МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»

# ЯЗЫКОВОЙ ДИСКУРС
# В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*Сборник научных трудов*
*Международной научно-практической конференции*
*6-7 апреля 2012 года*

ТВЕРЬ 2012

Редакционная коллегия:
д-р филол.наук, проф. Н.А. Комина (отв.редактор),
канд. филол. наук, доцент И.В. Дорофеева
канд. филол. наук, доцент О.В. Осипова (отв.секретарь).

Языковой дискурс в социальной практике: материалы Междунар. научно-практ. конф. – Тверь: Твер.гос.ун-т, 2012. - _____ с.

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике».

В ходе конференции обсуждались проблемы моделирования дискурсивного пространства, языковой личности в ситуациях межкультурного диалога и социального взаимодействия, проблемы лингводидактического и психолого-педагогического аспектов языкового дискурса, типологии дискурса.

Статьи посвящены широкому кругу проблем, связанных с теорией и практикой исследования языкового дискурса.

Предназначено для аспирантов, преподавателей иностранного языка, студентов и других специалистов, интересующихся проблемами языкового дискурса в социальной практике.

Отпечатано с авторских оригиналов

Тверской государственный
университет, 2012

**АКИМОВА Наталия Владимировна**
*Институт лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета*

# ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Как известно использование активных методов обучения (ролевые игры, проекты, ситуационный анализ и т.д.) может непросто преобразить учебный процесс, сделав его интересным и увлекательным, но и повысить эффективность работы над иностранным языком в целом.

В практике обучения иностранным языкам бывают случаи, когда учебный процесс проходит в условиях практически полного отсутствия у учащихся мотивации к изучению иностранного языка. В таких условиях перед преподавателем возникает целый ряд затруднений: во-первых, поддержания рабочей атмосферы на занятии, во-вторых, достижение определённых результатов работы в условиях отсутствия у учащихся работать над языковым материалом, в-третьих, необходимость определения мотивирующих элементов и.т.д.

С одной стороны, будущие дизайнеры, безусловно, творческие люди, часто довольно неординарные в своих суждениях, с хорошо развитым образным мышлением, любящие незамедлительно видеть плоды своих усилий. С другой стороны, изучение иностранного языка, являясь обязательным элементом учебной программы, проходит по чрезвычайно сокращённой программе, что среди прочего крайне негативно сказывается на мотивации студентов к изучению дисциплины.

Подобные условия работы заставляют преподавателей искать такие методы и формы работы, которые смогут заинтересовать студентов и в сжатые сроки позволят повысить уровень их коммуникативной компетенции.

## Метод проектов

Ещё одной технологией, позволяющей реализовать творческий потенциал учителя в организации своих занятий, является проектная методика или метод проектов.

Метод проектов основывается на теоретических концепциях «прагматической педагогики» (лат. *pragma* – ‘дело, действие’) и проблемного обучения американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859-1952).

Метод проектов явился своего рода модификацией метода проблем Дж. Дьюи его учеником Уильямом Килпатриком, разделявшим мнение своего учителя о том, что, когда материал предоставляется в готовой, логической форме, он являет собой лишь материал для запоминания, не

способствуя развитию способностей учащихся к рассуждению, абстракции и обобщению.

В отечественной практике образования педагогические идеи, связанные с идеями Дж. Дьюи, первым реализовал С.Т. Шацкий в первой трети XX в. Однако, период существования метода проектов в советской общеобразовательной школе был сравнительно недолгим. Новая волна интереса к проектному обучению возникла только в 80-е годы. Появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных задач образования того исторического периода развития нашей страны, он не утратил своей ценности и в наши дни.

В педагогической литературе приводятся различные определения метода проектов, раскрывающие его специфику. Вот определение Н.Д. Гальсковой: «Проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую школьником (школьниками) работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирования, выпуска журнала, поисковой деятельности и др). Таким образом, он позволяет реализовать межпредметные связи в обучении иностранным языкам <…>, расширить «узкое пространство общения в классной комнате, осуществить широкую опору на практические виды деятельности, типичные для учащихся каждой возрастной группы». [Гальскова 2004, с. 119].

Е.С. Полат рассматривает метод проектов как технологию, «включающую в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой сути». «В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [Полат 2002, с. 67].

С педагогической точки зрения метод проектов – это творческая учебная деятельность, в процессе которой учащиеся приучаются творчески мыслить и реализовывать усвоенные ими средства и способы работы. По содержанию эта учебная деятельность интеллектуально нагруженная, по форме предъявления материала она – проблемная, а по форме добывания *знаний* – самостоятельная. Поскольку метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную или групповую), он дает возможность осуществить дифференцированный подход в обучении.

Е.С. Полат выделяла следующие требования к разрабатываемым проектам:

1. наличие значимой в исследовательском, творческом плане **проблемы/задачи**, требующей для своего решения интегрированного знания, исследовательского поиска;

2. практическая, теоретическая, познавательная **значимость** предполагаемых результатов;
3. **самостоятельная** (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;
4. **структурирование** содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);
5. использование **исследовательских методов**, предусматривающих определенную последовательность действий: формулировка проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»); выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и др.); обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и др.); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов; оформление конечных результатов, презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Ниже мы перечислим классифицирующие признаки проектов, предложенные Е.С. Полат:

1. ***Доминирующая в проекте деятельность***. Соответственно выделяют такие виды деятельности, как исследовательская, поисковая, творческая, информационная, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и т.д.
2. ***Предметно-содержательная область***. Разделяются монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект.
3. ***Характер координации проекта*** (непосредственный или скрытый, имитирующий участников проекта).
4. ***Характер контактов*** (участники проекта могут быть из одного класса, одной школы, города, региона, страны, разных стран мира).
5. ***Количество участников*** *проекта*.
6. ***Продолжительность*** *выполнения проекта*.

В зависимости от сочетания тех или иных признаков Приведённые классифицирующие признаки позволяют выделить типы проектов, подходящих для работы по предмету иностранный язык. Ниже рассмотрим типологию, разработанную Л.И. Палаевой [Палаева, 2005]

**I.** ***Социокультурные***, основная цель которых – приобщение учащихся к культуре стран изучаемого языка. Здесь выделяется несколько видов:

1. Лингвистические, нацеленные на овладение спецификой языковой системы изучаемого языка в сопоставлении с родным или другим иностранным:
   - изучение языковых особенностей, этимологии слов;

- исследование историко-фольклорных проблем;
- изучение языковых реалий (идиом, неологизмов, поговорок и т.п.).

2. Культуроведческие *(страноведческие),* направленные на изучение следующих аспектов:

*а) Историко-географические* (история и география страны, города, местности);

*б) Этнографические* (традиции и быт народов; народное творчество; этнический состав жителей, проживающих на данной территории; искусство, литература, архитектура страны изучаемого языка);

*в) Политические* (государственно-политическое устройство страны, политические партии и общественные организации, средства массовой информации и их влияние на государственную политику, законодательство страны и т.п.);

*г) Экономические* (денежная система, налогообложение, инфляция и т.п.).

3. *Социальные*, нацеленные на изучение проблем окружающей действительности и отражающие основные сферы жизнедеятельности человека (образование, экология, брак и семья, религия, здравоохранение, глобальные проблемы современности – права человека, война и мир, конфликты и компромиссы, информатизация и компьютеризация, проблемы молодежи, межкультурные контакты и межкультурное общение и т.п.).

Такой набор проблем характерен для современной трактовки социокультурной компетенции.

**II.** ***Ролево-игровые и игровые:***

а) *воображаемые путешествия*, которые могут преследовать самые разнообразные цели, в т.ч. обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам и т.д.;

б) *имитационно-деловые*, моделирующие профессиональные коммуникационные ситуации;

в) *драматические*, нацеленные на изучение литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают студенты;

г) *имитационно-социальные*, где участники проекта исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов, учителей и пр.)

Знание типологии проектов позволяет учителю планировать ход своей работы по предмету. А тщательное планирование работы, в свою очередь, влияет на эффективность обучения. На стадии планирования учителю важно чётко продумать те этапы работы, через которые необходимо пройти ученику, чтобы достичь поставленной перед ним цели. Кроме планирования этапов работы учитель должен чётко представлять

себе задачи, решаемые на каждом этапе и донести это до своих подопечных.

После того, как определена тема проекта и его тип, учитель должен продумать вопросы, которые могут возникнуть у учащихся в ходе работы, и найти на них ответы. Здесь речь идёт не столько о вопросах технического порядка, сколько тех, которые могут повлиять на направление исследовательской деятельности учащихся.

На этапе планирования работы необходимо точно определить время, отводимое на всю работу и на отдельные ее этапы, а также ожидаемые результаты работы и формы отчётности и контроля.

Как мы сказали выше, планирование работы играет большую роль в эффективности обучения. Ниже мы рассмотрим, из каких этапов может состоять работа.

*Таблица 1*

Этапы работы над проектом

| | **Этап** | **Деятельность** |
|---|---|---|
| 1 | Введение в тему проекта | Определение темы, уточнение целей, распределение по группам |
| 2 | Планирование учащимися работы над проектом | Обсуждение поставленной проблемы, определение источников информации, постановка задач, распределение ролей в команде |
| 3 | Выполнение | Сбор и уточнение информации, обсуждение альтернатив решения, «мозговой штурм», выбор оптимального варианта работы, уточнение плана работы, выполнение проекта |
| 4 | Самостоятельная оценка результатов | Предварительный анализ качества выполненного проекта, достигнутых результатов, причин успехов и неудач, анализ полноты достижения поставленной цели, корректировка (по необходимости) |
| 5 | Защита проекта | Подготовка доклада, объяснение полученных результатов, защита проекта, оценка |
| 6 | Подведение итогов работы | Анализ достигнутых результатов, причин успехов и неудач в работе |

С точки зрения преподавания языка на факультете дизайна нам видятся вполне уместными задания типа разработки логотипа компании, разработки проекта офисного помещения компании, рекламной кампании и т.д. Эти темы близки студентам и создают дополнительную мотивацию к общению на иностранном языке.

**АНИКИНА Ирина Олеговна**
*Тверской государственный университет*

# ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ: СПЕЦИФИКА БЫТОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ

Прецедентное высказывание, далее ПВ, существует во многих культурах. Оно занимает особое место в сознании носителя культуры и его языке, поскольку, являясь одним из видов прецедентного феномена, отличается «комплексностью бытования в языке, сознании и культуре» [4]. ПВ – это репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной, сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу [2].

Особый интерес представляет проблема использования ПВ в речи представителями культуры. Особенность употребления ПВ во многом связана с некоторыми его признаками. Например, обладая таким признаком как *«минимизация»* [2], ПВ употребляется носителем культуры для того, чтобы используя минимальное количество языковых единиц выразить максимально точно свою мысль. Например, назвав человека *белой вороной*, не нужно объяснять, что этот человек резко отличается от остальных. Это становится возможным благодаря тому, что за данным ПВ стоит определенная прецедентная ситуация, далее ПС, знакомая представителям определенного лингво-культурного сообщества. Некоторые ПВ могут характеризоваться «*аксиолитичностью»* [2], то есть уже в самом высказывании заложена оценка говорящего к обсуждаемой ситуации. Например, охарактеризовав кого-то *волком в овечьей шкуре*, мы явно выражаем свое отрицательное отношение к человеку, указывая него лицемерие и дурные намерения. Таким образом, при употреблении ПВ в речи, говорящий не только передает информацию в максимально сжатом виде, но и показывает свое отношение к высказываемому, которое может быть как положительным, так и отрицательным или нейтральным. Следует так же отметить, что некоторые носители языка не используют ПВ в речи, однако они всегда понимают собеседника, который апеллирует к ним. Это говорит о наличии у ПВ свойства *латентности* [4] и может ни разу не проявиться в дискурсе конкретной языковой личности, тогда как текст останется для нее прецедентным, а участие в коммуникации — полноценным. Эксплицитную коммуникативную апелляцию к прецедентному тексту обычно выбирает языковая личность с высокой языковой компетенцией и склонностью к языковой игре [Там же].

Понять, для чего носитель культуры использует в речи ПВ, поможет рассмотрение функций прецедентного феномена, которые были выделены Г.Г. Слышкиным [6]. *Экспрессивно-декоративная* функция служит для украшения речи, придает ей яркость, экспрессивность и выразительность. Поэтому очень часто ПВ используют в лозунгах или названиях газетных статей, поскольку они как нельзя лучше привлекают внимание публики за счет своей выразительности. Например, в статье с заголовком «А ВОЗ и ныне там: Всемирная организация здравоохранения молчит о Фукусиме» [7], благодаря использованному ПВ, иронически выражено отношение к работе данной организации. Функция *экономии речевых средств* созвучна с признаком «*минимизации*» ПВ, упомянутом выше. Это значит, что использование ПВ способствует лаконичному и четкому выражению мысли говорящего. Не маловажную роль играет *парольно-идентифицирующая* функция. Как известно, язык неоднороден в социальном отношении. Существуют профессиональные языки, например, рыболовов, охотников, гончаров, сапожников, а также представителей других промыслов или групповые, корпоративные языки, жаргоны. Например, жаргоны учащихся, студентов, спортсменов, солдат и других коллективов. В языке представителей разных социальных групп, несомненно, много отличий, среди которых лексические имеют большое значение. ПВ той или иной социальной группы дают возможность коммуникантам продемонстрировать друг другу общую принадлежность. *Персуазивная* функция ПВ реализуется через его авторитетную или антиавторитную роль для говорящего/слушающего. *Людическая* функция ПВ помогает снизить напряженность в общении, путем обмена загадками-реминисценциями, а *эвфемистическая* функция дает возможность при помощи ПВ выразить табуизированные или неприятные для коммуникативного партнера смыслы путем иносказания.

Представитель лингво-культурного сообщества может использовать ПВ без изменений, то есть в том виде, в котором оно встретилось ему в источнике. Но возможны и другие варианты, ПВ может быть подвергнуто трансформации. Различные типы трансформации ПВ были описаны Д.Б. Гудковым [3]. К ним относятся:

а) *замещение*. Вместо «канонического» слова вставляется иное, как правило, совпадающее с первым по своим морфологическим характеристикам, ритмической структуре и синтаксической позиции. При замещении прямое значение ПВ обычно играет достаточно большую роль, причем основная смысловая нагрузка падает именно на замещающее (новое) слово, например: *Что нам стоит храм построить* (заголовок статьи о строительстве Храма Христа Спасителя); *Жить стало лучик, жить стало веселее* (заголовок статьи об инвестиции денег в ценные бумаги).

б) *усечение.* Здесь возможны два варианта: или все ПВ оказывается незаконченным, или «усеченным» является какой-либо из его компонентов, например: *Я русский бы выучил...* (заголовок статьи о выходе в печать справочников по художественной литературе); *Безумству* «Х» *поем мы* «Я.» (заголовок статьи о вручении кинематографических призов).

в) *контаминация.* Соединение двух ПВ в одно, например: *Осколки разбитого вдребезги, объединяйтесь!* (заголовок статьи о принятии Думой закона, создающего базу для экономического объединения бывших республик СССР).

г) *добавление.* К исходному ПВ добавляются один или несколько новых компонентов, на которые и падает основная смысловая нагрузка, например: *Моя милиция меня бережет... Сначала посадит, потом стережет* (заголовок статьи о работе московской милиции).

д) *оппозиция «высокого» и «низкого».* Большое количество употреблений ПВ связано со стремлением создать комический эффект путем обращения к тому, что можно назвать «телесным низом», если пользоваться термином М. М. Бахтина, который указывает на противопоставление «материально-телесного начала» «отрыву от материально-телесных корней мира», «всякой отвлеченной идеальности» как универсальный источник комического [1]. Таким образом, «идеальному», «высокому» субъекту приписывается «низкий», «материальный» предикат, «высокому» имени присущи «низкие» атрибуты, например: *Но «комсомольская богиня» <...> сколотила воровскую шайку* (заголовок); *Отсель платить мы будем шведам* (из статьи о выплате российских долгов Швеции); *Тираны мира, трепещите* (заголовок статьи о новом средстве борьбы с тараканами). Данные тексты обладают статусом «высокого», но в него вносятся «низкие» элементы.

Г.Г. Слышкин [5] описывает пять способов апелляции к концептам прецедентных текстов: упоминание, прямая цитация, квазицитация, продолжение и аллюзия. При этом упоминание понимается как воспроизведение имени концепта, т.е. названия произведения, цитация — как дословное воспроизведение текста полностью или частично, квазицитация — как умышленно искаженное воспроизведение текста или его части, продолжение — как создание самостоятельного произведения, действие которого происходит с уже известным героем в уже известном из другого произведения воображаемом мире.

ПВ надежно закрепилось в сознании представителя культуры, о чем свидетельствует широкое употребление ПВ как в неизменном виде, так и в трансформированном. Не случайно, что многие высказывания, приобретшие статус прецедентных, в последнее время используются в рекламе, в заголовках газетных и журнальных статей. Данные ПВ ориентированы не только на передачу информации, но и на сильное

эмоциональное воздействие на адресата. Все это приводит к тому, что знание ПВ является одним из важных условий для вхождения в данное культурное сообщество.

**Список литературы:**


1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневеко-вья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html – Дата обращения: 17.03.2012. – Загл. С экрана.
2. Гудков Д.Б. Прецедентные имена в языковом сознании и межкультурной коммуникации: Афтореф. … докт. филол. наук. – М., 1999. – 42 с.
3. Гудков Д.Б., Красных В.В., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вестник МГУ. Филология. – 1997. – №4. – С. 106-117.
4. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: Монография. - Волгоград: Перемена, 2004. – 340 с.
5. Слышкин Г. Г. Прецедентный текст: структура концепта и способы апелляции к нему // Проблемы речевой коммуникации: Сб. науч. тр. – Саратов, 2000. – Вып.2. – С.23-35.
6. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.
7. Цумах А., Вачедин Д. А ВОЗ и ныне там: Всемирная организация здравоохранения молчит о Фукусиме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oko-planet.su/politik/politwar/63983-a-voz-i-nyne-tam-vsemirnaya-organizaciya-zdravoohraneniya-molchit-o-fukusime.html – Дата обращения: 18.03.2012. – Загл. С экрана.



**АСТАПЕНКО Елена Владимировна**

*Тверской государственный университет*


## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

В настоящее время, в период быстрого развития научных и производственных технологий перед государствами мира стоят серьезные задачи улучшения эффективности образования, повышения качества специалистов. Без внедрения современных педагогических технологий невозможно реформировать систему образования. Спрос на высококлассных специалистов растёт во всём мире, поэтому к выпускникам колледжей, институтов предъявляются повышенные требования. Работодатели не желают тратить деньги на обучение молодых специалистов. Они хотят получить готового работника, способного эффективно выполнять свои обязанности. США являются одной из первых стран, где в системе школьного и высшего образования внедряются и успешно применяются новые образовательные технологии, направленные

на обучение конкурентоспособных специалистов. Какие же технологии являются самыми эффективными?

Так, еще в 1927 году можно было наблюдать зарождение программированного обучения, когда американский ученый С. Пресси впервые использовал автоматические устройства для проверки правильности ответов учащихся на тестовые вопросы. Причем его устройство выдавало обучаемому следующий вопрос только в том случае, если он правильно отвечал на предыдущий. Ученики успешно усваивали материал, по которому им задавали вопросы. Успешные результаты этой технологии и идеи Пресси были использованы его последователями и учениками в 30-40-е гг при разработке ряда тренажеров, которые применялись для подготовки военных специалистов и персонала, обслуживающего различные технические устройства и системы.

Интересной представляется типичная американская образовательная технологии — техника «послушать — сговориться — обсудить».

Суть ее заключается в том, что учитель задает вопрос, предлагает продумать ответ, сказать соседу и после согласования с ним общее мнение предложить всему классу для обсуждения. Рассматриваются разные варианты, предлагаемые парами учеников. Вопрос, конечно, должен быть таким, чтобы ответ предполагал размышления, анализ, сравнение. Запись ответа до его проговаривания усиливает эффект.

Эта техника имеет очевидные преимущества: способствует активному усвоению знаний, вовлекает в предметную работу учеников с любыми уровнями подготовки. При этом внешний рисунок поведения учащихся одинаков, что также способствует гуманизации обучения. Столь же заметны и ограничения этой техники: прием удобен для работы над отдельными деталями, фрагментами знаний, но увлечение им может привести к разрушению целостной картины, к бессистемности содержания [2].

Одной из самых популярных образовательных технологий на сегодняшний день является метод **Case Study** (разбор конкретных ситуаций). Данный метод зародился в Школе бизнеса Гарвардского университета. Впервые он был применен в 1924 году. Культурологической основой появления и развития кейс метода явился принцип «прецедента» или «случая». Метод Case Study наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес наукам за рубежом. На ранней стадии своего возникновения этот метод широко применялся в курсах обучения аспирантов по программе MBA. В последнее время данный метод нашел широкое распространение в изучении медицины, юриспруденции, математики и других наук. В России применять кейс метод в обучении стали в 80-х годах, сначала в МГУ, а затем в академических и отраслевых

институтах, позднее - на специальных курсах подготовки и переподготовки.

«Кейс метод позволяет демонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий… Он «позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации» [4].

«Хороший "кейс", как правило, учит искать нетривиальные подходы, поскольку не имеет единственно правильного решения. «Я особенно ценю в методе работы с «кейсами» независимость мышления, – говорит Питер Экман. - В реальном бизнесе есть пять или шесть способов решить проблему. И хотя для каждой ситуации существует классическое решение, это вовсе не значит, что именно оно будет оптимальным. Можно принять хорошее решение, а его результаты приведут к плохим последствиям. Можно принять решение, которое все вокруг считают неудачным, но именно оно приведет вас к нужным результатам» [1].

Метод CASE STUDY способствует развитию различных практических навыков. «Они могут быть описаны одной фразой – творческое решение проблемы и формирование умения анализа ситуации и принятия решения» [3].

Смольянинова О.Г. выделяет следующие навыки, которые развивает метод CASE STUDY:

1. Аналитические навыки. К ним можно отнести: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично. Особенно это важно, когда информация не высокого качества.

2. Практические навыки. Пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кэйсе способствует формированию на практике навыков использования экономической теории, методов и принципов.

3. Творческие навыки. Одной логикой, как правило, CASE ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. Коммуникативные навыки. Среди них можно выделить такие как: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие медиа – средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. Социальные навыки. В ходе обсуждения CASE вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение

слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

6. Самоанализ. Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения» [3].

Поскольку XXI век – это век информационных технологий, то вполне естественно, что они активно внедряются и в сфере образования. Так, в основном положении, принятом Советом ЕС от 13 июля 2001 г. по направлениям «e-learning» (обучение с использованием современных информационных технологий), касается формулировки стратегической цели государств ЕС: создания конкурентоспособной, динамичной, основанной на знаниях экономики, что в свою очередь означает постановку конкретных целей перед информационными и коммуникационными технологиями и образованием [5]. Таким образом, в Европейском союзе создается единая образовательная сеть, которая строится исходя из принципов единства, и основу которой должны составить международные стандарты на образовательные технологии.

Согласно Резолюции ЕС предлагается поддерживать развитие полиязычных образовательных ресурсов, имея в виду, что стандарты и технологии позволяют не только формировать содержание образования на различных европейских языках, но и сохранять при этом саму структуру знания, которое представлено в стандартах и технологиях.

Соединенные Штаты первыми обратили внимание на стандарты в области образовательных технологий и приступили к реализации проекта «Power, Internet, Learning», в который только в 2001 г. (по всем основным направлениям) вложено порядка 6 млрд дол. Суть проекта формулируется так: «Нет вопроса, может ли Интернет существенно изменить образование. Комиссия полагает, может. Интернет, если его правильно использовать с точки зрения стандартов и технологий, может самым радикальным способом изменить образование, существенно обновить его... Для нас нет вопроса, нужно ли инвестировать время, энергию, деньги в реформирование образования по такому пути... Нация должна рассматривать программу e-learning как центральное звено федеральной образовательной политики» [5] Итак, в основу образовательной политики США положено в основном e-learning...Новая образовательная система должна выпускать технологически подготовленных студентов – такое требование представлено в стандарте. Считается нормой, что выпускники вузов должны уметь пользоваться информацией; уметь ее находить, анализировать и создавать. Работа с мировыми информационными ресурсами закладывается в каждый учебник, где обязательны ссылки на мировые информационные ресурсы;

электронный же учебник предусматривает еще и возможность автоматического выхода на них.

Вывод американской комиссии таков: знание содержания (на что в основном делаем акцент мы) не является конечной целью образования. Студент должен использовать его для создания новых знаний, для решения проблем, принятия решений, создания продукции и взаимодействия. Технологии же должны способствовать реализации такого типа обучения – именно образовательные технологии! В современных образовательных системах можно столкнуться с таким утверждением: «Содержание – царь, технологии – бог». Именно благодаря им достигается высокое качество, доступность и эффективность образования [5].

Через образование пролегает путь Америки в новое столетие. «У американского образования не должно быть равных в XXI веке. Образование – основа высокого качества нашей жизни. Оно составляет сердцевину нашей экономической мощи и безопасности, нашей способности к творчеству в области изящных искусств и литературы, нашей изобретательности в науках и, наконец, увековечения наших культурных ценностей. Образование – это ключ, который позволит обеспечить конкурентоспособность Америки на международном уровне» – так авторы программы «Америка-2000» сформулировали свое отношение к образованию. Такой им видится роль и значение образования в перспективе XXI века [6].

**Список литературы**

1. Давиденко В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? (01.03.12)
2. Коробова Е.Е. http://www.imc-new.com/index.php/teaching-potential/teaching-technologies/316-2011-12-20-38-08 (10.03.12)
3. Смольянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study лоучении студентов.
4. Смольянинова О.Г. Образовательный сайт по кейс методу обучения и методика его использования в учебном процессе КГУ.
5. Тихомиров В. http://www.ict.edu.ru/ft/004106/tikhomirov.pdf (10.03.2012)
6. http://www.study.kz/1/8/157/sovremennaya-sistema-obrazovaniya-ssha

**АФАНАСЬЕВА Виктория Владимировна**
*Калужский государственный университет*

## Э. ХЕМИНГУЭЙ «СНЕГА КИЛИМАНДЖАРО»: О ВАРИАТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ РЕТРОСПЕКЦИИ

Изображение времени в художественном произведении, создание меняющейся временной перспективы и изучение тех языковых средств, которые принимают в этом участие, – одна из интереснейших проблем

современной лингвистики текста. Категория времени в различных аспектах тесно связана с природой художественного творчества. Для литературы XX века характерно особое осмысление времени, сложное переплетение различных временных планов, ломка хронологического ряда событий, вторжение в их последовательность, сломы в повествовании. Все это отражает стремление проникнуть во внутренний мир персонажей на основании реконструкции их временного опыта, установить глубинные связи между эпохами, поколениями, событиями [1].

Одним из свойств текстового времени является ретроспекция. Ретроспекция лежит в основе построения и восприятия любого текста. Как категория текста ретроспекция предполагает целенаправленное действие со стороны автора. Ретроспекция – категория текста, объединяющая формы языкового выражения, относящие читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации (термин И.Р. Гальперина). Ретроспекцию можно рассмотреть как проявление категории темпоральности и одно из свойств художественного времени. Грамматический строй языка и морфология как его раздел в передаче хронологии событий базируется на системе грамматических категорий времени, вида и временной отнесенности (таксиса). Системно основным показателем ретроспекции тогда выступает перфектный и перфектно-длительный парадигматические разряды. Прошедшее перфектное, следовательно, находится в центре внимания при рассмотрении ретроспекции. Это логично прежде всего в том случае, если прошедшее перфектное отражает предшествование, то есть служит индикатором ретроспекции, в тексте, где «сюжетное настоящее»(термин Е.В. Падучевой) выражено формой простого прошедшего. Однако при композиционных возможностях текста художественного стиля описание предшествующих событий может составлять отдельный фрагмент текста – главу, раздел как хронологически самостоятельную единицу. Употребление видо-временных форм в таком тексте становится более свободным.

Выделяя ретроспекцию как текстообразующую категорию, важно подчеркнуть, что в план выражения этой категорий будут входить все языковые средства – лексические, морфологические, синтаксические, имеющие семантику векторной направленности. Кроме того, план выражения ретроспекции могут составлять композиционные средства, виды речи, специфика которых выявляется только в тексте. Ретроспекция как категория текста имеет не только план содержания, но и план выражения. Введение новой содержательно-фактуальной информации и возвращение к ранее предъявленной обусловливает определенный отбор языковых средств. Наиболее ярко выраженными и часто встречающимися индикаторами ретроспекции являются лексические средства, которые автоматически переключают повествование в иную временную плоскость.

Постоянно возвращая читателя к уже ранее сообщенным фактам, автор, очевидно, придает им какое-то особое значение и поэтому привлекает к ним внимание читателя, заставляет его удерживать в памяти отдельные моменты сообщения.

Обратимся к одному из самых неординарных рассказов яркого представителя англоязычной литературы XX века Э.Хемингуэя – «Снега Килиманджаро», отличающегося помимо символичности и аллегоричности неординарной композицией.

Воспоминания героя, умирающего писателя, которого автор до последнего именует местоимением he, в тексте рассказа выделены, прежде всего, графически. Отсылая читателя к прожитому своего героя, автор, безусловно, задействует многоплановые возможности категории ретроспекции. Уже упомянутое графическое выделение фрагментов отсылки к прошлому в первом же предложении содержит то или иное географическое название. Итак, в первом фрагменте: *"Now in his mind he saw a railway station at Karagatch and he was standing with his pack…"*; в следующем кластере ретроспективных СФЕ: *"He thought about alone in Constantinople that time, having quarreled in Paris before he had gone out"*; третий начинается со слов *"There was a long house, chinked white with mortar, on a hill above the lake."*; четвертый *"No, he had never written about Paris"*; последний связан с именем человека, служившего на войне вместе с героем *"He remembered long ago when Williamson, the bombing officer, had been hit by a stick bomb…"*. Помимо отсылок к конкретному месту или человеку из прошлого героя, присутствуют и лексические элементы, автоматически переводящие повествование в другой отрезок временного континуума: *in his mind he saw, remembered, long ago*.

Что касается непосредственных возможностей видо-временной системы английского языка, автор использует их очень широко. Простое прошедшее выступает «сюжетным настоящим», но не наблюдается казалось бы логичного разбиения на простое прошедшее – время непосредственно описываемых событий – и прошедшее перфектное – пять ретроспективных фрагментов. Персонаж Э.Хемингуэя – писатель, он много размышляет над прошлым и особенно над нереализованным талантом, в том числе и во время бесед с героиней. Благодаря этому «настоящее» рассказа не уступает графически маркированным ретроспективным фрагментам в использовании прошедшего перфектного. Как указывалось выше, вариации видов речи - один из инструментов автора при работе с ретороспекцией, и здесь он активно используется: диалогическая речь перемежается с внутренним монологом и изображенной речью:

1*) "No," he said. "It's good for me."*

*So now it was all over, he thought. So now he would never have a chance to finish it.[…]Well, he would not have to fail at trying to write them either.*

*Maybe you could never write them, and that was why you put them off and delayed the starting. Well, he would never know, now.*

*"I wish we'd never come," the woman said.*

2) *It was not her fault that when he went to her he was already over. How could a woman know that you meant nothing you said; that you spoke only from habit and to be comfortable? After he no longer meant what he said, his lies were more successful with women than when he told them the truth.*

Мастерски играя видами речи и постоянно смешивая временные планы, Э. Хемингуэй сочетает в одном предложении настоящее простое и прошедшее перфектное, вообще не затрагивая «сюжетного настоящего»: *We must all be cut out for what we do, he thought. However you make your leaving is where your talent lies. He had sold vitality, in one form or another, all his life and when your affections are not too involved you give much better value for money.*

В пяти ретроспективных фрагментах, появляющихся один за другим по ходу повествования, мы также наблюдаем неожиданное соседство видо-временных форм, тем не менее, служащих ретроспективной функции:

*But that night he was caught in the wire, with a flare lighting him up and his bowels spilled out into the wire, so when they brought him in, alive, they had to cut him loose. Shoot me, Harry. For Christ sake shoot me. They had had an argument one time about our Lord never sending you anything you couldn't bear and some one's theory had been that meant that at a certain time the pain passed you out automatically. But he had always remembered Williamson, that night.*

Этот последний, пятый фрагмент воспоминаний непосредственно связан с настоящим состоянием героя – хотя он и не испытывает сильной боли, но уже чувствует близость смерти. Здесь самым ярким образом просматривается базовая функция ретроспекции, а именно, сообщать дополнительную информацию относительно прошлых событий с целью разъяснения настоящих событий и явлений.

Таким образом, многогранные возможности ретроспекции как текстовой категории при реализации авторского замысла можно проследить на примере данного рассказа. Мы уделили внимание плану выражения этой категории в английском художественном тексте.

**Список литературы:**

1. Лифантьева Е.В. Реализация текстовой категории ретроспекции в англоязычном художественном тексте: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.В. Лифантьева. – Тула, 2007

**БОГАТЫРЁВА Ольга Павловна**
*Тверской государственный университет*

# ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ УЧЕБНОГО ЯЗЫКОВОГО ТЕКСТА

*«Внесловесная, но подразумеваемая ситуация, как и участники общения (аудитория), есть часть высказывания – текста»* (Волошинов 1930: 67).

**00**. В настоящей статье предпринимается попытка определить понятие интенциональности *учебного текстообразования* в сфере обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации, при опоре на известную на Западе концепцию стандартов текстуальности [8]. При этом из всего богатого набора базовых стандартов текстовости [ibidem] мы выделяем два ключевых применительно к учебно-педагогическому дискурсу (***интенциональность*** и ***ситуативность***), а также вводим в качестве балансира третий, а именно – ***поликультурность.*** Введение последнего в состав ключевых черт учебного текста в сфере преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации, на наш взгляд, позволяет методически разрабатывать вопросы интеркультурной коммуникативной компетенции (англ. cross-cultural awareness).

**01. Понятие интенциональности учебного языкового текста**

Как отмечают М. Бауманн, У. Гайлинг, К. Нестлер, учебные тексты в отношении своей коммуникативной функции *строго детерминированы***:** «они обращаются к определенному кругу учащихся; в рамках обширной учебной программы они сообщают в установленном месте запланированную информацию и направлены на формирование определенных знаний, умений и т.д.» [1: 247].

Понятие учебного текста в максимальной полноте текстовых определенностей рассматривается нами как соразмерное обладающему четкими внешними границами тексту учебного занятия (учебный темы в учебном пособии). Текст учебного занятия рассматривается нами как интегративное целое, обладающее определенной интегративной по отношению к входящим в него частям интенциональностью.

*Интегративная интенциональность* учебного текста мыслится не как сумма интенций преподавателя иностранного языка, интенции текста-объекта (например, монолога Отелло из пьесы В. Шекспира) и интенции учащегося, а как целостная динамическая система раскрываемой содержательности субтекстов учебного занятия, связанная единой целевой установкой учебного занятия. Последняя выступает интерпретационной доминантой, определяющей избирательность в направленности и методике интерпретативных действий учащихся в ходе занятия. Отдельные субтексты и группы субтекстов учебного занятия в с различной мерой полноты перевыражают в себе интенцию интегративного целого конечного учебного

текста занятия. Самоценность интенционального начала субтекста-объекта может приниматься во внимание в большей или меньшей степени. Мера освоения содержательности субтекста-объекта на занятии варьирует в зависимости от ряда переменных. К таковым относятся цель занятия, место и функция конкретного субтекста в контексте занятия, рацион выделенного времени на ознакомление и интерпретацию, виды учебных заданий к субтексту, уровень готовности студентов к самостоятельному интерпретационному маневру, мера содержательной насыщенности субтекста-объекта и мера его контекстуализации в учебной интерпретации.

Исходя из практики преподавания, знакомства со специальной методической литературой английских и отечественных исследователей, а также из здравого смысла, мы приводим здесь свой перечень тезисов об интенциональности учебного языкового текста (УЯТ). Он рассматривается как интегративное целое общения учащегося на занятии с преподавателем и языковыми (текстовым) материалами.

1. Интенциональность учебного текста связана с целью учебного занятия и программой ее достижения;

2. Интенциональность учебного текста является функцией от учебной программы учебного курса;

3. Интенциональность учебного текста связана с интерпретационным циклом в учебной деятельности учащегося; является функцией от учебной интерпретации;

4. Интенциональность учебного текста многослойна по ряду оснований: (4.а) поскольку включает в себя интенциональность включенных в него субтекстов (например, текста-объекта, текста задания из учебника, текста учителя, текста ученика); (4.б) поскольку обычно связана с решением комплекса разноплановых и также многоаспектных учебных задач (например, в рамках т.н. multi-syllabus approach, ср. The New Cambridge English Course); (4.в) поскольку обычно связана с перетеканием горизонтов интенциональности текста-объекта, текста учителя и вторичного текста учащегося, состоящего в диалогических отношениях с упомянутыми первичными текстами, с одной стороны, и миром собственного наличного опыта языка и общения, с другой;

5. Интенциональность учебного языкового текста связана с презентацией текстовых образцов иноязычной речи;

6. Интенциональность учебного языкового текста связана с метаязыковой функцией;

7. Интенциональность учебного языкового текста связана с объяснением грамматических правил иноязычного текстообразования (в традиции Хомского-Видоусона грамматика рассматривается прежде всего как текстопорождающая система применения правил);

8. Интенциональность учебного языкового текста связана с объяснением прагматических правил иноязычного текстообразования (Г.Г. Видоусон, Дж. Лич)

9. Интенциональность учебного языкового текста связана с метакогнитивной рефлективной функцией текста, обусловленной проблематизацией понимаемого по приципу «я понял, но что собственно я понял?» (англ. thinking about thinking – [ср. 9; 10]).

10. Интенциональность учебного языкового текста связана с метатекстовой функцией учебного языкового текста.

11. Интенциональность учебного языкового текста включает в себя мониторинг успехов и неудач учащегося во вторичном текстообразовании.

12. Интенциональность учебного языкового текста *диалогична, провокативна и регулятивна* в том плане, что связана с конечной задачей ответного текстопорождения учащегося. Диалогизм учебного языкового текста (УЯТ) входит в пресуппозицию представления об учебном тексте как тексте интерактивном, порождающем. Диалогизм учебного текста не сводится к вопросно-ответным единствам. Диалогизм здесь понимается как совмещенное преломление в сознании учащегося содержательной стихии изучаемого нового материала и стихии сопровождающего аппарата его анализа в стихии индивидуального опыта и связанное с этими тремя элементами ответное текстообразование. **Провокативность** УЯТ отражает установку на встречное текстопрождение учащегося. **Регулятивность** УЯТ означает детерминированность схем оптимального текстопорождения учащегося риторической структурой *текста-объекта* и *текста-инструкции*. Формы диалогического взаимодействия учителя с классом многообразны, но принцип диалогизма един.

