык, родной язык (если это не русский), иностранный язык.

Передаваясь из поколения в поколение вместе с языком, экзистенциальная культура существует в национальном самосознании как система привычек и правил, в соответствии с которыми человек взаимодействует с людьми и миром. В любой культуре, по мнению И.Б. Ворожцовой, можно выделить общекультурный слой, присущий многим культурам и воспринимаемый людьми как общечеловеческие ценности и, наряду с этим, внутрикультурное

пространство, обладающее тем специфичным, отличающим его от других культур. Именно последнее вычленяется представителями иной культуры как несоответствующее их привычному бытию и мироощущениям [5].

Процесс приобщения к иноязычной культуре в процессе обучения иностранным языкам становится актуальной проблемой вузовской лингводидактики. Моделируемые в процессе обучения ситуации межкультурного общения базируются на моделях обеих культур – родной (русской) и иноязычной. Через посредство феноменов культуры (национальные реалии, фоновые слова, символы, фразеологизмы, коннотативная лексика) выявляются этнографические и национально-культурные особенности изучаемого языка, а также мировоззрение и ментальность представителей страны – носителей языка. Единицей и средой обучения иноязычной речевой деятельности студентов является текст, текстовая деятельность. Последняя представляет собой вид личностной деятельности и, включает вербальные и невербальные интеллектуально-мыслительные операции, совершаемые для организации смыслов в ходе общения (Т.М. Дридзе). Обучение повседневному, деловому и профессиональному иноязычному общению осуществляется нами на основе аутентичных, прагматических текстов, содержащих культурный компонент, и базируется на основном принципе обучения – диалоге культур.

Обучение иностранному языку через аутентичные, прагматические тексты, содержащие культурный компонент, на наш взгляд, – наиболее оптимальный путь приобщения к иной культуре, благодаря которому происходит накопление знаний о стране изучаемого языка, постижение процессов, явлений, особенностей иноязычной действительности. Специфика обучения иностранным языкам посредством использования аутентичных текстов помогает создать ощущение причастности к иной языковой и культурной среде и позволяет сравнить способы культурного бытования в разных странах, подготовить студентов к пребыванию в стране изучаемого языка, к их «вторичной социализации». Через призму принятых в сообществе ценностей, норм и оценок представители той или иной культуры выстраивают свои отношения не только с представителями своего культурного пространства, но и, в целом, с миром.

Умению студентов находить сходства и отличия разных культур, ценить культуру своей страны и принимать иную культуру, обогащая, таким образом, свое мировоззрение, готовя себя к диалогу культур, мы уделяем особое внимание в процессе формирования языковой личности. Актуализация парадигмы развивающего вариативного образования – от «культуры пользы» к «культуре достоинства» осуществляется через «диалог культур» [2].

Литература

1. Библер В.С. На гранях логики культуры. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М.: Политиздат. 1991. 412 с.
3. Васильева Г.Н. Формирование языковой личности в концепции национального образования в Удмуртской республике // Материалы Международной конференции «Английский язык в поликультурном регионе» В 2-х ч. Ч 2. Ижевск. 2005. С. 73-74.
4. Ворожцов Б.Н. Обучение иноязычной культуре как фактор достижения уровня «мировых стандартов» в образовании // Материалы Международной конференции «Перекресток культур». Нижний Новгород. 1997. С. 15.
5. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск: Изд. Дом «Удмуртский университет», 2000. 327 с.
6. Лихачев Д.С. О языке и культуре // Новое время. М., 1992. № 27. С.47.
7. Пафова М.Ф. Совершенствование управления развитием поликультурного образования в полиэтническом регионе // Менеджмент в образовании. 2006. № 1.

ФОНАРЕВА И.

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«Кто не знает чужих языков, не знает ничего о своём».

Иоганн Вольфганг Гёте

В условиях, когда человек должен уметь сосуществовать в поликультурном пространстве, язык является, вероятно, единст-

венным инструментом, с помощью которого становится возможным взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных лингвосообществ. Отсюда совершенно очевидна необходимость уделять особое внимание проблеме формирования у учащихся способности эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. В условиях средней общеобразовательной школы одним из наиболее целесообразных путей решения данного вопроса является ориентация на билингвальное языковое образование.

Понятие *билингвальное языковое образование* предполагает “взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и биокультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и биокультурной принадлежности” [1].

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие практические цели билингвального обучения:

- овладение предметным знанием с использованием двух языков (родного и иностранного);
- формирование и совершенствование межкультурной компетенции учащихся;
- развитие коммуникативной компетенции учащихся в родном и изучаемом иностранном языке;
- развитие у учащихся способности получать дополнительную предметную (внеязыковую) информацию из разных сфер функционирования иностранного языка.

Реализовать эти цели – значит, сформировать языковую личность учащегося, способную порождать и понимать речевые высказывания. В содержание языковой личности обычно включаются следующие компоненты:

- *ценностный, мировоззренческий компонент* содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;
- *культурологический компонент* – уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к

языку. Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;

- *личностный компонент* – то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

Таким образом, хотя для языковой личности нельзя провести прямой параллели с национальным характером, но глубинная аналогия между ними существует. Нельзя не упомянуть, что еще великий немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт рассматривал язык, как «определенную духовную энергию народа, как особое видение картины мира». Мы полагаем, что языковую личность необходимо трактовать как глубоко национальный феномен и рассматривать её в связи с конкретным языком – конкретную языковую личность, (например, русский язык – русская языковая личность).

Применительно к изучению иностранного языка необходимо, наряду с понятием «языковая личность», рассматривать лингводидактическую категорию «вторичная языковая личность», которая понимается как совокупность способностей человека к адекватному взаимодействию с представителями других культур. В этом случае использование родного и иностранного языков осуществляется параллельно на паритетной основе. [3].

В настоящее время данные физиологии и психологии позволяют сделать достаточно аргументированный вывод о том, что овладение вторым языком – это перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже и параллельного использования двух языковых систем. На начальном этапе усвоения знаний для этого необходимо сформировать навык переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализовать одну систему для создания более благоприятных условий функционирования другой.

Именно поэтому одной из первоочередных задач билингвального языкового образования следует считать создание механизма билингвизма.

Рассматривая его сущность, необходимо отметить, что она заключается в «возбуждении знаковых, денотативных (семасио-

логических) или ситуационных связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами» [2]. У всех, кто приступает к изучению иностранного языка, существуют денотативные или ситуационные связи лексических единиц родного языка. Они знают в необходимых пределах, как обозначать тот или иной предмет, то или иное явление, какими речевыми единицами реагировать на возникающую ситуацию. При изучении лексических единиц второго языка, каждая новая иноязычная лексическая единица связывается с соответствующим словом родного языка и только через него с самим обозначаемым. При этом возникает опасность создания ложных знаковых связей в том случае, если новое иностранное слово не имеет полноценного эквивалента в родном языке.

Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет некоторые особенности становления механизма билингвизма: возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков является первой особенностью данного механизма.

Вторая особенность становления механизма билингвизма состоит в связи иностранного языка с родным, что вызывает и его связь с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг любой лексической единицы.