**02. Ситуативность языкового текста**

Как известно, *ситуация* есть ансамбль взаимосвязанных онтологических компонентов [5: 69]. Отечественные исследователи Л.Н. Мурзин и А.С. Штерн описывают ситуацию восприятия иноязычного текста в условиях недостаточной языковой готовности к его пониманию следующим образом: «когда мы воспринимаем текст на малознакомом языке, наше сознание схватывает отдельные слова или даже предложения, мы слышим поток звуков, его мелодию, ритм, выделяем в нем знакомые места – отдельные звукосочетания, но не можем все это осмыслить как нечто целостное – как текст» [7: 13]. Очевидно, источником коммуникативной неудачи видится неспособность восстановить «внеязыковую действительность» – ситуацию. Как справедливо отмечают исследователи, человек только тогда овладевает языком, а не отдельными его компонентами, когда за текстом начинает видеть ситуацию. Соотнесенность с ситуацией – конкретной или абстрактной, реальной или воображаемой, полагается условием sine qua non текстовой деятельности; понятие **ситуативности** апеллирует к невербальному и вербальному

компонентам текстообразования в их взаимосвязи, взаимопереплетении и взаимном освещении. Вербалика, т.е. словесная компонента в таком случае мыслится как одна из граней ситуации текстообразования.

С точки зрения традиции англосаксонской коммуникативно-ориентированной методики преподавания языка ситуативное начало в учебно-языковом текстообразовании мыслится как условие «аутентичности», естественности игровой ситуации общения. Так, например, английский лингвометодист Тед Пауэр [11] выделяет следующие требования к развертыванию ситуативной определенности общения в учебном тексте: (a) статусно-ролевые характеристики говорящих и слушающих; (b) их настроения, отношения / позиции и связанные с оными переживания; (c) разделенные партнерами общения знания; (d) внешняя (физическая) обстановка. В плане приближения обучения английскому языку к *ситуациям реального общения*, Пауэр указывает на три доминирующее на рынке образовательных технологий учебно-методических *syllabus*-подхода к формированию учебной коммуникации:

1) *структурно-языковой* (Grammar /Translation and structurally orientated approaches), который исходит из презумпции эффективности уравнения ‘Language = Vocabulary + Essential Structures’, т.е. представляет язык как инвентарь лексических единиц, соединяемых в речи по общеязыковым грамматически правилам;

2) *ситуативно-диалоговый* исходит из учета прагматических параметров стереотипных ситуаций общения;

3) *«атмосферический».* В последнем типе на первый план, очевидно, выступает принцип правдоподобия. Атмосферичные аудиокурсы типа ‘Task Listening’ (by Blundell & Stokes CUP; Airport, Office, Coach Tours, Telephone box settings + sound effects) компенсируют дефицит дополнительных внешних атрибутов учебно-игровой ситуации.

**0.3. Поликультурность**

Уже Вильгельм фон Гумбольдт в работе «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества» (1848) обозначил два способа оценки овладения иностранным языком. В первом приближении новизна открывающихся перед человеком горизонтов обусловлена уже тем, что мы механически заменяем привычные нам слова и конструкции речи на заученные чужие. Дар второго рода раскрывается, когда мы уже не облекаем наши старые представления в новые для нас слова, но *завоевываем себе новое мировидение сквозь призму иного языка*, который содержит всю структуру понятий и весь способ представлений определенной части человечества [6: 98-99].

В данном контексте проясняется смысл противопоставления Элзе Оксаар личного **многоязычия** индивида и **поликультурности**. Под ***полилингвизмом*** понимается «способность человека использовать два и более языков как средство коммуникации в большинстве ситуаций и

способность переключаться с одного языка на другой в случае необходимости», в то время как ***«поликультурность»*** представляет собой «способность человека действовать в соответствии с нормами и правилами, принятыми в данной культурной общности, и способность переключаться на другие модели поведения в случае необходимости» [cf. 10]. Модельные аспекты взаимодействия стихий национального языка и культуры в рамках текстоцентрического подхода к языку освещались нами в ряде публикаций [2; 34 etc.]. В итоге мы можем заключить, во-первых, о том, что *инокультурное интендирование* / *смыслополагание* почти всегда связано с альтернативным видением ситуации общения, а во-вторых – обучение иностранному языку как форме существования чужой культуры тесно связано с развитием способности индивида к рефлексии возможных альтернативных **моделей интерпретации** прагматического контекста, ситуации общения. Итак, *интегративная интенциональность УЯТ рефлективна.* В методическом приближении это обстоятельство перекликается с педагогической идеей Гумбольдта об образовательном учреждении, демонстрирующем единство учебы и исследования.

**Список литературы:**


1. Бауманн М., Гайлинг У., Нестлер К. (1988) Доступность учебных текстов, факторы, затрудняющие понимание, и их устранение // Проблемы школьного учебника. Вып. 18. Язык и стиль школьных учебников. – М.: Просвещение, 1988. – С. 244-258.
2. Богатырёва О.П. (2008) О метаязыковом и метакоммуникативном началах в английском учебном языковом текстообразовании // Языковой дискурс в социальной практике: Материалы межвузовской научно-практической конференции 4-5 апреля 2008 г. / Отв. редакторы д-р филол. наук, проф. Н.А. Комина, д-р филол. наук, проф. Л.П. Рыжова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. – С.15-22.
3. Богатырёва О.П. (2006) Текстоцентризм vs. дискурсоцентризм (статья) // Тверской лингвистический меридиан: Сб. науч. ст. Вып. 6. – Тверь: Научная книга, 2006. – С. 88-100.
4. Богданов В.В. (1993) Текст и текстовое общение. – СПб.: СПГУ, 1993. – 68с.
5. Гумбольдт В. фон (1964) О различии строения человеческих языков и о его влиянии на духовное развитие человеческого рода (Извлечения) // История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях / Сост. В.А. Звегинцев. – М.: Просвещение, 1964. – Ч.1. – С. 85-104.
6. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. (1991) Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991. – 172с.
7. Beaugrande R.-A. de., Dressler, W.V. (1981) Introduction to Text Linguistics. – London; New York: Longman,1981. – 290p.
8. Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist, 34. – P. 906-911.
9. Livingston J. (1997) Metacognition: An Overview State Univ. of New York at Buffalo: http://www.gse.buffalo.edu/ fas/shuell/ cep564/Metacog. Htm
10. Oksaar Els. Sprache und Gesellschaft. Mannheim 1992.
11. Power T. (2003) The question of authenticity as applied to learners at different levels TESL / TEFL theory from the learning and teaching experiences of Ted Power // http://www.btinternet.com/~ted.power/esl1404.html

NB. Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы.

**БОЙЦОВА Надежда Вячеславовна**
*Тверской государственный университет*
**МИРОНОВА Татьяна Вячеславовна**
*средняя школа №21*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Среди глобальных изменений в первую очередь необходимо отметить появление совершенно новых видов профессиональной деятельности и изменение отношения к профессиональной деятельности. В результате такого переосмысления высококвалифицированным специалистам необходимо повысить эффективность профессиональной деятельности и профессиональной компетентности. Предлагаем разработку психологического сопровождения формирования трудовой мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы для повышения ее эффективности.

*Психологическое сопровождение мотивации* профессиональной деятельности преподавателя вуза определено нами как документ, который представляет собой научно-обоснованную концепцию обучения преподавателя и выступает в качестве исходного инструмента ее реализации. Применительно к психологическому сопровождению формирования мотивации профессиональной деятельности необходимо рассмотреть функции, которые может выполнять программа данного курса. В ходе проектирования и реализации данной программы нам удалось выявить следующую совокупность функций. Это:

1. Учет *теоретико-методологической* функции при создании учебных программ формирования мотивации профессиональной деятельности влияет на то, будут ли они способствовать личностно-профессиональному становлению преподавателя. При написании и реализации учебных материалов для формирования мотивации профессиональной деятельности в рамках психологического и личностно- ориентированного подходов необходимо следовать психологическим, теоретико-методологическим и дидактико-методическим подходам, положениям и принципам стратегии формирования мотивации профессиональной деятельности.

2. Реализация *организационной* функции программы продуктивного формирования мотивации профессиональной деятельности осуществляется посредством учета особенностей профессиональной деятельности, выявленных в ходе профессиографического описания, а также индивидуальных особенностей преподавателей. Полученные данные проявляются в целевом и системном анализе, отборе и включении в структуру программы профессионально-направленных проблемно-коммуникативных ситуаций, релевантных уровню профессионально ориентированной подготовки преподавателей.

3. Психологическое сопровождение также являет собой первичную основу для планирования занятий: *планирующую* функцию повышения мотивации профессиональной деятельности.

4. *Дидактическая* функция программы психологического сопровождения мотивации профессиональной деятельности может быть реализована через психологические рекомендации, которые будут полезны преподавателю, осуществляющему профессиональную деятельность. Программа психологического сопровождения формирования мотивации профессиональной деятельности адресована преподавателю, так как в ней учтены профессионально ориентированные потребности и предусмотрена реализация его профессионально-направленных интересов и личностно-профессиональное становление.

5. Программа психологического сопровождения мотивации профессиональной деятельности должна выполнять еще и *контролирующе-оценочную* функцию, т.е. в ней обязана содержаться информация для осуществления контрольно-измерительных процедур успешности осуществления курса обучения. В данном случае предлагаем использовать самоконтроль.

*Стратегия программы психологического сопровождения* заключается в профессионально-психологическом *консультировании преподавателей,* которое, по нашему мнению, дает значительные возможности для формирования устойчивой мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза.

*Цели профессионально-психологического консультирования* нам представляются следующим образом:

А). Разработка и выдача рекомендаций, на основе данных психодиагностического исследования, каждому конкретному преподавателю (или кафедре) направленных на повышение уровня формирования профессиональной мотивации, профессионального роста и эффективному использованию потенциала.

Б). Информирование о возможных методах и стратегиях формирования эффективности процесса профессионализации с целью достижения высокого уровня профессионализма деятельности. Как наиболее эффективные нами выделяются две формы: ***групповое***

***консультирование и индивидуальное консультирование.*** *Групповое консультирование* может быть как специально организованным, так и являться частью другой программы (например, педагогического семинара). Выбор метода или формы консультирования зависит от задачи консультации, содержания, цели. Так, например, если цель консультирования информационная, в содержание которой входит теоретический аспект рассматриваемой проблемы (например, «Факторы формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя»), то включение ее в программу педагогического или методического семинара будет оправдано. Групповая форма консультирования оправдана и в том случае, если задачей ее ставится выработка стратегии исследования личности педагогов, предполагающих анкетирование, тестирование и другие эмпирические методы исследования.

Групповая форма консультирования является наиболее эффективной и при психологическом анализе профессиональной деятельности, поскольку включается дополнительный механизм активности участников, рассматривающих себя как субъектов собственных изменений.

*Индивидуальная форма* консультирования применяется при решении личных проблем, связанных с профессиональной деятельностью преподавателей; при теме консультирования, представляющей интерес конкретного преподавателя высшей школы.

Принципами программы психологического сопровождения формирования мотивации являются: принцип добровольности, принцип творческой позиции, принцип партнерского общения, принцип психолого-педагогического взаимодействия.

*Принцип добровольности* опирается на свободу выбора, в том числе и собственного развития. Для человека, которому свойственно стремление к самосовершенствованию, в том числе и в профессиональной деятельности, психологическое консультирование может стать психологическим сопровождением профессионального роста.

Вместе с тем, для педагогической деятельности не может быть готовых «формул» решения проблем. Только *творчески* переработав полученную информацию по отношению к собственной личности, психологические знания станут не только знаниями о себе, но станут фактором актуализации личности в профессиональной деятельности.

Без доверия к психологу - консультанту не может быть достигнута цель психологического консультирования. Очень важным является реализация *принципа партнерского общения*. Реализация этого принципа создает атмосферу безопасности, доверия, открытости, что

позволяет не стесняться своих ошибок, открыто говорить о своих неудачах и находить пути решения профессиональных проблем.

*Принцип психолого-педагогического взаимодействия* опирается на системность работы методических и психологических служб вуза. Психологическое консультирование не может осуществляться без учета состояния психологической, методической, научной работы коллектива вуза. Оно должно стать органической частью профессионального сопровождения преподавателей, помогать в решении психолого-педагогических задач, поставленных перед коллективом кафедры.

В). Следующим шагом психологического обеспечения программы формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы является *психокоррекционная работа*

Главной целью данной работы выступает формирование оптимальной профессиональной мотивации, необходимых навыков, умений и личностных качеств, путем устранения негативных установок, повышения жизненного тонуса и работоспособности.

Психокоррекционная работа предусматривает несколько приёмов, форм и технологии, выбор которых зависит от результатов психодиагностического обследования. Так могут быть использованы психологические тренинги, игры, тренировки и непосредственно учение. Психологические тренировки можно разделить на два вида: научение в деятельности и научение в смоделированной ситуации.

Г). *Социально-управленческое направление* в программе психологического сопровождения включает реализацию управленческих решений по устранению или ослаблению влияния негативных факторов на формирование мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы и разработку комплекса мероприятий, поддерживающих стремление к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

Таким образом, для реализации программы психологического сопровождения формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза необходима такая организация профессиональной деятельности, которая позволит: создать творческую атмосферу в коллективе кафедры, факультета; успешно адаптироваться молодым преподавателям, при поддержке более опытных коллег; стимулировать творческий подход к профессии; активизировать и поощрять рост профессионального мастерства; обеспечить возможности профессионального саморазвития и самореализации.

Изменения, происходящие с личностью преподавателя высшей школы в процессе ее вхождения как субъекта деятельности в профессию, несомненно, представляют собой важный аспект личностного и профессионального развития. Личностное и профессиональное развитие преподавателя в профессиональное деятельности – это динамический процесс, включающий в себя

адаптацию к системе современного образования, к профессиональному образу мыслей и образу действий в современных условиях; идентификацию преподавателя с требованиями и нормами профессиональной деятельности; творческое саморазвитие и самореализацию в интересах творческого осуществления своих профессиональных ролей и функций.

В организационном плане личностное и профессиональное развитие преподавателя является результатом его целенаправленного включения в систему образования и подготовки к решению профессиональных задач.

В психологическом плане – это процесс количественных и качественных изменений психики преподавателя в рамках оптимального процесса саморазвития и самореализации. Этот процесс связан с совершенствованием умственных и физических возможностей, формированием новых способностей и психических структур, которые позволяют преподавателю осуществлять новые для него виды деятельности, определяемые избранной профессией.

В своем содержании личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы означает «подтягивание» самого себя до требований избранной профессии. Оно включает личностный опыт преодоления трудностей и препятствий и самостоятельное достижение успешных результатов профессионального роста. Ядро этого процесса можно представить как синтез, органическое соединение профессиональной идентичности, профессиональной компетентности и готовности к преобразующей деятельности. Исследование подтвердило, что преподаватели высшей школы осознают специфику своей профессии и стремятся приобрести и развить все необходимые качества. Это обстоятельство следует учитывать в организации профессионального образования и повышения квалификации преподавателей.

**Список литературы:**

1. Богданов Е.Н. Введение в акмеологию /Е. Н. Богданов,
В. Г. Зазыкин. КГПХ. Калуга, 2000. - 97 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001.-511 с.
3. Болотин И. Н. Социальные проблемы научно-педагогических кадров / И. Н. Болотин, Г. С. Джамалудинов // Высшее образование в России. - 2002. № 4. - С. 21-32.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 256-269.
5. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. Самара: И. Д. «БАХРАХ-М», 2000. - 248 с.
6. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности. – Словарь. – М.: Академический проект, 2005. -848 с.

**БУРМИСТРОВА Людмила Павловна**
*Тверской государственный университет*

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СООТВЕТСТВИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

Важным методом исследования в лингвистике перевода служит сопоставительный анализ перевода, т.е. анализ формы и содержания текста перевода в сопоставлении с формой и содержанием оригинала. Эти тексты представляют собой объективные факты, доступные наблюдению и анализу. В процессе перевода устанавливаются определенные отношения между двумя текстами на разных языках (текстом оригинала и текстом перевода). Сопоставляя такие тексты, можно раскрыть внутренний механизм перевода, выявить эквивалентные единицы, а также обнаружить изменения формы и содержания, происходящие при замене единицы оригинала эквивалентной ей единицей текста перевода. При этом возможно и сравнение двух или нескольких переводов одного и того же оригинала. Сопоставительный анализ переводов дает возможность выяснить, как преодолеваются типовые трудности перевода, связанные со спецификой каждого из языков, а также какие элементы оригинала остаются не переданными в переводе. В результате получается описание "переводческих фактов", дающее картину реального процесса.

Сопоставительный анализ переводов обнаруживает и такие лексические и грамматические единицы, для которых в переводимом языке нет прямых соответствий. Единицы исходного языка, которые не имеют регулярных соответствий в языке перевода, называются безэквивалентными. Безэквивалентная лексика обнаруживается, главным образом, среди неологизмов, среди слов, называющих специфические понятия и национальные реалии, и среди малоизвестных имен и названий, для которых приходится создавать окказиональные соответствия в процессе перевода. Таковы французские слова tous azimuts (широкомасштабный, по всем направлениям), téléphobe (питающий ненависть к чему-л.), démassification (обезличивание, нивелировка), а также L'Hexagone, L’Elysée, Le Palais Bourbon, Le Luxembourg, L’Hotêl Matignon, Le Quai d’Orsay, Le Quai des Orfèvres etc.

Безэквивалентными грамматическими единицами могут быть как отдельные морфологические формы (participle passé) и части речи (артикль), так и синтаксические структуры (инфинитивные предложения). Наличие безэквивалентных единиц не означает, что их значение не может быть передано в переводе, при переводе такой единицы переводчик тем или иным способом создает окказиональное соответствие. В области

перевода безэквивалентной лексики применяются следующие типы окказиональных соответствий:

1) Соответствия-заимствования, воспроизводящие в переводимом языке форму иноязычного слова: inauguration – инаугурация; décadence – декаданс; pas de deux – падеде. Такие соответствия создаются с помощью переводческого транскрибирования или транслитерации. Во многих случаях окказиональные соответствия, созданные подобным образом, могут закрепиться и регулярно использоваться при переводе соответствующих слов. Таковы, например, русские соответствия французским словам haute couture –от кутюр; prêt-à-porter – прет-а-порте; gourmand – гурман; surréalisme – сюрреализм и многие другие.

2) Соответствия-кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части устойчивого словосочетания в исходном языке: ras le bol – чаша переполнена; ça coupe les jambes – ноги подкашиваются; les gens de bonne volonté – люди доброй воли. И в данном случае различие между окказиональными и регулярными соответствиями часто оказывается временным.

3) Соответствия-аналоги, создаваемые путем подыскания ближайшей по значению единицы переводимого языка для безэквивалентной единицы исходного языка: l'après-midi –день; une quinzaine – две недели. Как и во многих других случаях применения окказиональных соответствий, близость значений эквивалентных единиц в оригинале и переводе здесь далеко не полная, и подобный перевод применим лишь в определенном контексте.

4) В случае невозможности создать соответствие указанными выше способами для перевода безэквивалентного слова используется описание, раскрывающее значение безэквивалентного слова при помощи развернутого словосочетания: suffrage – избирательное право, голос; quincaillier – торговец скобяным товаром.

Таким образом, значения безэквивалентных слов в конкретных контекстах передаются с помощью указанных способов столь же успешно, как и значения слов, имеющие постоянные или вариантные соответствия.

Целый комплекс проблем возникает при описании фразеологических соответствий или, точнее, соответствий фразеологическим единицам оригинала. В рамках частной теории перевода анализируются особенности семантики фразеологизмов, релевантные для их перевода, типы соответствий, которые может использовать переводчик, и критерии выбора одного из них в зависимости от характера переводимой единицы.

Центральное место в описании фразеологических соответствий занимает проблема эквивалентного воспроизведения значений образных фразеологических единиц. Семантика таких единиц представляет собой сложный информативный комплекс, имеющий как предметно-логические,

так и коннотативные компоненты. Наиболее важными из них с точки зрения выбора соответствия в переводимом языке являются следующие:
1) переносный или образный компонент значения фразеологизма;
2) прямой или предметный компонент значения фразеологизма, составляющий основу образа;
3) эмоциональный компонент значения фразеологизма;
4) стилистический компонент значения фразеологизма;
5) национально-этнический компонент значения фразеологизма.

Эквивалентное соответствие в переводимом языке должно обязательно воспроизводить переносный смысл переводимого фразеологизма, выражать то же эмоциональное отношение (положительное, отрицательное или нейтральное) и иметь такую же (или хотя бы нейтральную) стилистическую характеристику. Например: *хлебать щи лаптем* или *не лыком шиты*. Во французском языке также существуют фразеологизмы, имеющие отношение к истории Франции:

*Âgé comme le Pont-Neuf* – очень старый

*Arriver comme les pompiers de Nanterre* – приехать слишком поздно

*Boire comme un Templier* – пить, как сапожник

*Lent comme Jean de Lagny* – медлительный, как черепаха

Сохранение прямого значения фразеологической единицы важно не столько само по себе, сколько для сохранения образности. Поэтому в случае необходимости переносный смысл может быть передан в переводе с помощью иного образа, а порой приходится использовать и однoплановое соответствие, лишенное образности, чтобы сохранить главный компонент значения.

Воспроизведение национально-этнического компонента сохраняет национальный колорит оригинала, но порой может затемнять переносный смысл и препятствовать достижению эквивалентности, поскольку Рецептор перевода может не обладать фоновыми знаниями Рецептора оригинала (не знать коннотации языковых единиц *лыко, щи, лапоть*). Существенное влияние национально-этнического компонента на выбор переводческого соответствия проявляется в том, что из числа соответствий исключаются единицы переводимого языка, обладающие подобным компонентом значения. Вспомним, что текст перевода приписывается иноязычному Источнику (автору оригинала), и появление в переводе национально окрашенных фразеологизмов обычно оказывается неуместным, заставляя, например, француза говорить о таких русских реалиях, как *щи, лапоть, лыко*, или восклицать *Моя хата с краю*!, предполагая, что его собеседникам известно, что это значит.

Существуют три основных типа соответствий образным фразеологическим единицам оригинала.

В первом типе соответствий сохраняется весь комплекс значений переводимой единицы. В этом случае в переводимом языке имеется

образный фразеологизм, совпадающий с фразеологической единицей оригинала как по прямому, так и по переносному значению (основанный на том же самом образе). Как правило, такие соответствия обнаруживаются у так называемых интернациональных фразеологизмов, заимствованных обоими языками из какого-нибудь третьего языка, древнего или современного:

Comme de la corne d'abondance – Как из рога изобилия
Être dans la peau de qn – Побывать в чьей-либо шкуре
Le jeu n'en vaut pas la chandelle – Игра не стоит свеч
Le pierre d'achoppement – Камень преткновения
Faire jeu de qn – Играть кому-либо на руку

Использование подобного соответствия наиболее полно воспроизводит иноязычный фразеологизм.

Во втором типе соответствий одинаковый переносный смысл передается в переводимом языке с помощью иного образа при сохранении всех прочих компонентов семантики фразеологизма:

J'ai la chair de poule – Мурашки бегают по коже
Être jusqu'au cou – Окунуться с головой
Être sur le départ – Сидеть на чемоданах
Boire les paroles de qn – Смотреть кому-либо в рот
Faire tirer les marrons du feu – Чужими руками жар загребать

Использование соответствий этого типа обеспечивает достаточно высокую степень эквивалентности при условии, что русский фразеологизм не обладает ярко выраженной национальной окраской.

Третий тип соответствий создается путем калькирования иноязычной образной единицы:

Il est rapide comme l'éclaire – Он быстрый, как молния
Enfermer le loup dans la bergerie – Запереть волка в овчарне (Пустить козла в огород)
La fortune sourit aux braves – Удача улыбается храбрым (Смелость города берет)

Соответствия этого типа применимы лишь в том случае, если образ в исходной единице достаточно "прозрачен", и его воспроизведение в переводе позволит Рецептору перевода понять передаваемое переносное значение (по-русски понятно, что запереть волка в овчарне означает позволить чужаку воспользоваться плодами своего труда). Если же в оригинале употреблено фразеологическое сращение, где связь между переносным и прямым значением недостаточно ясна, то калькирование образа приведет к разрушению смысла фразеологической единицы. В таких случаях нередко приходится вообще отказываться от применения фразеологического соответствия и довольствоваться описанием основного (т.е. переносного) смысла переводимого сочетания:

Faire des châteaux espagnols – мечтать о несбыточном (строить воздушные замки)
Ни пуха, ни пера – Bonne chance (bon voyage)
La semaine des quatre jeudis (à Paques ou à Trinité) – никогда (после дождичка в четверг)

Хотя происхождение таких фразеологических единиц обычно может быть обнаружено путем специальных исследований, оно, как правило, мало известно самим Рецепторам оригинала, и их переносное значение не выводится из самого образа. Калькирование образа широко используется для передачи национально-этнического компонента значения фразеологизма:
Qui langue a à Rome va – У кого есть язык, тот дойдет до Рима (язык до Киева доведет)
Avare comme Harpagon – очень жадный
Beau comme le Cid – очень красивый
Fier comme Artaban – очень гордый
Tranquille comme Baptiste – очень спокойный

При этом, однако, переводчику приходится заботиться о том, чтобы образ был понятен Рецепторам перевода и в случае необходимости обеспечивать полноценность понимания с помощью соответствующих сносок и примечаний.

Нередко у переводчика имеется возможность выбирать между различными типами фразеологических соответствий. В зависимости от условий контекста он может предпочесть существующий в переводимом языке образ за счет утраты национально-этнического компонента (Il est bel comme le Cid) или, напротив, отказаться от использования русского фразеологизма из-за различия в эмоционально-стилистической характеристике: Qui a bu – boira – Кто пил, тот будет пить (ср. более грубоватые русские пословицы: Горбатого могила исправит или Черного кобеля не отмоешь добела). Для каждой пары языков частная теория перевода описывает систему фразеологических единиц в исходном языке и их соответствий в переводимом языке и формулирует рекомендации переводчику о возможности и целесообразности использования соответствий каждого типа в условиях конкретного контекста.

**Список литературы**


1. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Изд. ЧеРо (электронная книга). 1999. Кол-во страниц: 136 Язык: русский Формат: html Размер: 185 kb
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Изд. ЭТС (электронная книга) Год: 2002 Кол-во страниц: 424 Язык: русский Формат: doc Размер: 512 kb
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М., «Р.Валент», 2004, – 240 с.
4. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. М., Либроком. 2009, – 216 с.

**ВОЕВОДА Елена Владимировна, КИЗИМА Алла Анатольевна**
*Московский государственный институт международных отношений (Университет)*

# ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС И ПРОБЛЕМЫ РАННЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Интеграция России в мировое постиндустриальное сообщество и расширение международных контактов на государственном и региональном уровнях повлекли за собой необходимость качественного повышения языковой подготовки в учебных заведениях общего среднего и профессионального образования для подготовки специалистов различного уровня, способных использовать иностранный язык в профессиональных целях и в повседневно-бытовых ситуациях для удовлетворения потребностей образовательного, культурного, потребительского характера. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения изменило требования к уровню и качеству обучения, повысило требования к владению профессионально ориентированным иностранным языком: сегодня многие ВУЗы готовят не просто специалистов в определенной области, но и, параллельно, переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Переход к Болонской системе предполагает академическую мобильность студентов, в том числе – возможность полного или частичного (модульного) обучения в других ВУЗах, включая зарубежные университеты. Это является еще одним подтверждением востребованности иностранного языка для студентов неязыковых ВУЗов.

В последние годы в ВУЗы пришло большее, чем прежде, число выпускников средних школ, что вызвано сложившейся в стране демографической ситуацией и введением ЕГЭ. Отметим, что лишь по некоторым направлениям подготовки абитуриентам необходимо представить результаты ЕГЭ по иностранному языку. Таким образом, часто студентами высших учебных заведений становятся вчерашние школьники, имеющие предпороговый уровень владения иностранным языком. Как и прежде, уровень языковой подготовки выпускников российских школ далек от уровня выпускников школ в странах Евросоюза: Германии, Франции, Бельгии, Нидерландов, хотя выравнивание уровней является одной из задач российской школы в соответствии с проектом ФГОС С(П)ОО. В связи с этим, возникает необходимость обеспечить им языковую подготовку, которая позволит эффективно освоить ВУЗовскую программу по профессионально ориентированному иностранному языку.

В современной практике ранней профессиональной языковой подготовки имеются противоречия, обусловленных различием в подходах к языковой подготовке в школе и ВУЗе. Как известно, в основу новых

ФГОС ВПО положен компетентностный подход, предусматривающий не только овладение студентами определенной суммы знаний, умений и навыком в иностранном языке, но и способностью применять их в профессиональной деятельности. По определению авторов «Словаря-справочника современного российского профессионального образования» [3]? *компетенция* – это «способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности», а «наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности» определяется как *компетентность*. Профессионально значимыми компетенциями являются такие компетенции, наличие которых важно для осуществления профессиональной деятельности. Авторы «Словаря-справочника» ФИРО отмечают необходимость внедрения компетентностного подхода на всех уровнях образования через разработку новых ФГОС, поскольку данный подход «обеспечивает взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений», подразумевая «формулировку целей обучения через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника».

Вместе с тем, в основу проекта ФГОС среднего полное общего образования положен системно-деятельностный подход, при этом его авторы (Кезина Л.П., Кондаков А.М.) неоднократно говорят о компетенциях и компетентности, фактически признавая необходимость использования компетентностного подхода при изучении иностранного языка [1, 11.1.2.] Предметные результаты изучения предметной области «Иностранные языки» / второй иностранный язык (базовый и профильный курсы):

- сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;
- достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения
- достижение уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый, достаточного для делового общения в рамках выбранного профиля и для построения индивидуальной траектории развития.

Опираясь на определение термина «компетентность» и перечень общекультурных компетенций ФГОС ВПО по различным направлениям бакалавриата, можно утверждать, что предметные результаты освоения как базового, так и профильного курса иностранного языка в соответствии в проектом ФГОС среднего полного общего образования являются

описанием основ компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников профильных классов средних школ.

Компетентностный подход, не отрицая и не умаляя значения системно-деятельностного подхода, предложенного в проекте Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, расширяет возможности личностного развития учащихся и готовит их к возможности применения полученных знаний и сформированных основ общекультурных компетенций в учебно-симулятивных ситуациях иноязычного общения и в реальных бытовых ситуациях, предполагающих иноязычную коммуникацию. Использование компетентностного подхода в средней школе не только актуально, но и необходимо, т.к. это позволит осуществить логичный переход от школьного к ВУЗовскому обучению иностранным языкам.

Приступая к обучению в высшей школе, студент сталкивается с профессиональным дискурсом. Профессиональный дискурс – это профессиональное, правовое, языковое и социальное поле, в котором специалист осуществляет свою профессиональную деятельность, обмениваясь информацией с другими коммуникантами. Особенности профессионального языкового дискурса требуют специального изучения.

С лингвистической точки зрения, профессиональный дискурс имеет свое особое оформление, выраженное, как правило, в лексике и стилистике речи. Например, специфическая структура общественно-политического дискурса во многом объясняется разнообразными речевыми приемами участников дискурса, поскольку его предназначение – внушить адресатам какие-либо идеи, связанные с необходимостью тех или иных действий или оценок. Поэтому лексика в общественно-политическом дискурсе носит, в основном, не описательный, а оценочный характер. А профессиональный дискурс экономистов, специалистов в области информационных технологий не только содержит термины и понятия, понимание которых обусловлено наличием фоновых знаний в той или области человеческой деятельности, но и такие нехарактерные для других видов дискурса особенности как большое количество формул, графиков, расчетов, диаграмм. Поэтому особенно важным на этапе введения в профессиональный языковой дискурс видится опора на межпредметные связи, выстраивание учебного плана по иностранному языку и профильным предметам в такой последовательности, которая позволяет студентам адекватно воспринимать информацию, предъявляемую на иностранном языке.

Исследование, проведенное авторами статьи на кафедре английского языка № 2 МГИМО (Университета) МИД России показало, что ранняя языковая профессионализация, осуществляемая на I–II курсах, не только вводит студентов в профессиональный дискурс, но также формирует основы профессиональной идентичности, повышая мотивацию к

обучению. Вместе с тем, выявлено, что использование имеющихся языковых и речевых навыков и умений в условиях непривычного для студентов профессионального дискурса порождает большое количество грамматических ошибок. В течение ряда лет, по окончании изучения студентами грамматики на II курсе, преподаватели коммерческой корреспонденции жаловались, что студенты III курса совершенно не знают базовой грамматики. При этом среди так называемых «незнаек» были студенты, известные своими хорошими грамматическими навыками. Проведенный эксперимент дал объяснение этому странному явлению. Студентам экспериментальной группы (ранняя языковая профессионализация) было предложено выполнить привычное упражнение: раскрыть скобки и употребить глаголы в правильных формах. Такое же задание было предложено и контрольной группе студентов. Разница заключалась в том, что студентам из группы ранней профессионализации был предложен профессионально ориентированный текст, не содержащий, однако, никакой специфической информации или терминов, а студенты контрольной группы работали с текстом повседневно-бытового характера. В итоге, при одинаковом количестве скобок и грамматических явлений, которые было необходимо узнать и правильно употребить, студенты экспериментальной группы сделали почти в два раза больше ошибок, чем студенты контрольной группы. Это объясняется тем, что при погружении в профессиональный языковой дискурс студенты концентрируют внимание на содержании – в ущерб форме. Часто, начиная читать фразу, они не могут прогнозировать её окончание, им непросто понять суть высказывания в силу малого опыта коммуникации в профессиональном языковом дискурсе. Вместе с тем, после изучения одних и тех же текстов, выполняя задание на множественный выбор (выбор контекстуально подходящего слова из трех предложенных) студенты из экспериментальной группы, практически, не сделали ошибок в употреблении профессионально окрашенной лексики (не терминологической лексики), в то время как количество ошибочных ответов студентов контрольной группы составило более одной трети. Результаты первого этапа эксперимента показали, что ранняя языковая профессионализация позволяет студентам быстрее адаптироваться к профессиональному дискурсу и, соответственно, снизить количество ошибок на этапе основной языковой профессионализации.

Таким образом, очевидно, что одной из профессионально значимых компетенций любого специалиста, который по роду своей деятельности сталкивается с профессионально ориентированным иностранным языком, является *дискурсивная компетенция*. Для её формирования необходимо систематическое профессионально ориентированное обучение студентов, в ходе которого студенты учатся выполнять коммуникативные задачи, представленные в различной форме.

Среди современных форм аудиторной работы, формирующих дискурсивную компетенцию, эффективны ролевые и деловые игры (дидактические игры), кейс-анализ, презентации с последующим обсуждением; во внеаудиторной работе – проведение «круглых столов» по профессиональной тематике. В перечисленных формах работы «условия игрового плана деятельности учащихся сочетаются с учебной направленностью на имитацию или воспроизведение производственных ситуаций и профессиональных задач». [7, 74]

Возможности более ранней языковой профессионализации – с учетом небольшого количества учебных часов, отводимых на иностранный язык в неязыковых ВУЗах – предоставляют профильные классы средней (старшей) школы. Ранняя языковая профессионализация позволяет создать дополнительный резерв времени для целенаправленного изучения языка для тех выпускников школ, которые планируют обучаться в неязыковых ВУЗах со стандартным количеством часов по иностранному языку. Проведенный опрос показал, что 73,7% первокурсников факультета международных экономических отношений МГИМО считают необходимым начинать раннюю языковую профессионализацию в профильных классах средней школы.

Внедрение новых подходов к языковому обучению в профильных классах, главным образом, в классах гуманитарного профиля, включая экономическое направление, позволяет повысить эффективность обучения, приобщить учащихся к профессиональному дискурсу, сформировать основы профессионально значимых компетенций, т.е. эффективно подготовить к обучению в ВУЗе.

Таким образом, мы можем сформулировать **цели** ранней языковой профессионализации:

1. в ВУЗе: а) введение студентов в профессиональный языковой дискурс; б) формирование основ профессионально значимых компетенций (общекультурных компетенций – по классификации ФГОС ВПО-3); в) формирование профессиональной идентичности.
2. в профильных классах средней (старшей) школы: а) знакомство учащихся с профессиональным языковым дискурсом; б) подготовка учащихся к применению приобретенных знаний, умений и навыков в реальных ситуациях иноязычной коммуникации и первичное формирование общекультурных компетенций, обеспечивающие возможность дальнейшего успешного обучения иностранным языкам в вузах гуманитарного профиля; в) формирование основ профессиональной идентичности.

Для достижения поставленных целей необходимо создать такой учебный языковой дискурс, который обеспечит условия их реализации. Являясь отражением модели реальной профессиональной коммуникации, учебный языковой дискурс нацелен на овладение обучаемыми

механизмами конструирования речевых произведений на основе речевого опыта и осознанного понимания функционирования языковых средств в процессе коммуникации.

**Содержание** ранней профессиональной языковой подготовки можно рассматривать как формирование основ профессионально значимых компетенций на базе знаний, умений, навыков и подготовку учащихся к профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Содержание языковой подготовки можно рассматривать как взаимосвязь объектов обучения (язык, речь, речевая деятельность, культура), объектов усвоения (знания, навыки, умения, межкультурная коммуникация) и результата обучения, или компетенций (языковой, речевой, коммуникативной и социокультурной).

К составляющим содержания языковой подготовки относятся:

1. средства общения (фонетические, грамматические, лексические, стилистические, страноведческие, лингвострановедческие);
2. знание того, какими средствами пользоваться в процессе общения;
3. навыки и умения, формируемые в ходе обучения и позволяющие пользоваться языком;
4. знание экстралингвистических факторов, влияющих на процесс коммуникации;
5. сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых может быть реализовано содержание обучения;
6. компетенции, формируемые на базе знаний, умений и навыков;
7. культура как материальная основа содержания обучения.

Концептуальными основами содержания обучения иностранному языку в профильных классах средней школы являются: развитие личности учащихся средствами иностранного языка; формирование общекультурных компетенций, влекущее за собой изменение целей и содержания языковой подготовки по сравнению с предыдущими десятилетиями; широкое использование лингвострановедческого материала для подготовки учащихся к межкультурной коммуникации; применение инновационных педагогических технологий: информационных, проектных, игровых и др.

Остановимся более подробно на задачах и формах работы в *профильных классах* средней школы. Изучение проблем ранней языковой профессионализации, в том числе – в ходе работы с учителями профильных классов средних школ Москвы и проведенного двухэтапного методологического семинара в ноябре 2011 г. позволили сформулировать следующую **концепцию**: эффективность языковой подготовки учащихся профильных классов средней школы обеспечивается через реализацию основных направлений подготовки: а) формирование основ профессионально значимых компетенций, определенных ФГОС С(П)ОО и ФГОС ВПО; б) ранней языковой профессионализации; в) использование

инновационных образовательных технологий; г) изучение лингвострановедческого материала; д) основы формирования профессиональной идентичности учащихся.

Для учащихся профильных классов актуальными являются такие знания, умения и навыки, которые позволяют формировать профессионально значимые компетенции и осуществлять коммуникацию в рамках учебной языковой коммуникативной среды, в определенных обиходно-бытовых ситуациях и в ситуациях, отобранных с учетом профильного обучения.

В рамках ранней языковой профессионализации важно не столько изучение профессиональной терминологии, сколько формирование основ профессионально значимых компетенций, создание лингвистической базы для последующей профессионализации языковой подготовки в ВУЗе.

Использование инновационных образовательных технологий не только повышает эффективность языковой подготовки, но и меняет формат презентации материала как учителем, так и учащимся. Игровые, проектные технологии, разбор конкретных ситуаций (кейс-анализ) позволяют в ходе языковой подготовки постепенно вводить учащихся в мир профессии и формировать основы профессиональной идентичности. Разбор реальных ситуаций (case study) не только погружает студентов в профессиональный дискурс, но и активизирует речемыслительные процессы на иностранном языке, заставляет использовать лингвострановедческие знания, готовя к профессиональной деятельности.

**Задачи** языковой подготовки учащихся профильных классов – формирование основ профессионально значимых общекультурных компетенций. В рамках решения поставленных задач у учащихся формируются следующие общекультурные компетенции:

- *лингвистическая* – достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения; умение использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.
- *аналитическая* – способность к восприятию информации, её обобщению и первичному анализу; умение обрабатывать полученную информацию и использовать её в учебной и внеучебной деятельности;
- *коммуникативная* – умение ясно, логически верно и аргументировано строить устную и письменную речь; умение применять иностранные языки в симулятивной учебной ситуации и в реальном/виртуальном иноязычном общении; готовность и умение вести диалог на иностранном языке в рамках уровня поставленных задач;

- *лингвострановедческая* – умение распознавать и строить высказывание с учетом лингвострановедческих особенностей изучаемого языка;
- *информационных технологий* – умение применять компьютерные технологии для поиска информации на иностранном языке;
- *умение работать в коллективе*.

Успешное осуществление поставленных задач способствует повышению уровня языковой подготовки учащихся профильных классов средних школ и эффективной адаптации студентов-первокурсников к требованиям ВУЗовского образования.

Языковая подготовка учащихся профильных классов гуманитарного цикла имеет специфику в рамках следующих **функций**: 1) *образовательной* – формирование основ общекультурных компетенций; 2) *воспитательной* – освоение иноязычной культуры в различных её проявлениях; 3) *аксиологической* – формирование системы ценностей, соответствующей идеологии, морали и культуре своего государства; формирование основ ценностных установок в поликультурном сообществе; способность быть толерантным); 4) *профессионально-развивающей* – первоначальное формировании основ профессиональной идентичности; информационно-аналитическая работа с различными источниками информации на иностранном языке, в т.ч. – в сети Интернет.

Для реализации предложенной концепции и решения поставленных задач по формированию конкретных компетенций используются элементы известных **методов** языковой подготовки: коммуникативного; аудиовизуального; грамматико-переводного. Применение элементов коммуникативного метода способствует формированию основ коммуникативной компетенции учащихся. Элементы аудиовизуального метода находят свое отражение в использовании современных инновационных технологий, в частности, мультимедийных программ. Грамматико-переводной метод необходим для последующей работы в условиях двуязычия, т.е. нацелен не только на формирование знаний, умений и навыков в области грамматики и перевода, но ориентирован на определенную целевую группу учащихся, а именно на тех из них, кто собирается работать в России, а не за рубежом, т.е., в соответствии с проектом ФГОС С(П)ОО, обеспечивает «формирование российской гражданской идентичности обучающихся». Более того, опора при обучении иностранному языку на родной язык учащихся является непременным условием эффективности обучения, поскольку процесс мышления происходит на родном языке, следовательно, используя родной язык можно быстрее и яснее донести до учащихся все тонкости изучаемых иноязычных лексико-грамматических явлений.

Таким образом, предлагаемая концепция позволяет, используя современный компетентностный подход и инновационные

образовательные технологии осуществлять раннюю профессионализацию языковой подготовки с целью подготовки учащихся к получению образования в высшей школе. Для эффективного вхождения учащихся и студентов в профессиональный языковой дискурс можно предложить два пути, основанных на дифференциации обучения: 1) введение ранней языковой профессионализации в профильных классах старшей школы и затем, в ВУЗе, создание «продвинутых» языковых групп, которые могут получать дополнительную квалификацию «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и 2) создание групп выравнивания, обеспеченных специально созданными учебными пособиями для развития профессионально значимых компетенций, которые при выпуске должны достичь уровня В-1 по европейской языковой шкале. Но для этого и одним, и другим необходимо обеспечить постоянное использование иностранного языка для профессиональных целей путем подготовки заданий, проектов, поиска информации из иноязычных источников – в рамках изучения профильных предметов. Таким образом, студент будет, в той или иной форме, сталкиваться с профессиональным дискурсом, у него будет формироваться профессиональная идентичность, а это будет способствовать росту мотивации к употреблению иностранного языка.

Подготовка учителей профильных классов и преподавателей и ВУЗов, которым предстоит преподавать язык профессии на том или ином этапе профессиональной языковой подготовки также требует радикальных изменений. Традиционно считается, что язык профессии может преподавать любой преподаватель, знающий профессиональную терминологию. Однако опыт показывает, что, помимо знания иностранного языка, необходимы глубокие знания в той или иной профессии для того, чтобы ориентироваться в профессиональном дискурсе, не хуже студентов понимать проблематику предлагаемого для изучения материала, но главное – для того, чтобы увлечь студентов, раскрыть перед ними привлекательность избранной ими профессии. Поэтому целесообразно проводить специальные курсы повышения квалификации как по языку профессии, так и по профилирующим предметам, изучаемым студентами.

**Список литературы**


1. Проект ФГОС среднего (полного) общего образования. – Электронный ресурс: http://mon.gov.ru/files/materials/7956/11.04.19-proekt.10-11.pdf
2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата. Гуманитарные науки. Социальные науки. Образование и педагогика. Экономика и управление. – Электронный ресурс: http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/
3. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010.
4. Воевода Е.В. Теория и методика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России. – Дис. ... д.пед.н. – Москва, 2011 г.

5. Комина Н.А. Дискурсивная модель педагогической коммуникации: Монография. – Тверь, 2009.
6. Тимченко М.В. Сущность и содержание профессионально ориентированной языковой подготовки экономиста-международника на раннем этапе / Российская экономика: пути повышения конкурентоспособности. Коллект. монография под общ. ред. А.В. Холопова. – М.: Медиа-Бизнес-Центр, 2009. – С. 668 – 671.
7. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М., 2007.

**ВЫРЖИКОВСКАЯ Ирина Валентиновна**
*Тверской государственный университет*

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА

Коммуникативная деятельность в качестве одного из условий опирается на общие знания коммуникантов, составляющие своего рода их общую информационную базу. С одной стороны, такие общие знания предстают как лингвистические – они предполагают знание языка в его использовании (принципы речевого общения), с другой стороны – это знания об окружающем мире, т.е. экстралингвистические знания. Но и сама экстралингвистическая информация выступает в вербальном и невербальном виде. «Вербальный аспект включает оперирование единицами, относящимися к антропосфере, то есть единицами непосредственно культурологического порядка. Это так называемые фоновые знания, обусловливающие свободное владение именами, фактами, высказываниями и т.п., имеющими широкое хождение в данном лингвокультурном сообществе. Вербальный характер этой части общего фонда знаний обусловлен использованием совершенно конкретных языковых единиц. Невербальная составляющая блока экстралингвистических знаний складывается из знания истории, философских взглядов, лежащих в основе общественного уклада лингвокультурного сообщества. Иными словами, речь идёт о национальной идее, имеющей своё проявление в ценностях, религиозных установках и убеждениях данного лингвокультурного сообщества» [1:37]. Какова природа ценностей, религиозных установок и убеждений лингвокультурного сообщества?

Нет, вероятно, такого человека, который не пытался бы ответить на вопросы: «Что есть я в этом мире?» и «Что есть этот мир для меня»? Мы также размышляем над вопросами жизни и смерти, о неминуемости своего конца. Мировоззренческие идеи, по мнению А. Швейцера, «заключают в себе всё, что мы можем думать и предполагать о смысле нашего существования и назначении человечества; они дают нашему бытию направления и сообщают ему ценность» [3:39].Мировоззрение – система

принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих как отношение к действительности, общее понимание мира, так и жизненные позиции, программы деятельности людей (Философский словарь 2001:334).

Теоретическую основу мировоззрения составляет философия. Типология мировоззрений может быть построена на разных основаниях. Обычно выделяют религиозное мировоззрение, естественнонаучное мировоззрение, социально-политическое мировоззрение, философское мировоззрение. Можно выявить три независимых критерия разграничения мировоззрений. Первый из них – эпистемологический, поскольку имеются в виду научные, ненаучные и антинаучные виды мировоззрения. Второй критерий носит предметный характер: речь идет о реальности – природной или социальной, которая получает свое обобщенное теоретическое выражение в том или ином мировоззрении. Третий критерий – универсально-синтетический, т.е. охватывающий и природную, и социальную реальность, благодаря которому становится возможным философское мировоззрение (Философская энциклопедия 1989:578). Элементы, составляющие мировоззрение – это знания и убеждения. Знания являются содержательным компонентом системы мировоззрения. Знание – содержательно-символическая форма, заключающая специфическое ценностное отношение субъекта к истине, обусловленное типами ее удостоверения и признания (Философский словарь 2001:192). Существуют объективные и субъективные причины, на фоне которых складывается признание истины. Объективное основание признания истины дает всестороннее концептуальное и практическое испытание. Признание истины по субъективному основанию зависит от характера субъекта и имеет три ступени: мнение, вера, знание. Знание в отличие от мнения и веры является объективно и субъективно достаточным признанием истины.

М. Шелер, говоря о философском мировоззрении, выделил три вида знания: 1) знание ради господства; 2) знание в целях образования человека; 3) метафизическое знание, или знание ради спасения. Последний тип знания и представляет собой философское мировоззрение.

Любое мировоззрение складывается из убеждений. Убеждения предполагают ценностно окрашенное нравственное и эмоциональное отношение и к знаниям, и к самой реальности. Они могут быть истинными или же, напротив, мнимыми; научными, религиозными, нравственными, обоснованными, прогрессивными и реакционными и т.д. Убеждения характеризуются прежде всего той энергией, настойчивостью, решительностью, с которыми они высказываются, обосновываются, защищаются, противопоставляются другим убеждениям (Философская энциклопедия 1989:578).

Носителем мировоззрения является как отдельный человек, так и этнонациональные или религиозные общности, и классы, и общество в целом. Мировоззрение включает не всю совокупность знаний, которыми располагает его субъект, а только определенную их часть, являющуюся наиболее значимой для субъекта и находящуюся в глубинных пластах его сознания.

Основой единства мировоззрения является единство сознания, личности. Человек – это субъект познающий, волящий и эстетический, а потому познавательное, нравственное и эстетическое как три вида духовного отношения Я к миру составляет единство. Исходный пункт мировоззрения неотделим от особенностей человеческого существования, от потребности человека в осмыслении своего места в мире. Для индивида весь мир оказывается расколотым на мое «Я» и остальное «не-Я», куда входит природа и другие люди. Человек является не только носителем мировоззрения, но и его смысловым центром. Вопрос об отношении человека к миру является главным, основным вопросом всякого мировоззрения. На этот вопрос философы отвечают по-разному. «Мир – мое представление» – это, подобно аксиомам Евклида, такое положение, которое каждый должен признать истинным, как только он его поймет, хотя и не такое, которое каждый поймет, как только его услышит» [4:110].

Высший уровень мировоззрения – тонкая сфера нравственной жизни человека и общества в целом, а также основные принципы религиозных взглядов, обобщение достижений науки и искусства. Как полагает А. Швейцер, «лишь придя к культуротворческому мировоззрению, мы окажемся способными к идеям, убеждениям и делам, необходимым для расцвета культуры». Швейцер определяет культуру как «результат взаимодействия оптимистического мировоззрения и этики… Из этического вытекает возможность сформулировать необходимые для воздействия на мир и общество целесообразные принципы и сосредодоточить все достижения на духовном и нравственном совершенствовании индивида, являющемся последней целью культуры» [3: 39].

Составной частью культуры является язык, который в то же время является и основным инструментом, посредством которого мы усваиваем культуру. Язык – «это действительность нашего духа, лик культуры; он выражает в обнаженном виде специфические черты национальной ментальности» [2: 62]. Таким образом, каждый конкретный язык заключает в себе национальную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину.

Общение людей представляет собой такой вид деятельности, в котором участниками общения (коммуникантами) выступают индивиды/личности/субъекты во всей полноте сложнейшего набора свойственных им характеристик. Так или иначе, такие характеристики

проявляют себя и в общении. Следует ожидать, что и столь важные для жизнедеятельности характеристики, как воплощаемые человеком моральные принципы, должны находить себе место в коммуникативном процессе.

Исследуя вербальную сторону коммуникации, лингвистика опирается на весь доступный для анализа контекст речевых манифестаций. В различных лингвистических направлениях выработаны собственные подходы и процедуры включения элементов коммуникативной ситуации в анализ: в теории речевой деятельности уместно говорить о целеполагании, мотиве, волеизъявлении в речевом действии; в теории речевых актов особую значимость приобретают фоновые знания и т.п. Все такие параметры собственно языковыми не являются, но они являются элементами содержания происходящего общения, определяя в том числе его перспективу и успешность. При необходимости эти элементы должны находить соответствующие языковые означающие, которые уже способны полноправно участвовать в лингвистическом анализе.

Понятие риторической модели позволяет воедино связать воплощаемое коммуникантом мировоззрение (без него человек не может определить линию отношений «я – мир»), реализуемую им этическую систему (она производна от мировоззрения) и непосредственно наблюдаемую коммуникативную деятельность, в которой всякий коммуникант не абстрактен, а индивидуален и личностен. Поскольку специфической задачей риторики является эффективизация общения, этический фактор, занимающий срединную позицию между мировоззрением и коммуникативной деятельностью, выполняет (должен выполнять) роль баланса между первым и вторым: отсутствие такого баланса – фактор, осложняющий или разрушающий коммуникацию.

**Литература**

1. Иванова С.И. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц. Автореф.дис….докт. филол. наук. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2003 – 40 с.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – 4-е изд., стер. – М.: издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
3. Швейцер А. Культура и этика. М.: 1973. – 175 с.
4. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Т. 2. – М.: Наука, 1993. – 669 с.

**ГАВРИЛОВ Валерий Викторович**
*Московский городской педагогический университет*

# ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**I. Общее**.

На этапе перехода от индустриального общества к информационному большое значение приобретает использование информационных технологий во всех сферах общественной жизни, в том числе и в процессе обучения независимо от наименования предмета. Владение иностранным языком (особенно английским языком) является одним из необходимых условий успешной жизни человека в современном обществе, характеризующемся стремительно развивающейся глобализацией в культурной, политической и экономической сферах, поскольку английский язык является языком международного общения. Реализация этой задачи существенно облегчается при интегративном включении в образовательный процесс информационных технологий обучения, обладающих огромным дидактическим потенциалом.

Методически грамотное использование дидактических возможностей ресурсов сети Интернет, мультимедийных обучающих компьютерных программ, компьютеризированных тестов способствует организации процесса обучения и контролю качества обучения английскому языку на совершенно новом технологическом уровне.

К дидактическим возможностям информационных технологий при обучении иностранному языку в целом относятся:

- доступность для любого пользователя;
- систематическое редактирование информации;
- использование информации дискретно, по мере необходимости;
- адаптация к индивидуальным особенностям обучающихся;
- интеграция с любым курсом обучения;
- наличие обратной связи при выполнении заданий.

При этом продукт информационных технологий (сайт, интернет-тренажер, обучающий компьютерный диск, мультимедийный комплекс и т.п.) должен оцениваться совокупностью традиционных качеств (соответствие программе обучения; соответствие современным знаниям по предмету; соответствие единой методике обучения; отсутствие фактографических ошибок, неэтичных и аморальных компонентов; оптимальность технологических качеств учебного продукта) и инновационных качеств (обеспечение всех компонентов образовательного процесса: получение информации; практические занятия; контроль учебных достижений); интерактивностью, которая обеспечивает резкое расширение сектора самостоятельной учебной

работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения; возможностью **у**даленного (дистанционного), полноценного обучения.

Анализ педагогической практики и передового опыта применения информационных технологий для повышения качества обучения иностранному языку показывает, что дидактическими условиями эффективного применения информационных технологий являются:

• своевременная диагностика и контроль профессионального становления обучающихся;

• комплексное применение компьютерных средств в рамках информационных технологий обучения;

• организация качественного управления познавательной деятельностью при использовании информационных технологий обучения;

• подготовка преподавательского состава и студентов к применению информационных технологий обучения;

• создание учебно-методической и материальной базы информатизации обучения;

• формирование у обучающихся и преподавателей положительной мотивации к применению информационных технологий обучения [

Стабильную перспективу имеет, на наш взгляд, тенденция использования дидактических компьютеризированньих тестов для различных видов контроля и повышения качества обучения иностранному языку в вузе:

1) **входное тестирование** имеет первостепенное значение, поскольку именно по его результатам строится будущая модель обучения;

2) **текущий контроль** часто осуществляется как самоконтроль в виде контрольных заданий, реализованных на базе компьютерной мультимедийной программы, входящей в состав информационных технологий обучения (может осуществляться в течение всего курса обучения в аудиторном и во внеаудиторном режиме);

3) **рубежный контроль** диагностирует уровень усвоения предмета за более длительный срок (семестр, учебный год) и проводится по специально разработанным компьютеризированным тестам;

4) **итоговый контроль** диагностирует не только уровень усвоения учебного материала, но и языковые умения и способности творческого применения приобретенных знаний (проводится в конце курса обучения).

В ряде исследований отмечается, что навыки говорения и аудирования на иностранном языке являются самыми сложными в отношении их отработки с помощью компьютера. Диагностирование навыков говорения также представляет собой определенную проблему, так как «коммуникативная деятельность, по существу, представляет собой нечто человеческое, культурное, личное и непрограммируемое». В отличие от предметов точных наук, для решения задач которых достаточно узкоспециализированного, механического общения “человек—машина” в

отношении естественного общения компьютер, несмотря на развитие технологий распознавания и синтеза речи, характеризуется серьезными ограничениями, связанными со следующим:

• восприятие и распознавание человеческой речи, включая анализ ее смыслового содержания (понимание);

• синтез человеческой речи;

• распознавание и анализ связанных с речью невербальных образов [1].

По этой причине для усвоения навыков говорения и аудирования на практике в настоящее время широко используются доступные традиционные способы с использованием магнитофона и контроля со стороны преподавателя.

**II. Содержание.**

Контроль успеваемости по выбранному предмету заключается в тестировании студента по выбранной теме. Перед началом тестирования студент печатает свою фамилию и через пробел имя , которые автоматически заносятся в файл статистики вместе со временем начала контроля. В свою очередь оператор (преподаватель) отмечает нужный из списка меню тест галочкой (см. рис. 2), после чего загорается левое нижнее окошко «Начало работы» и выбранный тест готов для работы. Студент щелкает по указанному окошку и перед ним появляется первый вопрос теста (см. рис. 1). В верхней части представлены три контрольных окошка: среднее окно информирует студента о текущей оценке тестируемого в процентах, следующее направо за ним, окошко информирует о наличии времени для ответа на текущий вопрос, крайнее правое окошко информирует о наличии времени для ответа на весь тест. Эти значения времен задаются преподавателем перед началом тестирования.




Рис. 1 . Пример страницы тестового задания

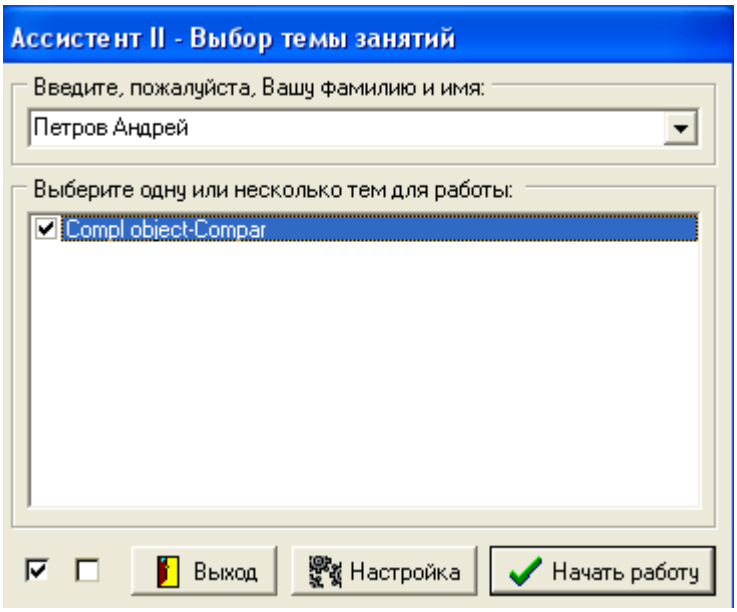



Рис. 2. Меню теста

**Подготовка к тестированию.**

Перед началом тестирования преподаватель должен очистить файл статистики и для этого выбрать из меню (рис. 2.) «Настройку» и открыть следующее окно меню (см. рис. 3.).

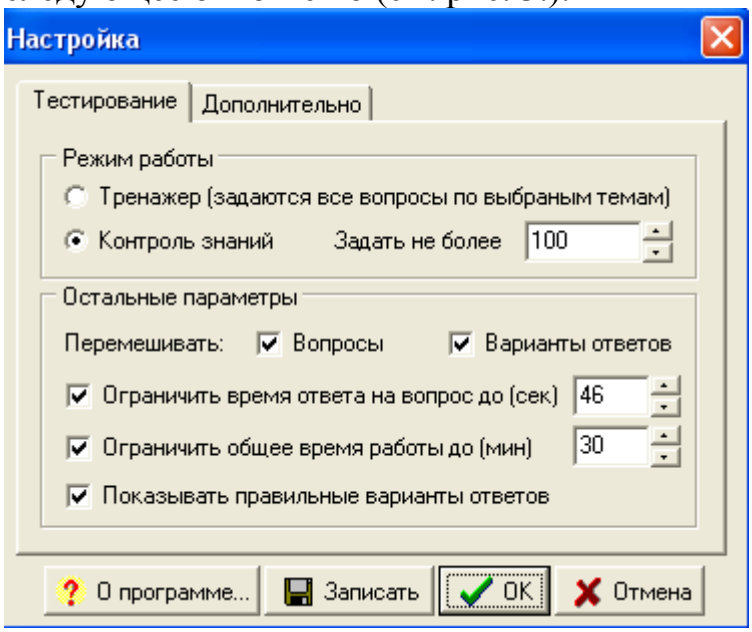



Рис.3. Окно настройки меню

В этом окне преподаватель выбирает максимальное количество вопросов, которое будет в тесте, устанавливает в секундах время, отпущенное для ответа на один вопрос, устанавливает время для ответа на весь тест, ставит галочки там, где это необходимо по логике, выбирает режим (например, контроль знаний) и только после этого нажимает на клавишу ОК. Настройка на этом закончена. После этого надо вернуться в первое окно (см. рис. 2) и начать тестирование. Рекомендуется перед началом тестирования очистить файл статистики, для чего необходимо открыть третье окно меню, нажав на «Дополнительно» (см. рис. 4).

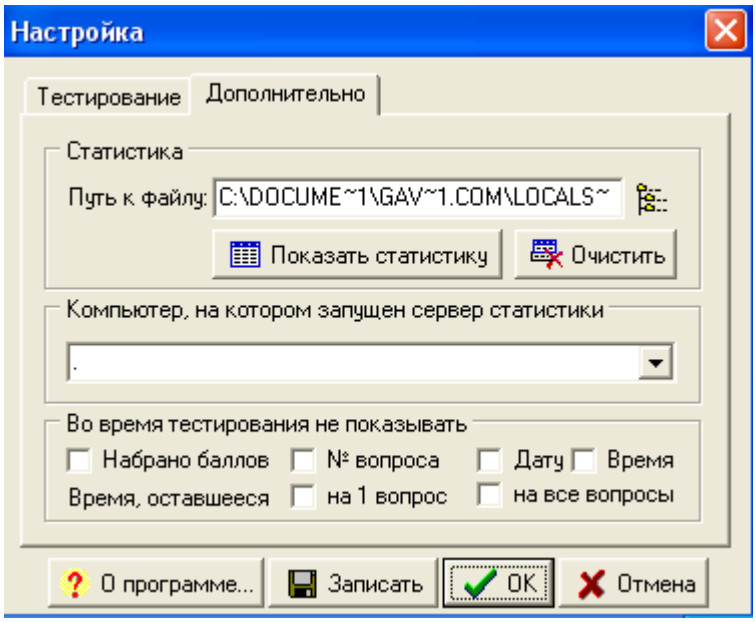



Рис.4. Дополнительное окно статистики.

После чего нажать на «Очистить» и клавиша «Показать статистику» погаснет, сигнализируя нам о том, что таблица статистики чиста. Пример файла статистики в формате EXCEL приведен на рис .5.

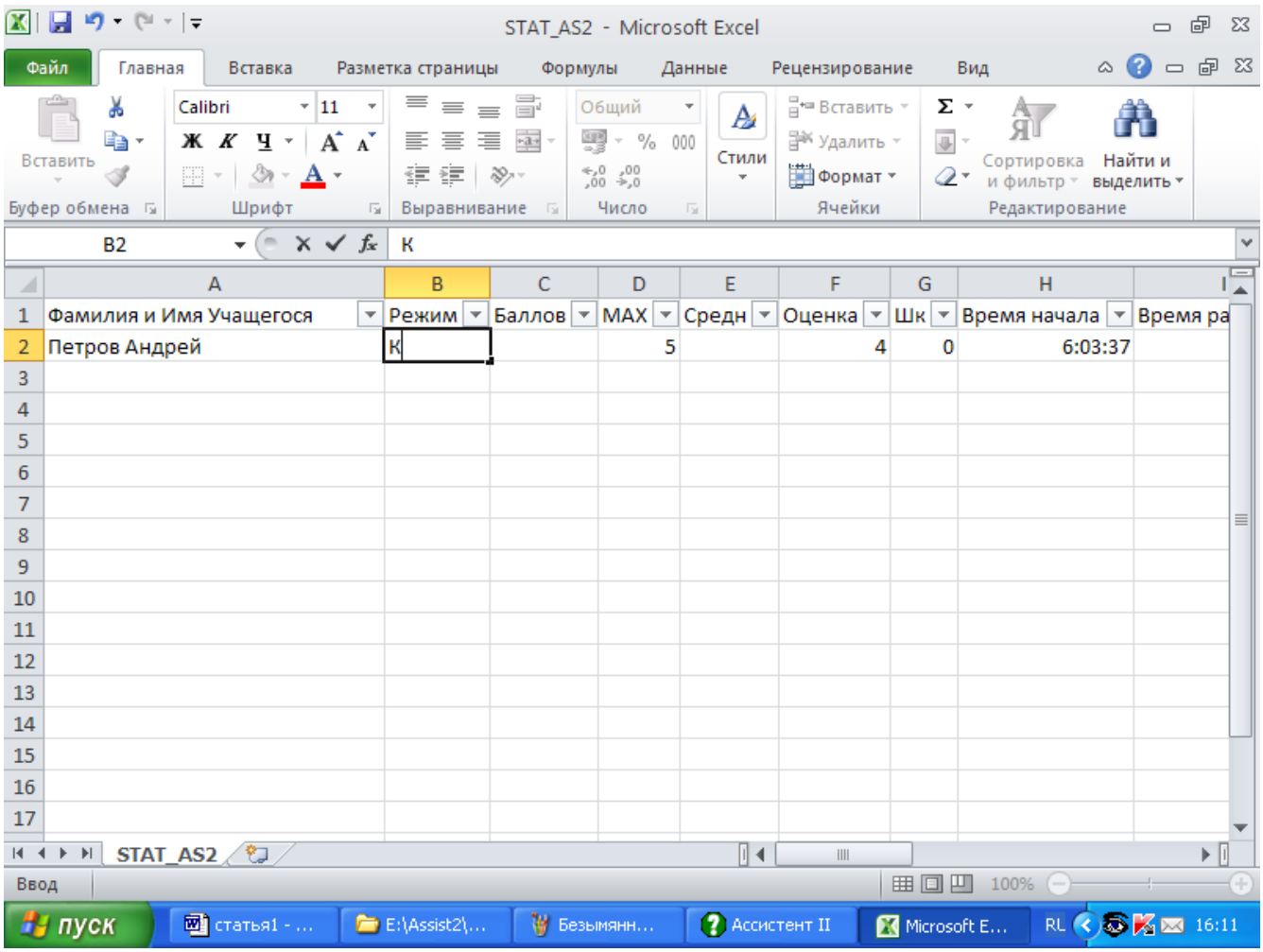


Рис.5. Таблица статистики

**III.Общее описание оболочки программы .**

Программа предназначена для контроля знаний студентов с помощью персонального компьютера [3].

Возможно два режима работы:

• контроль знаний, когда из всех вопросов теста задается указанное вами количество вопросов;

• тренажёр, когда программа задаёт все вопросы теста(см. рис. 3).

При запуске программы Вы можете выбрать следующие варианты работы:

• задавать вопросы последовательно или в случайном порядке;
перемешивать варианты ответов на вопросы;

• ограничить время ответа на 1 вопрос;

• ограничить время ответа на все вопросы.

Программа сохраняет статистику работы в текстовом файле STAT_AS2.TXT
(рис. 5.), который для получения статистических данных по успеваемости может быть обработан с помощью средств программы Excel. Вопросы для теста-программы можно написать в любом текстовом редакторе в формате TXT (WIN-1251), например, с помощью стандартного блокнота (NOTEPAD).

Примеры тестов для английского и немецкого языка приведены в [2].

**IV. Результаты тестирования.**

Две группы студентов в количестве 21 человека прошли по пройденному грамматическому материалу в режиме «Тренажера» тестирование для закрепления грамматического материала, а затем на следующем занятии тестирование в режиме «Контроль».В тесте использовались 40 вопросов, время на ответ ограничивалось 45 сек. В каждый данный момент времени каждый студент отвечал на случайно выбранный вопрос из общего объема 45 вопросов, что исключает совпадение вопросов у двух соседних студентов и момент списывания. Каждый из студентов видел в любой момент времени свою текущую оценку, а после выбора ответа –правильность выбора. Последнее позволяет студенту проанализировать правильность ответа и сделать выводы для последующих ответов на вопросы теста. При этом знание материала оценивалось сразу после прохождения грамматического материала (оценка1), а затем последовательно после режимов «Тренажер»(оценка2) и Контроль»(оценка3.Полученные средние данные для указанной выше выборки (оценка математического ожидания) приведены в форме оценок по пятибалльной системе на гистограмме рис.6.

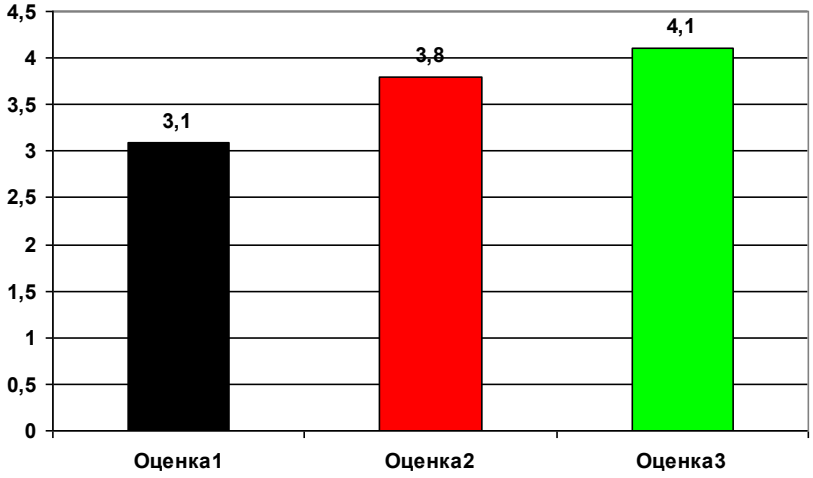



Рис.6. Средние оценки усвоения грамматического материала

Как видно из гистограммы рис.6 существенное улучшение знания материала наблюдается уже после режима «Тренажер», а после «Контроля» оценка закрепляется с небольшим улучшением.

Положительная динамика роста оценки указывает на эффективность использования программы в процессе обучения английскому языку и может быть использована на всех этапах учебного процесса для других учебных предметов. При этом затрачивается минимум времени для всей группы студентов и повышается оперативность усвоения учебного материала.

**Список литературы:**

1. Колесова Т.В. Повышение качества обучения английскому языку в высшей школе при использовании дидактических возможностей информационных технологий обучения./Вестник МГПУ-серия «Информатика и информатизация образования» М. № 2(20) 2010 С.93-97

2.Гаврилов В.В. Учебное пособие по грамматике английского и немецкого языка. Часть1.М. МГПУ ИИЯ 2010-С20.

3.Гаврилов В.В. Использование информационных технологий в обучении. Сборник «Современные технологии начального филологического образования и подготовки учителя». МГПУ ИППО 2010 М –С.267-270.

**ГУСЕВА Ольга Александровна**
*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

# НАРРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ В РОССИЙСКОМ ПРЕДВЫБОРНОМ ДИСКУРСЕ

Дискурсная конкуренция особенно остро протекает в культурно-политической сфере в период предвыборных кампаний, когда наблюдается реализация функциональной структуры политического дискурса в наиболее концентрированном виде.

Предвыборный дискурс в известной степени является сложившимся ритуалом с легко узнаваемым сценарием и в этом смысле во многом ориентирован не столько на завоевание новых сторонников, сколько на мобилизацию уже имеющихся посредством индуцирования удовлетворенности от узнавания ожидаемого, а также на основе создания видимости угрозы отстаиваемой программе или кандидату (его чести и достоинству и т.д.). Стратегическая цель завоевания доверия электората реализуется с привлечением дискурсивных построений нарративного характера с социальным мифом в основе.

Миф представляет собой способ интерпретации актуальных явлений и средство адаптации к реальности для социальных групп, не способных рационально оценивать сложные ситуации [Кассирер 1996:204] в силу нахождения на периферии той или иной сферы деятельности. По мнению Р.Барта [Барт 1991], миф во многом определяет то, как человек воспринимает социальную действительность, и возникает в тот момент, когда человеку приходится действовать в сфере, определяемой культурно-личностной традицией, а не логикой. Таким образом, план содержания знака расширяется, вбирая в себя дополнительную семиотическую нагрузку, и затем миф начинает выполнять функцию санкционирования и укрепления общественных, в том числе и политических, ценностей, структурируя принятую в обществе парадигму социального и культурного поведения. Мифу, таким образом, присущ синкретизм как единство рационального и иррационального, объективного и субъективного начал в рамках единой схемы. В известной степени это позволяет говорить о мифе как об универсальном языке описания реальности, соединяющем образно-ассоциативные аспекты подсознания и проходящие обработку сознанием логические построения.

Мифы базируются на структурно-смысловых моделях культуры в форме устойчивых мотивов, героев, событий, определенного набора языковых средств, с помощью которых осуществляется повествование в том или ином случае, которые в дискурсивной практике оформляются в нарратив. Нарративы играют роль линз, сквозь которые независимые элементы существования рассматриваются как связанные части целого.

Они задают параметры повседневного и определяют правила и способы идентификации объектов, которые подлежат включению в дискурсивное пространство [Розенфельд URL].

Под политическим нарративом понимается совокупность дискурсных образований разных жанров, сконцентрированных вокруг определённого политического события [Шейгал 1998]. Политический нарратив как вербальное образование обладает разетвленной знаково-тематической структурой более частных высказываний, выступающих стереотипными компонентами конструируемого целостного образа [Русакова, Русаков, 2008: 105-106].

Политический нарратив как таковой, и предвыборный нарратив, в частности, обладают не только свойством систематизированного представления некоторого сектора реальности, но и значительным потенциалом интерпретации и закрепления причинно-следственных связей в данном представлении. Таким образом, комплексная и зачастую неоднозначная ситуация или личность получает упрощенную и вследствие этого доступную для осмысления трактовку, для подтверждения которой затем подбирается набор фактов и событий.

Избирательная кампания относится к нарративам-сверхтекстам. Политическому нарративу-сверхтексту присущи такие характеристики, как общественная значимость сюжета, сюжетная двуплановость (денотативный прототип нарратива и сам нарратив как коммуникативное событие), сочетание первичных и вторичных текстов (дискурс-стимул и дискурс-реакция), множественность повествователей и, в связи с этим, сочетание содержательного единства с множественностью модальных установок [Шейгал 2007: 87-88]. Для предвыборной риторики характерен также дискурсивный режим бинарности, когда объект раскрывается через призму бинарных оппозиций (свой/чужой, внутренний/внешний, первичный/вторичный, присутствующий/отсутствующий, разумный/неразумный и т.п.), что ставит адресата фактически в безальтернативное положение, когда формально выбор есть, но он представлен противоположным, т.е. негативным полюсом оппозиции.

Для обеспечения особой символичности предвыборному ритуальному пространству используются семиотизаторы, вокруг которых конструируется нарративная структура мифа: 1) семиотизаторы национально-исторического характера (знаки, которые ассоциируются с устоявшимися в сознании электората этапами становления государственности); 2) семиотизаторы морально-ценностного характера (знаки, вербализирующие автостереотипные представления об обществе, гражданах и пути развития государства); 3) семиотизаторы личностного характера (имена деятелей, вошедших в историю как позитивные знаковые личности).