Третья его особенность связана с правилом доминантного языка, который подавляет второй и прочие языки и является причиной не только лексической, грамматической, но и лингвострановедческой интерференции.

По нашему мнению, вышеперечисленные особенности становления механизма билингвизма говорят о необходимости его формирования уже на *начальном этапе обучения*. На данной ступени образования происходит становление личности учащегося, выявление и развитие его способностей. Осваивая новый язык, ребенок расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. При этом то, как он воспринимает мир и что он в нем видит, всегда отражается в понятиях, сформированных на основе родного языка учащегося и с учетом всего многообразия присущих данному языку выразительных средств. Явления иной культуры всегда оцениваются ребенком

через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной им модели миропонимания.

Мы считаем, что здесь речь идет о том, чтобы, с одной стороны, воспрепятствовать созданию ложных знаковых связей между речевыми единицами родного и иностранного языков, а с другой стороны, способствовать становлению новой национальной системы понятий, коррелирующей с системой понятий родного языка. Это возможно при реализации следующих задач:

- закрепление знаковых связей иноязычных речевых единиц с их эквивалентами в родном языке;
- разработка связей ситуационных клише иностранного языка;
- торможение процесса создания ложных знаковых связей между лексическими единицами и структурами второго и первого языка;
- разработка механизма переключения с одного языка на другой;
- создание условий порождения иноязычных высказываний независимо от структур родного языка.

Практическая реализация вышеперечисленных положений возможна при использовании уже в начальной школе следующих приёмов обучения:

- презентация иноязычных лексических единиц с учетом их семантических полей, т.е. объяснение границ его значения, а также существенных для него связей с другими словами;
- систематические упражнения на создание и закрепление знаковых связей словосочетаний путем их перевода, прежде всего с родного языка на иностранный;
- разработка речевых микроситуаций для создания и закрепления ситуационных связей речевых клише;
- упражнения в чтении, записи под диктовку, цифровом обозначении числительных, названий дней недели, месяцев;
- использование зрительного субъективного кода как средства обучения монологической речи, ограничивающего влияние родного языка. С этой целью учащиеся получают задание записать содержание иноязычного текста любыми условными знаками, в том числе и рисунками, но без использования слов родного языка. На основе своих записей

учащиеся строят монологическое высказывание. Работа с “личным кодом” вызывает большой интерес и способствует повышению мотивации.

Мы уверены, что созданию механизма билингвизма на начальном этапе обучения будут способствовать и упражнения, направленные на формирование сопутствующих речевых механизмов:

- повторение иноязычного текста, варьируемое по темпу речи и временному периоду (отставание от речи ведущего, измеряемое в количестве слов);
- скороговорки на изучаемом языке;
- аудирование иноязычного текста с опорой на текст на родном языке;
- сложное аудирование (аудирование одновременно с чтением другого текста);
- зрительное восприятие текста со счетом и др.

В современной общеобразовательной школе применение родного языка в обучении иностранному позволяет овладеть необходимыми ЗУНами более экономно и эффективно.

В этой проблеме нет полемики с теми, кто требует «запереть канал» родного языка, равно как и с теми, кто настаивает на постоянных межъязыковых соответствиях и переводе.

Доказано, что родной язык может служить подспорьем в овладении иностранным практически на любой ступени обучения, если его применение системно и если с его помощью достигаются не только практические, но также образовательные и развивающие цели. [2]. Подобной сбалансированной точки зрения придерживаются многие исследователи (Р.К. Миньяр-Белоручев, Э.Г. Вольтер, Д. Аткинсон, С. Крашен, Л. Продрому и др.). Так, в одной из недавних работ Л. Продрому, говоря о роли родного языка, предлагает ряд метафор, каждая из которых по-своему справедлива, если не воспринимать её как истину в последней инстанции: «Родной язык на уроке иностранного – это: 1. лекарство (безусловно, полезное, но имеющее ряд противопоказаний и вызывающее привыкание); 2. колодец, из которого черпаются знания; 3. стена, мешающая преподаванию; 4. окно в широкий мир (оно позволяет рассмотреть предыдущий опыт учащихся, их интересы и знание мира, их культуру); 5. костыль (он помогает

двигаться вперед, но одновременно свидетельствует о беспомощности); 6. смазочный материал, благодаря которому шестеренки урока движутся слаженно. Обеспечение учебного общения (то есть команды, инструкции к заданиям, формулировка цели урока, представление речевой ситуации и т.п.). Правда, родной язык здесь быстро вытесняется иностранным, особенно в устном общении на уроке, а наиболее опытные учителя с самого начала вообще не задействуют родной язык в этой функции.

Итак, мы считаем, что письменные инструкции и комментарии на родном языке (в учебнике, в раздаточных материалах) необходимы хотя бы в начальный период обучения, чтобы обеспечить самостоятельную работу учащихся. Кроме того, инструкция на родном языке помогает придать осмысленность даже формальным заданиям, обеспечивая эмоциональную вовлеченность школьников.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. С.12-16.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // ИЯШ – 1991. – № 5. С.15-16.
3. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С.354.

Хасанова Л.И.

О МОДЕЛИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ

Реформа системы образования предъявляет новые требования к качеству профессиональной подготовки специалистов, характеризующееся ориентацией на приоритет национальных российских ценностей при уважении к ценностям других культур; владением культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; умениями самоопределения в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Овладение иностранным языком неразрывно связано с владением иноязычной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понять и принять культуру носителей изучаемого языка.

В связи с этим видится необходимым построить предметные блоки дисциплин, целостно охватывающие мир человеческого бытия и познания на основе их проблемно-содержательных связей, т.е. природо-культуро-социальную картину мира; предложить освоить обучаемым закономерный процесс всемирно-исторического культуротворчества как непрерывно развивающуюся целостность картины мира и человека в нем; создать ситуации сопереживания и сотворчества в учебно-познавательном процессе.

Этому способствует диалогический подход к организации обучения подразумевающий интеграцию содержаний различных учебных курсов, предметов, аспектов; развитие интереса к культуре, к образу жизни и ментальности другого народа, формирование аналитических навыков, необходимых для сравнения и оценки явлений родной и "чужой" культуры; расширение кругозора, развитие способности восприятия мира, развитие толерантного отношения к представителям другой нации и культуры; изучение особенностей мировосприятия другого народа;

Анализируя педагогический опыт в моделировании содержания, представляется целесообразным выделить следующие модели включения культуроведческих и национально-регионально обусловленных сведений в образовательный процесс в языковом вузе.

Полипредметная базовая модель предполагает обязательное включение материалов национально-регионального компонента в базовое содержание путем диффузного и равномерного распределения его по предметам гуманитарного цикла с целью расширения и углубления его основных тем и разделов.

Полипредметная повышенная модель нацелена на то, что изучение культуроведческих сведений происходит за счет выделения дополнительных часов, его содержание рассредоточено по разным темам, в связи, с чем возникает необходимость обобщения и систематизации этих знаний, и представления их как целостности на обобщающих занятиях.

Монопредметная углубленная модель подразумевает углубленное изучение национально и регионально обусловленного содержания реализуется на специально отводимых занятиях, факультативах.