Недавно прошедшая предвыборная кампания отличалась тем, что кандидаты работали в разной жанровой плоскости, что во многом лишало их риторику точек соприкосновения: кандидат от Кремля говорил о своем и со своими, кандидаты от оппозиции общались между собой. Прототипным жанром для разворачивания нарратива кандидата В.В. Путина послужил политический комментарий и информационное сообщение, в то время как остальные кандидаты прибегали к жанрам публичного выступления, реже – интервью.

Жанр информационного сообщения в политическом нарративе характеризуется тем, что реализует знаки политической ориентации адресата, тем самым предоставляя не только информацию, но и вектор ее интерпретации, в частности, через модальность оценочности, которая проявляется как на объективном языковом уровне (выбор средств номинаций, разная степень экспликации доводов сторон и т.д.), так и на уровне отбора информационных сообщений для представления в СМИ.

Жанр политического комментария традиционно рассматривается как реакция на новостное сообщение, однако В.В. Путин избрал форму комментария со значительной долей признаков политической программы, что решало комплексную задачу: позволяло ему представлять свое видение рассматриваемого временного отрезка развития страны фактически в режиме монолога, без конкуренции за коммуникативное лидерство; позволяло реагировать в режиме отсроченной коммуникации и, соответственно, выбирать, на что обращать внимание; представляло возможность поддержать имидж себя как того, кто стоит особняком, а не является «одним из», а кроме того, стиль и проблематика данных программных статей-комментариев имплицитно сигнализировали читателю, что автор уже победил и осматривает поле дальнейшей деятельности.

В зависимости от характера референта выделяют три типа нарративов: личностный (нарратив политика), идеологический (нарратив-доктрина), событийный (нарратив политических событий и ситуаций).

В целом, участники предвыборной гонки 2012 года выступали как герои нарратива причастности (выстраивание презентации жизненного опыта политика таким образом, чтобы создавалась основа для моральной и эмоциональной идентификации политика и целевой аудитории), а также нарративов, разворачивающихся вокруг устоявшихся элементов топики культуры: В.В. Жириновский – «рубаха-парень», С.М. Миронов – «борец за справедливость», Г.А. Зюганов – «борец с прогнившим строем», М.Д. Прохоров – «человек, сделавший себя сам» (сравнительно недавняя культурная доминанта, сформировавшаяся после краха СССР). Нарратив же В.В. Путина представляет собой более комплексное образование, которое состоит из «крепкого хозяйственника», мотивов «доброго царя», мотивов «служения своему делу» и «защитника», что условно можно

привести к общему нарративу «человек эпохи Возрождения» - и в силу многоаспектности затрагиваемых видов деятельности, и в силу того, что имя В.В. Путина рекуррентно появляется в контекстах, связанных с вопросами духовного и экономического возрождения страны.

В качестве примера идеологического нарратива можно привести нарратив исключительности. Суть данного нарратива заключается в игре на национальной идее и позитивных автостереотипных представлениях (высоконравственная страна, с исключительной культурой, великой историей и т.д.). Другим идеологическим нарративом, популярным у кандидатов любых политических взглядов, является взгляд на период после распада СССР. Для про-кремлевских политиков «лихие 90-е» - это возможность подчеркнуть разницу между прошлым и текущим состоянием страны, а также дистанцироваться от событий того времени и их причин, возлагая ответственность на властные элиты и порочность прежнего государственного устройства. Оппозиционный дискурс строит нарратив «90-х» по-другому: повествование отражает взгляд на 90-е как на результат демократизации страны, а также подчеркивает, что наличествует прямая преемственность как идеологии, так и собственно деятелей того периода с современным.

Событийный нарратив выступает как объяснение политической ситуации, а также служит обоснованием принятия тех или иных решений [Шейгал 2007: 91]. Например, основанием для событийного нарратива в предвыборной кампании 2012 стали митинги с общей направленностью «За честные выборы», в связи с которыми кандидатами было представлено специфичное для каждого из них, но связное и непротиворечивое повествование, объясняющее генезис данного общественного феномена, обрисовывающее возможное развитие событий, определяющее собственную позицию политика в сложившемся противостоянии. Таким образом, на одном полюсе создается образ и стоящая за этим образом история людей, с принципиально протестными настроениями, которые будут недовольны в любом случае, жаждущих «оранжевой революции». Последний термин стал употребляться применительно к описанию целей митингующих не случайно: события в Украине сами по себе стали прецедентным событием, вызывающим ассоциации с дестабилизацией общества, ухудшением экономической ситуации в связи со сменой властных элит, а также с финансовой заинтересованностью лидеров «оранжевой революции» и закулисными интригами западных агентов влияния. Как следствие, метонимическим переносом те же характеристики закрепляются и за митингующими в России. На другом полюсе формируется история доведенного до предела возмущения народа, от имени которого с властью говорят митингующие, являющиеся самой сознательной и активной частью этого народа. В зависимости от того, какого нарратива придерживается кандидат, таким образом он выстраивает

свою линию поведения – от открытой поддержки и прямого участия в митингах, до санкционирования массовых арестов.

При этом характерные для кандидатов нарративы строятся преимущественно по излюбленным стратегиям сюжетопостроения. В частности, использовались такие, как романтическое повествование, сатира, комедия, трагедия (в терминологии Х.Уайта) [Уайт 2002: 28-30], с преобладанием стратегии романтического повествования. Для романтического повествования архетипной является формула «Добро побеждает Зло», реализуемая во множестве вариантов и предполагающая необходимость мобилизации сторонников Добра для участия в некотором решающем событии.

Итак, предвыборный дискурс каждой из конкурирующих сторон транслирует свою систему означивания, предъявляющую целевой аудитории целостное непротиворечивое повествование в форме такого гипертекстового образования, как нарратив. Нарратив удобен в политической риторике тем, что позволяет задействовать разноуровневые структуры массового политического сознания и тем самым формировать устойчивую к внешнему воздействию систему каузальных фреймов и мотивационные ориентиры для необходимого политического поведения. Последнее особенно актуально для предвыборного дискурса, агентам которого необходимо в конкретные временные рамки максимизировать приверженность электората отстаиваемой доктрине или личности минуя ее рационально-аналитическое рассмотрение, а также подтолкнуть к внешнему выражению данной приверженности.

**Список литературы**


1. Барт Р. Мифология [Текст]/Р.Барт. – М.: Прогресс, 1991. – 312 с.
2. Кассирер Э. Техника современных политических мифов [Текст]/Э.Кассирер //Антология культурологической мысли. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – С. 204 – 209.
3. Русакова, О.Ф., Русаков В.М. PR-дискурс: теоретико-методологический анализ [Текст]/О.Ф. Русакова, В.М. Русаков. – Екатеринбург: Ин-т философии и права УрО РАН-Институт международных связей, 2008. –282 с.
4. Розенфельд, И. Дискурс и нарратив [Электронный ресурс]/И.Розенфельд. - URL: http://www.cursorinfo.co.il/analize/2006/03/01/discurs (дата обращения: 11.03.2012).
5. Шейгал, Е.И. Политический скандал как нарратив [Текст]/Е.И. Шейгал // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград: Перемена, 1998. – С.55-68.
6. Шейгал, Е.И. Многоликий нарратив [Текст]/Е.И. Шейгал //Политическая лингвистика. - Выпуск (2) 22. - Екатеринбург, 2007. - С. 86-93.
7. Уайт, Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе Х1Х века [Текст]/Х.Уайт. – Екатеринбург, 2002. – 528 с.

**ДОРОФЕЕВА Ирина Валентиновна**
*Тверской государственный университет*

# ОТ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА К ЯЗЫКОВОМУ ДИСКУРСУ

В. фон Гумбольдт в своё время заявил, что язык есть прежде всего деятельность, а не её продукт [3]. В отечественной лингвистике этому девизу следовал А.А. Потебня. Вполне можно полагать, что именно к В. фон Гумбольдту восходит утверждение Л.В. Щербы, что «язык есть деятельность человека, направленная всякий раз к определенной цели, к наилучшему и наиудобнейшему выражению своих мыслей и чувств» [9: 102].

«Принцип деятельности […] провозглашает приоритет факторов, обеспечивающих успешное использование языка субъектом коммуникативной деятельности для достижения своих целей» [7: 4].

Деятельностный подход к языку во второй половине XX в. нашел своё воплощение и в ряде направлений лингвистической мысли. Как ни парадоксально, основные его идеи сначала прозвучали вне лингвистики, бывшей тогда в значительной мере во власти структурных (формальных) догм и принципов.

Именно к структурной лингвистике относится сформулированное Робером де Бограндом перечисление 16 исследовательских установок: 1) понимание языка как виртуальной системы; 2) обращение к данным языка как источнику знаний об объекте 3) использование методов полевой работы и интроспекции; 4) синхронный подход к языку; 5) моделирование идеального говорящего, 6) моделирование идеального слушающего, 7) трактовка языковой общности как однородной; 8) опора на общие, универсальные принципы; 9) поиск языковых правил, формулировка их как алгоритмов; 10) понимание стиля как выбора из списка возможностей; 11) неоценочный подход; 12) описание языка в целом (в тотальности); 13) подтверждение выводов данными языка; 14) обучение использованию метода; 15) коллективность исследований; 16) теоретикоцентрический подход [11].

С середины XX в. рядом с системоцентрическим подходом стал формироваться деятельностный, процедурный, прагматический поход к языку. В философии языка появилась теория речевых актов, в культурной антропологии — этнография общения, в этнометодологии как разделе интеракционистской социологии — конверсационный анализ (анализ разговора). Стала формироваться и прагматика в узком смысле, имеющая своим объектом правила и конвенции речевого общения (Принцип Кооперации П.Г. Грайса и др. Принципы). Лингвистика, по мнению ряда её представителей, вобрала в себя все названные опыты, придав им своё звучание и объединив их в рамках широко понимаемой

прагмалингвистики, объектом которой является язык в употреблении — language in use [13; 5; 6; 8]. По мнению других исследователей, все эти частные дисциплины, вместе с узко понимаемой прагматикой, объединяются в комплексе под именем анализ дискурса, который тоже трактуется как исследование языка в употреблении — language in use [12].

Деятельностно-прагматический подход означает переориентацию исследователей на другие принципы. Говоря о теории текста (но не о структурной лингвистике текста) или анализе дискурса, Р. де Богранд перечисляет следующие 16 установок: 1) понимание текста и дискурса как актуальной системы; 2) использование данных о типе текста, его порождении и восприятии; 3) проведение исследований в полевой работе, личное участие, эксперимент, симуляция; 4) динамический, процедурный подход; 5) отношение к производителю текста как социальному и когнитивному деятелю; 6) такое же отношение к получателю текста; 7) понимание языкового сообщества как социального комплекса; 8) установление баланса общих и специфических принципов; 9) эвристические стратегии; 10) трактовка стиля как способа дискурсивности; 11) оценочный подход, опирающийся на интеракциональные критерии; 12) приложение к дискурсивным практикам; 13) подтверждение на основе социальной важности; 14) обучение методу и следование долгу; 15) исследование как саморефлексия; 16) баланс теории и практики [11].

Язык и дискурс представляют собой две ипостаси одного и того же объекта. Язык виртуален, дискурс актуален. Язык манифестирует себя во всём множестве дискурсов / текстов, производимых в определённом этносоциальном коллективе в определённую историческую эпоху [9]. Манифестируя себя в дискурсе, язык воспроизводит себя. Его манифестация в речевых произведениях есть реальный, физический модус существования языка. Другой модус его существования — идеальный. Как целое, он бытует в сознании каждого из носителей языка.

Язык и дискурс устроены по-разному. Дискурс в принципе линеен. Его составляющие следуют друг за другом во времени, а на письме — и в пространстве. Его моделированию служат статистико-вероятностные модели. Язык многомерен. Он отображается теоретико-множественными моделями. Но и язык, и дискурс организованы иерархически.

Структуру дискурса обычно представляют в виде иерархии, вершину которой образует он сам, а его нижний уровень составляют элементарные / атомарные единицы. Их идентифицируют по-разному. Либо это предложения (цельные — sentences и элементарные — clauses), либо манифестирующие их речевые акты, либо некие дискурсные конституентные составляющие, описывающие положения дел и события [14]. Можно принять точку зрения И.П. Сусова, считающего, что предложения (а следовательно, и речевые акты) служат квантованию текстовой / дискурсной информации [6]. Промежуточное положение в

структуре дискурса занимают речевые ходы (как вклады каждого из интерактантов), следующие от одной мены коммуникативных ролей до другой (take-turning); коммуникативные интеракции; коммуникативные эпизоды.

Дискурс в его непосредственном проявлении линеен. Но реально он представляет собой как бы две линии. Одна — это последовательность констиуентных единиц, по Ливии Поланьи, и эти последовательности реализуют репрезентативную функцию языка [2]. Другая имеет суперсегментный характер. Здесь манифестируются знаки-операторы, обеспечивающие структурирование и связывание частей дискурса, установление и поддержание контакта между собеседниками [14].

Важнейшими функциями языка обычно считают коммуникативную (быть средством человеческого общения) и когнитивную (быть средством познавательной деятельности). Коммуникативная функция — это функция языка в общении. Коммуникативная функция включает в себя в качестве разновидностей функции контактоустанавливающую (фатическую), волюнтативную (воздействия) и кумулятивную (хранение и передача национального самосознания, традиций, культуры и истории народа). С когнитивной функцией совмещаются функции: орудия познания и овладения общественно-историческим опытом и знаниями, оценки (аксиологическая), а также денотации (номинации). Коммуникативная функция побуждает рассматривать языковую форму не как статичный объект, а как динамичное, актуальное средство выражения.

В коммуникативной функции язык проявляет свою орудийно-знаковую сущность, благодаря чему происходит человеческое общение. К. Бюлер выделял в акте коммуникации три ведущих компонента: говорящий, адресат и внешнюю ситуацию (в отношении которой произведено действие). Соответственно, в каждом высказывании К. Бюлер видел три ведущие функции: экспрессивную (намеренное выражение говорящим самого себя), вокативную (апеллятивную) и описательную (репрезентативную). В зависимости от того, какая функция преобладает в том или ином высказывании, его можно было отнести либо к экспрессивному виду (где описывается сам говорящий, его отношение к происходящему, его установки), либо к вокативному (где акцентируется позиция и статус того, с кем разговаривают), либо к описательному [2]. Таким образом, вокативная / апеллятивная функция (обращенность высказывания к адресату) рассматривается им как одна из трех основных функций языка.

Р.О. Якобсон считал, что любой акт коммуникации включает в себя шесть элементов. Это адресат, адресант, само создаваемое сообщение, код, который делает это сообщение понятным, контакт, или физический посредник коммуникации, и контекст, к которому это сообщение относится. В зависимости от характера коммуникативного акта любой из

этих компонентов может играть ведущую роль. Например, ориентация на сообщение отражает описательную функцию языка; акцент на авторе относится к эмоциональной или выразительной функции; ориентация на адресата сообщения выражается в экспрессивной, конативной функции, получающей обычно грамматическое оформление в обращениях и в повелительном наклонении; металингвистическая функция находит свое отражение в коде сообщения. По Р.О. Якобсону, фатическая (контактоустанавливающая) функция связана с референтивной (коммуникативной, денотативной, когнитивной) [10]. Язык также позволяет устанавливать и поддерживать социальные отношения. Посредством этой «межличностной функции» выделяются социальные группы, а индивид идентифицируется [4].Система обращений как раз способствует реализации данной функции.

Все вышеперечисленные функции находят свое выражение не изолированно, а в процессе языкового взаимодействия. В своей философии диалога М.М. Бахтин утверждает, что действительной реальностью языка-речи является не абстрактная система языковых форм, не изолированное монологическое высказывание и не психофизический акт его осуществления, а социальное событие речевого взаимодействия, осуществляемое высказыванием [1].

**Список литературы**


1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества.— М., 1986. — С. 250— 296.
2. Бюлер К. Теория языка: Репрезентативная функция языка. — М., 1993. —502 с.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию.— М., 1984. — 308 с.
4. Демьянков В.З. Функционализм в зарубежной лингвистике конца 20 века. 2003. http.//www.infolex.ru
5. Сусов И.П. Семантические функции основных лингвосемиотических объектов // Предложение и текст в семантическом аспекте. — Калинин, 1978. — С. 122—138.
6. Сусов И.П. Семантика и прагматика предложения. — Калинин, 1980. — 51 с.
7. Сусов И.П. К предмету прагмалингвистики // Содержательные аспекты предложения и текста — Калинин, 1983. — С. 3—15.
8. Сусов И.П., Сусов А.А. Понятие vs. Концепт // Тверской лингвистический меридиан. Вып. 4. — Тверь, 2003. — С. 3—10.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — 425 с.
10. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм «за» и «против». — М., 1975. — 209 с.
11. de Beaugrande Robert. Discourse Analysis and Literary Theory: Closing the Gap // JAC. 1993. 13.2.
12. Grenoble Lenore A. Discourse Analysis. PDF. — Dartmouth, 2000.
13. Levinson S.C. Pragmatics. — Cambridge, 1985. — 420 p.
14. Polanyi Livia. The Linguisic Structure Of Discourse. PDF. — Berkeley, 1995.

**ЖУКОВА Надежда Алексеевна**
*Тверской государственный университет*

# К ВОПРОСУ О ЧАСТОТНОСТИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Язык играет важную роль в изучении процессов, происходящих в обществе. Между жизнью общества и словарным составом языка существует тесная связь. Эдуард Сепир обращал внимание на то, что лексика помогает понять культуру народа, поскольку номинативные средства языка наиболее тесно связаны с внеязыковой действительностью. Каждому языку присущи свои особые слова, которые отсутствуют в других языках: например, в русском языке есть такие слова, как *щи*, *матрешка*, *перестройка*, в японском - алкогольный напиток из риса «*саке*», слова *эсквайр, шиллинг* прочно ассоциируются с Англией. Употребление этих особых слов может много рассказать об обычаях народов. Это – безэквивалентная лексика, обозначающая явления культуры данной нации. Среди заимствованной лексики указанные слова не столь многочисленны и частотны, они входят в группу так называемых экзотизмов. Однако в современном русском языке количество заимствований постоянно увеличивается, и происходит это за счёт притока лексики, отражающей глобальные экономические, технологические, информационные процессы. Вместе с реалиями западной культуры, с Интернетом, компьютерами и развитием бизнеса в русский язык входят прежде всего англицизмы.Широкое использование данных заимствований обусловлено, в частности, и особенностями русского менталитета. Запад для русского человека долгое время ассоциировался со всем передовым, прогрессивным. Поэтому использование в речевой практике заимствованных слов поощрялось и поощряется языковым коллективом. И сегодня понимание смысла заимствованных слов и употребление их в речи свидетельствует о социальном статусе данного индивида в обществе, его способности оперировать не всегда понятными другим терминами.

Целью данной статья является сопоставление частотности англоязычных заимствований в области экономики и изучение временных рамок употребления данных слов. Примеры заимствованы из учебников английского языка, по которым занимаются студенты экономического факультета: это Market Leader (Intermidiate Business English), авторы: Дэвид Коттон, Дэвид Фэлви, Сайсон Кент; Guide to Economics, авторы Л.К.Раицкая и Stuart Cochrane. В статье рассматриваются три группы существительных:

- существительные, обозначающие род деятельности, профессию;
- отглагольные существительные, оканчивающиеся на –ing;

- существительные, используемые в бизнесе.

Согласно статистическим данным, все ключевые слова по частотности можно разделить на три категории: 1) высокочастотные, 2) среднечастотные и низкочастотные.

Если набор слов имеет частоту свыше 10000 показов в месяц, то он высокочастотный, если запрос имеет частоту ниже 1000 показов в месяц, то он низкочастотный, а среднечастотный лежит где-то посередине.

Для определения частотности слов воспользовались поисковой системой Яндекс – wordstat. В строке ключевые слова и словосочетания вводим слово, затем выбираем регион и нажимаем на окно “Подобрать». После этого на экране появляется цифра показов данного слова в месяц.

Таблица 1

Частотность слов, обозначающих профессии

| Английские слова, расположенные по степени убывания частотности | Время появления | Частота показов в месяц | Англоязычные заимствования, расположенные по степени убывания частотности | Время появления | Частота показов в месяц |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. manager | 1588 | 565214 | 1. агент | 1955 | 1400463 |
| 2. agent | 15 в. | 565214 | 2. менеджер | 1800 | 867340 |
| 3. designer | 15 в. | 188646 | 3. дилер | 1846 | 728071 |
| 4. broker | 1662 г. | 74597 | 4. дизайнер | 1920 | 351660 |
| 5. dealer | 14 в. | 20070 | 5. дистрибьютер | 1938 | 114120 |
| 6. trader | до 12 в. | 16321 | 6. брокер | 1920 | 111752 |
| 7. distributor | 1585 г. | 13031 | 7. бизнесмен | 1918 | 78969 |
| 8. businessman | 1526 г. | 3791 | 8. трейдер | 1918 | 53955 |
| 9. realtor | 1826 г. | 2744 | 9. копирайтер | - | 25138 |
| 10. bidder | - | 2356 | 10. риелтор | - | 22657 |
| 11. copywriter | до 12 в. | 653 | 11. биддер | - | 80 |
| 12. merchandiser | 1911 г. | 346 | 12. мечендайзер | - | 56 |

Как видно из таблицы, первые шесть английских слов являются высокочастотными, это такие слова, как **manager, agent, designer, broker, dealer, trader**. Слова **distributor, businessman** и **realtor** являются среднечастотными, а слова **copywriter** и **merchandiser** – низкочастотными. В русском же языке заимствованные слова: **агент, менеджер, дилер, дизайнер, дистрибьютер, брокер, бизнесмен, трейдер, копирайтер** и **риелтор** являются сверхвысокочастотными. Частотность их употребления

в десятки раз превышает частотность английских слов. Среднечастотных слов не выявлено, а низкочастотными оказались слова **биддер** и **мечендайзер.** Возможно труднопроизносимость и неблагозвучность данных слов повлияли на их низкую частоту употребления. В русский язык эти заимствования пришли в основном в 20 столетии.

Используя графики, можно проследить частотность употребления некоторых слов за столетний период. В качестве примера рассмотрим слова: **manager, agent, designer** и **агент, менеджер** и **дилер**. Эти слова занимают первые три позиции в таблице.

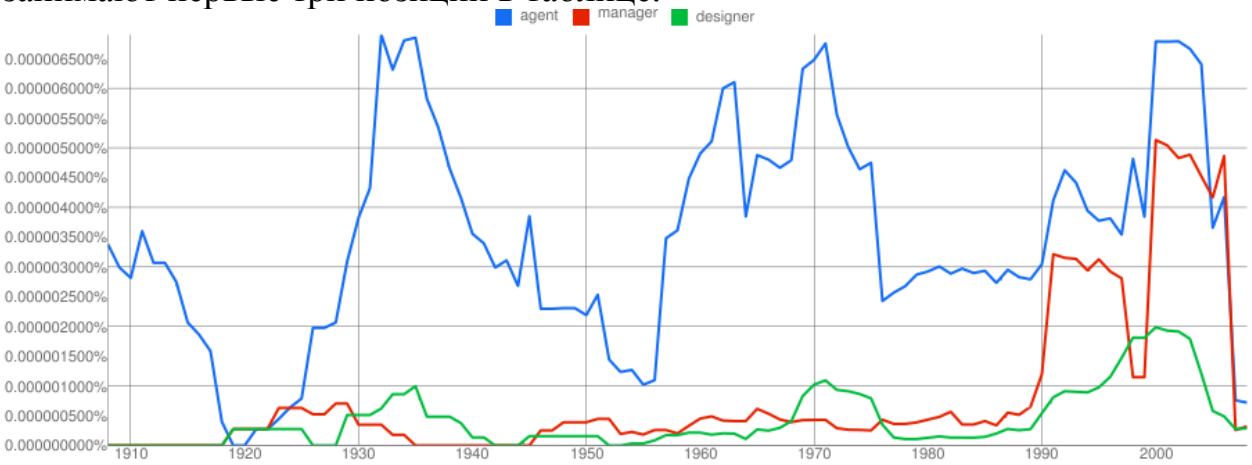



График 1.

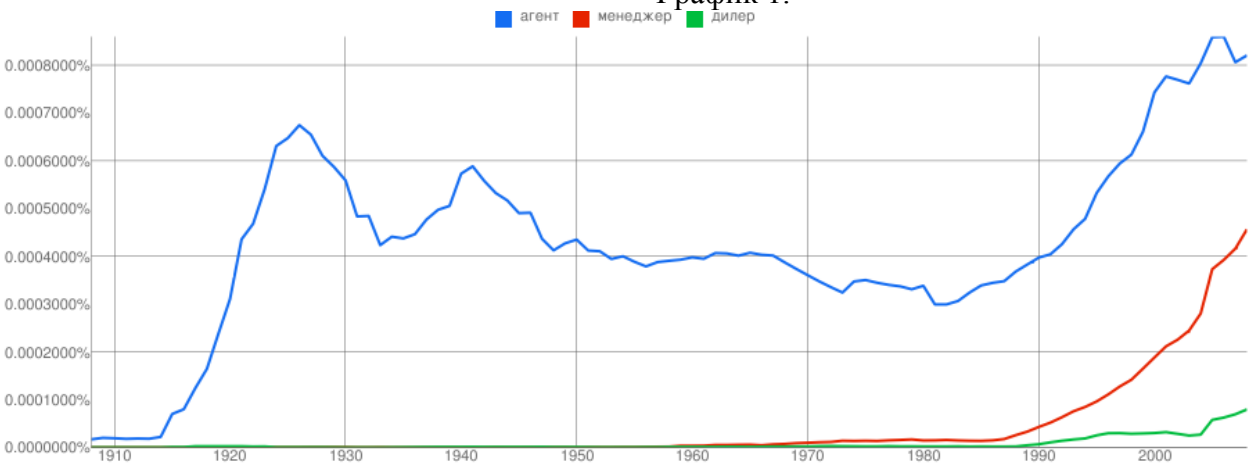



График 2.

График 1 показывает, насколько неравномерно востребованы слова в течение столетнего отрезка времени. На графике 2 видим, что после 2000 г. все три заимствованные существительные: **агент, менеджер** и **дилер** увеличивают частотность употребления.

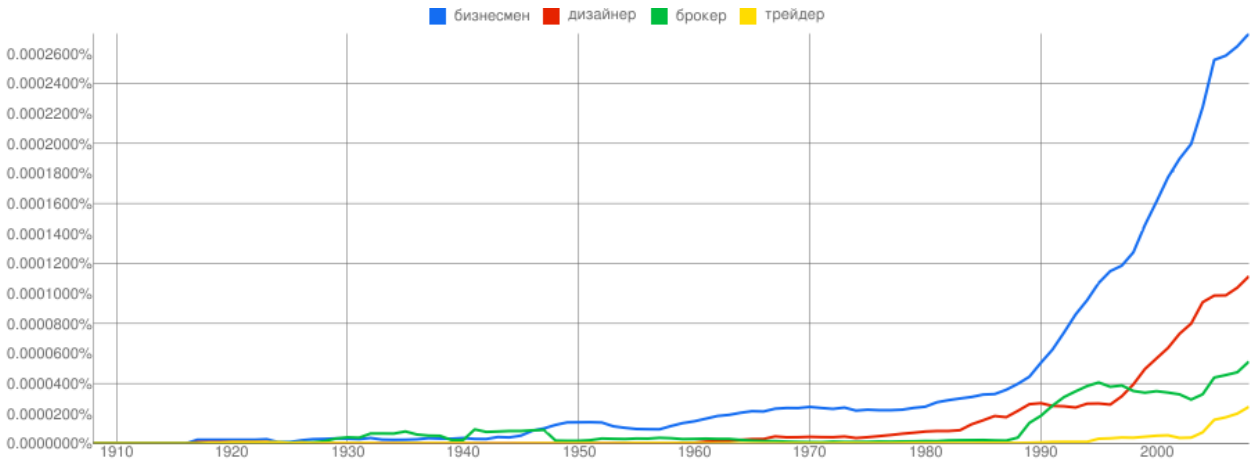



График 3.

График 3 показывает, что слова **бизнесмен, дизайнер, брокер** и **трейдер** были заимствованы русским языком в начале 20 столетия. Самым высокочастотным среди них является слов **бизнесмен**, но все слова имеют тенденцию к увеличению употребления их в языке.

Таблица 2

Частотность отглагольных существительных

| Английские слова, расположенные по степени убывания частотности | Время появления | Частота показов в месяц | Англоязычные заимствования, расположенные по степени убывания частотности | Время появления | Частота пока-зов в месяц |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. marketing | 1561 г. | 412480 | 1. маркетинг | 1950 | 691713 |
| 2. listing | 1641 | 318237 | 2. консалтинг | 1980 | 104647 |
| 3. clearing | 14 в. | 109835 | 3. аутсорсинг | 1995 | 62487 |
| 4. factoring | 1621 | 93893 | 4. франчайзинг | 1970 | 60347 |
| 5. consulting | 1801 | 33322 | 5. факторинг | 1860 | 35949 |
| 6. dumping | 1857 | 28310 | 6. демпинг | 1921 | 19575 |
| 7. hedging | 14 в. | 3932 | 7. хеджирование | 1954 | 12407 |
| 8. fundraising | 1940 | 736 | 8. листинг | 1830 | 9727 |
| 9. franchising | 14 в. | 671 | 9. клиринг | 1841 | 9026 |
| 10. benchmarking | 1972 | 589 | 10. бенчмакинг | - | 7819 |
| 11. outsourcing | 1979 | 20 | 11. фандрайзинг | 1990 | 4964 |

Самым низкочастотным словом в данной категории является **outsourcing**, к этой группе также относятся слова: **benchmarking, franchising, fundraising**. Только одно слово **hedging** оказалось в категории

среднечастотных слов. Как и в первой таблице, первые шесть слов относятся к высокочастотной группе, это: **marketing, listing, clearing, factoring, consulting, dumping**. Среди заимствованных слов в русском языке не оказалось низкочастотных слов, первые семь слов относятся к высокочастотной группе, остальные четыре – к среднечастотной категории. Наиболее употребляемым заимствованием является слово **маркетинг**. В данной категории употребление английских терминов в исконном языке превосходит численность заимствованных слов в русском языке. Некоторые слова занимают в таблице одну и ту же позицию, например: **marketing – маркетинг** (1 позицию), **dumping – дэмпинг** (6)**, hedging – хеджирование** (7)**, benchmarking и бенчмакинг** (10), но частотность их употребления различна, в первом случае: 412480 и 691713, во втором: 28310 и 19575, в третьем: 3932 и 12407 и в четвертом: 589 и 7819.

Первое упоминания данной категории слов в русском языке происходит в период с 1830 по 1990 гг., появление английских слов охватывает более длинный временной отрезок – с 14 века по 1979 г. Прошло несколько столетий прежде чем такие слова, как **clearing, hedging** и **franchising** появились в русском языке. И в то же время потребовалось менее двух десятков лет для того, чтобы английский термин **outsourcing** был заимствован русским языком. Другой термин **fundraising** впервые появился в 1940 г. в Америке в связи с предвыборной кампанией, в России он стал употребляться с 1990 г.

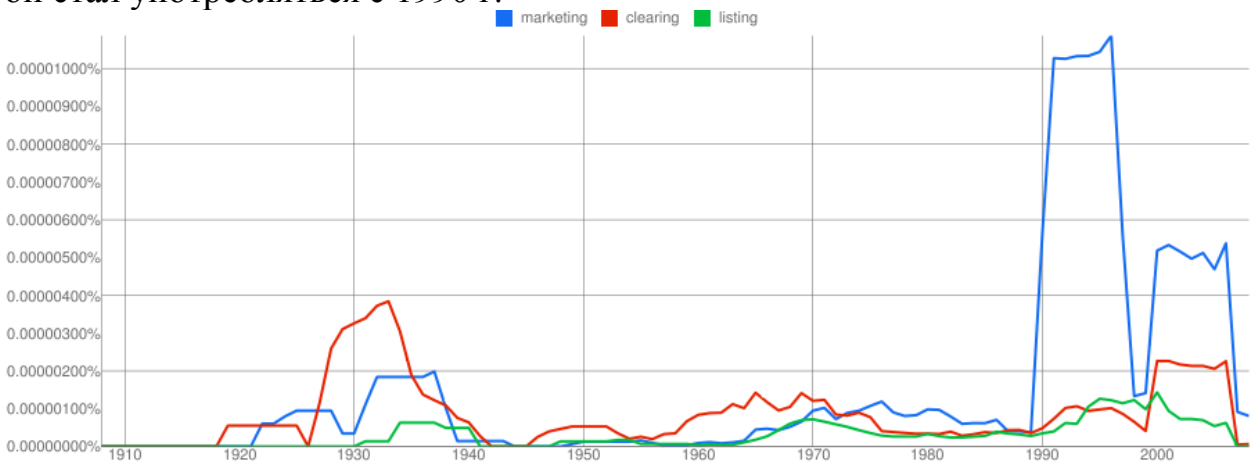



График 4.

На графике 4 видим, что слова **marketing, clearing** и **listing** появились в английском языке в начале 20 столетия, и частота их употребления до 1990 г. была приблизительно одинакова, но с 1990 г. слово **marketing** является лидером.

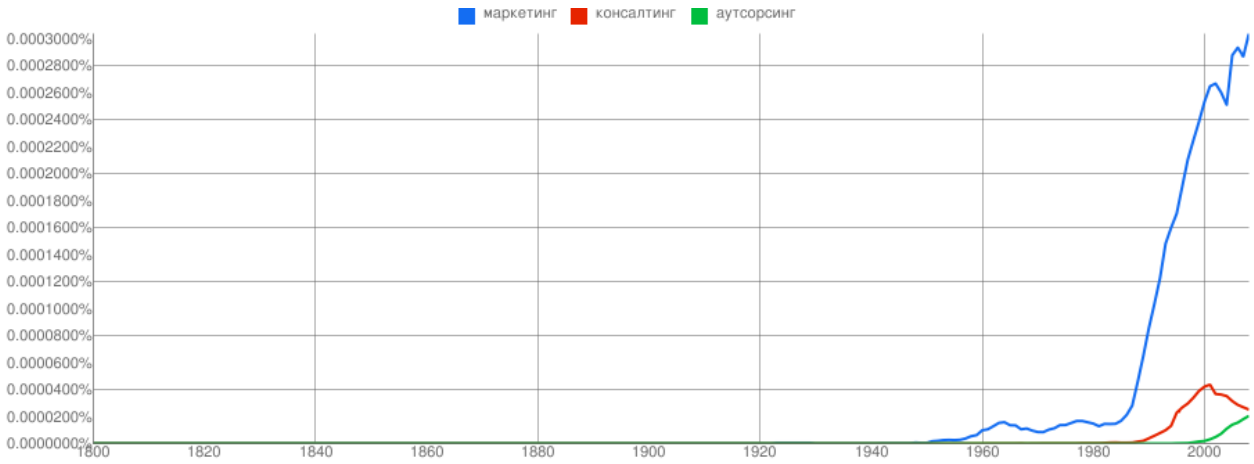



График 5.

Данный график наглядно демонстрирует, что заимствованное слово **маркетинг,** по сравнению со словами **консальтинг** и **аутсорсинг,** занимает первую позицию в данной категории слов. Слово **аутсорсинг** существует в языке не так давно, всего лишь с 1995 г., но является высокочастотным. Язык отражает тенденции, которые происходят в обществе. Многие компании сейчас выводят производство в азиатские страны, где дешевая рабочая сила, что приводит к снижению производственных затрат. Все это называется аутсорсингом.

Таблица 3

Частотность существительных, используемых в бизнесе

| Английские слова, расположенные по степени убывания частотности | Первое упомина-ние | Частота пока-зов в месяц | Англоязычные заимствования, расположенные по степени убывания частотности | Первое упомина-ние | Частота пока-зов в месяц |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. office | 13 в. | 1023829 | 1. компания | 1750 | 4474238 |
| 2. company | 13 в. | 363889 | 2. бизнес | 1945 | 3119978 |
| 3. business | 14 в. | 167475 | 3. офис | 1990 | 1517260 |
| 4. label | 14 в. | 102668 | 4. бум | 1770 | 194191 |
| 5. boom | 15 в. | 82161 | 5. экспорт | 1880 | 186009 |
| 6. import | 15 в. | 29939 | 6. импорт | 1770 | 148826 |
| 7. export | 15 в. | 22483 | 7. факс | 1920 | 113823 |
| 8. fax | 1948 г. | 18834 | 8. дивиденд | 1915 | 97708 |
| 9. billboard | 1851 г. | 12728 | 9. квота | 1920 | 95085 |
| 10. know-how | 1838 г. | 11450 | 10. лейбл | 1990 | 49243 |
| 11. quota | 1618 г. | 2613 | 11. эмбарго | 1790 | 28191 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 12. prime-time | 1958 г. | 2029 | 12. билборд | - | 17040 |
| 13. publicity | 1788 г. | 1571 | 13. ноу-хау | - | 16460 |
| 14. embargo | 1593 г. | 1549 | 14. паблисити | 1920 | 3699 |
| 15. dividend | 15 в. | 1065 | 15. праймтайм | 1915 | 272 |

Английские слова данной группы самые древние, и многие из них имеют латинские корни, например: слово **office** происходит от латинского **officium**, слово **dividend** от латинского **dividendus.** Термины, используемые в международной торговле, такие как **import, export** и **quota,** тоже имеют латинские корни: **importare, exportare и quota pars** . Слово **embargo** пришло в английский из испанского **embargar**, которое в свою очередь восходит к латинскому **imbarricare.** Слово **label** от англо-французского **labelle**. Эти заимствованные слова прошли довольно долгий путь, прежде чем стали широко употребляемыми в русском языке.

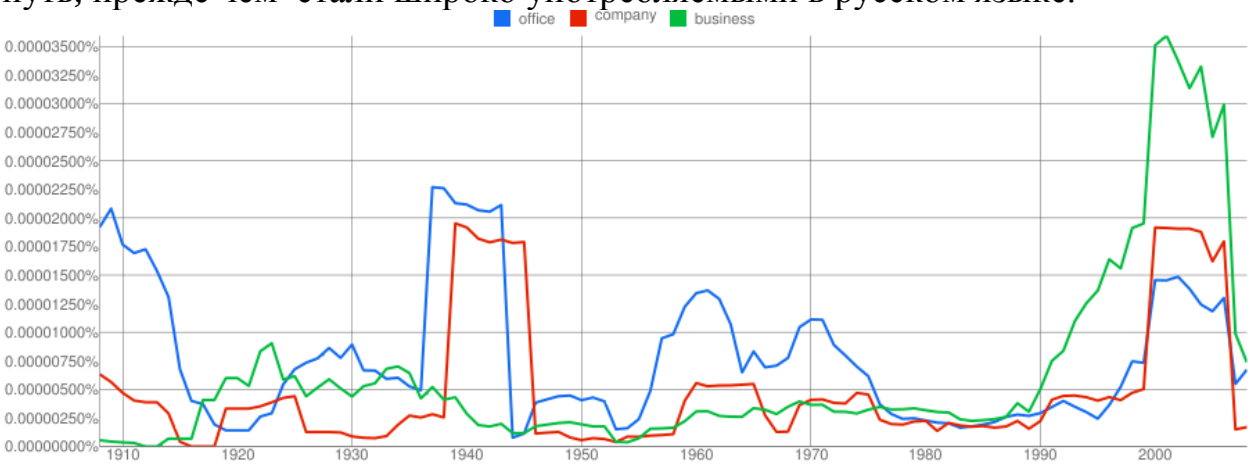



График 6.

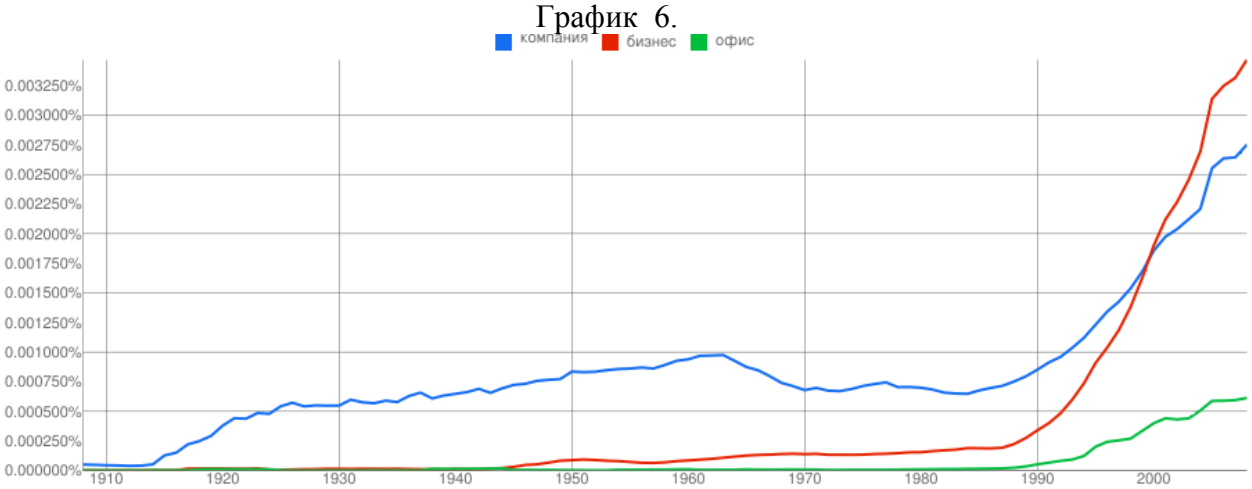



График 7.

Сравнивая эти графики, видим, то слова **бизнес** и **компания** является очень высокочастотными, они прочно вошли в наш язык. Это вызвано

потребностями общества, развитием юридических форм бизнеса, существованием различных видов компаний.

Итак, проведенный анализ показывает, что на современном этапе развития происходит активное взаимодействие между языками, следовательно растет число заимствований для обозначения новых понятий или замены старых более благозвучными словами. Лексика отражает наиболее важные изменения в жизни общества. Некоторые слова играют для нас более значимую роль, чем для англичан и американцев. Слова из одного языка заимствуются другим языком, они обретают новую жизнь, новую историю. Многие заимствования заняли свое самостоятельное место в русском языке и не нуждаются в подробном толковании. Самыми частотными словами оказались: агент, менеджер, маркетинг, компания, бизнес. Частотность слов не зависит от времени их возникновения.

**Список литературы:**

1.Сепир Э. Статус лингвистики как науки. (Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.

2.Вежбицкая А. Понимани е культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А.Д.Шмелева – М., Языки славянской культуры, 2001.

3.Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

4.Мейе А. Введение в сравнительное изучени е индоевропейских языков // Введение в языковедение: хрестоматия / Сост. А.В.Блинов, И.И.Богатырева и др. – М., 2000.

**ЗАБЕЛИН Владислав Викторович**

*Тверской институт экономики и менеджмента*

## ЛЕКЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Включение лекций на иностранном языке в курсы читаемых в вузах дисциплин (несмотря на возможные проблемы, возникающие в этой связи) можно рассматривать как один из факторов, способствующих интенсификации обучения как собственно иностранного языка в его специальной области применения, так и изучения профилирующей дисциплины.

В коммуникативном плане лекция как форма проведения занятия характеризуется четкой целеустановкой на раскрытие определенной темы в заданный промежуток времени, четкой структурой, спецификой презентации с использованием мультимедийных средств, позволюящих репрезентативно представить лекционный материал в виде схем,формул, выделенных понятий.

В плане обучения иностранному языку особенности лекции как формы проведения занятия имеют мотивирующий эффект, так как изучение языковых средств строго коммуникативно обусловлено – направлено на реализацию поставленных лектором задач по раскрытию определенного тематического содержания оптимально доступном для восприятия способом.Тематика лекционного материала должна быть в известной степени знакома для учащихся, поскольку является неразрывно связанной с предшествующим материалом и предполагает необходимые фоновые знания.В то же время определенные теоретические положения данной дисциплины могут быть представлены в другом ракурсе, а некоторые понятия получают особый акцент в своем иностранном звучании.

Несмотря на преимущественно одностороннюю коммуникативную направленность: лектор – аудитория, при чтении лекции предполагается обоюдонаправленная форма коммуникации,когда лектор с помощью вопросов дискуссионного плана вызывает ответную реакцию аудитории, стимулирует диалог – полноценное общение.

С помощью мультимедийных средств (диапроектора,компьютера и экрана) имеется возможность воспроизвести лекцию, читаемую носителем языка, что очень важно при обучении иностранному языку, поскольку развивает навыки аудирования иноязычной речи в ее естественном темпе. Известно, что ускоренный темп английской речи по сравнению с русской представляет определенные трудности при аудировании текстов на английском языке. Вместе с тем за сравнительно короткий промежуток времени учащиеся могут воспринять и активизировать большой массив лексики, в том числе и специализированной, прохождение которой по учебникам представляет собой более длительный, трудоемкий и не всегда эффективный процесс, так как осуществляется без живого ауди- и видеоконтакта с носителем языка.

Преподаватель может останавливать воспроизведение для пояснения или перевода трудных для понимания или ключевых для раскрытия содержания всей лекции отрезков. Для этого необходимо проанализировать скрипт лекции, составить словарь основных понятий и терминов, выбрать отрывки для последующего разъяснения, проверки понимания или обсуждения. Методика работы с лекционным материалом может предусматривать выполнение ряда заданий до и после предъявления лекции, как это обычно практикуется при использовании ауди- и видеоматериалов на занятиях по иностранному языку.

Важное значение приобретает предварительное знакомство с основной терминологией данной лекционной темы. Перевод основных терминов и понятий дает ключ к раскрытию всего содержания лекции, помогает составить конспект, сформулировать тезисы, способствует их дальнейшей активизации в речи. Так для понимания материала лекции по

теме: «Основы экономики»,прочитанной в рамках международной программы: « Будущий лидер» на базе частной школы бизнеса в Южной Африке, важное значение имеет предварительное раскрытие таких ключевых, содержательно емких понятий как: «scarce resources» - ограниченные ресурсы, «unlimited wants» - неограниченные потребности, «opportunity costs» - издержки неиспользованных возможностей, «economic choice» - экономический выбор и другие.

Таким образом, представляется целесообразным использовать чтение лекций по специальности на иностранном языке как учебный материал на занятиях по обучению иностранному языку, который дает возможность активизировать все четыре основные вида речевой деятельности и рассматривать эту форму проведения занятий как фактор, способствующий интенсификации обучения.

**ЗАЙЦЕВА Валентина Юрьевна**
*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского*

## ЯЗЫКОВЫЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ-НОСИТЕЛЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «КОНКРЕТНАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ»

При рассмотрении языковой личности (далее - ЯЛ), как носителя когнитивного стиля следует отметить языковые особенности характерные для группы респондентов-носителей когнитивного стиля «конкретная концептуализация» (далее - КК).

С.А. Сухих рассматривает концепцию ЯЛ с точки зрения языковых черт. Под языковой чертой понимается повторяющаяся особенность вербального поведения человека, склонного к определенному способу его реализации на экспонентном (формальном), субстанциональном и интенциональном уровнях дискурса. Под ЯЛ понимается сложная многоуровневая функциональная система, включающая уровни владения языком (языковую компетенцию), владения способами осуществлять речевое взаимодействие (коммуникативную компетенцию), и знание мира (тезаурус) [Сухих 1998: 109].

Рассматривая представленную концепцию, следует дать основную характеристику каждому из обозначенных пунктов, определив, таким образом, сферу нашего исследования.

**Экспонентный уровень** дискурса охватывает все многообразие словообразовательных и синтаксических структур, связь между элементами предложений и самими предложениями, а также грамматическую категорию залога, распространенность предложения, способы соотнесения субъекта и предиката в предложении (проецируется языковая компетенция личности). Таким образом, на экспонентном уровне

могут быть выделены следующие языковые черты: «Активность или Созерцательность», «Персуативность», «Голословность», «Хэзитивность».

На **субстанциональный уровень** дискурса, включающий в себя семантические параметры темы (способы развития темы, объемы референции семантических единиц, когерентность развития темы), проецируются структуры тезауруса ЯЛ. На субстанциональном уровне могут быть выделены следующие языковые черты: «Конкретность – абстрактность», «Аналитичность – синтетичность».

И, наконец, **уровень интенциональной организации** дискурса, куда входят система речевых действий, диалогическая модальность, коммуникативные схемы и стратегии, отражает уровень коммуникативной компетенции субъекта языкового общения. Таким образом, на интенциональном уровне могут быть выделены следующие языковые черты: «Директивность», «Юмористичность», «Буквальность», «Конфликтность», «Децентрированность», «Центрированность» [Сухих 1998: 109-110].

Прежде чем мы приступим к исследованию языковых портретов респондентов, следует отметить причину использования диалогической концепции применительно к монологическому высказыванию. Основных причин две. Во-первых, диалогический принцип является первичной формой существования сознания человека и универсальным принципом организации как мышления, так и групповых процессов [Сухих 1998: 119]. Во-вторых, мы имеем дело с так называемым респонсивным диалогом. Респондентам в качестве задания было представлено некое утверждение. Данное утверждение изначально должно было являться Макро-Тезисом аргументативной схемы (Подробнее о терминах см.: [Васильев 1999]). Таким образом, при анализе речевого поведения респондентов мы имеем дело со стимулом (заголовок сочинения) и реакцией на него (первый аргументативный Шаг (далее - АШ) представленной аргументативной схемы, в соответствии с инструкцией). Следовательно, мы имеем возможность проследить некоторые функции из представленной схемы.

В целях разработки типологии ЯЛ необходимо выявить набор признаков или языковых черт, которые характеризуют предрасположенность или склонность субъекта общения к определенному способу вербального поведения [Сухих 1998: 110].

В рамках третьего этапа проведенного эксперимента студентам предъявлялось высказывание *«Я верю, что хороших и верных друзей не существует»*, в виде темы сочинения, с которым они должны были согласиться или не согласиться, обосновав при этом свою позицию. Объем сочинений, также как и время на его написание, не ограничивался. Полученные сочинения были подвержены дальнейшему анализу в соответствии с представленной выше концепцией С.А. Сухих.

Анализ языкового поведения респондентов, принадлежащих к группе КК, будет проводиться в соответствии с констатацией наличия / отсутствия черт, представленных в модели С.А. Сухих, а также способа их выражения в аргументативных функциях согласно модели С. Тулмина.

**Экспонентный уровень**. Описывая языковую черту «Активность - Созерцательность» отметим, что респонденты группы КК склонны употреблять предложения в активном залоге: *Хотя у каждого человека есть свое мнение по поводу друзей, у кого-то их нет, а у кого-то они все-таки есть. Друзья – это когда ты можешь позвонить им в любое время и попросить о помощи, и они смогут тебя выручить.* Пассивные конструкции отсутствуют полностью. Для респондентов данной группы также характерно наличие статальных предикатов (*существовать, иметь, считать, быть, верить, жить, думать)* и предикатов со значением активности, действия, процесса (*выбирать, развиваться, появляться, становиться, происходить).*

В рамках данной работы, под языковой чертой «Персуативность» мы будем понимать большее количество Данных, Оснований и Свидетельств, чем это необходимо для подтверждения одного Тезиса. В качестве примера рассмотрим следующее высказывание:

***Я верю (Д), что хорошие и верные друзья не существуют (Т)***

*Я считаю (Д), что это неправда (Д). Хорошие и верные друзья существуют (Т). Есть те, кто дружит из-за денег, или из-за славы, а есть те, кто дружит просто так, воспринимая тебя таким, каков ты есть (Осн). И им плевать ездишь ли ты на крутой тачке или нет, их интересует само общение с тобой (Д). Такие друзья готовы помочь в трудную минуту (Т).*

Прежде всего, следует оговориться, что выражение *их интересует само общение с тобой* может являться Тезисом имплицированного АШ. Для доказываемого макро-Тезиса *хорошие и верные друзья существуют* он будет уже являться Данными. Языковая черта «Персуативность» проявляется в данном высказывании в ходе доказывания одного Макро-Тезиса *хорошие и верные друзья существуют*, т.к. респондент, по сути дела, строит схему аргументации из трех АШ (один из которых имплицирован, а второй - сокращен до Тезиса), что является излишним. В качестве обоснования своей правоты респондент приводит Основание в виде сложного предложения с деепричастным оборотом, а также две группы Данных, одни из которых являлись Тезисом для другого АШ. Также в рамках данного высказывания мы имеем дело с однотопиковой аргументацией, что может служить еще одним доказательством.

Языковая черта «Голословность» у респондентов группы КК достаточно редко выражается в конечном высказывании. В качестве иллюстрации данной языковой черты рассмотрим следующее высказывание:

***Я верю (Д), что хорошие и верные друзья не существуют (Т)***

*Я не согласен с этим утверждением (Д). Хорошие и верные друзья существуют (Т) и у меня такие друзья есть (Осн).*

Высказывание в приведенном примере состоит из двух АШ. Респондент выводит данное утверждение (Тезис) только на основе своего личного опыта, что не может являться бесспорным доказательством. Однако служит примером языковой черты «Голословность» и одной из психологических характеристик, а именно нежеланием демонстрировать свою точку зрения относительно какого-либо вопроса без видимых причин.

Языковая черта «Хэзитивность» характеризуется использованием языковых маркеров со значением вероятности. Применительно к тестам группы КК, следует отметить большое количество маркеров, ограничивающих личное мнение респондентов, которые в аргументативно-функциональной модели С. Тулмина будут соответствовать функции Данных *я не согласен, я верю, я считаю, для меня, я так считаю и т.д.* Другие языковые маркеры, выражающие вероятность не в пример менее частотны *хотя, может быть, возможно, даже если и т.д.*

На **субстанциональном уровне**, отметим наличие следующих черт. Языковая черта «Конкретность - Абстрактность» будет исключена нами из дальнейшего рассмотрения. Когнитивный стиль КК / АК включает в себя четыре уровня абстракции в соответствии с которыми респонденты и были поделены на две группы: КК и АК. Таким образом, респонденты группы КК будут характеризоваться использованием конкретной лексики: *мало; помогли в трудной ситуации; помогут; опора*, в то время как респонденты группы АК – абстрактной: *можно занести в «Красную книгу»; таких единицы; предпочли «испачкаться»; поставят твердое и могучее плечо*.

Что касается языковой черты «Аналитичность - Синтетичность», то респонденты группы КК склонны приводить больше способов описания одной и той же ситуации: *хорошие и верные друзья как бриллианты, или как золото встречаются крайне редко*. Их высказывания характеризуются меньшим количеством рассматриваемых тем (от трех до пяти) при обосновании своей точки зрения, но большим количеством языкового материала, наполняющего аргументативные функции. Рассмотрим следующий пример:

***Я верю (Д), что хороших и верных друзей не существует (Т)***

*(1) Хорошие и верные друзья существуют ($Т_{контр}$), но очень мало и редко у кого они бывают (Огов). (2) Настоящий друг познается в беде (Т). Было время, когда мне была нужна помощь (Д), и они помогали в трудную минуту (Осн). Так же как и я стараюсь не отказывать своим друзьям (Д), да и не только друзьям (Огов), в беде или в трудную минуту (Д). А вдруг если я откажу (Огов) им больше неоткуда ждать помощи (Осн). Я бы себя возненавидел (Огов), если бы я был последней надеждой для кого-то и*

*отказал человеку (Д). (3) Но в наше время хороших друзей мало (Т), т.к. каждый старается жить своей жизнью и не обращать внимания на жизнь другого (Осн), даже если он видит что кому-то трудно в жизненную минуту (Огов).*

В качестве иллюстрации «Аналитичность - Синтетичность» разберем второй АШ данного высказывания. Вначале респондент выдвигает Тезис о том, что настоящие друзья познаются в беде, и затем обосновывает его, используя три группы Данных, две группы Оснований и три Оговорки. Наличие Оговорок не случайно, т.к., как уже было сказано выше, они являются одной из характерных черт высказываний у респондентов группы КК. Однако наличие такого большого количества Данных и Оснований для одного Тезиса является, на наш взгляд, излишним.

На **интенциональном уровне** черта «Директивность» находит свое отражение в текстах респондентов *утверждение слабого человека, зависящего от общества; Я не согласен с данным утверждением. Так как за неимением друзей виноват сам человек. Как сам к людям будет относиться так и к тебе, а к друзьям тем более надо быть более терпимым, уважать и помогать*. Однако, наличие каких-либо конфликтных ситуаций невозможно в соответствии с психологической характеристикой данной группы. Здесь также следует отметить тот факт, что высказывания, указывающие на возможную конфликтность или же на нарушения правил кооперативности, расположены как в начале, так и в конце высказывания респондента.

Языковая черта «Юмористичность» также не находит своего отражения вследствие схожих причин. Респонденты группы КК склонны интерпретировать окружающую реальность только одним возможным способом:

***(1) Я верю, что хороших и верных друзей не существует***

*(2) Я уверен, что хорошие и верные друзья существуют. Я не утверждал бы так, если у меня бы их не было. Мои друзья помогают мне в трудные минуты, никогда не подставят.*

Поэтому данная черта для данной группы респондентов рассматриваться нами не будет, так же как и языковая черта «Буквальность».

Исследуя взаимосвязь таких языковых черт как «Децентрированность» и «Центрированность», следует отметить у респондентов доминирования языковой черты «Центрированность». Респонденты группы КК не склонны к проявлениям рефлексии, а, следовательно, они могут выстраивать свои отношения с окружающим миром только относительно себя самих. Именно это и обосновывает большое количество местоимений первого лица единственного и множественного числа и маркеров-ограничителей личного мнения:

***(1) Я верю, что хороших и верных друзей не существует***

*(2) Я не согласна с этим мнением, потому, что у меня есть самые дорогие мне друзья и они мне очень дороги. Как говорится: «Друзья познаются в беде». И не случайно так говорят. Знакомых много, а друзей очень мало. (3) Я безумно счастлива, что у меня есть такие верные друзья, к которым я уверена на все 100%. Я знаю, что они всегда поддержат меня в любой ситуации!!!*

*(4) Хочу и вам пожелать найти друзей верных и настоящих!!!* ☺

*(5) Друзья на всю жизнь!!!*

Таким образом, респонденты группы КК характеризуются наличием следующих черт: активность, динамичность, статичность, персуативность, голословность, хэзитивность, конкретность, аналитичность, буквальность, центрированность.

**Список литературы:**

1. Васильев Л.Г. Лингвистические аспекты понимания: автореф. дис. … д-ра. филол. наук. – СПб., 1999. – 35 с.
2. Сухих С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса: Дис. … док. филол. наук. Краснодар, 1998. - 257 с.

**ЗАЙЦЕВА Татьяна Александровна**
**РОДИЧЕВА Анна Анатольевна**
*Череповецкий государственный университет*

## ПРОЕКТНАЯ РАБОТА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Методы и подходы к обучению иностранному языку постоянно совершенствуются. На протяжении многих веков люди использовали в своей педагогической практике самые разнообразные образовательные методики.

Метод проектов не является новым в образовании, однако в последнее время можно заметить усиление интереса к нему со стороны преподавателей иностранных языков, поскольку работа над проектами «отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения (discovery learning)» (Колесникова, Долгина 2001:151). Широкое использование проективных приемов приучает учащихся «творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации» (Колесникова, Долгина 2001:151). Многие исследователи определяют проект как «многоаспектную деятельность, имеющую своей целью определенную тему, а не лингвистические проблемы» (Зимняя, Сахарова 1991:10),

самостоятельно планируемую и реализуемую учащимися работу, в которой «речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» (Кузовлев, Лапа 1994:44). Еще одним несомненным достоинством проектов является то, что они «предусматривают естественную взаимосвязь всех четырех видов деятельности, с возможным преобладанием одного вида на отдельных этапах в зависимости от характера проекта» (Колесникова, Долгина 2001:151).

Проекты могут быть включены в учебный план на любой ступени обучения. Тема проекта и вид деятельности выбираются в зависимости от возраста, знаний и умений учащихся. Работа над проектом включает в себя три стадии: планирование (planning), подготовка и исполнение проекта (carrying out), обсуждение и оценка проекта (reviewing) (Ribe, Vidal 1991; Hutchinson 1993). Каждый проект должен иметь «конечный продукт», результат, который можно представить в виде таблиц, графиков, рисунков, творческих работ (интервью, сочинения, записи по теме, воспоминания, шутки и т.п.), собранный фото- или видеоматериал (Fried-Booth 1993).

Одной из современных возможностей, открывшей широкие перспективы в области эффективного обучения иностранным языкам, являются компьютерные и информационные технологии (Тер-Минасова 2000; Павловская, Стальнова 2011). При использовании интернет-технологий и проектной работы в социальных сетях учитель (преподаватель) имеет возможность строить преподавание, учитывая такие важные методологические принципы, как принцип деятельностного характера обучения, принцип автономности, принцип коммуникативной направленности.

Как отмечают специалисты, занимающиеся методикой преподавания иностранных языков, (Биболетова 1999; Полат 2001; Владимирова 2002; Барановская 2004; Бушуева 2011 и др.) обучение должно носить деятельностный характер, который выражается во внешних и внутренних активностях ученика. Активность – это основная характеристика процесса познания, ее источники – мотивация, желание и интересы. Принцип автономности предполагает личную степень свободы, которую получает ученик в выборе содержания, стратегии. Принцип коммуникативной направленности – ведущий методический принцип, который предполагает вовлечение учащихся в устную и письменную коммуникацию, т.е. общение на иностранном языке в ходе всего обучения. Данный принцип предполагает подбор ситуаций, включающий каждого ученика в общение, обеспечение коммуникативности заданий, повторяемости, новизны материала и создание благоприятных условий для общения. В основе лежит ситуация – универсальная форма процесса общения. Каждая

ситуация наделена смыслом, включающая интерес и потребности учеников, учитывающая взаимоотношения собеседников.

Любое высказывание должно быть мотивированным, т.е. исходить из внутренней потребности обучаемого высказать свое мнение, ситуативно обусловленным (подходить для конкретной ситуации) и диалогичным.

Компьютерные, в том числе и интернет - технологии представляют широкий диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса, куда относится реализация принципа индивидуализации учебного процесса; широкое внедрение принципа интерактивности; принцип наглядности; принцип самостоятельности; принцип эффективности; принцип связи теории с практикой; сочетания индивидуального и группового подхода к обучению.

Сегодня практически невозможно найти студента, у которого бы не было компьютера и который бы не проводил несколько часов в день в интернете в том числе на разнообразных социальных сайтах. Этот факт не может не подтолкнуть учителя (или преподавателя) к широкому использованию этих ресурсов в процессе преподавания иностранного языка. С помощью разнообразных сетевых ресурсов и технологий учитель может помочь ученикам организовать и поддерживать групповое взаимодействие, общаться между собой, записывать мысли и комментарии, размещать фотографии, таблицы, графики, публиковать фото- и видеоматериалы, обмениваться сообщениями.

Такие социальные сервисы, как ВКонтакте, Facebook, Skype открыли новые возможности общения участников сети, поскольку на первый план выходят интересы пользователей (т.е. в данной ситуации, учащихся). У учащихся появляются неограниченные возможности для общения, самовыражения, проявления своей креативности. Кроме того все социальные сети характеризуются доступностью, социальностью, открытостью, личностной ориентированностью.

Как отмечают многие лингвисты, в процессе работы в сети интернет (в т.ч. и в социальных сетях) учащиеся приобретают навыки поиска, анализа и критической оценки информации, работы с информационными потоками в Сети, работы в группе и самостоятельной работы, навыки аналитической работы, а также, что особенно важно для изучающих иностранные языки, развивается коммуникативная компетенция посредством активного участия членов учебного сообщества в обсуждениях.

В своей статье «Социальные сервисы в преподавании иностранных языков: перспективы использования» С.В.Титова отмечает, что в процессе неформального общения преподавателя и студентов, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, высказывать свое собственное мнение по той или иной проблеме, происходит также развитие навыков критического мышления. Преподавателю удается посредством данной программной

платформы “погрузить” членов учебной группы в критические дискуссии, продемонстрировать им, что приобретать знания и определенные навыки и умения можно, не только просто запоминая изложенную информацию, а гораздо важнее “добыть” ее самим в результате поиска ответа на вопрос, обсуждения и критической оценки выдвинутых предположений, анализа и систематизации правильных и неправильных решений. Модернизация форм педагогического контроля стимулирует обучающегося к самооцениванию, сравнению полученных результатов с прогнозируемыми с последующей самокорекцией.

Такие ученые, как М. Филип, Г. Дэвис, М. Варшауэр и ряд других в своих работах отмечают как преимущества, так и недостатки, связанные с использованием компьютеров и компьютерных технологий в учебном процессе. Среди преимуществ они называют возможность организации самостоятельной работы обучающихся в удобное для них время и в удобном режиме. Также исследователи отмечают ту новую роль, которую начинают играть учебно-методические материалы, изменения в методологии преподавания английского языка, экспериментальное обучение, повышение мотивации учащихся, приводящей в результате к повышению их успеваемости. В сети Интернет преподаватель без труда может найти и предложить для работы студентов и для дальнейшего исследования аутентичные материалы. Благодаря общению в социальных сетях (в том числе в специально созданных для определенной группы студентов блогах) осуществляется более тесное взаимодействие как между учащимися, так и преподавателя с группой, возможно осуществление индивидуального подхода, а также учащиеся, получив возможность свободного доступа к различной информации, перестают зависеть от единственного источника.

Компьютерное обучение помогает учителю организовать самостоятельную работу студентов, в том числе и дистанционное обучение, что очень важно на современном этапе развития системы образования. Компьютерные материалы могут быть использованы как при ознакомлении учащихся с новым материалом, так и в процессе закрепления ранее полученных навыков и умений, а также для оценки знаний.

Традиционно роль учителя (преподавателя) сводится к передаче знаний, учитель рассматривается как лицо, предоставляющее учебные материалы и играющее центральную роль в классе, но при использовании компьютерных материалов роль учителя изменяется. Учитель становится помощником, который направляет образовательную деятельность, разрабатывает задания, которые студенты могут использовать как на начальном этапе изучения материала, так и в процессе его закрепления. Как отмечает в своей статье Дж. Степ-Грини «учитель взаимодействует со студентами с той целью, чтобы снять лингвистические трудности при

работе с компьютером». Помимо этого учитель должен быть знаком с особенностями работы программы, быть уверенным пользователем, чтобы вовремя снять у студентов трудности технического характера, неизбежно возникающие в процессе работы. Многие студенты отмечают, что присутствие учителя в лаборатории во время выполнения компьютерного задания очень важно, так как именно учитель может поддержать их, выразив свое одобрение, направить, ободрить и стимулировать дальнейшую работу.

Роль учащегося, что немаловажно, тоже изменяется - вместо пассивного слушателя он становится активным участником образовательного процесса, что способствует оптимизации учебного процесса и, соответственно, лучшему усвоению знаний, мотивирует учащихся, дает им возможность применить полученные знание на практике.

Учащимся могут быть предложены разнообразные проекты в социальных сетях. Например, на начальном этапе работы в группе над темой “My Friends” учащиеся получают задание, изучив информацию, размещенную одногруппниками на персональных страницах таких социальных сетей, как ВКонтакте или Facebook, подготовить рассказ на иностранном языке про какого-нибудь ученика из группы. При выступлении на занятии имя можно не называть, чтобы другие угадали, о ком идет речь.

В дальнейшем учащиеся получают задания просмотреть фильм, выложенный ВКонтакте и, создав группу, обсудить его на иностранном языке. Учитель имеет возможность направлять дискуссию, высказывать спорную точку зрения, подстегивая интерес учащихся.

Учащиеся самостоятельно могут «попроситься в друзья» на Facebook-е к своим ровесникам, живущим в США, Англии и других странах, и не только получить необходимую страноведческую информацию, но при дальнейшем общении узнать мнение подростков по различным интересующим их вопросам (например, когда было первое свидание, как оно прошло, как проводят праздники, что дарят на день рождения и т.п.). Общение зачастую продолжается и по Skype, что позволяет не только снять языковой барьер, но и улучшить навыки говорения и аудирования.

Как отмечают исследователи, с методической точки зрения метод проектов при работе в социальных сетях при обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ. Во-первых, значительное улучшение качества письменной речи, так как она направлена на речевого партнера - носителя языка и общение ведётся в реальной ситуации; существенное развитие языковых навыков и словарного запаса, т.к. ученики максимально вовлечены в общение с аутентичной целью; более полное и глубокое восприятие культуры страны изучаемого языка, т.к. об обычаях и

традициях рассказывают сами жители этой страны; развитие навыков работы с компьютером, преодоление барьера дискомфорта и неуверенности в общении с ним.

Поскольку проекты имеют вариативный, комплексный характер, учат школьника обобщать и интегрировать свои знания и умения, использовать в проектах весь объем знаний, они обеспечивают возникновение новой – образовательной – ситуации, которая, являясь совокупностью идеальных, виртуальных и реальных жизненных условий, определяет мотивацию ученика. Практическая направленность проектов повышает любознательность учащегося, желание узнать нечто новое, преодолеть затруднение, чтобы достичь значимого результата в запланированной им деятельности.

Совершенно очевидно, что технология Интернет-проект открывает перед каждым школьником возможности проявить себя, выявить свои способности, наметить будущую профессиональную деятельность. Проще говоря, школьнику представляются возможности самому попробовать и испытать себя в разных сферах, выявить что-то близкое и интересное и сконцентрировать на этом свои желания, силы, способности. Это позволяет включить в учебный процесс очень важные элементы: активность, интерес и сознательную самореализацию главного участника – обучаемого.

**Список литературы:**


1.Davies, G. (1986) Authoring CALL courseware: A Practical Approach, in Leech, G. and Candlin, N.L. *Computers in English Language Teaching and Research.* London: Longman, 12-29.

2.Fried-Booth, D.L. (1993) Project Work. Oxford: OUP.

3.Hutchinson, E. (1993) Project English. Oxford: OUP.

4.Philip, M. (1986) CALL in its Educational Context, in Leech, G. and Candlin, N.L. *Computers in English Language Teaching and Research.* London: Longman, 2-10

5.Ribe, R., Vidal, N. (1991) Project Work Step by Step. Heinemann.

6.Stepp-Greany, J. Students perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium: *Language Learning and Technology*.

7.Warschauer M. (1996) "Computer Assisted Language Learning: an Introduction": Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching,* Tokyo: Logos International: 3-20.

8.Барановская Т.А. Теоретические основы обучения иностранным языкам // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. М.:Изд-во «Экзамен», 2004. С. 197-205.

9.Биболетова М.З. Мультимедийные средства для средней школы // ИЯШ. №3. 1999. С. 95-97.

10. Бушуева Т.С. Homo Visualis в контексте самостоятельной работы учащихся // Getting an "A" with Autonomy. *Материалы международной научно-практической конференции Umbrella – NATE 2011*. Смоленск: Смоленский гуманитарный университет, 2011. С. 11-16.

11. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ. №3. 2002. С. 39-41.

12. Зимняя И.А. Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // ИЯШ. №3. 1991. С. 9-15.
13. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: CUP, 2001.
14. Кузовлев В.П., Лапа Н.М. «Happy English – 2». Книга для учителя к учебнику английского языка для 7-го класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 1994.
15. Павловская Е.А., Стальнова Т.В. Внедрение Интернет-проектов в процесс обучение иностранным языкам // Getting an "A" with Autonomy. *Материалы международной научно-практической конференции Umbrella – NATE 2011*. Смоленск: Смоленский гумантарный университет, 2011. С. 139-143.
16. Полат Е.С. Интернет во внеклассной работе по иностранным языкам // ИЯШ. №5. 2001. С. 4-10.
17. Тер-Минасова С.Г. Язык, личность, интернет. М.: Вестник МГУ. Сер. 19. №4. 2000. С. 35-42.
18. Титова С.В. Социальные сервисы в преподавании иностранных языков: перспективы использования http://itinefl.blogspot.com/2011/09/blog-post.html

**ЗАМЯТИНА Екатерина Юрьевна**
*Тверской Государственный университет*

## ВЫРАЖЕНИЕ СИТУАЦИИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С МОДАЛЬНЫМИ ПРЕДИКАТАМИ И МОДАЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена рассмотрению выражения ситуации целесообразности в предложениях с модальными предикатами и модальными глаголами в русском и английском языках. Целесообразность в философии трактуется как «соответствие явления или процесса определенному (относительно завершенному)состоянию, материальная или идеальная модель которого представляется в качестве цели»[7: 314].Опираясь на работы Е.И. Беляевой [3,4], Е.А. Зверевой [6] и В.Н. Филиппова [9]будем считать ядром ФСП целесообразности модальные предикаты*стоит, следует, надо, нужно*в русском языке и глаголы*oughttoushould*в английском языке.

Модальное значение целесообразностипередается различными средствами, в частности, сочетаниями модальных предикатовили модальных глаголов с инфинитивом. В данной статье будут проанализированы высказывания со значением целесообразности, выраженным сочетаниями модальных предикатов и глаголов с инфинитивами в английском и русском языках.

А. К. Жолковский в своей работе «Лексика целесообразной деятельности» показал, что цель изначально связана с некоторым

действием и его субъектом лицом и сводится только к концептам желания, намерения содержания (предмета) желания, каузации и результата каузации: целью некоторого действующего лица Хявляется нечто, что хочет Х, который при этом считает, что него есть достаточные ресурсы (объекты и действия) каузировать осуществление своего желания[цитируется по 1].Цель - это некоторая итоговая ситуация, которую субъект хочет каузировать,предполагаемый результат его действий.Следом за А.К. Жолковским, Ю.Д. Апресян предложил семантически более прозрачную формулировку: «цель - это то, что некто хочет (содержаниечьего-л. желания) и считает, что может каузировать (результат имеющихся в его распоряжении ресурсов» [1: 129].

Как видно из приведенных толкований, «цель» - сложный смысл, включающий четыре фундаментальных компонента: «хотеть», «считать», «каузировать» и «мочь».

(1) *Don't let us repeat ourselves, -said Bevil. –I think that Harriet should go to bed and sleep then she will be in better form for the musical interlude* (V.Holt. Menfreya)

Бевил желает, чтобы Хэрриет отправилась спать. Являясь ее свекром и человеком занимающим более высокое положение в семье и обществе, он в состоянии вынудить Харриет сделать это. Бэвил считает данное действие полезным, а, следовательно, целесообразным, приводящим к цели – Хэрриет будет выступать лучше на музыкальном празднике.

Целесообразность, по мнению Т.В. Булыгиной и А. Д. Шмелева [5], является основой долженствования, понимаемого в «гипотетическом» (условном) смысле, которое характеризует отношение не к конкретному правилу или норме, а к идеальной норме. В таких высказываниях суждение об условии, необходимом для достижения некоторой цели, можно рассматривать как предписание лицам, ставящим перед собой эту цель:

(2)*One of us ought to be on the lookout at the corner to be sure nobody is coming round it from the opposite direction* (A.Christie.Why didn't they ask Evans?*)*

Расследуя дело об убийстве, Френки желает подстроить автомобильную аварию и как бы случайно познакомиться с подозреваемым. Для достижения данной цели необходимо отсутствие свидетелей. Ее друзья Бобби и Джордж берутся обеспечить выполнение данного условия.

Однако бывают ситуации, в которых наиболее целесообразное с точки зрения говорящего действиене является единственным существующим для достижения цели средством. Помимо него, есть и другие возможные пути:

(3)-*Нет, вы знаете, - оживился Ипполит Матвеевич, - когда вы разговаривали с госпожой Грицацуевой о наводнении, я сел на наш стул, и, честное слово, я чувствовал под собой что-то твердое. Они там, ей-богу, там... Ну вот, ей-богу ж, я чувствую.*

- *Не волнуйтесь, гражданин Михельсон.*

- *Его нужно ночью выкрасть! Ей-богу, выкрасть!*

- *Однако для предводителя дворянства у вас слишком мелкие масштабы. А технику этого дела вы знаете? Может быть, у вас в чемодане запрятан походный несессер с набором отмычек? Выбросьте из головы! Это типичное пижонство грабить бедную вдову*(И.Ильф, Е.Петров. Двенадцать стульев).

Остап показывает Ипполиту Матвеевичу нецелесообразность кражи стула, приводя убедительные доводы и выбрав, как известно, другой путь – женитьбу на бедной вдове.

Н.Д. Арутюнова считает, чтоцеленаправленным может быть только сознательное действие человека[2].Побуждение ксознательному действию состоит в желании достигнуть определенной цели. Мотив предшествует цели так же, какпричина следствию. Причина и следствие относятся к реальным событиям, мотив и цель к состояниям сознания.

(4) *На второй день компаньоны убедились, что жить в дворницкой больше неудобно. Бурчал Тихон, совершенно обалдевший после того, как увидел барина сначала черноусым, потом зеленоусым, а под конец и совсем без усов. Спать было не на чем. В дворницкой стоял запах гниющего навоза, распространяемый новыми валенками Тихона. Старые валенки стояли в углу и воздуха тоже не озонировали.*

- *Считаю вечер воспоминаний закрытым, - сказал Остап, - нужно переезжать в гостиницу.*(И.Ильф, Е.Петров.Двенадцать стульев).