Монопредметная интегративная модель ориентирована на подготовку комплексных курсов, в которых все аспекты культуроведческого содержания находятся во взаимосвязи, предусматривается соединение многочисленных и неполных сведений о регионе и национальностях в нем проживающих из отдельных областей знания.

Основной целью данного курса является развитие у студентов межкультурной компетенции, которая выражается в способности к межкультурному общению и взаимодействию. Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

- пробуждение интереса к явлениям и феноменам иноязычной культуры, воспитание чуткого, деликатного отношения к культурным ценностям другого народа;
- развитие понимания культурной обусловленности поведенческих стереотипов, свойственных другому народу;
- сообщение достаточного объема дифференцированных знаний об иноязычной культуре с учетом необходимости их постоянного обновления;
- разработка стратегий усвоения и активизации, пополнения, расширения и актуализации приобретенных знаний;
- развитие стратегий поведения для обеспечения способности к ориентации и сообразным действиям и поступкам в новых культурных и/или межкультурных контекстах жизнедеятельности;
- выработка деятельностной стратегии по корректному, позитивному восприятию иных культурных ценностей в самых разных жизненных ситуациях;
- развитие способностей восприятия, понимания, интерпретации культуроведческого содержания как условия для воспитания любви и интереса к родной речи, для формирования национального самосознания;
- овладение речевой деятельностью: *рецептивной* (способствует освоению накопленной человеческой культуры) и *продуктивной* (развивает творческий потенциал языковой личности);

- приобщение к нравственно-эстетическим ценностям национальных культур;
- развитие чувства национального самосознания и уважения к другим народам на основе усвоения их литератур и культур.

Исходя из этого включение культуроведчески и национально-регионально обусловленного содержания в структуру обучения возможно по следующим направлениям: использование содержания НРК как составляющей межкультурной компетенции обучаемых; насыщение регионально-национальной информацией учебных материалов для языковой практики; разработка и включение в систему обучения упражнений на основе содержания НРК.

Обучение в рассматриваемом контексте предполагает следующие формы занятий: лекции, семинары, аудиторные групповые занятия по практике языка под руководством преподавателя, индивидуальная самостоятельная работа с помощью/без помощи преподавателя; творческие мастерские как модификация семинарских занятий, целью которых является творческое применение знаний и практических умений; проектная работа, в ходе которой студенты приобретают опыт планирования и организации совместной деятельности, опыт конструктивного общения, кооперации и координации действий каждого члена группы для достижения общей цели и анализа эффективности процесса в завершающей стадии проекта. Итогом проектной работы могут быть конференции по межкультурной тематике, разработанные с помощью преподавателя и проведенные самими студентами семинары, культуроведческие ролевые игры.

Таким образом, концепция развития способности к межкультурному взаимодействию предполагает интенсивное изучение таких явлений, как менталитет и поведенческие стереотипы. Однако для этого необходимы фактологические знания и сведения об институциональной структуре общества. При отсутствии соответствующих фоновых знаний невозможно воспринять культурную специфику чужих поведенческих норм и стереотипов. Пробелы в знаниях, способные привести к межкультурно обусловленным недоразумениям, должны быть восполнены. Конечной целью является развитие умений использовать элементы фактологического инструментария в качестве опор и ориентиров

для понимания национальных особенностей и региональных реалий как РФ и ее субъектов, так и страны изучаемого языка.

Межкультурное обучение призвано обеспечить на практике возможность беспрепятственной коммуникации культур. Мирозрение студентов, сформированное в контексте собственной культуры, должно быть открыто к диалогу в процессе межкультурного общения. В этом случае носитель иной культуры воспринимается как "норма", даже если он непонятен.

Цыплякова А.О.

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ
"ЛЮБОВЬ" В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ
(на основе анализа поэтических текстов)**

Проблема описания концептов возникает на стыке культур. В данном случае возникает вопрос: Совпадает ли содержание концепта в разных языковых культурах?

Задача данного исследования – рассмотреть содержание концепта «Любовь» в русском и французском языках. Методом исследования был выбран метод сопоставления семантических полей. Поле – это совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений. Для семантического поля постулируется наличие общего (интегрального) семантического признака, объединяющего все единицы поля и обычно выражаемого единицей с обобщенным значением. Такую единицу называют концептом.

Для изучения концепта мы обращаемся к лексикографическим словарям с целью определить его семантическое поле. Предметом рассмотрения данного исследования стал концепт «Любовь» («Amour») в русском и французском языках. Поскольку *любовь* понятие абстрактное, его сложно определить. Выявленные в словарях слова составляют лексическое поле «Любовь». Таким образом, в поле русских слов, обозначающих любовь, попали *любить, влюбить, влюбляться, любовный, влюбленный, чувство, страсть, страстный, увлечение, увлечься, вождение, желание, предпочтение, привязанность, влечение, преданный, симпатия,*

склонность, расположение, тяготение, эмоция, переживание, ощущение;

Любовь в данном случае определяется как любовь – страсть, любовь – сердечное влечение.

В поле французских слов, обозначающих *amour*, попали *accouplement, affection, amitie, aptitude, attachement, attitude, disposition, don, emotion, gout, inclination, passion, penchant, personne aimee, sentiment, sexuel, sexuellement, tendance, tendresse, vie*.

Любовь во французской культуре определяется как *amour – inclination, amour – penchant*.

В процессе исследования поля употребления данного концепта в качестве рабочего материала были использованы 14 текстов русского писателя Э. Асадова и французского поэта Арагона, т.к., по оценке специалистов, частотность слов, входящих в лексическое поле «Любовь», в этих текстах намного выше, чем в текстах прозаических. Исследование показало, что наиболее частотными оказались такие слова как:

а) в поэтических текстах Э. Асадова:

- *Любовь* (25 употреблений):

*Любовь сродни веселому огню – Смотрите на любовь свою всегда
В ней только бы душой воспламеняться. С живым и постоянным
удивленьем.*

- *Любить* (18 употреблений):

*Я буду сражаться, любить и верить И хочешь порою спросить в тревоге:
Всегда, пока ты любишь меня; «Любил тебя кто-нибудь или нет?»*

- *Счастье* (17 употреблений):

*Она и надеялась, и металась, Буду счастьем считать, даря
То слезы, то счастье тая в груди. Целый мир тебе ежечасно.*

б) в поэтических текстах Л. Арагона:

- *Amour* (22 употребления):

*Des insectes défont leurs amours violentes. Je crierai mon amour comme le
matin tôt*

- *Yeux* (19 употреблений):

*Il leur fallait tes yeux et leurs secrets Et le colin-maillard s'en va les yeux
géméaux. bandes.*

- *Coeur* (15 употреблений):

*Nous retrouvons en nous nos coeurs Ne grise pas ton coeur de leurs philtres
dépareillés. anciens.*

В ходе сопоставительного рассмотрения данных поэтических текстов удалось выявить следующие особенности:

Учитывая наиболее частотные слова и слова, составляющие семантические поля русского и французского языков, можно говорить о том, что русские авторы настроены на внутренний мир – мир чувств и ощущений они живут сердцем, душой:

*Снова вспыхнуло счастьем сердце,
Не хитрившее никогда... (Э. Асадов)*

В стихотворениях французского поэта особое внимание уделяется внешнему миру. Здесь на первом плане зрительное восприятие; на что указывают наиболее частотные слова *Yeux* и *Coeur*.

Следующей особенностью русской культуры является простая ясная речь. О своих чувствах русские говорят прямо, ничего не скрывая:

*И сказала взволнованно и сердечно:
«Знай, я буду тебя до конца любить!»... (Э. Асадов)*

Носители французской культуры предпочитают не говорить о чувствах открыто, а выражать их через метафоры:

*Ait comme un ver vivant au fond du chrysanthème
Un thème caché dans son thème (Л. Арагон)*

В результате мы получили представление о специфике содержания семантического поля «Любовь» («Amour»): словарное семантическое поле и семантическое поле употребления. Сопоставив данные поля в русском и французском языках, можно сделать вывод о том, что понятия, входящие в семантические поля «Любовь» обоих языков не совпадают друг с другом и отражают важнейшие национально-культурные особенности авторов: направленность на мир внешний (французская культура) и мир внутренний (русская культура).

Литература

1. Асадов Э. А. Не проходите мимо любви: Поэзия и проза. – М.: Изд-во Эксмо, 2003.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Избранные статьи. Под ред. Л. В. Беловинского – М.: ОЛМА-ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2004.
3. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М.: Азъ Ltd., 1992.

Щетникова М.В.

ИСТОКИ И ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ В РОССИИ

Сегодня, в период глобализации и активного общения, взаимодействия, взаимопроникновения разных культур и языков вопрос межкультурной коммуникации стал одним из самых актуальных и важных, и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости, пробуждения интереса и уважения, преодоления в себе чувства раздражения по отношению к собеседнику. В связи с этим, одной из тенденций современного общества, которую нельзя не учитывать при изучении межкультурной коммуникации, является явление политической корректности, нашедшее свое отражение в языке [7].

Политическая корректность, наблюдаемая в американском обществе, безусловно, обязана своим возникновением и распространением самой англо-американской картине мира, в том числе языковой. Вполне естественно формирование данной языковой политики в обществе, где индивидуум/личность занимает весьма значительное место, чему есть свидетельства в языковой картине мира. Политкорректность давно существует в каждом обществе, так как всем социальным группам свойственны определенные ценности и приоритеты, соблюдение которых позволяет мирно сосуществовать членам этих групп [6]. Многие русские исследователи феномена политической корректности отмечают, что сейчас в России это явление начинает оформляться, а в будущем, вероятно, станет привлекать еще большее внимание. Сам термин "политическая корректность" сейчас становится в России все более и более популярным. Частыми стали такие замечания как *"выборы были политически корректными"*, *"его речь политически некорректна"* и т. д. Однако в России многими не правильно понимается суть термина "политическая корректность" и поэтому он не правильно употребляется. Для россиян политически корректное слово, выражение, заявление означают нечто сдержанное, вежливое и обезличенное, а сам термин политкорректность в первую очередь означает соблюдение языкового такта. Возможно, это связано с

неудачностью самого термина "политическая корректность" так как он является дословным переводом английского термина *political correctness* и в силу особенностей семантики русских составляющих не вполне точно определяет понятие, лежащее в его основе. Английский термин *political correctness* связан больше с социальным, культурным и этическим равенством людей, чем с тем, что по-русски обозначается словом «политический» [1]. В связи с этим русские филологи пытались ввести другие термины для обозначения сути этого явления. Например, С.Г. Тер-Минасова предложила термин "*языковой такт*", а Т.В. Киселева использует термин "*коммуникативная/культурная корректность*". Несмотря на то, что в русскоязычной среде эти термины были ближе по смыслу к тому явлению, которое называется *political correctness*, они все же не смогли "прижиться", поскольку термин "политическая корректность" уже довольно прочно вошел в употребление. Основными же распространителями "политкорректных" слов и выражений, как в США, так и в России являются СМИ [5].

Социокультурные политкорректные единицы, существующие в русском языке имеют некоторые отличия с американскими и западными, что вполне естественно, учитывая разные языковые картины мира. В первую очередь различаются место и роль концепта личности в русской и английской языковых картинах мира [6].

Сравнивая явление политкорректности в России и в Америке и странах запада, сначала можно найти тенденцию английского языка проявлять заботу о человеке, подчеркнутую вежливость, заботливое, чуткое отношение к человеку со стороны английского языка и игнорирование, в соответствии с противоположной идеологией, этого аспекта со стороны русского языка.

Доказательством этому могут служить следующие примеры: вместо прилагательного *bad* используется словосочетание *to think about* [подумать о]; вместо слова *absent* *отсутствовали* употребляется «антоним» *apologies*, то есть «*прислали извинения в связи со своим отсутствием*»[4]; а так же следующие замены: *barman* > *barperson*, *negro* > *Afro-American*, *fat* > *gravitationally challenged*, *bald* > *folically independent*, *blind* > *visually challenged*, *homeless* > *outdoor urban dwellers*, *old person* > *senior citizens*, *poor* > *monetarily*

challenged, stupid, > differently-brained, handicapped > differently abled, и т. д.

В то время как русский язык не изобилует таким количеством политкорректных единиц и таким широким кругом сфер их употребления. Среди политкорректных выражений в России можно отметить следующие примеры: *аборт* заменяется на *прерывание беременности*; *пациент*, *посетитель медицинского учреждения* употребляется вместо *больной*; *бедные* становятся "*социально непривилегированными/ Малообеспеченными слоями населения*"; появляются такие выражения: "*лицо кавказской (реже – еврейской, азиатской) национальности*", "*бомж*", "*платные гигиенические центры*" и другие. Кроме того, американский феминизм не слишком сильно проник в русскую культуру, поэтому мужчины в русском языке *женятся* или *берут в жены*, а женщины – *выходят замуж*, то есть прячутся за мужа [8].

Так же существуют ситуации, когда политическая корректность ведет к распространению двусмысленной, неточной речи. Например, выражения "*задержка зарплаты*", и "*смещении сроков выплаты зарплаты*" (или пенсий, стипендий, пособий), воспринимаются как временная необходимость, хотя на самом деле, особенно в начале 1990-х годов, такое "*смещение*" могло длиться в течение нескольких месяцев.

Что же касается первых проявлений политкорректности в русском языке, их можно было обнаружить еще в первой половине прошлого века, в советское время, когда язык, отражая идеологию полного подчинения интересов отдельного человека интересам коллектива, не снисходил до выражения заботливого, теплого отношения к человеку. В связи с этим, часто обозначали существующие реалии с помощью слов, цель которых состояла в сокрытии или смягчении истинного положения дел. В этот период в русском языке появились следующие выражения: «*оператор машинного доения*» вместо *дойарки*, «*механизатор*» взамен *тракториста*; «*труженики полей*» вместо *крестьян*; «*операторы подъемников*» вместо *лифтеров*; прислуга становиться «*домашней работницей*»; продавец – «*работником прилавка*» или «*товароведом*» – это своего рода попытка повысить статус мало престижных профессий. Учебные заведения для детей с задержкой умственного развития

могли называться "специколами", а смертная казнь долгое время называлась "высшей мерой социальной защиты" [5].