Причина – отсутствиеудобств – побуждает Остапа к действию – переезду в гостиницу.

Непонятность действия человек связывает с невыявленностьюего цели(или мотива).

(5) *Лукашин: Извините, что беспокою…Я постеснялся открыть своим ключом…*

*Ипполит (нервно): Что вам опять надо?*

Для Ипполита ситуация была закончена и ему непонятно возвращение Лукашина, так как он не знает об отсутствии денег у Лукашина.

Целесообразность как правило сочетается с желаемостью действия. Желаемость в сочетании с осуществимостью предстает как «желаемость целесообразного и полезного» [8: 107]. Данное значение реализуется в желаниях-просьбах или советах с помощью частицы *бы*.

( 6)-*Нет. Иди отсыпайся, - велел Лермонт. - Полицию мы уведомлять не станем, это уже полностью наше расследование. Мои ребята попробуют поискать следы, а я займусь проверкой Высших.*

*Он с кряхтеньем склонился над отрубленной головой, будто надеялся увидеть какие-то улики, оставленные неосторожным*

*преступником. БрюшкоЛермонтунадобысгонять*(А. Лукьяненко.Последнийдозор).

В английском языке такая желательность может выражаться с помощью косвенных вопросов:

(7)*-Have you ever thought of writing your recollections of him?*

*-Goodheavens, no!*

*- Don't you think you ought to?He was one of the greatest novelists of our day.* (S. Maugham Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard)

Вопрос в данном случае является побуждением к написанию книги. Это действие, по мнению говорящего, является целесообразным, так как книги воспоминаний о выдающихся людях всегда обращают на себя внимание.

Значение целесообразности действия может быть усилено разного рода противопоставлениями:

(8) *Я взял рукой пригоршню плова, поднес к лицу. Посмотрел на официанта. Тот закивал и начал вымученно улыбаться.*

*- Баранина под чесночным соусом, - сказал я.*

*- Каким еще соусом? - удивился Алишер.*

*- Это я так... вспоминаю мудрого Холмса и наивного Ватсона, - ответил я, больше не беспокоясь о том, что мой русский язык выглядит неуместно. - Чеснок - чтобы отбить запах мышьяка. Сам же говорил - на Востоке надо верить носу, а не глазам.. Дорогой, откушай-ка с нами плова!*

*Официант замотал головой, медленно отступая*(А. Лукьяненко.Последнийдозор).

Использование обоняния в данном случае обнаружения яда более целесообразно, чем использование зрения.

Противопоставляться могут и сами действия:

(9) *Светлана: Вася, вино в холодильнике. Открой бутылку, пожалуйста.*

*Алла: Есть неудобно. Надо подождать хозяйку.*

*Раиса: Не надо! Следуй моему примеру! Быстренько перекусим и улепетываем отсюда* (Э. Брагинский, Э. Рязанов.Притворщики)

Вежливое поведение – подождать хозяйку прежде, чем приступить к еде, кажется голодным Раисе и Светлане менее целесообразным, чем перекусить сразу.

Действия, не ведущие к достижению цели, будут нецелесообразными. Эффект нецелесообразности может достигаться использованием частицы *не* в русском и *not* в английском:

(10) *Мы помолчали. Потом Лермонт натянуто улыбнулся:*

*- Хорошо, друзья. Я раскрыл вам все тайны, какие знал. Думаю, паниковать раньше времени не стоит. Тайник Мерлина покорится Высшему Иному небывалой силы, который вновь прольет чью-то кровь в*

*«Подземельях» и добудет третий фрагмент ключа. А что это за фрагмент - никому не известно. Давайте успокоимся, пройдем в дом и выпьем чая.*(А. Лукьяненко.Последнийдозор)

(11) *A man like that oughtn't to be in business at all treated*(A.Christie.Why didn't they ask Evans?*)*

Значение нецелесообразности,скрытого отрицания реализуется также с помощью риторического вопроса. При этом акцентируется ненужность и нецелесообразность отрицаемой ситуации. Достигается этот эффект в русском языке использованием с предикативами вопросительных частиц разве, *ли, неужели*:

(12) *Топот и перебранка продолжались до позднего вечера. Колумбовцы, обиженные тем, что их поместили во втором классе, экспансивно набросились на автора спектакля и режиссера Ник. Сестрина.*

*- Ну стоит ли волноваться, - мычал Ник. Сестрин, - прекрасные каюты, товарищи. Я считаю, что все хорошо.*

*- Это вы потому считаете, - запальчиво выкрикнул Галкин, - что сами устроились в первом классе* (И.Ильф, Е.Петров.Двенадцать стульев).

Выражение *стоит ли* равнозначно выражению *не стоит*.

(13)*Екатерина оценила мужество Ячменева:*

*- Жорж, ты мне нравишься. Никогда не думала, что мне может понравиться простой советский человек!*

*Грозный вздохнул и снисходительно растолковал:*

*-Сразу чувствуется, что ты не руководил государством! Разве народу нужно говорить правду? Народ может ее неверно понять!*(Э.Брагинский, Э. Рязанов.Зигзаг удачи).

В английском языке риторический вопрос, как правило, начинается с вопросительных местоимений:

(14) - *One of them was down here the other day,-said Frankie. – Looking for a house, I believe.*

*-Funny idea. What should anyone do with a house down here?* (A.ChristieWhy didn't they ask Evans?*)*

Покупка дома в данной местности рассматривается участниками диалога как совершенно бесполезное и нецелесообразное действие.

Значение целесообразности является одним из ключевых в описании как самой структуры гипотетического долженствования в целом, так предложений с модальными предикатами и модальными глаголами в частности.

**Список литературы**

1.Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 366 с.

2.Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

3.Беляева Е.И. Модальность и прагматические аспекты директивных речевых актов в современном английском языке. Дис. …докт. филол. наук. - М., 1987.

4.Беляева Е.И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1985. - 180с.

5.Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (На материале рус.грамматики). – М.: Мастера рус.культуры, 1997. – 574 с.

6.Зверева Е. А. Об объективном и субъективном употреблении модальных глаголов (на материале английской научной прозы) //Лингвостилистические исследования научной речи. - М.: «Наука», 1979. - с. 77—97.

7.Новая философская энциклопедия в 4-х томах. Том 4. Москва : «Мысль», 2007. – 606с.

8.Русская грамматика. Т.2.Синтаксис. - М.: «Наука», 1980.- 709 с.

9.Филиппов В.Н. Опыт компонентного анализа плана содержания лексики, соотносимой с понятием «необходимость» и предикатное выражение этого понятия (на материале английского языка). Дис…канд…филол. наук. - Калинин, 1971.

**ЗАХАРОВА Наталья Владимировна**

*Тверской государственный университет*

## КОММЕНТИРУЕМЫЕ СЛОВА ГЛАЗАМИ ЧИТАТЕЛЕЙ

Психолингвистический подход позволяет рассматривать профессионального переводчика не только как получателя-интерпретатора иноязычного текста или как отправителя-соавтора (квазиавтора) переводного произведения, но и как комментатора, который расшифровывает некоторые лакуны национально-специфичного художественного текста [Евсеева 2007: 21].

Комментатор-переводчик, будучи компетентным билингвом, знакомым с особенностями принимающей культуры, сам определяет, «высвечивает» лакуны, как тёмные места для читателя другой культуры. Помимо первичной переводческой проекции текста, которая выстраивается при встрече с исходным художественным текстом, можно говорить о вторичной переводческой проекции, связанной, в том числе, и с выбором КС, и поэтому носящей узконаправленный, «лазерный» характер. Свод комментариев, объединённый в структурном отношении самим заголовком «комментарий», а в содержательном плане – цельностью художественного произведения и единым замыслом переводчика-комментатора, может рассматриваться как гипертекст с характерными для него признаками целостности и связности. В структурном аспекте комментарий как гипертекст членится на комментируемое слово, дефиниционную часть и дополнительную информацию. Комментируемое слово в пространстве гипертекста комментария выступает в качестве гипертекстовой ссылки, которая делает возможным внутритекстовый (внутригипертекстовый) переход от одной

информационной единицы к другой. Кроме того, поскольку комментируемое слово обладает двойным бытованием – в тексте художественного произведения и в комментарии, оно (комментируемое слово) обеспечивает межтекстовые связи, т. е. связи между художественным текстом и выстраиваемым параллельно ему текстом комментария. Наконец, комментируемые слова выполняют в пространстве гипертекста комментария функцию гиперссылок, определяющих стратегию чтения художественного произведения.

Объектом нашего исследования являются слова, комментируемые русскими переводчиками классической французской литературы. Профессиональный переводчик, являясь центральным звеном к цепочке «автор – переводчик – читатель», не может не рефлексировать над проекцией текста, которую он создаёт в процессе понимания исходного текста и его перевода на язык другой культуры. Идеальная переводческая проекция, отражая трудности оригинала, должна быть понятной для читателя. При этом для переводчика важным оказывается тезис о том, что главная причина непонимания при межкультурном общении состоит не в различии языков, а в различии национальных сознаний.

В качестве первого экспериментального метода был выбран свободный ассоциативный эксперимент, направленный на изучение внеконтекстных, т.е. изолированных КС. В эксперименте приняли участие 44 студента, в том числе 29 студентов факультета ИЯ и МК Тверского государственного университета (20 студентов, изучающих французский язык как основной и 9 студентов, изучающих французский в качестве второго иностранного языка) и 15 студентов Тверского института экономики и менеджмента, изучающих французский язык в качестве иностранного. Испытуемым (далее – Ии.) было предъявлено 59 КС-стимулов с заданием записать первое, что приходит им в голову при прочтении КС. В результате эксперимента было получено 635 реакций, которые были подвергнуты дальнейшему анализу. Предъявляемые в эксперименте КС были отобраны из переводных (русских) изданий десяти произведений французских классиков 19-го века: «Милый друг» Г. Мопассана (переводчик-комментатор А.Н. Чеботаревская), «Заведение Телье» Г. Мопассана (переводчик-комментатор А. Абкина), «Гобсек» О. Бальзака (переводчик-комментатор Т. Михайлова), «Асканио» А. Дюма (переводчик-комментатор А. Худадова), «Отец Горио» О. Бальзак (переводчик-комментатор А.С. Кулишер), «Индиана» Ж. Санд (переводчик-комментатор Б.Н. Чупрыгин), «Сердечный человек» А. Стиля (переводчик-комментатор И. Волевич), «Шестьдесят четыре мака» А. Стиля (переводчик-комментатор Н. Нолле), «Таинственный остров» Ж. Верна (переводчик-комментатор М. Салье), «Пятнадцатилетний капитан» Ж. Верна (переводчик-комментатор И. Петрова).

КС, предъявлявшиеся в качестве стимулов, характеризуются следующими признаками: 1) они представляют собой существительные нарицательные, неодушевлённые, конкретные; 2) на фоне преобладающих незнакомых слов различного происхождения (заимствования из голландского, английского, испанского, итальянского, французского языков) встречаются иностранные слова типа *аллигатор, скафандр, жонглёр* и другие, знакомые современному читателю; 3) КС неоднородны по своей стилистической принадлежности и включают профессионализмы, историзмы, архаизмы. Особое замечание заслуживает немногочисленность французских заимствований и национально-маркированной лексики, связанной с обозначением культурно-исторических реалей в корпусе КС.

Сталкиваясь с изолированным КС, Ии. «имеет на вооружении» только звуко-буквенный образ слова и стремится найти значимое в слове как целом или его отдельной части. Иными словами, он пытается увидеть некоторые опоры в субстанциональной стороне слова, так как «ассоциации сходства» делают возможность творчества в языке» [Крушевский 1998: 148]. В деятельности испытуемых всегда присутствует творческий аспект преобразования, когда они подвергают слово-стимул различным операциям, например: ЛАГ – *флагман,* БАТАТЫ – *батуты,* КИВЕР – *ковёр* и т.д.

Анализ полученных реакций позволил нам условно выделить простые и сложные ассоциации на внеконтекстные КС. Простые ассоциации представлены реакциями с опорой на всё слово с сохранением его общего облика при некоторых его модификациях; реакциями с опорой на выделенный звуко-буквенный комплекс как часть слова; реакциями с опорой на выделенный кластер как произвольно выделенный звукобуквенный комплекс с использованием техники наращивания. Сложные ассоциации характеризуются наличием промежуточных ассоциаций с русским или иностранным словом. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об обращении Ии. к похожим стратегиям идентификации, выявленных другими исследователями [Ткаченко, Газизова, Федурко и др.] на материале неологизмов, многозначных слов и псевдослов. Фактически идентификации внеконтекстных КС не отличаются от опознания носителями языка указанных разрядов слов, подвергнутых анализу в психолингвистических исследованиях. Это означает, что КС, взятые вне контекста, разделяют особенности их восприятия читателем.

В задачи второго разведывательного эксперимента входил анализ стратегий идентификаций КС в контексте. Идентификация любого слова в рамках психолингвистического подхода понимается как целый ряд психических процессов, продуктом которых выступает понимание или переживание знания и готовность человека оперировать им с учётом

индивидуального опыта. В качестве стимулов использовались 30 КС, которые предлагались Ии. в рамках первого эксперимента, вербальными контекстами послужили отрывки из вышеперечисленных произведений французских авторов. Инструктаж по заданию проводился устно для всей группы Ии. Целью инструкции было обеспечить максимальную самостоятельность работы Ии. и предупредить возможные вопросы. Процедура эксперимента предполагала знакомство с текстами, в которых были выделены КС-стимулы без ссылки с комментариями переводчиков. Ии. должны были написать, что означают предъявленные слова и, по возможности, указать слова, которые могут сочетаться с предъявленными КС. В эксперименте приняли участие 53 Ии. (студенты ТГУ и ТИЭМ, изучающие французский язык как основной или второй иностранный язык). Было получено 53 анкеты, которые послужили материалом для исследования.

Интересно отметить, что КС, воспринимаемые раннее как незнакомые вне контекста, в контексте были опознаны Ии. как «понятными» в 93% случаев. Сознательно или неосознанно Ии. использовали стратегии, направленные на переработку информации контекста и извлечения из памяти той информации, которая способна восстановить незнакомые КС.

Специальные исследования влияния ситуации на понимание иноязычного гетерогенного текста [Ищук 2009: 15] показывают, что при встрече с незнакомым словом важна опора на ситуацию, степень знакомости ситуации читателю, достаточность контекста для понимания, язык повествования, стилевые особенности и способ восприятия текста. При идентификации незнакомого слова в тексте «большое значение имеют опоры – функциональные ориентиры: вербальные, чувственные, образные, когнитивные, эмоциональные коды, которые, активизируясь и взаимодействуя при предъявлении стимула, содействуют опознанию и пониманию этого стимула» [Ищук 2009: 12].

Качественный анализ экспериментального материала идентификации КС в контексте позволил нам выделить следующие стратегии с опорой на ситуацию.

1. Стратегия дефинирования с опорой на смысловые элементы («опорные элементы»). В исследованиях Н.В. Рафиковой предложена схема для изучения процесса понимания текста, которая является совокупностью смысловых (опорных) элементов, связанных друг с другом. «В опорных элементах текста отражены наиболее значимые смыслы, ключевые для понимания текста в целом» [Рафикова 1992: 115]. В схеме выделяются ядерная часть и периферическая, которые представляют собой не статичные, а динамически развивающиеся сущности. Слова текста – это элементы схем, через которые мы получаем к ним доступы. Стоит добавить, что чем больше в тексте опорных элементов и чем дальше КС находится от ядерной части схемы, тем легче

Ии. «восстановить» в понимании ранее незнакомое слово, тем увереннее они дают дефиницию этому слову. Например, благодаря опорным элементам «одевался щегольски», «нюхал с несокрушимой уверенностью», Ии. дают реакции – дефиниции на КС-стимул МАКУБА – *дорогой сорт табака, хороший табак, качественный табак* и т.д. Реакции-дефиниции близки к переводческому комментарию. Стоит заметить, что «ассоциативные и дефиниционные процедуры выявляют одни и те же базовые процессы идентификации слова, которые проявляются через использование носителями языка определённых стратегий и опор, обеспечивающих реализации потребностей познания и общения в естественных ситуациях» [Залевская 2011: 204]. Стратегии ассоциирования и дефинирования имеют значительное сходство из-за выведения на вербальный уровень «того самого ответа, посредством которого человек при встрече со словом подтверждает (прежде всего – самому себе), что он понял это слово так, а не иначе» [Залевская 2011: 205]. Автор подчёркивает, что специфика идентификации значения слова «для себя» происходит через ассоциации, а «для других» через дефиниции.

2. Стратегии – прогнозирования позволяют говорить о том, что благодаря опорным элементам контекста читатель схватывает главное предметное значение слова, но не может дать точного ответа из-за отсутствия конкретного представления о предмете и недостаточного количества опорных элементов. Например, ФАХАМ – *напиток, чай, травяной, сбор;* БАТАТЫ – *что-то съедобное, еда;* ТИЛЬБЮРИ – *транспорт, машина, карета, коляска.* По опорам контекста читатель понимает, о чем говорится и строит предположения по поводу выделенного КС. Мы предполагаем, что на результаты разных предположений Ии. сказались разнообразные виды знаний (индивидуальное, коллективное, выводное). Ассоциативная структура значения слова может рассматриваться как отображение доступа к знаниям, находящимся на различных глубинных уровнях лексикона человека. Именно слово, которое трактуется в психолингвистике как средство доступа к единой информационной базе человека – его памяти, индивидуальному и социальному знанию, «позволяет индивиду вовлекать в процесс понимания и расширяющиеся круги знаний выводных» [Корытная 1996: 41]. С позиций психолингвистической теории КС выступает как «средство актуализации и подсознательного учёта специфической совокупности вербальных и невербальных связей по линиям перцептивного, когнитивного и аффективного опыта человека» [Залевская, 1992: 68-69], которому присущи следующие функции: идентифицирующая, регулятивная, синтезирующая и прогностическая. КС в контексте не изолировано и его восприятие индивидом сопровождается восприятием целостности фрагмента художественной

реальности с извлечением из памяти некоторого индивидуального ситуативного контекста, опираясь на который Ии. и строят предположения.

*3.* Стратегии с опорой на эмоционально-оценочные переживания характеризуются гибкостью и креативностью. При таком способе идентификации эмоции, выполняющие функцию оценки, выступают как система сигналов, организующих и направляющих деятельность. По контексту Ии. понимают позитивность или негативность предметного значения КС и в соответствии с внутренним контекстом дают «чувственные» реакции на КС-стимул, например, АМБРОЗИЯ – *рай, пища богов, сказка, райское наслаждение, удовольствие.*

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что в контексте КС не влияют на восприятие текста Ии, так как читатель «схватывает» главное предметное значение КС в тексте благодаря активизации предшествующего языкового и энциклопедического опыта и опорным элементам вербального контекста. Важно отметить, что каждая опора функционирует не сама по себе в процессе понимания текста, а как импульс для раскручивания спирали, как средство расширения и углубления витков этой спирали, актуализации и усиления связи между ними [Залевская 2007].

Для подтверждения рабочей гипотезы о незначительном влиянии КС на восприятие текста читателем нами было проведено третье экспериментальное исследование, в ходе которого 15 студентов ТвГУ получили задание отобрать ключевые слова по каждому отрывку из исследуемых ранее произведений. В предложенных отрывках КС были не выделены, комментарии переводчиков отсутствовали. Эксперимент проводился с целью установить роль КС в формировании читательской проекции текста, так как именно ключевые слова, «соотносимые с индивидуальным знанием и аппелирующие к выводному знанию, становятся «вехами» понимания текста и построения читательских проекций» [Корытная 1996: 63]. Ключевые слова обладают смыслообразующей функцией, которая «делает ключевое слово смыслообразующим средством» [Галеева 1992: 103]. Количество ключевых слов оказалось различным – от 7 до 23, но только 11% Ии. включили КС в список ключевых. Выделяя ключевые слова в тексте, читатель подводит итог мыслям, переживаниям и выбирает слова, которые «цепляют» сознание и являются опорными в процессе перевода кода внешней речи в код внутренней. Ключевые слова влияют на формирование проекции текста индивидом, «концентрируют в себе увязываемое со словом индивидуальное знание и тот отрезок выводного знания, которое затрагивается контекстом непосредственно воспринимаемого человеком произведения» [Корытная 1996: 62]. 89% Ии. не выделили КС как опорные элементы для построения своей

индивидуальной проекции, что свидетельствует о том, что КС не обладает той смыслообразующей функцией, которая делает его ключевым словом, оказывающим влияние на формирование читательской проекции текста.

Сталкиваясь с КС в контексте, Ии. понимают его общее значение, опираясь на ситуацию, но, на наш взгляд, метакоммуникативная деятельность переводчика, носящая узконаправленный характер, связанный с выбором КС, направлена на сотрудничество с вдумчивым читателем, которого не удовлетворяет общее «приблизительное» понимание. Именно о таком понимании может идти речь, когда слово воспринимается читателем, но не может быть включено в его идиолексикон. Хотя в предварительной инструкции Ии. говорилось о том, что желательно записать слова, с которыми могло бы сочетаться КС, только незначительному количеству КС были приписаны те или иные признаки. Реакции типа «признак – носитель» являются «свидетельством процесса включения нового слова в идиолексикон носителя языка посредством установления различных связей с уже имеющимися лексическими единицами» [Сазонова 1992: 38].

Новому слову необходимо найти своё место в системе языка, оформить различные связи с другими словами этой системы, найти слово, противоположное ему по значению, так как слово «имеет смысл и значение тогда и только тогда, когда существует и другое слово, значение которого ему противопоставлено» [Лачина 1989: 53].

Так, КС в контексте не влияют на восприятие текста читателем, что не опровергает необходимость в переводческом комментарии, выполняющим лингво-культурологическую функцию. Расширяя кругозор читателя, переводчик-комментатор идёт на сотрудничество с вдумчивым читателем, которого не удовлетворяет общее понимание текста.

**Список литературы:**


1. Галеева Н.Л. О переводе ключевых слов, не имеющих прямых соответствий в языке перевода // Слово и текс в психолингвистическом аспекте: сб.ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – С. 102-107.
2. Газизова Л.В. Стратегии идентификации полисемантического слова (на материале разносистемных языков): автореф. дис… канд. филол. наук. – Уфа, 2006. – 25 с.
3. Евсеева Т.В. Переводной художественный текст с комментарием. Структурные, когнитивные и функционально-прагматические особенности: автореф. дис. … канд. филол. наук – Ростов-на-Дону, 2007. – 21 с.
4. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – 135 с.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.

6. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. -239 с.
7. Ищук М.А. Специфика понимания иноязычного гетерогенного текста по специальности: автореф. дис. … к.ф.н., Тверь – 2009. – 19с.
8. Корытная М.Л. Роль заголовка и ключевых слов в понимании художественного текста: дис. … канд.ф.н., - Тверь, 1996.
9. Крушевский Н.В. Избранные работы по языкознанию / Н.В.Крушевский. – М.: Наследие, 1998. - 226 с.
10. Лачина И.С. Некоторые стратегии идентификации русских прилагательных // Психолингвистические проблемы фонетики и лексики. Калинин, 1989. С. 52-58.
11. Рафикова Н.В. Схема как опорный элемент при понимании текста // Слово и текст в психолингвистическом аспекте: сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – С. 114-118.
12. Сазонова Т.Ю. Психолингвистическое исследование стратегий идентификации прилагательных неологизмов // Слово и текст в психолингвистическом аспекте: сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – С. 32-42.
13. Ткаченко Н.М. Исследование стратегий идентификации значения псевдослова: автореф. дис… канд. филол. наук. – Ижевск, 2007. – 20 с.
14. Федурко Ю.В. Идентификация незнакомого слова как синергетический процесс: автореф. дис… канд. филол. наук. – Тверь, 2008. – 15 с.

**ИВАНОВА Валентина Ивановна**
*Тверской государственный университет*

## ЦИКЛИЧНОСТЬ В ПРИРОДЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Культура и язык относятся к таким феноменам, которые непосредственно нельзя наблюдать. То, что является для нас конкретным и поддается наблюдению, не культура, как таковая, а различия в человеческом поведении: поступки, ритуалы, традиции и т.п. Мы видим манифестацию культуры, но никогда не видим саму культуру [1, с. 34]. То же самое можно сказать и о языке. Мы слышим высказывания, воспринимаем текст, но не язык как таковой.

Объект научного исследования общей лингвистики человеческий язык (ЯЗЫК) существует в виде конкретных этнических (национальных) языков (Языки). В основе любого Языка лежит языковая система (ЯС). Языковая система реализуется в виде речевой системы (РС), в речи индивидов, носителей языка (речь). В сознании говорящих существует индивидуальная языковая система (ЯС инд.) и индивидуальная речевая система (РС инд.).

Соотношение языковой системы, речевой системы и речи представим в виде следующей схемы:

ЯС↔ РС↔ речь

ЯЗЫК (язык человеческий) и Язык (язык этнический) реально существуют в виде речеязыкового знания индивида (язык инд.):

ЯС инд.↔ РС инд. ↔ речь инд.

Языковая система любого Языка выкристаллизовывается из речи людей, создателей и носителей Языка. Языковая система в виде индивидуальной языковой системы становится для носителей Языка удобным готовым средством формирования и выражения мыслей, сообщения о волевых и эмоциональных побуждениях и т. п. Из речи выкристаллизовывается не только языковая система (ЯС), но и речевая система (РС). Языковая система и речевая система взаимно предполагают друг друга. Также взаимно предполагают друг друга и речевая система (РС) и речь (дискурс):

РС ↔ речь

Речевая система – это объект той науки, которую предсказывал Ф. де Соссюр сто лет назад – объект «лингвистики речи», которую могут интересовать типовые высказывания, используемые в разных жанрах (по М.М.Бахтину). В настоящее время лингвистику интересуют все перечисленные аспекты языковой реальности:

ЯС ↔ РС (типы дискурсов) ↔ речь (дискурс)

Аналогично языку можно, по-видимому, проинтерпретировать и культуру. Человеческая КУЛЬТУРА воплощается в различных этнических Культурах, в основе которых лежит набор правил поведения (КС). Речевой системе (РС) можно поставить в соответствие типы реализации правил, а речевому поведению индивидов – культурное поведение индивидов.

Д. Мацумото, описывая конструкт «КУЛЬТУРА», отмечает циклический характер культуры (в нашей схеме это отражено соответствующими стрелками). Между культурой и фактическим поведением индивидов (в нашей схеме – между ЯС и речью) всегда существует динамическое напряжение. Культура – это система правил, которые прочны, относительно устойчивы во времени. Ключевые аспекты системы правил передаются из поколения в поколение.

Цикличность можно усмотреть и в природе взаимоотношений между языком и культурой:

Язык ↔ Культура

Культуру нельзя полностью понять без понимания языка, и наоборот.

**Список литературы:**

1. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия. – СПб.: Прайм_ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.

**ИСАЕВА Людмила Вадимовна**
*Тверской государственный университет*

# ЯЗЫКОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕСТРУКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОЛИКОДОВОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА.

Реклама оказывает значительное воздействие на жизнь современного человека и современного общества. С этой реальностью приходится не только считаться, ее необходимо исследовать в разных аспектах. Исследования рекламы, во-первых, важны для самих членов бизнес-сообщества, поскольку позволяют им оптимальным образом выстраивать свои рекламно-маркетинговые стратегии. Но эти же исследования важны и для широких слоев публики – для того, чтобы потребитель рекламы имел возможность адекватно реагировать на рекламные продукты, понимать специфику воздействия последних, и, следовательно, сознательно делать свой выбор в пользу того или иного рекламируемого товара или услуги. Умение разбираться в рекламе – качество цивилизованного человека.

Реклама относительно недавно вошла в жизнь российского общества, российской экономики. И как многое, вновь входящее в нашу жизнь, реклама поначалу воспринималась абсолютно позитивно. Это не случайно. Талантливый рекламист-креативист, использующий различные игровые приемы, умело пользующийся мультимедийными ресурсами, способен создавать яркие, запоминающиеся образы, которые могут быть оценены наравне с качественными произведениями искусства. Более того, сам факт наличия в нашей жизни обильной, красочной рекламы как бы ставил нас в один ряд с так называемыми цивилизованными странами.

Говорить о том, насколько актуально изучение рекламы, нет необходимости – реклама все активнее входит в нашу жизнь, занимает значительную часть культурного и языкового пространства, причем ее воздействие далеко не всегда положительно, а иногда – и разрушительно (этот прагматический акцент мы в работе акцентируем особо, с необходимой аргументацией).

В последнее десятилетие активизировался интерес к рекламе и со стороны отечественных лингвистов [Рекламный текст: Семиотика и лингвистика 2000], [Лившиц 1999], [Амири 2007], [Балабанова 2004], [Должикова 2009], [Зирка 2005], [Ильясова 2009], [Куликова 2008], [Лившиц 1999], [Лявшук 2001], [Пономарева 2009], [Терских 2003], [Ксензова 2008], [Чернышова 2010] и другие.

Данная статья написана в русле лингворекламоведения – только формирующейся традиции, в рамках которой сделано уже достаточно

много. Но, тем не менее, еще осталось много неосмысленных, актуальных для лингвистики проблем.

Реклама нас интересует не сама по себе. Изучение рекламы позволяет поставить по крайней мере две интересные лингвистические проблемы. Первая – это проблема языковых игр, феномена, который, благодаря работам Людвига Витгенштейна, привлекает в XX веке внимание самых серьезных лингвистов, философов, культурологов. Вторая проблема – проблема поликодового текста, который в разных традициях именуется либо креолизованным (термин Юрия Алексеевича Сорокина), либо синтетическим, либо интермедиальным.

Эта, вторая проблема интересна по целому ряду причин. Лингвистика традиционно изучает только вербальные тексты. Вместе с тем, чисто вербальных текстов в культуре практически не бывает – даже книжный текст есть текст поликодовый, так как в процедуры семантизации включены и вневербальные компоненты книги – характер бумаги, тип и качество кегля и т.д. Гораздо сложнее протекают процедуры семантизации в синтетических текстах, включающих в себя музыкальный, пластический компоненты (рисунок, графика, цвет). Эти тексты и, в частности, рекламные тексты, можно и нужно изучать, и основой этого изучения является теория текста и теория дискурса, разрабатываемый прежде всего лингвистикой. Но эти теории можно применять и при изучении не только словесных текстов – с точки зрения современной теории текста любое сообщение, зафиксированное с помощью определенной знаковой системы, есть текст, или, как в нашем случае, поликодовый текст.

Поликодовый текст уже получил освещение в научной литературе. Мы ссылаемся, в частности, на работы Александра Геннадиевича Сонина, чьи работы и, в частности, докторская диссертация посвящены этому феномену.

В диссертации феномен поликодового текстообразования впервые соотнесен с феноменом языковой игры, в результате чего мы пришли к выводу: поликодовый рекламный текст – это игровой текст, сложное многоуровневое образование, где семантика вербального компонента формируется во взаимодействии с семантикой прочих компонентов – пластического и / или музыкального.

Один из главных моментов работы поликодового игрового рекламного текста, на который мы обратили внимание, связан с тем, что в лингворекламоведении называют манипулятивным эффектом рекламы (одна из первых работ – работа Евгения Леонидовича Доценко «Психология манипуляции», написанная еще в 1996 году). Традиционно полагают, что в основе манипулятивных стратегий рекламного дискурса лежит персуазив (термин Галины Владимировны Пономаревой), речевой акт, направленный на убеждение потенциального потребителя рекламируемого товара в необходимости приобрести товар или услугу. Но,

чтобы персуазив реализовался в своем перлокутивном эффекте, рекламист должен произвести еще одно действие с сознанием, с концептосферой потребителя. Это действие не описано в лингворекламоведении, несмотря на его важность. Теория языковых игр Витгенштейна и теория речевых актов Остина-Сёрля дает возможность его выделить и описать.

Мы пришли к выводу, что языковая игра – отнюдь не такой безобидный феномен. Языковая игра направлена на разрушение характерных для реципиента ментальных стереотипов и на их перестройку (рефрейминг). В основании языковой игры лежат не только креативные интенции, но и деструктивные; разрушив с помощью языковой игры концептуальные стереотипы потенциального потребителя, рекламист способен убедить его гораздо более эффективно. Таким образом, мы пришли к выводу об амбивалентном характере перлокутивного эффекта языковой игры в рекламном тексте и выделили в его речевой структуре по крайней мере еще один, косвенный, речевой акт, который можно было бы условно назвать «деструктивом».

Поскольку практически любой текст является поликодовым образованием, полная типология таковых практически невозможна. На этом этапе, мы выделяем вербальные поликодовые тексты и поликодовые рекламные тексты, где присутствуют, кроме вербального, прочие компоненты. Нами дана типология форм языковой игры в вербальных текстах, где выявлены игровые доминанты – фонетическая, графическая, морфологическая, лексико-семантическая, синтаксическая, а также сложные, комбинированные формы, где задействованы одновременно несколько уровнея языковой системы.

Далее мы приводим пример реализации комбинированной игровой стратегии, где задействованы сразу три уровня языковой системы и, соответственно, три кода, с помощью которых фиксируется сообщение – графический, морфологический (псевдочленение) и лексико-семантический. Так, в рекламе часового магазина читаем:

*Швей**Царские** часы*

Языковая игра состоит в творческом преобразовании, частичном разрушении используемых в сообщении кодов. Причем, чтобы игра не стала фатальной для сообщения, разрушение кода на одном уровне компенсируется усложнением кодов на уровне другом, иначе – самой реструктурацией поликодовой системы.

Так, нарушая морфо-семантический код, рекламист в приведенном рекламном сообщении выделяет лишь имплицитно присутствовавший сегмент *Царские*, актуализируя его как самодостаточную семантическую единицу через оформленное графически псевдочленение (нарушение графического кода). Актуализованная сема вступила во взаимодействие с базовой семантической единицей (лексико-семантический код) *Швейцарские*, за счет чего удвоилась позитивная коннотация

номинативной единицы и, следовательно, рекламируемый продукт – часы – обрел черты дополнительной привлекательности. Как мы видим, семантика одного слова перераспределяется между вновь возникающими словами, что видоизменяет общую семантическую конфигурацию текста. Но, одновременно, на уровне импликатур, подрывается, подвергается рефреймингу и стереотипизированное представление о самих принципах морфологического членения, характерных для языка – вот он, деструктивный эффект языковой игры!

Данные, достаточно традиционные, приемы семантического анализа в диссертации дополняются методиками, принятыми в современной когнитивной лингвистике. В частности, нам показалось интересным и продуктивным применение к анализу поликодовых текстов известной теории Жиля Фоконье и Марка Тернера, теории концептуальной интеграции. Эта теория только входит как инструмент в отечественное языкознание, и она очень эффективна в описании внетекстовых параметров дискурса. Так, материалом данной теории нам удалось показать, как исходные ментальные пространства (inputs) в сложной поликодовой рекламной конструкции (реклама сока J7) формируют комбинированное ментальное пространство (Blended Space).

Рекламный проект для бренда ***J7*** был создан агентством "Родная речь". На российском телевидении он существует в нескольких анимационных вариантах, реализованных в технике пластилиновой лепки. Визуальный ряд в данном рекламном ролике сочетается с музыкально-вербальным.

Вербально-музыкальная составляющая плюс визуально-пластический ряд – все говорит о том, что здесь мощно задействованы стратегии создания поликодового текста, реализуемые в рамках концептуальной интеграции.

Поскольку любая коммуникационная структура, основанная на использовании кода, может именоваться текстом, а к разряду языков, помимо естественнный, могут относиться и специализированные, то есть, например, язык музыки, то принципы языковой игры распространяются и на невербальные компоненты поликодового текста. Здесь присутствует элемент игры как разрушения языкового кода.

Пластический аспект рекламного ролика включает в себя следующую последовательность картинок: молодой человек радостно приникает к стакану с соком, затем следует «взрыв» вулкана, из которого извергаются потоки сока, становящиеся цветами, бабочками, яблоками. Из яблок и получается сок. Цветовой решение – зеленый, желтый, красный (в соответствии со специализированными словарями, описывающими семантику цвета – это цвета энергии, жизни, тепла и т.д.)

Музыкальный код рекламного ролика дефектен - первая музыкальная фраза, которой соответствует текст «*ты только делаешь глоток*» не связана ритмико-мелодически с центральной частью мелодии, на которую положен основной текст:

«*и в это же мгновение*
*вдруг расцветает мир вокруг*
*и дарит настроение*
*чудесный вкус – тебе он радость принесет*
*улыбку на губах твоих зажжет*».

Последний же вербальный компонент, фраза «*яблочный вкус j7*», ложится на коду, которая ритмико-мелодически также не соотносится с основным фрагментом мелодии.

За счет усечения музыкального кода (наличие двух разрывов в разработке музыкальной темы, отсутствие перехода от интродукции к основной части, и от нее – к коде) происходит динамизация общего синтетического сюжета, а потому мультиплицируется и семантика энергии, здоровья, свежести, заявленная в вербальном и пластическом кодах – так рекламист, используя интегрирующий потенциал генерирующего пространства, а также принципы языковой игры, максимально увеличивает информационный потенциал своего рекламного продукта, а, следовательно, и его привлекательность для потенциального потребителя рекламируемого продукта.

Мы исходим из того, что использование теории Фоконье-Тернера существенно обогащает те теории поликодового текста, которые существуют сейчас (теория А.Г.Сонина), и наш материал доказывает это.

В целом же принятый подход и те результаты, которых мы достигли, представляются продуктивными не только в плане изучения рекламного текста. Поскольку, как мы уже сказали, большинство текстов культуры есть поликодовые структуры, то теория поликодового текста, отработанная и уточненная на материале рекламы, может использоваться и в работе с ними. Поскольку языковая игра – основа не только рекламного текста, но и к иным игровым образованиям. Наши же наблюдения над рекламным дискурсом могут учитываться и в крайне актуальной на сегодня теории дискурса. Уточнив некоторые позиции теории речевых актов, мы, надеемся, вносим вклад и в развитие этой теории.

**Список литературы:**

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции / Е. Л. Доценко. – М.: МГУ, 1996. – 279 с.

2. Исаева, Л.В. Языковая игра в поликодовом рекламном тексте. Saarbrücken.: LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 105 с.

3. Сонин, А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. Г. Сонин. – Москва – 2006. (Электронный ресурс).

4. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 180-196.

5. Пономарева, Г. В. Каламбур как форма реализации языковой игры в англоязычной персуазивной коммуникации в аспекте перевода : автореф. дис. … канд. филол. наук / Г. В. Пономарева. – Краснодар, 2009. – 23 с.

**КОМИНА Наталья Анатольевна**
*Тверской государственный университет*

## ОСОБЕННОСТИ ИЛЛОКУТИВНОЙ СТРУКТУРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ДИСКУРСА В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Реализация компетентностной модели подготовки специалиста предполагает широкое использование образовательных технологий основанных на таких общеметодологических принципах, которые предполагают прозрачность целей, задач и содержания учебного процесса, преемственность, непрерывность и рефлексивность образования, автономию и развитие творческого потенциала субъектов учебного процесса. Психолого-педагогические характеристики современных технологий обучения определяют учебную деятельность как процесс совместной деятельности обучающихся и обучающего, которому присущи дискурсивность, адаптивность, интерактивность и рефлексивность(Laurillard). В такой модели наблюдается возрастание активности обучаемого в процессе создания своего собственного знания и превращение его в субъекта деятельности, в то время как обучающий призван обеспечивать интеракцию, адаптировать содержание обучения уровню имеющихся знаний и учебным целям, преследуемым обучающимся.

В изложенной выше «субъект-субъектной» модели особая роль отводится личностной ориентации, индивидуализации и автономии студента, что требует создания определенных условий для ее реализации. Одним из таких условий является использование в процессе обучения не только технологий непосредственного общения в аудитории (face-to-face компонента), но и компьютерно-опосредованных обучающих технологий, использующих интернет ресурсы, CD-ROM приложения к учебному курсу, интерактивной доски, а также компьютера как средства общения в чатах, блогах и по электронной почте. Другими словами, в процесс обучения активно включается виртуальное образовательное пространство (ВОП).

Естественно, что в этой ситуации возникает потребность теоретического осмысления организации дискурсивного процесса в ВОП. Коммуникативный статус организационного дискурса в учебной ситуации ВОП и его основные функциональные свойства выявляются из анализа взаимоотношения и соотношения различных компонентов, положенных в основу ситуации учебного общения т.е. прогнозируемые организатором потребности у исполнителя или обучающегося в определенных речевых действиях в конкретных условиях учебного взаимодействия по поводу содержания обучения, совокупность конкретных каналов и средств обучения, включая также приемы и методы, вспомогательные технические и иные средства, а также средства обратной связи между «организатором» и «исполнителем». Исходя из этого коммуникативный статус организационного учебного дискурса в ситуации ВОП характеризуется следующим:

- переходом роли организатора обучения от обучающего к обучаемому, что проявляется в том, что обучаемый имеет возможность сам планировать свою учебную деятельность исходя из личных потребностей, с учетом своего скоростного потенциала усвоения материала, в приемлемой для него последовательности и в удобное для него время;
- спецификой канала интерактивного взаимодействия обучающего и обучаемого опосредованного компьютером, что соответствует уровню ожиданий поколения «рожденного в Сети» (“digital natives”, “Net generation”);
- спецификой обратной связи при выполнении упражнений в интерактивном режиме позволяющей быстро получить результат и проанализировать допущенные ошибки, а также на основе этого спланировать далее свои действия (выполнить снова, просмотреть правильные ответы, получить ссылку на объясняющий источник), а также организовать свою учебную деятельность по закреплению и дополнению знаний в период между аудиторными занятиями, обсудить и получить поддержку от партнеров по обучению или организовать совместную учебную деятельность (технологии блогов и вики);
- изменением ролевой специфики обучающего связанной с концентрацией усилий, направленных на обеспечение компьютерно-опосредованной интеракции, рефлексии действий обучающихся и адаптации учебного содержания актуальному уровню знаний обучаемых.

Являясь разновидностью дискурсных образований, организационный дискурс в учебной ситуации характеризуется всеми функционально-содержательными параметрами, которые присущи любому другому типу дискурса. К таковым основополагающим параметрам учебного дискурса, по мнению Клауса Вагнера (Wagner, 1978:10-21), относятся речевой план или речевая стратегия, перспектива говорящего и последствия реализации плана, стратегии и перспективы (ср.: Романов, 1988; 1995; 2004). Однако в

предложении К. Вагнера строить „дидактическое“ речевое произведение на базе речеактовых параметров есть свои особенности, которые, безусловно, могут быть полезными при описании построения организационного учебного дискурса. Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что в основу построения дискурсного образования в учебной ситуации кладется не просто речевое действие говорящего субъекта, а речевое произведение, в которое вплетено и коммуникативное намерение и правила их реализации. Во-первых, само речевое действие представлено в виде набора речевых планов и стратегий, которые реализуются на основе определенных правил, по которым любой участник учебной коммуникации может реализовать свои намерения. В теории речевых актов (далее: ТРА) правила, как известно, отделены от самого речевого действия и подразделяются на определенные разряды правил, например, правила реализации иллокутивности, правила пропозиционального содержания, правила или условия истинности говорящего и т.п. Но специфика организационной дискурсии в учебном пространстве такова, что в организационную структуру дидактического (учебного, обучающего) дискурса правила уже включены в систему средств реализации конкретных речевых действий (дискурсивных практик, высказываний, ходов, реплик, шагов) участников, которые и составляют целостность организационной структуры учебного дискурса.

Во-вторых, реализация плана и стратегий сразу же предполагает реакцию на них другого участника учебной коммуникации, тем самым уже задается динамический характер учебного дискурса, т.е. его диалогическая и интерактивная основа. В то время как в ТРА подобной диалогичности, по крайней мере в ее классическом варианте, не отмечено, что вызвало целую волну критики этого направления (см., например, Франк, 1986:363-373), которая касалась, по преимуществу, „нежизненности“, искусственности и механистичности описываемых речевых произведений, в невозможности их использования в реальном общении. Реакция на речевые стратегии одного говорящего или участника учебной коммуникации неизбежно влечет за собой выдвижение встречных- согласованных или противоречивых- стратегий, что и создает динамическую основу интерактивности учебного дискурса.

В-третьих, совокупность самих речевых произведений как в устной, таки в фиксированной, например, письменной формах представляет собой целостное дискурсное образование, объединенное рамками плана реализации его составляющих. Таким образом, план речевых действий участников учебной коммуникации представляет собой глобальный концепт макродействия и его финального результата или цели, а речевая стратегия в таком случае есть не что иное как глобальное представление о средствах достижения этой цели (ср.: Водак, 1997: 55). Эти средства, взятые в целом, определяют совокупность образований более низкого

(конкретного) уровня решения и действия. В этой связи приходится обращать внимание на различие следующего порядка: план – это лишь глобальное ***представление*** действия, например, „Полет на самолете в Лондон“, а стратегия – это глобальное мысленное представление ***стиля и способа осуществления*** действия наиболее эффективным образом (за меньшую цену, с минимальным риском и т.п.) с учетом конкретных языковых моделей и правил (Дейк, 1989; Водак,1997: 55-56).

Иллокутивный план учебного дискурса представляет собой ту часть речевого произведения, по которому любой из участников ситуации учебного общения выбирает тактически и стратегически эффективные языковые средства для решения конкретных коммуникативных задач (Романов, 1988). Очевидно, что понятие иллокутивного плана в организационном учебном дискурсе охватывает используемое в теории речевых актов широкое толкование стратегии „как нечто продуманное целое, объединяющее в себе как план, так и цель“, (Wagner, 1978: 159), с одной стороны, и коммуникативное понимание стратегии как одного из параметров «вербального планирования, опирающегося на осознанные и представляемые говорящим субъектом речевые процессы» (там же, с.160; Романов, 1988; 1989), с другой стороны.

Иллокутивный план любого учебного дискурса включает в себя следующие переменные:

а) иллокутивную составляющую, описывающую функционально-содержательную сторону речевых действий партнеров в рамках выбранной (предложенной) схемы или фреймовой конфигурации ситуации общения;

б) коммуникативные (в том числе и речевые) стратегии говорящего: как стратегии «организатора», так и стратегии «исполнителя» в «согласованном и кооперативном взаимодействии» (Романов, 1988: 20 -26; Романов, 1999: 18 - 23);

в) ролевую позицию партнера с учетом его возможных действий и противодействий (антистратегий) развитию иллокутивного плана; последние могут подразделяться на стратегии содержательного порядка, проблематизирующие стратегии, куда входят стратегии мета-коммуникативного плана.

Коммуникативные условия ситуаций учебного общения, а также собранный эмпирический материал позволяют выделить следующие типы иллокутивных планов организационного учебного дискурса (далее также: ИПД): ИПД – ВОПРОС, ИПД – ДИСКУССИЯ/ДИСКУТИВ, ИПД – НАРРАТИВ, ИПД – ДИРЕКТИВ, а также - УЗУАЛЬНЫЕ ИПД.

В условиях ВОП лидирующее место занимают ИПД – ВОПРОС и ИПД-ДИРЕКТИВ, на долю остальных видов приходится лишь незначительная часть общего количества примеров, а УЗУАЛЬНЫЕ ИПД и вовсе отсутствуют. Изложенные данные показывают, что в ситуации

ВОП практически преобладают директивные планы учебного дискурса, если ИПД - ВОПРОСы рассматривать как разновидность директивных ИПД. Отсутствие ИПД – ДИСКУССИЯ/ДИСКУТИВ и ИПД – НАРРАТИВ свидетельствует о том, что дискуссионные формы общения в ВОП еще не получили должного развития в связи с тем, что «искусственный интеллект» не может еще справляться с ситуацией реального общения, хотя в высокоритуализованных (предсказуемых) интеракциях система способна работать. Доминирующая позиция директивных ИПД подчеркивает ограниченность широко используемых компьютерно-опосредованных интерактивных упражнений , построенных по типу «стимул-реакция» (“drill and kill”) и вызывающих быструю утомляемость и снижение интереса у обучаемых. ИПД – ДИСКУССИЯ/ДИСКУТИВ и ИПД – НАРРАТИВ характерны для непосредственного общения в аудитории (face-to-face) и это свидетельствует об уникальной роли преподавателя в учебном процессе, который организует учебный процесс с учетом личностных и психологических особенностей обучаемых, может доходчиво объяснить самые трудные случаи употребления лексики, ответить на вопросы и проиллюстрировать правило наглядными примерами, тесно связанными с конкретной коммуникативной ситуацией ситуацией.

В заключении следует отметить, что выявленные характеристики коммуникативного статуса организационного дискурса в учебной ситуации ВОП и исследование особенностей иллокутивной структуры организационного дискурса в условиях ВОП показывают, что доминирующая роль организатора учебной интеракции несомненно принадлежит обучающему и может лишь частично передаваться обучаемому, а отсутствие ИПД – ДИСКУССИЯ/ДИСКУТИВ и ИПД – НАРРАТИВ свидетельствует о том, что дискуссионные формы общения в ВОП еще не получили должного развития.

**Список литературы:**


1. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград: Перемена, 1997. – 139 с.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: ИЯ АН СССР, 1988. – 183 с.
4. Романов А.А. Говорящий лидер в деловом общении // Человек говорящий: Язык, познание, культура/ Под ред. А.А. Романова и А.М. Шахнаровича. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1995. – 56 – 70.
5. Романов А.А., Черепанова И.Ю. Суггестивный дискурс в библиотерапии. – М.: Лилия, 1999. – 128 с.
6. Романов А.А., Сорокин Ю.А. Соматикон или психосемиотика визуальной коммуникации. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2004.
7. Laurillard D. The different forms of learning in psychology and education // in Student learning. Research in education and cognitive psychology / ed.by J.T.E. Richardson, M.W.

Eysenck and D.W. Piper. – The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1987. P.198-207.
8. Wagner K.R. Sprechplanung. – Hamburg: Buske, 1978. – 292 S.

**КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна**
*Тверской государственный университет*

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ФАКТОР ЕГО ПОДГОТОВКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из актуальных задач российского образования является сегодня подготовка специалистов способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности. Решение этой задачи предполагает вариативность применяемых образовательных технологий.

Раскрытие творческого потенциала личности, творческая самореализация в профессиональной деятельности являются важным залогом роста профессионализма личности. Креативность личности обязательно реализуется в профессиональной деятельности, творческом поиске новых, более эффективных способов решения задач, нетривиальных выводах. Психологи неоднократно отмечали, что сам творческий процесс, полученные новые результаты являются мощным стимулом усиления творческой активности личности - «новое рождает стремление к новому».

Анализ понятия коммуникация, коммуникативные качества личности можно определить как совокупность свойств и умений, обеспечивающих возможность установления контакта и взаимопонимания между людьми. При этом любые общепсихологические подструктуры личности: направленность, характер, способности - могут рассматриваться как социально-психологические или коммуникативные свойства личности. Перечень этих свойств достаточно обширен. Тем не менее, можно выделить три подхода к анализу коммуникативных качеств и рассмотреть коммуникативные свойства личности, коммуникативные отношения и коммуникативную подготовленность.

К системе коммуникативных свойств можно отнести свойства характера, темперамента, особенности высшей нервной деятельности, которые проявляются в процессах общения и совместной деятельности (доверчивость, застенчивость, отчужденность, невротизация, переключаемость и т.д.).

К системе коммуникативных отношений можно отнести ценностную ориентацию личности, установки, определяющие характер общения.

К системе коммуникативной подготовленности можно отнести знания, навыки, умения, которые необходимы для организации межличностной коммуникации (умения устанавливать психологический контакт, прогнозировать поведение партнера и т.д.)

Таким образом, понятие коммуникативные качества трактуется достаточно широко и не отражает в должной степени деятельностные характеристики будущего специалиста. Необходимо выбрать более интегральную характеристику. Такой характеристикой может выступить понятие коммуникативная компетентность.

Коммуникативная компетентность определяется, как способность личности устанавливать и поддерживать социально-психологические контакты между людьми.

Способности, в свою очередь, определяются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием выполнения той или иной деятельности.

К понятию коммуникативной компетентности относятся личностные свойства, позволяющие субъекту успешно решать коммуникативные задачи, знания социальных норм, позволяющие ему ориентироваться в ситуации коммуникативного взаимодействия; коммуникативные умения, навыки, дающие возможность личности реализовать план коммуникативного взаимодействия; поведенческую готовность реализации коммуникативного плана.

Сущность коммуникативной компетентности студента определяется требованиями, которые предъявляются ему условиями профессионального образования. Коммуникативные, организаторские и другие качества личности, необходимые специалисту для успешного выполнения профессиональной деятельности изложены в трудах ученых Е.М.Борисова, К.М.Гуревича, Ю.М.Забродина, Е.А.Климова, А.М.Новикова, Н.С.Пряжникова и др.

Но, прежде чем подойти к изложению круга возможностей преподавателя по становлению коммуникативных и организаторских качеств личности студента при обучении иностранному языку, следует сказать о том, насколько сформированы эти качества в студенческой среде.

Нами, был проведен опрос среди студентов I и II курсов по методике, предложенной А.В.Батаршевым. Анализ результатов исследования показал, что высокими коммуникативными склонностями обладает 49% опрошенных студентов, 45% - средними, оставшиеся 6% - низкими.

Выбор методик формирования качеств личности при обучении иностранному языку целесообразно осуществлять дифференцированно, в зависимости от вида деятельности. Так обучать важнейшему аспекту чтения специальной литературы - грамматике целесообразнее с помощью самостоятельного выведения студентами алгоритмических правил.

Сущность алгоритмического подхода изложена в трудах В.А.Вотинова, где автор впервые обосновал и доказал реальность выведения студентами неязыкового вуза алгоритмических правил в условиях программированного обучения как средства формирования грамматического навыка чтения. Такой способ ознакомления с алгоритмическим правилом позволяет учитывать психофизиологические и психологические особенности студентов естественнонаучных специальностей, дает возможность достичь высоких практических результатов, способствует развитию вербального мышления студентов и повышает мотивацию обучения.

Овладение грамматическими навыками чтения можно организовать таким образом, чтобы студенты самостоятельно выводили алгоритмические правила на основе анализа и обобщения предложенного им материала. При этом, учитываются особенности сильной нервной системы испытуемых, обеспечивающей высокую производительность работы в условиях, требующих концентрации внимания и напряженной умственной деятельности. Такая организация учебного процесса обусловлена, и особенностями мнемической деятельности студентов данного профиля, высоким уровнем развития логического компонента памяти. Предлагаемая стратегия, соответствующая умственному потенциалу студентов и учитывающая их стремление к анализу и осмыслению фактов языка, исключает механическое заучивание, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации учения, т. к. студенты видят значимость имеющихся в их распоряжении средств для изучения иностранного языка. Использование этой методики способствует развитию гибкости мыслительных процессов.

При введении и закреплении лексического материала возможно использование ролевых игр. И, наконец, обучение собственно разговорной речи, на наш взгляд, целесообразнее осуществлять, используя коммуникативный метод обучения, разработанный и научно обоснованный в трудах Е.И.Пассова и его коллег.

Коммуникативный метод предполагает обучение общению проводить только через общение, которое может быть использовано в качестве канала воспитания, познания и развития. По мнению философов, социологов, психологов, общение есть такой социальный процесс, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, способами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру. В общении осуществляется рациональное и эмоциональное взаимовлияние людей, выявляются общность (расхождение) мыслей и взглядов, создается сплоченность и солидарность, характерные для коллектива, формируется образ жизни. Общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором ее развития, условием формирования ее психических свойств.

Процесс обучения иноязычному общению (как в устной, так и в письменной формах) представляет собой модель процесса реального общения по основным параметрам: мотивированность, целенаправленность, информированность процесса общения, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся. Благодаря этому создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение умениями и их использование обучающимися в условиях реального общения. Стране нужны активные, творческие специалисты с гибким мышлением, обладающие развитыми способностями, умеющие решать новые задачи в сложных нестандартных ситуациях.

Таким образом, умело, выбирая и используя различные технологии формирования иноязычной коммуникативной компетентности, мы имеем возможность решать сложные проблемы подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности в современных условиях.

**Список литературы:**

1.Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998.

2.Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.

3.Копылова Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста // Вопросы психологии. - 2005, - № 1. С. 162-170.

4.Копылова Н.В. Акмеологический контекст развивающих технологий формирования личности специалиста // Материалы I-ой Международной научно-практической конференции Ростов на Дону 2010. – С. 526-530

**КОРОБЧАК Вера Николаевна**

*Армавирская государственная педагогическая академия*

## МЕДИЙНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РОБЕРТА ФРОСТА

Как известно, во второй половине XX века на пересечении лингвистики, литературоведения и семиотики начал практиковаться антропоцентрический подход к исследованию письменного текста. Это ознаменовало переход от изучения письменного текста как автономной реальности к исследованию текстовой специфики как особой формы знаний о субъекте реальной действительности, к анализу процессов порождения и интерпретации текста субъектом**.** Анализ процессов порождения и интерпретации сделал небходимым изучение текста как части дискурса. В данной статье предпринята попытка рассмотреть феномен репрезентации индивидуальных характеристик отправителя.

Языковое сознание отправителя манифестируется в выборе речевых средств (продуманном или неосознаваемом; стереотипном (индивидуально среднестатистическом)). Рассматривая продуманный выбор речевых средств, мы имеем дело с продуманной саморепрезентацией отправителя в тексте, анализируя стереотипный выбор речевых средств – и с его автоматизированной репрезентацией. Осознанная саморепрезентация отражает желаемый образ отправителя (фальш-имидж), автоматизированная репрезентация характеризует его реальный образ (реал-имидж). И в том, и в другом случае (само) репрезентация отправителя обусловливает наличие такой характеристики текста, как медийность.

В современном языкознании исследование медийности имеет определенные традиции. Так, например, в постмодернистской текстологии проблема медийности разрабатывется в связи с изучением событийности знаковых происшествий в смысле их исторической монументальности и повторяемости материальных актов воплощения [2: 149]. В рамках теории социальной коммуникации медийность знака трактуется как перформанс (исполнение, осуществление действия) воплощенного языка [3: 70]. Лингвокультурология изучает медийные аспекты перформативности как моменты конкретной языковой реализации как конститутивные элементы языка, обеспечивающие его различные перформативные практики [1: 141].

В данной работе медийность понимается как неотъемлемое свойство дискурса репрезентировать стереотипное речевое поведение отправителя (т.е. относительно устойчивую систему речевых действий человека, сформировавшуюся в ответ на привычные повторяющиеся условия общения). Стереотипное речевое поведение отправителя может быть индивидуальным и среднестатистическим.

Надо отметить, что индивидуальное речевое поведение автора текста актуализируется индивидуальными стратегиями речевого поведения. Эти стратегии универсальны для языковых личностей – носителей различных языковых систем. В актуализации стратегий речевого поведения проявляются уникальные особенности языковой личности, которые обеспечивают ее неповторимость и могут быть основанием для выведения ее структурной модели. Модель структуры языковой личности – устойчивая система, отражающая стереотипные особенности вступившего в коммуникацию субъекта и детерминирующая его речевое поведение. Модель структуры языковой личности можно представить на основании анализа актуализации стереотипных особенностей отправителя, в том числе индивидуальных стереотипных особенностей речевого поведения, соответствующих пяти дихотомиям речевого поведения: «интровертированному / экстравертированному», «статичному / динамичному», «интуитивному / сенсорному», «позитивному / негативному», «центрированному / кооперативному». С учетом того, что в

каждой из пяти дихотомий может быть выделено два противоположенных полюса актуализации, формула универсальной модели структуры языковой личности выглядит следующим образом: интроверт / экстраверт + статик / динамик + интуит / сенсорик + пессимист / оптимист + эгоцентрик / альтруист [1:141].

Методика прагмалингвистического моделирования помогла выявить своеобразные варианты универсальной модели языковой личности, определить индивидуальную модель и составить индивидуальный речевой портрет языковой личности. Рассмотрим в качестве иллюстрации речевой портрет Роберта Фроста.

Роберт Фрост – один из самых известных и любимых поэтов 20 столетия. Язык и стиль, который он использовал в своих стихах, заслуживал особого восхищения и уважения: он успешно сочетал традиционный и разговорный стиль. Важной его инновацией было использование простого, откровенного, разговорного языка. Он полагал, что язык общего, деревенского фольклора лучше всего описывал его обычный жизненный опыт, что составляло суть его работы. Многие его поэмы имеют несколько уровней понимания. Они зачастую начинаются с описания места действия (natural setting ), с представления единственного человека (главного лица в поэме) и, несомненно, простой истории, которая повествуется от первого лица. Более глубокое, временами неуловимое авторское послание, однако, зачастую скрыто в метафорах и изобретательном образе. Фрост предупреждал своих читателей «не прессинговать поэму слишком сильно» по поводу смысла, потому что, как он говорил, «истинное значение это самое очевидное значение ». Роберт Фрост, в отличии от многих поэтов своего возраста, продемонстрировал полное безразличие к реальности городского, индустриализированного общества и к социальным или политическим темам, которые вдохновляли его современников. Его работы глубоко уходят корнями в жизнь и пейзажи деревенской Новой Англии. В поэме «The Road not Taken» автор находится на развилке дорог и должен выбрать одну из двух»[4:145] . Дорога, которую он выбрал, была покрыта травой и менее хоженой. Фрост не думал, что он вернется на ту дорогу, которую он не выбрал. По словам автора, его отличие заключалось в том, что он принял решение воспользоваться той дорогой, которой меньше всего пользовались. На символичном уровне его выбор представляет важность личного и профессионального выбора, с чем нам приходиться сталкиваться в нашей жизни. Утонченный переход во временах глагола делит поэму на две отдельные части. Изменение во времени глагола происходит в строфе 16(I shall be telling this with a sigh). Размышления о прошлом находим в строфах 1,2,3(Two roads diverged in a yellow wood, And sorry I could not travel both And be one traveler, long I stood), при этом автор проектировал свое будущее в строфе 4( And looked down one as far as I could). Первоначально

Фрост говорит, что он выбрал одну дорогу «because it was grassy and wanted wear». Он затем противопоставляет себя дважды. В строфах 10-12 (Had worn them really about the same, And both that morning equally lay In leaves no step had trodden black) он говорит, что обе дороги более или менее равно «затоптанные». В строфах 13-15 (Oh, I kept the first for another day! Yet knowing how way leads on to way, I doubted if I should ever come back) автор выражает свои сомнения. В тот момент, когда он принимал решение о выборе дороги, он сделал это под влиянием момента. Выражение «ages and ages hence» (строфа17) демонстрирует, что Фрост планирует себя на далекое будущее. Поэт представляет себя в качестве пожилого человека, ведущего беседу о решении, которое он принял. Строфы18-19 (Two roads diverged in a wood, and I – I took the one less traveled by,) передают предположение о том, что поэт предпринял очень осознанное, хорошо мотивированное решение. Он не совсем откровенен, как было принято решение. По началу, Фрост, кажется, хотел сказать правду, но затем меняет решение и «переписывает» событие (строфы18-19,and I-I ). Поэт искажает правду, потому что он смущается признать, что он не знал какую дорогу выбрать. Поэма «The Road not Taken» свидетельствует о нашей способности обманывать себя и других. Фрост показывает своей поэмой, что многие из наших жизненных решений основываются на ошибочных и поверхностных оценках и принимаются случайно, наугад, без явного учета последствий. Мы, однако, предпочитаем льстить и тешить себя, убеждая других (и себя возможно), что наши главные жизненные решения хорошо обдуманы и спланированы.

Проведя анализ некоторых других поэм Р.Фроста, надо отметить, что поэт в изображении реальной действительности опирается, прежде всего, на внутренние субъективные установки. Факты, представляемые поэтом, приводятся исключительно как средство доказательства его точки зрения. Ценности, изображаемые автором, связаны с развитием и изложением его собственных субъективных идей и символических образов. Речевые действия поэта зависят в большей степени от внутренних установок, а не от ситуации, в которой в данный момент протекает общение. Автор воспринимает любую ситуацию общения как данность, редко стремится изменить её (даже если она его не устраивает), сам приспосабливается к ней **(положительно акцентуированное интровертированное речевое поведение).** Р.Фрост не всегда описывает процессы. Если же это происходит, представляет движение как последовательность сменяющих друг друга картинок. Изображает преимущественно результаты действий или будущие достижения **(положительно акцентуированное статичное речевое поведение).**

При этом в изображении ситуаций реальной действительности склонен проявлять пессимизм **(негативное речевое поведение).**

Сознание автора фокусируется на образах, создаваемых его воображением. Изображаемые факты реальной действительности - строительный материал для этого образа или отклик на него **(интуитивное речевое поведение).** Речевая деятельность Р.Фроста направлена, в первую очередь, на него самого. Автор часто отстраняется от получателя, уходит в себя, в свой внутренний мир **(отрицательно акцентуированное центрированное речевое поведение).** Исследование национальных вариантов универсальной модели языковой личности может воссоздать некоторые черты национальных языковых типов , а также составить их среднестатистические речевые портреты.

**Список литературы:**

1. Горло Е.А. Медийность поэтического дискурса. Языковая система и речевая деятельность: лингвокультурологическийй и прагматический аспекты. Выпуск 1. Ростов-на-Дону, 2007,с.141.
2. Фуко, М. Археология знания / Мишель Фуко; перевод с фр. / Общ. ред. Бревченко.- К.,1996,с.149.
3. Четыркина, И.В. Перформативность как конститутивный признак культуры**:** ЭТНИЧЕСКАЯ И историческая перспектива / И.В. Четыркина.- Краснодар, 2005,с.70.
4. Denis Delaney, Ciaran Ward, Carla Rho Fiorina. Fields of Vision. England, 2005, p.145

**КРЕСТИНСКИЙ Станислав Владимирович**
*Тверской государственный университет*

## КОММУНИКАТИВНО ЗНАЧИМОЕ И КОММУНИКАТИВНО НЕЗНАЧИМОЕ МОЛЧАНИЕ

Разграничение молчания коммуникативно значимого и коммуникативно незначимого связано с разграничением таких понятий как тишина, пауза, молчание. Эта проблема является одной из наиболее сложных при изучении функционирования молчания в дискурсе из-за большой специфичности самого предмета исследования, то есть из-за отсутствия четких границ между ними, и, вероятно, принципиальной невозможности установить эти границы ввиду диффузности, размытости самого материала, большой субъективности в его оценке.

Наиболее общее разграничение видов молчания сделал Б.Ф. Поршнев, выделив доречевое молчание и молчание как перерыв в речевом общении. Доречевое, животное молчание исключает ситуацию общения и, следовательно, какую-либо коммуникативную значимость; оно эквивалентно первобытной, доисторической тишине. "Молчание второго рода ... - генерализованное торможение речевой функции: тут уже нет подобия даже "эквивалентного обмена", ибо в обмен не дается ничего. Но это "ничего" весьма весомо. Во-первых, оно есть пауза - разграничитель

звуковых комплексов и тем самым фактор превращения неопределенно длительных звучаний в слова. Во-вторых, молчание в ответ на словесный раздражитель есть промежуточное звено к ответу действием, движением, но теперь предварительно пропущенным через нейродинамическое сито дифференцированных словесных раздражителей. В-третьих, ответ молчанием есть первый шаг становления "внутреннего мира". Пока длится молчание, оно составляет оболочку для интериоризованных, внешне не проявляющихся реакций, будь то по речевому или неречевому типу. Следовательно. молчание - это ворота к мышлению" (Поршнев, 1974: 459). Из данных рассуждений следует, что тишина (доречевое молчание) становится актом Молчания только в ситуации общения, только как ответ, как реакция на речевой ход собеседника. Уже в том, что такое молчание не перестает быть действенным, а является только его формой, заключается его коммуникативная значимость.

Аналогичную мысль высказывает и М.М. Бахтин: "Нарушение тишины звуком механистично и физиологично…нарушение же молчания словом персоналистично и осмысленно: это совсем другой мир... Молчание возможно только в человеческом мире и только для человека." (Бахтин, 1986: 521). Здесь подчеркивается мысль, что молчание субъективно, является неотъемлемой чертой именно человеческой природы, и в этом заложена основа потенциальной коммуникативности молчания, ибо "быть - значит общаться диалогически".

М.Савиль-Труак, выделяя типы молчания, также разграничивает молчание как отсутствие звука вне коммуникативной ситуации и молчание как часть коммуникативного процесса (Saville-Troika,1985:4). Далее, в условиях коммуникации она выделяет молчание как структурообразующий компонент коммуникативного процесса и молчание как собственно коммуникативный акт. Первое понимается как "неотъемлемая часть культурной структуры языкового общества","такое молчание не только формирует структуру коммуникации, но и служит тому, чтобы организовывать и регулировать социальные отношения"(там же), то есть такое молчание является условием и фоном ритуальных действий или регулятором отношений между коммуникантами.

Далее, М.Савилъ-Труак различает молчание значимое, но без пропозиционального содержания - это паузы-хезитации внутри речевого хода и между речевыми ходами, которые имеют преимущественно эмоциональный характер; и молчание как коммуникативный акт с пропозициональным содержанием. Все эти типы молчания для большей наглядности можно представить в виде ряда оппозиций:

МОЛЧАНИЕ

Отсутствие вне коммуникации Часть коммуникативной деятельности

СОЭ КА

-ПС +ПС

Здесь СОЭ - молчание как структурообразующий элемент; КА - молчание как коммуникативный акт; -ПС - акт молчания без пропозиционального содержания; +ПС - акт молчания с пропозициональным содержанием»

Из данной схемы видно, что в первой оппозиции противостоят молчание как глобальное отсутствие звука вообще всякой человеческой деятельности, что соответствует тишине (доречевому молчанию) или состоянию одиночества, когда молчание лишено всякой другой значимости кроме того, что ничто и никто не звучит и не пользуется языком, потому что отсутствует ситуация общения; и молчание как часть коммуникации в самом широком смысле - от микродиалога, в котором один из речевых ходов заменяется молчанием, до крупного общественно важного события. Вторая оппозиция представляет противопоставление молчания как необходимого условия совершения действия, само при этом не являясь действием, отказом в силу каких-либо причин от вербальной в пользу силенциальной формы коммуникации. Причем это условие может быть настолько облигаторное, что его нарушение может повлиять на успешность коммуникативной деятельности. Этому виду молчания противостоит молчание как коммуникативный акт, то есть как компонент дискурса, имеющий в вербальном окружении определенную значимость и способный быть действием, актом молчания. Наконец, в третьей оппозиции противопоставлены пауза и акт молчания как нулевой речевой акт. Принцип противопоставления наличие/отсутствие пропозиционального содержания не вызывает возражения. Однако здесь следует внести уточнения, Паузы-хезитации - различного рода заминки, повторы, обрывы слов, фраз и т.д.(/то, что на письма чаще всего передается многоточием) - не представляет от собой собственно коммуникативных актов, но является частью этих актов, возникая в различных местах фразы, предложения, речевого акта, высказывания или же предваряя его, образуя "предречевой период" (Gilani, Bucci; Freedman,1985). Такое молчание не может выступать вместо речевого акта, оно не заменяет и не отменяет его, а только задерживает его начало или разбивает его на фрагменты или смысловые единицы, то есть выполняет синтаксическую функцию. Причины таких пауз могут быть различного рода: осознанная расстановка пауз и выверенная их продолжительность

при художественном чтении; эмоциональное состояние - волнение, страх и др. причиной которых, в свою очередь, может быть присутствие третьих лиц, как показано в эксперименте с детьми, описанном в статье Г. Левина и И. Сильвермана (Levin; Silverman, 1965), во время которого было зафиксировано увеличение количества пауз, вызванных волнением от присутствия взрослых при рассказывании детьми различных историй. Причиной пауз могут быть и сугубо индивидуальные особенности человека: один говорит бойко, без запинок или пауз или делая их между относительно большими фрагментами речи, другой - запинаясь, сбивчиво, с большим количеством пауз, заполненных и незаполненных, в самых неожиданных местах фразы, без всякой закономерности, третий - четко, размеренно, подчеркивая паузами, иногда довольно продолжительными (4-5 секунд) важность той или иной мысли. Ярким примером последнего типа паузирования является манера речи М.С.Горбачева, особенно в спонтанной речи, при ответах на вопросы, в беседах. Такие паузы, как уже указывалось, являются важным и неотъемлемым компонентом речевого потока, но они не являются сами по себе коммуникативными актами, а только его элементами. Этим паузам противопоставлены акты молчания, которые выступают как заместители соответствующего речевого хода, то есть, как указывает К.Циммерман, в ситуации, когда не актуализируется какой-либо речевой акт, а коммуникативное намерение сохраняется (Zimmermann, 1983: 39). Такой силенциальный акт может содержать пропозипиональное и интенциональное содержание и обладать посткоммуникатквной силой, то есть он может иметь почти все характеристики речевого акта и содержать самую разнообразную информацию и выражать самые разнообразные психjлогические состояния человека. Отсюда следует, что в третьей оппозиции надо говорить не о противопоставлении силенцальных коммуникативных актов, один из которых имеет пропозициональное содержание, а другой его не имеет, а о разграничении паузы и акта молчания, которые могут иметь место в рамках коммуникативного акта.

Таким образом, достаточно четко разводятся эти два понятия - пауза и акт молчания - как явления, имеющие одну природу, но в процессе коммукативной деятельности представляющие собой принципиально разные явления, хотя и в рамках коммуникативного акта. Исходя из этого, несколько иной вид примет и оппозиционный ряд, составленный на основе классификации видов молчания М. Савиль-Труак:

| ТИШИНА | | МОЛЧАНИЕ |
|---|---|---|
| отсутствие звука вне комму-никации; доречевое молчание; внеречевое, внекоммуникативное молчание | часть коммуникативной деятельности<br>СОЭ | КА<br>пауза акт молчания |

Однако остаются "непристроенными" такие виды молчания, как молчание во время сна, физиологическое молчание и молчание в период одиночества, которые нельзя опускать в виду их важности для человека. В отличие от внекоммуникативного молчания, тишины, эти два вида молчания можно назвать некомуникативними. Смысл этого разграничения в том, что эти виды молчания, не являясь частью собственно коммуникативной деятельности в смысле общения с коммуникативными партнерами, в то же время являются принадлежностью человека, тогда как некоммувикативное молчание, тишина, исключает присутствие человека и его какой-либо коммуникативной деятельности. Некоммуникативное молчание - это результат исключения человека из процесса общения, где предполагается наличие коммуникативного партнера, Внекоммуникативное молчание - это отсутствие человека, тишина. Таким образом, окончательный вариант оппозиционного ряда имеет следующий вид:

| ТИШИНА | МОЛЧАНИЕ |
|---|---|
| Отсутствие звука вне коммуникации; | НКМ КМ |
| Доречевое; | СОЭ КА |
| Внеречевое, внекоммуникативное молчание | Пауза АМ |

(НКМ – некоммуникативное молчание; КМ - коммуникативное молчание; АМ - акт молчания).

Согласно полученной схеме, коммуникативно значимое молчание включает:

1) молчание как условие и фон для совершения некоторых действий (СОЭ), его коммуникативная значимость обусловливается обязательностью этого условия, невыполнение которого ведет к нарушению действия вплоть до его отмены;

2) молчание как коммуникативный акт и невербальный компонент процесса общения, дискурса и диалога, в рамках которого молчание может выступать как

3) пауза, не имеющая пропозиционального содержания и выполняющая в основном формальные синтаксические и психологические функции, и как

4) акт молчания, который является аналогом вербального акта, может быть употреблен вместо него и имеет пропозициональное содержание.

Молчание как СОЭ является в основном предметом изучения этнографии и культурологии, поскольку это прежде всего социокультурный аспект молчания. Пауза является в основном предметом изучения в психолигвистике. Акт молчания как коммуникативная единица на уровне вербального взаимодействия попадает в поле зрения прагматики. Таким образом, само понятие коммуникативно значимого молчания получается довольно емким , охватывающим социальные, психологические и собственно коммуникативно-прагматические аспекты, чго отражает природу молчания: с одной стороны, как явление коммуникативной деятельности человека в отличие от внекоммуникативного молчания, тишины, оно есть продукт психики человека и его социальной природы; с другой стороны, факт триединой сущности молчания сближает его как коммуникативную единицу с любой другой единицей общения, будь то дискурс, простейшее диалогическое единство или речевой акт.

Такая модель молчания с его тремя макрофункциями - коммуникативной, социальной и психологической - в целом коррелирует и с моделью коммуникативных потребностей языковой личности, которую приводит Ю.Н.Караулов, выделяя контактоустанавливающую, информативную и воздейственную потребности языковой личности (1987:214). Эта модель молчания перекликается и с моделью процесса общения, принятой в советской психологии, где выделяют коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны процесса общения.

Информативная потребность языковой личности и коммуникативная сторона процесса общения соотносится с коммуникативной функцией молчания, контактоустанавливающая потребность и интерактивная сторона процесса общения - с социальной функцией, и, наконец, потребность воздействия и перцептивная сторона общения соответствуют психологической функции молчания.