В связи с этим, можно отметить некоторое игнорирование явления политкорректности со стороны русского языка, а так же не такое широкое его распространение и частое его использование для сокрытия или смягчения реальных фактов, создания двусмысленных ситуаций.

Однако более тщательное изучение материала английского языка раскрывает подлинные корни, идеологию политкорректности, и соответствующие реакции языка, а так же открывает некоторые ее недостатки в США и на Западе. В подавляющем большинстве корректность английского языка вызвана КОММЕРЧЕСКИМИ мотивами. В центре идеологии Запада оказывается, таким образом, человек, рассматриваемый как потенциальный клиент. В этом вопросе английский язык достиг высокого мастерства. Так, пассажиры разных видов транспорта делятся на 1) *first class* (первый класс); 2) *business class/club* (бизнес-класс/клуб); 3) все остальные – *economy class* (экономический класс), а у пассажиров железнодорожного транспорта – *standard class* (стандартный класс). Телефонный тариф классифицируется также с учетом «чувств» клиента. Он может быть *cheap* (дешевый), *standard* (стандартный), *peak* (самый дорогой). Используются все слова, которые могут привлечь покупателя при описании товара: *натуральная кожа* – *real, genuine, natural leather*. Однако не натуральная кожа только по-русски так будет называться: *искусственная, синтетическая, кожезаменитель*. Английский язык не допускает ни *artificial*, ни *synthetic*, а использует слово *man-made* («сделанный человеком»).

Русские продукты маркированы без коммерческой корректности: *Годен до* и дальше дата. Английский же язык выражается очень аккуратно и не так категорично: *Best before* (лучше всего употребить до) и дата [4].

Помимо этого, можно найти очень интересные и порой даже абсурдные заключения, к которым приходят активные приверженцы политкорректности. Феминисты предлагают заменить слово *mankind*, на *womankind*, историю женщин называть *herstory*, а слово *hero* (герой) заменить на *shero*; назвать по-английски ураган не *hurricane*, а *himmicane* [9].

Люди прикрываются политкорректностью для вуалирования, смягчения, а иногда искажения фактов и в английском языке, по средствам **псевдополиткорректных** выражений. Среди них можно выделить следующие:

Air support (поддержка с воздуха), *armed reconnaissance* (разведка боем) употребляются вместо лексемы *bombing* (бомбардировка). Попадание снарядов в жилые дома, больницы называют *accidental delivery of ordnance* (случайным попаданием снаряда), а в свои же войска или войска союзников называют дружеским огнем (*friendly fire*). Практика захвата чужих территорий – политика добрососедства (*good-neighbor policy*). Кроме военно-политической, можно отметить и другие сферы употребления псевдополиткорректных выражений: *acceptable unemployment* (приемлемая или допустимая безработица). Лексема *nonrenew* (не возобновить), используемая в качестве эвфемизма для гораздо более жесткого термина *fire* (уволить) и термины *organic biomass* (органическая биомасса) и *single-use* (одноразовый) так же относятся к псевдополиткорректности [2].

Все вышеперечисленное свидетельствует о противоречивости и многогранности явления политической корректности как в России, так и в других странах. С одной стороны, американская и английская политкорректность проявляет большую заботу, тактичность уважение к носителям английского языка, а с другой эта же политкорректность может дойти до абсурда, и превратиться в псевдополиткорректность. В итоге, часто за внешней тактичностью и заботой на самом деле будут стоять лишь коммерческий интерес, желание обмануть, запутать, ввести в заблуждение, скрыть истину. В России же явление политкорректности представлено не так широко и тоже порой ею пользуются не из самых лучших побуждений, но зато здесь оно не дошло до такого абсурда и двусмысленности.

Такое различие в развитии одного явления в разных странах безусловно связано с противоположной идеологией и другой картиной мира.

Чувство языкового такта изначально свойственно природе русского языка и русской культуры. Появление же все большего количества политкорректных слов и выражений в русском языке свидетельствует о раскрепощении языкового сознания, его

готовности изменять устоявшиеся нормы. Возможно, политкорректность никогда не станет в России такой всеохватывающей идеологией, как на Западе, но появление этого явления в России отрицать невозможно. В России исторически сложилось несколько иное языковое поведение, быть может, порой более агрессивное и резкое, но и более искреннее [4]. В Америке систематическое следование требованиям политкорректности приводит к выхолащиванию, украшательству языка. В русскоязычном обществе каждый волен сам выбирать модель речевого поведения, человек гораздо свободнее в выборе слов. Во всяком случае, несоблюдение критериев политической корректности не повлечет за собой ощутимых последствий для говорящего, подорвав его репутацию или разрушив карьеру, как это могло бы произойти в США. Российские СМИ не находятся под таким жестким контролем общественного мнения, как в США. В России нет специальных инструкций для дикторов, предписывающих использование тех, а не иных слов и выражений, как практически во всех крупных западных информационных агентствах [3].

Хочется надеяться, что в России удастся избежать появления абсурдных политкорректных слов и выражений, которые могут нарушить красоту, искренность и благозвучие русского языка.

Литература

1. Лашкевич О.М. «Политически корректные» изменения в английском языке и проблемы преподавания // Развитие гуманитарных наук и гуманитарного образования в уральском регионе. – Ижевск, 2000. – С. 58-65.
2. Палажченко М.Ю. К вопросу о политической корректности настоящей и мнимой и политике двойных стандартов // Вестник Московского Университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 1. – С. 81–89.
3. Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: Автореф. Дисс. канд. филол. Наук. – Тюмень, 2004. 25с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., – 1999. – 480с.
5. Иванова О.Ф. Истоки и особенности политической корректности в России//Vestnicevrasii.ru

6. Киселева Т.В. Коммуникативная корректность в языковой картине мира// info@vusnet.ru
7. Агнешка Колаковская. Интеллектуальные истоки политкорректности // Info@selavi.ru
8. Русский Гуманитарный Интернет-Университет. Политическая корректность // info@vusnet.ru
9. Толстая Т.Н. Политическая корректность. // Ttolstaya@hotmail.com

Широглазова Н.С.

ГЛУБИННЫЙ ПАДЕЖ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ СМЫСЛОВАЯ КАТЕГОРИЯ

Середина 60-годов XX века отмечена в лингвистике огромным интересом к семантике вообще и семантике предложения в частности. Ранее синтаксические исследования проводились в основном в рамках собственно грамматических категорий. Семантическая структура предложения не была предметом специального лингвистического анализа. В свое время О.Есперсен указывал на то, что помимо синтаксических категорий, которые зависят от структуры определенного языка, «имеются еще внеязыковые категории, не зависящие от более или менее случайных фактов существующих языков. Эти категории являются универсальными, поскольку они применимы ко всем языкам, хотя они редко выражаются в этих языках ясным и недвусмысленным способом» [Есперсен 2002:57-58].

Семантика неразрывно связана с обозначением реальных объектов, с которыми человек имеет дело в процессе своего практического и теоретического познания. Человеческое мышление предметно в широком смысле. Смысл предложения отражает ситуацию. Считается, что в ситуациях осуществляется познавательная деятельность человека. Несмотря на кажущуюся неисчисляемость ситуаций и событий, имеющих место в действительности, их число вовсе не безгранично. Существуют определенные ограничения на ряды событий действительности. «Некоторые ограничения возникают из довольно очевидных свойств и отношений между предметами... Другие ограничения следуют из законов природы» [Барвайс, Перри 1987:278]. Существует мнение, что все явления, происходящие в мире, концептуализуются тремя

способами: как состояния, события или процессы. Это столь фундаментальные категории, что можно попытаться сформулировать лишь некоторое общее представление о них. Состояние представляет собой положение дел, сохраняющееся неизменным на протяжении некоторого отрезка времени. Когда одно состояние сменяется другим это концептуализуется как событие. Процесс – «это то, что происходит во времени; процесс состоит из последовательно сменяющих друг друга фаз и обычно требует энергии для своего поддержания...» [Зализняк, Шмелев 1997:40].

Тип ситуации обусловлен объективными характеристиками реальной действительности. Ситуация образуется в результате взаимодействия и координации материальных объектов и их состояний. «Каждая ситуация предполагает вполне определенный количественно и качественно состав объектов, которые с необходимостью в ней участвуют, на которые данная ситуация обязательно распространяется» [Касевич 1977:124]. Ситуация может представлять собой какое-либо действие, когда кто-то/что-то воздействует на что-либо или кого-либо или само на себя. Ситуация может также заключаться в том, что кто-то/что-то переживает некоторое состояние или несет какое-то свойство. Вне всякого сомнения, участником ситуации способно быть живое существо, т.к. оно может и воздействовать и быть воздействуемым, а также пребывать в определенном состоянии. Живые существа в реальной действительности постоянно окружены массой неодушевленных объектов, как предметов, так и не-предметов. Они, в свою очередь, бывают естественного и искусственного происхождения. Все они могут быть задействованы в событии, т.е. способны стать его участниками.

Триединство «действительность – мышление – язык» является основой уровневой организации семантики. Событие действительности, осмысленное и обработанное человеческим мозгом, манифестируется в языке посредством синтаксических структур. При этом одно и то же событие имеет различные средства языковой интерпретации. Выбор средства зависит от того, под каким углом зрения индивид воспринимает некоторое событие.

В рамках семантического синтаксиса возник термин «глубинный падеж». Значением падежей интересовались многие ученые (Л.Ельмслев, А.М. Пешковский, Л.А. Потебня, Р. Якобсон). Попыт-

ки пересмотреть существующие системы падежей в языках вызваны желанием перечислить все логические возможности, заложенные в данной системе понятий с тем, чтобы эта система в силу своей универсальности могла бы быть приложима к материалу любого языка. Под термином «глубинный падеж» понимают обобщенное представление о классе одушевленных или неодушевленных участников ситуации (состояния, события, процесса) действительности, которые характеризуются сходством их функционирования. Например, Агентивом называют производителя действие, который ответствен за его совершение и результат. Экспериенсив – это падеж, который олицетворяет одушевленного участника, наделенного способностью чувствовать, переживать различные эмоции, давать оценку происходящему и воспринимать окружающий мир посредством органов чувств.

Каждый глубинный падеж, являясь универсальной смысловой категорией, реализуется в поверхностной структуре языка через определенные формы. Бесспорно, набор средств выражения глубинных падежей в каждом языке различен. Он обусловлен всей грамматической системой данного языка в целом. В то же время, прослеживаются четкие закономерности в том, как глубинные падежи манифестируются в разных языках. До настоящего времени не создано окончательной классификации глубинных падежей. Особенности классификации глубинных падежей определяются тем, что исследователь опирается как на факторы интралингвистической, так и экстралингвистической природы. В результате возникает возможность различной интерпретации одной и той же семантической функции. Этим объясняется не только различное количество глубинных падежей в разных теориях, но и их набор. Вопрос этот решается исследователями в зависимости от избранной ими концепции и отражает подход лингвиста к тому, как он делит семантическую реальность.

Литература

1. Барвайс Дж., Перри Дж. Ситуации и установки // Философия, логика, язык. – М.: Прогресс, 1987. – С. 264-293.
2. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: УРСС, 2002. – 404 с.
3. Зализняк А.А., Шмелев А.Д. Лекции по русской аспектологии. – Verlag Otto Sagner. Munchen, 1997. – 151 с.

4. Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. – М.: Наука, 1977. – 184 с.

Шмелева Т.С.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ АСИММЕТРИЯ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В связи с постоянно расширяющимися международными контактами, из-за постепенного повышения влияния России в международном сообществе, в современном мире наблюдается повышение интереса к изучению русского языка.

Одной из трудностей русского языка составляет категория залога. Указывая на сложную и противоречивую природу залога в русском языке, В.В. Виноградов определил его как явление, лежащее на самой пограничной черте между грамматикой (ближе к синтаксису предложения, чем к морфологии), лексикологией и фразеологией (Виноградов 1972 с. 476-494).

Основной функцией категории залога в русском и английском языках является грамматическая характеристика актантов семантической структуры – агенса, пациенса, локализатора. В активной конструкции агентс предстает как «активный» производитель действия, а пациенс – как «пассивный»; в пассивной конструкции агентс получает грамматический признак «пассивность», а пациенс, адресат или локализатор – признак «активность».

Применяя к данной сфере полевой подход, А.В. Бондарко помещает грамматическую категорию залога в центр функционально-семантического поля залоговости (Бондарко 1983 с.418). Кроме категории залога залоговость включает в себя формы рефлексива, взаимности, медиа и т.д. В русском и английском языках эти значения и средства их выражения, по разному комбинируясь в составе данного поля, в значительной степени определяют своеобразие организации их синтаксиса.

В русском языке одним из средств выражения залоговых значений является аффикс –ся, присоединяемый к глаголу. Проведенные исследования показывают, что семантика различных конструкций с глаголами на –ся представляет большую трудность при изучении русского предложения в иностранной аудитории,

поскольку вопрос о языковой природе, значениях и функциях аффикса –ся является весьма спорным.

В современном русском поле залоговости составляют конструкции с глаголом на –ся следующих семантических типов:

1) Предложения, в которых глагол инкорпорирует в свое значение неодушевленный объект: *Курица несется (яйца)*; *Собака оскалилась (пасть)*.

2) Предложения с собственно-возвратными глаголами, указывающими на то, что действие имеет своим объектом самого субъекта: *Дети умываются*; *Она переделалась*.

3) Предложения с взаимно-возвратными глаголами, называющими действие субъектов, которые затрагивают ряд объектов, включающий и самого субъекта: *Они обнялись*; *Она поцеловалась с сестрой*.

4) Предложения с глаголами на –ся в абсолютном употреблении

а) активно-безобъектные: *Корова бодается*; *Собака кусается*.

б) качественно-возвратные: *Мед пачкается*.

5) Предложения с косвенно-возвратными глаголами, обозначающими действия, которые совершаются субъектом в своих собственных интересах (для себя): *Старики запаслись на зиму топливом*.

6) Предложения с пассивно-возвратными глаголами (зрительного и слухового восприятия, умственного действия): *Ему вспомнилась поездка на Кавказ*.

7) Предложения с пассивно-возвратным глаголом обладания: *У них имеется трехэтажный дом*.

8) Предложения с пассивно-каузативными глаголами, в которых активный каузирующий субъект является в тоже время объектом действия другого пассивного субъекта: *Он подстригся*; *Она лечилась у опытного хирурга*.

9) Пассивно-бессубъектные предложения: *Стекло бьется*; *Золото хорошо куется*.

Итак, в функционально-семантическое поле залоговости в русском языке входят субъектно-объектные предложения девяти типов, образуемые глаголами на -ся. При этом предложения (1)–(5) относятся к сфере грамматической активности, а (6)–(9) – к сфере пассивности.

В современном английском языке в связи с отсутствием грамматической формы, эквивалентной русскому постфиксу –ся, соответствующие оттенки значений выражаются лексическими средствами.

Так, значение возвратности и взаимности реализуются как имплицитно – самим глаголом в активной форме, так и эксплицитно – при помощи местоимений (oneself, each other, one another). Например,

John dressed (himself) – Джон оделся; *Ребенок причесывается* – *A child combs his hair*; *They kissed (one another)* – Они поцеловались; *Мы уже раньше встречались* – *We've met before*.

Русскому предложению типа: *Он взбесился от ее отказа* в английском языке соответствует конструкция, образуемая сочетание глаголов *to get, to become* и пассивного причастия: *He got infuriated by her refusal*, которую О.Есперсен называет «пассив действия» (Есперсен 1958).

Различные другие оттенки залоговости относят к так называемому среднему (медиальному) залогу, хотя вопрос о статусе данных конструкций является спорным, так как считается, что значение в них выражается глаголами в активной форме, и, поэтому формальная невыраженность подобных значений переводит вопрос об их выделении в лексико–семантическую плоскость.

Дверь открылась – *The door opened*;
Книга хорошо продается – *The book sells well*;
Собака кусается – *The dog bites*.

Итак, в силу существующей межъязыковой асимметрии в сфере залоговости рассмотренные русские предложения с глаголами на –ся переводятся на английский язык различными конструкциями, например:

- 1) аналитическим способом: *Он подстригся* – *He had his hair cut*;
- 2) глаголы в активной форме: *Ему вспомнился кошмар* – *He remembered the nightmare*;
- 3) двучленным пассивом: *Внезапно послышался удар* – *Suddenly a crash was heard*;
- 4) модальным глаголом с инфинитивом: *Мне все еще не верится в это* – *I still can't believe that*.

Таким образом, это обстоятельство требует особо тщательного исследования русско-английских параллелей в сфере залоговости и обуславливает учет типологических особенностей английского языка в практике преподавания русского языка в англоязычной аудитории.

Литература

1. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. М., 1975.
2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л., 1983.
3. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1972.
4. Долинина И.Б. Рефлексив и средний залог в системе английских залогов и проблема «гиперлексемы» // Проблемы теории грамматического залога. Под. ред. В.С.Храковского. Л., 1978. – С.162 -172.
5. Янко-Триницкая Н.А. Возвратные глаголы в современном русском языке. М., 1962.

Farda Brian

PROSPECTS FOR FUTURE RUSSIAN LANGUAGE STUDIES IN AMERICA

The United States of America has no official national language. Certainly, American English is the *de facto* national language, it enjoys preferential status in transnational business exchanges, and there are many Americans who call for its codification into American law codes; however, attempts to pass any legislative measures have met stiff resistance and, consequently, the outlook for systemic changes regarding the national language status of America appears bleak. Still, though it has not been mandated, it seems that English first-language training remains firmly rooted in most American households. Based on 2000 census statistics, the “Languages Spoken at Home” breakdown in the United States lists as 82.1% English, 10.7% Spanish, 3.8% Indo-

European, 2.7% Asian and Polynesian, and 0.7% other.¹ Thus, training in languages other than English must be left solely to the American education system.

In recent past, language training in the American education system has had great difficulty keeping pace with other initiatives that are currently underway with science and mathematics. This restructuring of priorities in American education means that not only has language training in general been relegated down the list, but also that existing language programs of all types must fight for survival. One need not look very long or far to encounter early evidence of this trend. To be sure, Russian language studies once enjoyed preferential status in American institutions of learning and great emphasis as a strategic defense language, but as early as 1984, the American Association for the Advancement of Slavic Studies recognized waning enrollments in Russian language courses. Moreover, the committee added that “the drastic reduction in the number of high school graduates with some proficiency in Russian has directly and adversely affected the number of students who can, upon entry into college, immediately engage in Russian language study at the intermediate and advanced levels.”² One might expect that upon conclusion of Cold War hostilities Russian language studies in the United States would continue to suffer as enrollments dissipated and strategic language priorities changed, or worse, Russian studies programs around the country would disappear altogether; however, quite the opposite has been true.

The conclusion of the Cold War brought new Russian-American cross-cultural exchanges and business ventures and has created a new market for Russian language studies in America. The sheer number of programs manifesting in American institutions of higher learning, big and small alike, and the Russian-American educational cooperatives currently underway clearly evidence this trend. Countless major American universities and independent agencies have launched programs, often with the aid of a Russian counterpart university or agency, in an effort to capitalize on the much-improved Russian-

¹ U. S. Census Bureau, “United States Census 2000 Demographic Profile Highlights,” *U. S. Census Bureau American Factfinder* (27 February 2007).

² American Association for the Advancement of Slavic Studies, “Report of the National Committee for Russian Language Study,” *ADFL Bulletin* 15: 3 (March 1984): 34.

American relationship. New centers for study at various levels are opening almost everyday. Independent business associations, such as Rotary International, have pioneered the ever-improving business landscape between the two countries, and the western world now looks on as the Russian language transitions from a strategic defense priority to a fellow member in the international concert of business and trade. In Russia, the 2007 Year of the Russian Language initiative was partly driven by the realization of this newly achieved status in the international business community, and the Russian government endeavors to secure this position for posterity. I have been fortunate enough to bear witness to many of these trends in my study of Russian history, culture, and language, and on my personal voyage to Russia.

My personal relationship with the Russian language is one that grew from my love for and fascination with Russian history and her people. Growing up in Texas, a border state with Mexico, the Spanish language took priority throughout my secondary education. Other Latin-based languages and German followed behind, but little to no emphasis was placed on non-western languages (Russian, like Chinese, was considered non-western), so the opportunity to encounter the Russian language early in my education was simply not there. In Texas, only a few secondary institutions offered Russian as an option, and this is still the case today. So, it is no wonder that the aforementioned crisis – that high school graduates were entering college with little to no Russian proficiency – finally reached critical mass in the 1980s. It was not until I reached the university level, at the University of Texas at Arlington, that I encountered the Russian language; yet, my formative years for language learning (ages 1-10) had long past me by. The university had thirty thousand students, but few faculty members taught Russian and only a few students were enrolled in the program.³ I majored in history with a concentration in non-American studies. By the end of my time at the university, I obtained two degrees in history but could take my education no farther until I achieved language fluency in my chosen field – Russian history. Regretfully, I was not afforded the opportunity to study Russian during my formative language years or during my secondary education, so I began to train myself retroactively, which was a most arduous task.

³ The University of Texas at Arlington, “The Center for Post Soviet and East European Studies,” *Department of Modern Languages: The Russian Section Homepage*.

In the summer of 2005, I was afforded the opportunity to visit Russia through a Rotary International Group Study Exchange Program. Our journey took us through much of European Russia, lodging with very hospitable Russian families along the way. We found ourselves deeply immersed in the Russian language and culture, and I began to deeply regret not having more training so that I might converse more efficiently with my Russian counterparts (who happened to be interested in obtaining American business contacts). Additionally, we were able to survey many universities and lyceums while observing some of the initiatives that are currently underway in the Russian educational system. With Russian quickly becoming a partner language in the international business community, it is imperative that ongoing transnational educational cooperatives succeed in order to cultivate healthy, future economic relations. Russia's 2007 Year of the Russian language initiative will go far in securing a strong linguistic foundation on which future Russian economic and various other global relationships can thrive.

Works Consulted

- American Association for the Advancement of Slavic Studies. "Report of the National Committee for Russian Language Study." *ADFL Bulletin* 15: 3 (March 1984): 34-36. Accessed 5 April 2007
<<http://www.mla.org/adfl/bulletin/V15N3/153034.htm>>.
- The University of Texas at Arlington. "The Center for Post Soviet and East European Studies." *Department of Modern Languages: The Russian Section Homepage* (2007): Accessed 5 April 2007
<<http://langlab.uta.edu/russian/cpsees/>>.
- U. S. Census Bureau. "United States Census 2000 Demographic Profile Highlights." *U. S. Census Bureau American Factfinder Homepage* (27 February 2007): Accessed 5 April 2007
<<http://factfinder.census.gov/servlet/ACSSAFFacts>>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Акмалова Ф.Ш.*, к.филол.н., старший преподаватель кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
- Александрова С.Т.*, соискатель, ассистент кафедры зарубежной литературы ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Анисимова Т.В., учитель английского языка, директор МОУ лицей №41 (Ижевск).

Ахматова А.А., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Бабина С.П., старший преподаватель, ассистент кафедры германских языков ФудФ, УдГУ (Ижевск).

Белова Т.И., к.пед.н., доцент, зав.кафедрой романской филологии ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Бочкарева Л.Ю., ученица МОУ СОШ №80 (Ижевск).

Будыльская С.В., учитель русского языка МОУ лицея № 41.

Буйнова О.Ю., к.филол.н., доцент кафедры лексикологии и фонетики английского языка, ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Войтович И.К., к.филол.н., доцент, зав. кафедрой лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Гагарина Н.Н., старший преподаватель кафедры иностранных языков, филиал УдГУ (Воткинск).

Гришанова И.А., к.филол.н., доцент кафедры психолого-педагогических дисциплин филиала ГОУ ВПО Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко (Ижевск).

Гусенина Е.Б., к.филол.н., доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Донецких Л.И., д.филол.н., профессор, зав. кафедрой современного русского языка ФилФ, ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Загоруйко И., студент IV курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Завьялов П.М., студент IV курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Золотарева Н.Н., учитель средней общеобразовательной школы, Кезский район.

Касимова А.Р., Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко (Глазов).

Калинина И.Ю., к.пед. н., доцент кафедры романской филологии ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Кассихина О.В., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Киселева В.В., к.филол.н., ФПИЯ, УдГУ (Ижевск).

Колодкина Л.С., к.пед.н., старший преподаватель кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Копылова Т.Р., старший преподаватель кафедры лингводидактики, УдГУ (Ижевск).

Кочурова О.И. , студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Куваева А.А., студентка IV курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Кузнецова Н.В., студентка IV курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Левицкий Ю.А., доцент, профессор Пермского государственного педагогического университета (Пермь).
Логунова Л.Г., учитель начальных классов МОУ лицей №41 (Ижевск).
Ложкина Е.А., студентка IV курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Любарец С.Н., к.филол.н., доцент, зав.кафедрой зарубежной литературы ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Мальчикова Е.А., соискатель Орского государственного института филиала Оренбургского государственного университета (Орск).
Манурова А.А., учитель русского языка и литературы МОУ СОШ №80 (Ижевск).
Мансурова Э.Р., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Маслова О.О., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Маркова Э.В., к.филол.н., доцент кафедры русского языка УдГУ (Ижевск).
Маханькова Н.В., к.пед.н., доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Медведева Д.И., старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Медведева Т.С. , к. филол. н., доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ УдГУ (Ижевск).
Мельник А.В., учитель английского языка МОУ Александровская средняя общеобразовательная школа (п.Кез).
Мифтахутдинова А.Р., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Нетребина В.Е., учитель русского языка МОУ лицей №41 (Ижевск).
Никитина Е.П. , студентка IV курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Осокина В.А., соискатель, доцент кафедры современного русского языка ФилФ, УдГУ (Ижевск).
Параховская С.В., к.филол.н., доцент кафедры лексикологии и фонетики английского языка ИИЯЛ, УдГУ.
Прорехина А.А., учитель русского языка МОУ Лицей №41 (Ижевск).
Пушина Н.И., д.филол.н., профессор, зав. кафедрой грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Радионова Е.Л., преподаватель немецкого языка ГОУ СПО «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» (Ижевск).

Рахматуллина Э.А., к.филол.н., доцент кафедры современного русского языка и его истории ФилФ, УдГУ (Ижевск).

Рожнова К.Н., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Роева К.М., старший преподаватель, соискатель, ФПИЯ, УдГУ (Ижевск).

Садыкова М.А., старший преподаватель, ФПИЯ, УдГУ (Ижевск).

Сарафанова Т.В., к.пед.н., доцент кафедры германских языков, ФудФ, УдГУ (Ижевск).

Симонова Н.А., учитель географии, МОУ лицей №41 (Ижевск).

Соловьева М.С., старший преподаватель кафедры романской филологии ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Сюткина М.Ю., к.филол.н., доцент Нефтекамского филиала Башкирского государственного университета (Нефтекамск).

Терешина Ю.В., аспирант, ассистент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Тройникова Е.В., к.пед.н., доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Тюлькина И.М., ст. преподаватель кафедры германских языков ФУдФ, УдГУ (Ижевск).

Утехина А.Н., д.пед.н., профессор, зав кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Фальванова Г.О., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Фаткулина Р.Ф., к.пед., доцент кафедры романской филологии ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Флоря А.В., д.филол.н., профессор кафедры русского языка Орского государственного института филиала Оренбургского государственного университета (Орск).

Фонарева И.А., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Хасанова З.Ф., старший преподаватель кафедры немецкой филологии, ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Хасанова Л.И., старший преподаватель кафедры немецкой филологии ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).

Цыплякова А.О., лаборант, филологический факультет, УдГУ (Ижевск).

Шаламов Ю.В., к.филол.н., профессор кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Щетникова М.В., студентка V курса ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Широбокова Л.П., к.пед.н., доцент филиала Глазовского государственного института (Глазов).
Широглазова Н.С., к.филол.н., доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Шмелева Т.С., аспирант, ассистент кафедры стилистики и перевода английского языка ИИЯЛ, УдГУ (Ижевск).
Farda Brian, professor, Fort Worth Country Day School (Texas, USA).
Salminen Esa-Iussi, professor of Philosophy, УдГУ (Ижевск).
Anna Bishop, assistant, the BPC, (The UK).