Данные корреляции показывают, что акт молчания как единица общения в целом вписывается в структуру процесса общения и имеет аналогичные свойства, что и все другие его единицы, как вербальные, так и невербальные.

Таким образом, тишина, говоря словами М.М.Бахтина, - это явление природы, молчание - явление человеческой психики. "В тишине ничто не звучит, в молчании никто не говорит" (Бахтин, 1985: 521), Тишина так же отличается от молчания, как язык животных от языка человека. Пауза - это знак препинания на уровне речевого потока. Акт молчания - это коммуникативный ход, единица общения, которой присущи многие

свойства вербальных актов, в том числе пропозициональное и интенциональное содержание, а также выведенные Г.П. Грайсом Категории речевого общения - Количества, Качества, Отношения и Способа.

**Список литературы:**

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М, 1986. 541 с.
2. Крестинский С.В.Интерпретация актов молчания в дискурсе // Язык, дискурс и личность. Тверь, 1990. С. 38-45.
3. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. М, 1974. 487 с.
4. Gilani Z.H., Bucci W., Freedman N. The Struture and Language of Language // Semiotica. Vol. 86.1985. P. 99-113.
5. Levin H.; Silverman I. Hesitation phenomena in children´s speech // Language and Speech. 1965. P. 67-85.
6. Saville-Troika M. The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication // Perspective on Silence. 1965. P. 1-18.

Zimmermann K. Überlegungen zu einer Theorie des Schweigens // Sprache und Pragmatik. 1983. S. 37-44.

**ЛАТОЩЕНКО Юлия Владимировна**
*Тверской государственный университет*

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Понятие «перевод» часто трактуют несколько однозначно и определяют процесс перевода как замену текстового материала одного языка на текстовый материал другого языка. Данное определение не только слишком широко и расплывчато, но и не отражает коммуникативный характер переводческой деятельности.

Чтобы увидеть особенности этого процесса и успешно преодолеть трудности, возникающие при выполнении ряда последовательных умственных операций, составляющих его, необходимо помнить, что перевод — это особый вид межъязыковой коммуникации.

Совершенно очевидно, что в практике перевода выделяются как минимум три основных этапа работы. Один из них связан с восприятием текста на исходном языке (ИЯ), второй - с осмыслением, и третий - с воспроизведением на переводящем языке (ПЯ). Прежде чем осуществить межъязыковое преобразование, переводчик должен воспринять исходное содержание и понять его. Понимание исходного текста осложняется целым рядом обстоятельств как лингвистического, так и психологического характера: это и знание исходного языка, и знание предмета, о котором идет речь, знание исторических и социально-культурных реалий, объективной действительности, отраженной в исходном сообщении, и,

наконец, это особенности личности автора сообщения и самого переводчика.

Таким образом, трудности перевода обусловлены целым рядом объективных и субъективных закономерностей сложного акта языковой коммуникации и мыслительной деятельности в процессе нахождения межъязыковых лексических, грамматических и стилистических соответствий оригинала и его транслята.

Многие выдающиеся представители российской и зарубежной переводческих школ уделяли большое внимание трудностям (сложностям, ошибкам), возникающим в процессе переводческой деятельности, их систематизации и расшифровке. Так, например, один из самых известных современных российских переводоведов Н.К. Гарбовский составил подробнейшую классификацию переводческих ошибок [1]. С его точки зрения, в наиболее общем виде переводческие ошибки подразделяются на два класса:

1. Переводческие ошибки при расшифровке системы смыслов исходного текста. Их причины: недостаточное владение языком оригинала; недостаточный когнитивный опыт; невнимательное отношение к системе смыслов, заключенных в исходном тексте; неумение различить особенности индивидуального стиля автора исходного речевого произведения.

2. Переводческие ошибки на этапе перевыражения системы смыслов, которые обусловлены, прежде всего, недостаточно мастерским владением языком перевода, неспособностью найти в языке перевода формы, эквивалентные соответствующим формам оригинала.

А ведущий немецкий теоретик перевода и дидактик Вольфрам Вилсс в своем фундаментальном труде «Переводческая наука: проблемы и методы» предложил принципы разработки типологии переводческих трудностей [2]. По его мнению, в основе переводческих трудностей лежат 4 фактора:

1. Особенности каждого из языков, участвующих в процессе перевода. Причем, он выделяет два ряда трудностей, связанных с направленностью перевода, а именно, перевод с иностранного языка на исходный язык и перевод с исходного языка на иностранный.

2. Особенности переводчика, выступающего в двойной роли. Переводчик не просто ретранслятор информации, но и автор, текстообразующая деятельность которого осуществляется в новых условиях коммуникации и нацелена на нового реципиента. В. Вилсс также разделяет данные особенности на два подкласса, связанные с ограниченной переводческой компетенцией начинающего переводчика и обширными переводческими компетенциями опытного переводчика. Хотя, по нашему мнению, данное деление достаточно условно, поскольку индивидуальный опыт переводчика в познании окружающей

действительности, как языковой, так и неязыковой, не всегда напрямую связан со стажем переводческой деятельности.

3. Особенности вида текста. Дифференцируя тексты по жанру, Вилсс расставляет три так называемых центра тяжести, связанные с типом текста и выделяет перевод научно-технический, литературный (или художественный) и библейский. Научно-технический перевод по своей сути однозначно определен содержанием исходного текста и во многих случаях достигает своей цели, базируясь на простых, основанных на нормах языка научно специфичных языковых соответствиях. В литературном переводе преобладают такие синтагматические, конотативные средства выражения, которые в исходном языке и языке перевода часто имеют различную значимость и требуют от переводчика творческого преобразования литературного текста в содержательной и выразительной плоскостях.

Это мнение полностью разделяет В.С. Виноградов. Он отмечает, что именно в художественном переводе с наибольшей полнотой отражено своеобразие и сложность переводческой деятельности [3].

4. Особенности текста частного порядка. Эти трудности обуславливаются особенностями собственно автора исходного текста, его стилистической манерой выразительности и передачи содержания.

Первые три группы факторов носят относительно постоянный характер для конкретного переводчика, работающего с определенной парой языков. Различные сочетания двух видов языковых особенностей, двух видов ролевых особенностей и трех видов типологических особенностей, двух видов ролевых особенностей и трех видов типологических особенностей текста дают 12 параметров переводческих трудностей, причем такие трудности могут носить коллективный (существовать для всех переводчиков), частично коллективный и индивидуальный характер.

С точки зрения В. Вилсса, более детальная типологизация затруднена из-за большого числа индивидуальных трудностей, связанных с особенностями конкретного текста и конкретного переводчика, но полагает, что можно описывать отдельные трудности перевода на разных уровнях языковой системы.

Преодолению переводческих трудностей способствует не только хорошее знание языков (что само по себе не гарантирует успешности перевода), но и тех путей, которыми осуществляется переход от одного языка к другому, последовательности всех переводческих операций.

Очень помогает переводчику знание закономерных соответствий между лексическими единицами, грамматическими конструкциями и стилистическими особенностями сопоставляемых языков.

Однако на практике в большинстве случаев перевод осуществляется далеко не по заранее определенным соответствиям. Кроме того, всегда

существуют широкие возможности выбора из целого набора различных закономерных соответствий.

Такое положение возникает вследствие того, что в системах самих языков существуют глубокие расхождения, и необходимо знать природу этих расхождений, чтобы решать конкретные переводческие задачи. Существенными для перевода являются две группы расхождений: расхождение систем понятий и несовпадение многозначности в разных языках. Расхождение и сдвиг понятий заставляют переводчика не просто заменять слова, относящиеся к определенному фрагменту действительности, но и видоизменять эти фрагменты в соответствии с системой понятий языка транслята. В таких условиях сохранить первоначальный смысл оказывается труднее, чем при простой замене знаков. Приходится прибегать к различным ограничениям и уточнениям в трансляте, чтобы не выйти за пределы исходного смысла. Поэтому переводчик должен научиться переводить лишь исходный смысл высказывания в его нерасчлененном на слова интегрированном виде.

Многозначность языкового знака - это явление, создающее целый ряд объективных трудностей при переводе. Многозначность в различных языках далеко не идентична. Употребление той или иной лексико-грамматической формы в трансляте должно определяться, прежде всего, смыслом высказывания и соображениями стилистического характера, а также традициями и нормами языка перевода.

**Список литературы:**

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
2. Вилсс В. Переводческая наука: проблемы и методы. - Штутгарт, 1977.
3. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы. - М.: КДУ, 2004.

**ЛЯЛИНА Татьяна Анатольевна**
*Тверской Государственный университет*

## МЕНТАЛИТЕТ КАК ФАКТОР РАЗЛИЧНОГО ПОНИМАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Парадокс комического дискурса заключается в том, что комический эффект, созданный говорящим может быть потерян или разрушен, если не будет понят или по каким-то причинам не принят адресатом. Помимо субъективных факторов, характеризующих адресат (возраст, образование, профессия, национальность, пол, круг интересов) следует учитывать такой достаточно объемный по своей структуре и входящих в него компонентов факт — ментальность.

Согласно философскому словарю, **ментальность, менталитет** (от лат. — ум, мышление, душевный склад) — общая духовная настроенность,

относительно целостная совокупность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство культурной традиции или какого-либо сообщества. (Гуревич, Шульман 1997: 271).

Менталитет народа формирует определенную картину мира, включающую в себя не только общечеловеческие понятия о добре и зле, справедливости, благе и т.д., но также какие-то свои общенациональные черты, свойственные данным представителям нации, являющиеся типичными для них. Общность языка объединяет данную нацию в еще один коллектив, внутри которого формируется единая языковая картина мира. Она играет важную роль в восприятии и понимании мира в целом и комического в мире в частности.

Английский философ Фрэнсис Бэкон (1561 — 1626), говоря о субъективных особенностях сознания, выделял четыре источника заблуждений, называя их «идолами» или «призраками» (идолы пещеры, театра, площади и рода). Нам наиболее интересным представляется «призрак» площади. Любое общение (коммуникация) предполагает использование языка, а вместе с ним и усвоение из поколения в поколение предрассудков прошлого. О положительном в понятии «пред-рассудок» писал немецкий философ Х.Г. Гадамер (1900 — 2002), подчеркивая то, что это не только не мешает, но даже является некой основой для понимания (Гадамер 1988: 319).

Человек, усваивая язык, бессознательно впитывает ассоциации и образы (возможно не всегда правильные и точные) предыдущих поколений. Таким образом, у каждого народа формируется своя картина мира, в соответствии с которой воспринимается новое суждение и понятие. Еще один из основоположников философской лингвистики Вильгельм фон Гумбольдт (1767 —1835) представлял язык системой мировидения, которая оказывает регулирующее воздействие на человеческое поведение: человек обращается с предметами так, как их преподносит ему язык. Каждый язык по Гумбольдту, образует вокруг народа, к которому он принадлежит, круг, выйти за пределы которого можно, только вступив в другой круг (Рамишвили 1998: 124).

Опираясь на все вышесказанное, следует отметить справедливость мнения о том, что различные нации по-разному понимают юмор, что является объективной данностью на фоне субъективных факторов, присущих отдельным ее представителям.

Часто в литературе и быту высказывается согласие с данным утверждением при сравнении четырех наиболее распространенных в мире языков: английского, немецкого, французского и русского.

По мнению исследователей, французский смех отличается изяществом и остроумием (Анатоль Франс), немецкий — некоторой тяжеловесностью (комедии Гауптмана), английский — иногда добродушный, иногда едкой

насмешкой (Диккенс, Бернард Шоу), русский — горечью и сарказмом (Грибоедов, Гоголь, Салтыков-Щедрин) (Пропп 1997: 29).

По словам И.В. Гете, ни в чем так не обнаруживается характер людей, как в том, что они находят смешным. Л.И. Пинский считает, что эта истина применима к отдельным индивидам, целым обществам и эпохам, а также к национальному характеру, как это обнаруживается в искусстве (роль юмора, особенно эксцентрического, в английской, остроумия во французской литературе, сарказма в испанском искусстве) (Пинский: 2).

Н.А. Тэффи (Лохницкая) в своем рассказе «Смех» представляет на суд читателей «полунаучное» исследование о смехе и юморе; она в легкой шутливой форме пытается классифицировать различные формы смеха и представить его «расовое» подразделение, что не лишено некого смысла и рациональности. По ее мнению, русские смеются мало и относятся к этому занятию презрительно. Смех должен быть тонкий, и не пошлый, и глубокий; смех должен быть острый и должен задеть кого-нибудь. Французы главную радость находят в том, что в их языке очень мало слов и каждое выражение имеет несколько значений. Французы играют словами, а не мыслью, и остроты их в переводе теряют соль и смысл. Немецкие шутки тяжелы, но доброкачественны и солидны. У немцев процветают карикатуры и остроты на политической почве. Но больше всех смеются и почтительнее всех относятся к смеху англичане. Английский смех — легкий, веселый, безобидный. Английский смех носит всегда хороший, семейный характер. Он прост и здоров. Американский смех носит тот же характер. Италия, кажется, не смеется совсем. Поляки смеются много, но чаще всего собственному остроумию. Восточный смех (японцы, китайцы) скрытен и тонок. (Тэффи 1999: 21 — 24). Оценка автора не лишена субъективизма и некой несерьезности, но в целом ее слова не противоречат мнениям других и сложившейся в нашем сознании общему представлению о данной ситуации.

Ю.Б. Борев в книге «Комическое» пишет о том, что в юморе национальные признаки легко ощутимы, но с большим трудом поддаются теоретической характеристике, приводя, в качестве примера, мнение французского исследователя Э. Обуэ, что французам свойственно остроумие, которое имеет агрессивный характер, язвительность, высокомерное отношение к своему предмету, а англичанам присущ юмор, который скромен и имеет характер благосклонного умиления (Борев 1974: 62).

Поскольку автора больше всего интересует немецкоязычный комический дискурс, в заключение хочется отметить, что качества характерные для немцев находят свое отражение в восприятии ими юмора. Немецкий юмор распространяется чаще на политическую сферу и носит «серьезный» характер. Анекдоты, например, могут создаваться с целью

«потопить» конкурентов или исправить недостатки в работе. И шутка ради наслаждения, шутка ради шутки встречается не часто.

**Список литературы:**

1. Бореев Ю.Б. О комическом. М., 1957. — С. 4 —73.
2. Пинский Л.Е. Комическое. //БСЭ. htt://www.bse.chemport.ru/komicheskoe.shtml
3. Рамишвили Г.В. Гумбольдтианство. // БЭС. Языкознание. М., 1998. — С. 123 —124.
4. Гадамер Г.Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988.
5. Гуревич П.С., Шульман О.И. Ментальность, менталитет // Культурология XX век. Словарь. СПб., 1997. — С. 271 — 273.
6. Тэффи Н.А. Антология сатиры и юмора России XX века. Том 12. — М., 2003. — 544с.

**МАСЛЕННИКОВА Евгения Михайловна**
*Тверской государственный университет*

## КОММУНИКАТИВНАЯ РАВНОЦЕННОСТЬ СЛОВА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С теорией и практикой перевода тесно связан вопрос, касающийся самой возможности существования перевода, получивший название проблемы переводимости / непереводимости.

Сторонники теории непереводимости убеждены в невозможности создания адекватного оригинала текста перевода, а поэтическое произведение, как считается, не подлежит переводу априори. Как подчеркивает В.Н. Комиссаров, «рассмотрение перевода с позиций языкознания четко определило невозможность полного тождества содержания оригинала и перевода. Языковое своеобразие любого текста, ориентированность его содержания на определенный языковой коллектив, обладающий лишь ему присущими “фоновыми” знаниями и культурно-историческими особенностями, не может быть с абсолютной полнотой “воссоздано” на другом языке. Поэтому перевод не предполагает создания тождественного текста и отсутствие тождества не может служить доказательством невозможности перевода» [Комиссаров 1990: 39]. Считается, что «строго говоря, перевод с одного языка на другой невозможен даже для совершенно жестких языков», но возможна только интерпретация, так как «все наше языковое поведение пронизано процедурами интерпретирования» [Налимов 1979: 59].

Современная теория поддерживает идею о принципиальной проводимости любого текста и исходит из того, что непереводимость возникает в виде непереводимых языковых, стилистических и тематических явлений, но устраняется на уровне целого текста. К

непереводимым или структурно-невоспроизводимым языковым явлениям обычно относят грамматические категории, аллитерацию, ассонанс, ритм, метр, просодию, а к тематическим – реалии и термины. Исходя из принципиальной возможности перевода, А.Д. Швейцер [1992] подчеркивает, что переводимость на уровне текста обусловлена его параметрами (стиль, жанр, тип), а непереводимость связана с металингвистической функцией. Принципиальная языковая переводимость достижима в тех случаях, «когда речь идет о народах стоящих примерно на одном уровне культуры, научно-технического развития, тогда все, что выражено на одном языке, может быть выражено на другом языке» [Нелюбин 2003: 167]. Непереводимыми оказываются слова или выражения, за которыми стоят ситуации, предметы и понятия, не существующие или не существовавшие в практическом опыте неносителей языка. По мере сближения культур идет знакомство с ее составляющими и их постепенное проникновение в «принимающую» культуру.

Замечание Воланда из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» об испортившем москвичей квартирном вопросе, естественно, оказывается невоспроизводимым по причине отсутствия схожего эмоционально-оценочного опыта, поэтому в переводе М. Гинзбург данный эпизод отсутствует. Подобранные другие варианты *the housing shortage* ‘нехватка жилья’ и *the housing problem* ‘жилищный вопрос’ можно признать условно соответствующими, но они не способствуют актуализации тех компонентов, которые выделяет русскоязычный читатель романа.

> *... квартирный вопрос только испортил их...* М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита. ↔ *... only the housing shortage has had a bad effect on them*. M. Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод Д. Бергин и К. Тирнан О’Коннор); *... the housing shortage has soured them...* M. Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод М. Гленни); *... only the housing problem has corrupted it...* M Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод Р. Пивера и Л. Волохонской)

Переводческая практика породила концепцию функционального подхода (В. Матезиус, И. Левый. Р. Якобсон и др.), в рамках которой разработаны пути субституции (И. Левый), компенсации (Л.С. Бархударов и др.), позволяющие искать и находить языковые единицы, заменяющие собой единицы исходного языка и способные выполнять схожую функцию в получаемом переводном тексте. Именно СЛОВО устанавливает обобщенные связи в рамках семантических полей. Высший уровень переводимости предполагает сохранение прагматической заданности исходного текста и достигается, по мнению А. Нейберта [1978], для текстов, характеризующихся общей направленностью в сферах исходного и переводящего языков или для текстов, изначально предназначенных для перевода. Затем следуют художественные тексты и тексты, созданные для «своих» читателей, что первоначально не предполагало их перевода на другой язык.

Коммуникативно эквивалентный и / или адекватный типы перевода

обеспечивают передачу коммуникативного эффекта. Выбор средств для реализации поставленной переводческой цели и достижения определенного уровня переводимости, выбор типа перевода (буквального, вольного, компромиссного и т.д.) зависит от параметров исходного текста, а также от (не)учитываемых переводчиком ролевых установок и социально-психологических установок, существующих в «его» социуме. Специфика конкретного языка и культуры привносит свои особенности (лингвистические, экстралингвистические, прагматические) в межкультурное общение.

Приобретение русским прилагательным *бывший* ярко выраженной специфики употребления и стилистической окраски за счет его двойной интерпретации относительно экстралингвистических условий функционирования слова в контекстах позволяет рассматривать его как один из ключевых концептов русской лингвокультуры [Масленникова 2011]. Если сравнить русский синонимический ряд *бывший* и соответствующий ему английский ряд *former* (Penguin), то оказывается, что в последнем более сильными являются временные отношения характеризуемого объекта или явления. Естественно, перевод всегда органичен несоответствием лексических систем русского и английского языков. Выбор синонима при переводе зависит от ситуации его употребления в исходном тексте, т.е. от контекстуальных и конситуативных условий его функционирования относительно Мира текста и Мира автора. Поэтому он всегда обусловлен степенью владения переводчиком соответствующей экстралингвистической информацией. Возможно, именно в силу культурно обусловленных расхождений между эквивалентами *бывший* и *former* в одном из переводов романа «Мастер и Маргарита» исчезла подобная отсылка к Миру текста. Русское прилагательное *бывший* выражает более сложную идею изменения статуса, не попавшую в зону перевода.

> *… труп бывшего барона Майгеля…* (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита) ↔ *... the corpse of the former Baron Meigel...* M. Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод М. Гинзбург): *... the body of the former Baron Maigel*. M. Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод Д. Бергин и К. Тирнан О'Коннор): *... the corpse of Baron Maigel...* M. Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод М. Гленни)

Выбор способа наименования инокультурных реалий зависит от сферы и ситуации их употребления. Если преобладающим способом передачи реалий считается заимствование, то необходимо соотносить форму интеграции заимствованных слов в сфере принимающего языка. Отсутствие или наличие прецедента в опыте (не) позволяет связать Мир текста с миром реальной действительности: упоминание о «правильных» носках в эпизоде о последних минутах жизни капитана Крюка выводит читателя-современника Дж. Барри на лежащие вне текста соответствующие смыслы, связанные собственно с социальным статусом учеников частных школ.

*... in the end he was true to the traditions of his race... And his shoes were right, and his waistcoat was right, and his tie was right, and his socks were right*. J.M. Barrie. Peter Pan ↔ *... в конце концов он не изменил традициям своего народа... И ботинки у него были как надо, и жилет как надо, и галстук как надо, и носки как надо!* Дж. Барри. Питер Пэн и Венди (Перевод Н. Демуровой)

Элементы одного языка / одной культуры могут не иметь соответствий в другом языке / другой культуре, входить или не входить в информационный тезаурус их носителя, объединяющий как лингвистические и экстралингвистические (энциклопедические и фоновые) знания, так и эмоциональные впечатления. Трудность подбора соответствующего эквивалента вызвана различиями в культурных традициях, стоящих за СЛОВОМ. Для англичан *tea* - это чай с молоком, а *Russian tea* ("чай по-русски") подается в стаканах с лимоном и сахаром. Простая трапеза с чаем также именуется *tea*, но *high tea* ("большой чай") – ранний ужин с чаем. Социальная окрашенность церемонии чаепития обычно теряется при переводе. Привычка иметь *meat tea*, т.е. плотно ужинать с чаем, рассматривается как нарушение правил светской жизни, поэтому предложение встретиться в половине седьмого вечера, чтобы успеть к поднятию занавеса в театре, вызывает у лорда недоумение. Во втором переводе дан остроумный вариант, основанный на совмещении несовместимых понятий: *пить чай с селедкой*.

*Half-past six! What an hour! It will be like having a meat-tea, or reading an English novel. It must be seven. No gentleman dines before seven.* O. Wilde. The Picture of Dorian Gray ↔ *В половине седьмого! В такую рань! Да это все равно что унизиться до чтения английского романа. Нет, давайте в семь. Ни один порядочный человек не обедает раньше семи*. О. Уайльд. Портрет Дориана Грея (Перевод М. Абкиной) ↔ *В полседьмого?! В такую рань?! Да это все равно что пить чай с селедкой или, скажем, читать английский роман. Нет, как минимум в семь. Ни один порядочный человек не обедает раньше семи*. О. Уайльд. Портрет Дориана Грея (Перевод В. Чухно)

Отсутствие реалии в практическом опыте представителя другого языка и культуры, равно как и его незнакомство с ней, приводит к возникновению ситуации непереводимости, но подобные временно безэквивалентные термины [Нелюбин 2003] по мере сближения культур и проникновения достижений науки и техники в сферу жизнедеятельности социума обычно передаются с помощью транслитерации.

*... the place might have been an Egyptian bathhouse except for the constant rumble of the Jacuzzi whirlpool bath in the corner*. S. King. Carrie ↔ *... помещение напоминало бы египетскую баню, если бы не стоящая в углу ванная для гидромассажа, которая издавала неустанный шум*. С. Кинг. Кэрри (Переводчик не указан)

Непонимание культурно-окрашенных коннотаций со стороны переводчика может в итоге привести к ложной трактовке получаемого текста вторичным читателем$_2$, поскольку слова *квартира* и *penthouse* / *пентхауз* не являются ни полными соответствиями, ни полными эквивалентами.

*One of those well fed, arrogant voices that come out of owners of vast income and*

*super-de-luxe penthouses*. J.H. Chase. Easy Come – Easy Go ↔ *Один из тех сытых самоуверенных голосов, которые принадлежат владельцам суперсовременных квартир*. Д.Х. Чейз. До равного счета (Переводчик не указан)

С.Г. Тер-Минасова полагает, что одной из причин, приводящих к конфликту культур, будет то, что за “″эквивалентными″ словами разных языков стоят разные понятия, разные миры в разных культурах” [Тер-Минасова 2001: 64], поэтому “необходимо учитывать разницу культур на уровне если не реальных предметов, то представлений и понятий о них” [Indem.]. Часто квази-эквиваленты отличаются как в стилистическом, так и в эмоционально-экспрессивном отношении: *a country house* / *большой помещичий загородный дом* не соотносим с русским словом *дача*.

*Meanwhile it was convenient to have the house near Guilford to go to whenever they wished. It saved the expense of having a country house of their own.* W.S. Maugham. Theatre ↔ ... *Майкла вполне устраивало иметь загородный дом возле Гилсфорда, куда можно было приехать в любое время. Это избавляло от расходов на собственную дачу.* С. Моэм. Театр (Перевод Г. Островской)

В романе М.А. Булгакова причиной недовольства московских литераторов стало распределение *дач*.

*... когда вся семья на даче ... дачный литераторский поселок… Дач всего двадцать две… дачи получили наиболее талантливые из нас… попали не на ту дачу…* М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита

Словарь “The Oxford Russian Dictionary” предлагает транслитерированный вариант *dacha* с объяснением ‘holiday cottage in the country in environs of city or large town’. В первом по времени публикации переводе романа М.А. Булгакова для слова *дача* выбраны нейтральные варианты:

*... the family was away in the country… the vocation village… There are only twenty-two houses in the village… the most talented among us were given summer homes there… got the wrong number…* M. Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод М. Гинзбург, 1967 г.)

В романе “The Innocents Abroad” М. Твена американцы посещают Ялту, где встречаются с императорской семьей в *Summer Home of Royalty*. В произведениях английских авторов также встречается *summer home*.

*Am I not always here, thy summer home?* R. Emerson. Sea-Shore

Другие переводчики романа М.А. Булгакова исходили из знакомства “своего” читателя с реалией *dacha*. Отметим, что, попав в английский язык, слово *dacha* со временем приобрело дополнительные оттенки:

*Michelle Pfeiffer and Harrison Ford live in a one million-dollar dacha in on a lake...* (Financial Times); *Besides, any oligarch worth his 10 percent would never put his Mercedes, five-floor dacha and villa under his own name.* (Wall Street Journal)

Интересными являются выбранные переводчиками решения для передачи словосочетания *дачный литераторский поселок* как: *the writers’ colony* (по аналогии с *colony of artists* ‘посёлок, «городок» художников’), *the country colony*, *the writers’ summer colony*.

*... the whole family’s away at the dacha... the writers’ colony... There are twenty-two dachas in all... the most talented people got dachas...* M. Bulgakov. The Master and

Margarita (Перевод Д. Бергин и К. Тирнан О'Коннор, 1995 г.); ... *the whole family is in the country... the country colony for writers... It's the most talented of us that got the dachas*... M. Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод Р. Пивера и Л. Волохонской, 1997 г.); ... *when the whole family in the country... the writers' summer colony... There are only twenty-two dachas... The dachas allocated to those with the most talent*... M. Bulgakov. The Master and Margarita (Перевод М. Гленни, 2003 г.)

В "фоновых" предметных терминах отражается национально-культурная специфика вербализации опыта носителей языка. На зависимость концептов от национально-культурного опыта и на разное "членение" концептуального пространства указано в [Леонтович 2002], когда "для неносителя лингвокультуры требуется большая степень смысловой развернутости и эксплицитности при использовании концептов, нежели для носителя" [Op. cit.: 143]. Если сравнить синонимический ряд (РОДИНА, ОТЕЧЕСТВО, ОТЧИЗНА) и соответствующий ему английский ряд (NATIVE LAND, MOTHER COUNTRY, HOME, HOMELAND, MOTHERLAND, FATHERLAND, COUNTRY OF ORIGIN), то оказывается, что в последнем более сильно проявляются экстралингвистические, исторические и культурные коннотации. Различия между словами не только понятийные, но также оценочные и ассоциативные. В русском языке слово РОДИНА обладает особой повышенной эмоциональностью и эмотивностью. В значении 'страна, в которой человек родился и гражданином которой он является' его синонимами выступают слова ОТЕЧЕСТВО и ОТЧИЗНА. Члены синонимического ряда имеют устойчивые ассоциативно-образные репрезентации. Обращение поэтов и писателей к образу РОДИНЫ пересекает с уникальными понятиями русской культуры ДУША, СУДЬБА, ТОСКА, выделенными в работах А. Вежбицкой.

В переводах синонимический ряд «распадается»: достижение смысловой адекватности предусматривает наличие умения выбрать средства для максимально полной и точной передачи мысли автора.

*All this country, country, country! Betraying your country - dying for your country - serving your country... you believe in the British Empire - and - and - the stupidity of dying for one's country*. A. Christie. N or M?

Для ирландки Шейлы Британская империя и ее владения – это *country*, но переводчики обыгрывают весь русский синонимический ряд.

*Предать страну, умереть за свою родину, служить своей отчизне... Вы верите в могучую Британскую империю? .. и ... и ... в бессмысленность самопожертвования?* А. Кристи. Н или М? (Перевод В.И. Ривоша); *Мне тошно от всех этих воплей - отечество, измена родине, смерть за родину, служение родине! Какое дело человеку до страны, где он живет? ... кто верит в этот дурацкий фетиш и готов отдать за него жизнь*. А. Кристи «М» или «Н»? (Перевод И. Русецкого)

Речь идет о несоразмеримости культурной наполненности СЛОВА. В этом случае непереводимость в большей степени связана с передачей национально специфических лакунарных концептов, занимающих особе место в языковой картине мира. Под лакунарными концептами типа

ХАЛЯВА понимаются “специализированные этнокультурные ментальные репрезентации, в концентрированном виде выражающие особенности той или иной культуры” [Долинский 2012: 40].

Возможность преодоления культурного барьера зависит от степени расхождения / сближения между соответствующими культурами, а также от смещения культурных, универсально-специфичных и этноспецифичных планов текста оригинала и получаемого в процессе переводческой деятельности вторичного опосредованного текста перевода.

**Список литературы:**


1. Долинский В.А. Моделирование вербальных ассоциативных полей в квантитативной лингвистике: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. – М., 2012. – 60 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. – Волгоград: Перемена, 2002. – 435 с.
4. Масленникова Е.М. «Бывшие люди» в русском лингвокогнитивном пространстве // Сублогический анализ языка: Юбилейный сб. науч. тр. / Под ред. проф. В.Н. Базылева. – М.: Изд-во СГУ, 2011. – С. 297-306.
5. Налимов В.В. Вероятностная модель языка. О соотношении естественных и искусственных языков. – М.: Наука, 1979. – 303 с.
6. Нейберт А. Прагматические аспекты перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 185-202.
7. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Русский *д* и английский *house*: конфликт культур? // Вестник Ивановского гос. ун-та. – Сер. «Филология». – 2001. – Вып. 1. – С. 61-67.
9. Швейцер А. Д. Еще раз к вопросу о переводимости // Литература и перевод: проблемы теории. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Литера», 1992. – С. 154-159.



**МИРОНОВА Татьяна Вячеславовна**
*средняя школа №21*


## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Процесс трудовой мотивации включает в себя создание готовности к действию, выбор направленности (целей), средств, способов действия, места и времени действия, оценку вероятности успеха, формирование уверенности и правильности и необходимости действия и т.д. В процессе мотивации участвуют такие образования как потребности, мотивы, мировоззрение человека, личностные особенности и представления человека о себе, своих возможностях (физических и психических), функциональные и эмоциональные

состояния и переживания, знания о среде и прогноз ее изменений, ожидаемые последствия, включая оценки других людей и т.д.

В психологии труда характеристика человека труда как личности предполагает анализ его мотивационно-волевой сферы. Именно эта сфера обеспечивает так называемый личностный уровень регуляции профессиональной деятельности, состоящий в активном движении к качественно новым профессиональным задачам, поиске порождения новых способов и ломке старых форм деятельности, что приводит к возрастанию уровня профессионализма, к отказу от сохранения жесткого соответствия между человеком и требованиями деятельности. Именно личность стимулирует человека как субъекта труда к выходу за пределы фиксированных норм профессии, к творческому вкладу в профессию, обогащению опыта профессии своим индивидуальным опытом.

В реальной жизни уровень профессиональной мотивации становится основой профессиональной деятельности преподавателя, его активной жизненной позиции. Мотивационная сторона деятельности преподавателя рассматривается как стержневой компонент способностей.

Потребность в успехе (или мотивация достижения) является относительно устойчивым стремлением человека к достижению высоких результатов в деятельности. Психология труда рассматривает мотивацию достижения как основополагающий фактор достижения высоких профессиональных результатов. Поскольку разным людям присуще разные мотивы, то и для разных людей значимость одних и тех же мотивов неодинакова.

Для одних преподавателей мотивы профессионального развития являются определяющими, а для других они менее значимы. Утилитарно-направленные мотивы также становятся более значимыми для одной возрастной категории преподавателей и менее значимыми для другой. С изменением семейного положения, со вступлением в брак и появлением детей, как показали результаты опроса, у преподавателей возрастает интерес к предмету и самореализации. Преподаватели более молодого поколения сильнее мотивированы к научной деятельности, поскольку им еще предстоит получить ученую степень. Стремление преподавателей завоевать общественное признание, получить ученую степень, звание, а не извлечь материальные выгоды, подтверждается их творческой активностью. В этом случае, мы имеем дело с преподавателями, ориентирующимися на саморазвитие и самореализацию. Для осуществления научной поддержки самосовершенствования и развития любого человека важно исследовать проблемы ценностей, внутренних переживаний и внутриличностного развития.

Исследования *ценностей мотивации профессиональной деятельности* могут проводиться на уровне личности и на уровне

культуры. В нашем исследовании единицей анализа выступает личность и основное внимание уделено закономерностям становления личности преподавателя, в частности, решающей роли ценностных ориентаций в процессе развития образа «Я – профессионал». Исследованию подвергались преподаватели трех возрастных групп с разным стажем работы.

На возрастном этапе до 30 лет со стажем работы менее 5 лет цели потребности в самовоспитании у преподавателей еще не приобрели конкретного содержания. Они существуют лишь в виде некоторого желания стать лучше. Преподаватель действует, подражая кому-то, или по чьим-то советам. Самовоспитание на первом этапе носит скорее учебный характер. Это этап адаптации человека к профессии, когда происходит первичное усвоение социальных и профессиональных норм, приспособление к условиям, процессам трудовой деятельности, дальнейшее развитие самоопределения в избранной профессии и правильности выбора профессионального пути, согласование жизненных и профессиональных целей и установок, формирование значимых черт личности профессионала, развитие профессионально важных качеств, специальных способностей, эмоционально-волевых качеств.

В возрасте от 30 до 40 лет со стажем работы от 5 до 10 лет целеполагание становится более конкретным. Преподаватель ставит перед собой определенные задачи по саморазвитию. Но эти задачи касаются не всей личности в целом, а каких-то частных качеств и умений. Преподаватель проявляет активность в определении целей самосовершенствования, саморазвития. Это этап самоактуализации человека в профессии, развития профессионала. Происходит совершенствование личностной структуры профессионала (практического мышления, восприятия, памяти, психомоторики, характерологических черт, способностей и т. д.), формирование методов и способов психологического обеспечения трудового процесса, развитие приемов самооценки, саморегуляции, самосовершенствования и т. д. На этой стадии становления профессионала преподаватель состоялся как специалист, обладающий практическим опытом, или не состоялся в силу отсутствия к этому соответствующей мотивации.

На третьем возрастном этапе от 40 до 50 лет со стажем работы от 10 лет и выше преподаватель самостоятельно и всесторонне анализирует и предельно конкретно формулирует цели самовоспитания и саморазвития, осознает возможности их реализации в процессе практической работы. Самостоятельно осуществляется планирование, намечаются пути и средства самосовершенствования и самоизменения, находятся оригинальные приемы работы над собой, устанавливается индивидуальный стиль работы. Это этап свободного владения

человеком профессией, проявляющегося в форме мастерства, реализации профессионала. Происходит усвоение высоких стандартов, воспроизведение на хорошем уровне кем-то ранее созданных методических рекомендаций, разработок, инструкций, частичная реализация профессионального потенциала, стабилизация основных операционных структур, личностные черты носят, как правило, устойчивый характер, облик личности построен, достаточно хорошо выражена компенсация некоторых психических функций, корректируются жизненные цели.

Мы определили ценностные ориентации и возможности саморазвития преподавателей с различным уровнем мотивации и профессионализма. В результате эксперимента обращалось внимание на такие личностные качества как *саморазвитие, самооценка, самоотношение, самопонимание* и *самоонализ.* Исследование осуществлялось с помощью приема шкалирования, основанного на методике М. Рокича и разработанного Ю. А. Артемовым. Преподавателям предлагалось ответить на ряд вопросов. Ответы обрабатывались с помощью пакета EXCELL. С помощью коэффициента корреляции была подсчитана связь, существующая между величинами.

Воспользуемся выборочным парным коэффициентом корреляции:

$$\hat{r}_{ij} = \frac{\sigma_{ij}}{\sqrt{\sigma_{ii} \cdot \sigma_{jj}}}$$

где $\sigma_{ij}$ - элемент ковариационной матрицы $\Sigma$.

Значение парного коэффициента корреляции варьируется от -1 до +1. При независимом варьировании признаков, когда связь между ними отсутствует, $\hat{r}_{ij} = 0$. При положительной, или прямой, связи, когда с увеличением значений одного признака возрастают значения другого, коэффициент корреляции приобретает положительный (+) знак и находится в пределах от 0 до +1, т.е. $0 < \hat{r}_{ij} < 1$. При отрицательной, или обратной, связи, когда с увеличением значений одного признака соответственно уменьшаются значения другого, коэффициент корреляции сопровождается отрицательным (–) знаком и находится в пределах от 0 до –1, т.е. $-1 < \hat{r}_{ij} < 0$. Чем сильнее связь между признаками, тем ближе абсолютная величина парного коэффициента корреляции к 1.

Согласно полученным данным таблицы все группы мотивов у преподавателей с высоким и средним уровнем профессионализма значительно выше, чем у преподавателей с низким уровнем (средние баллы 33,5; 28,7). Мы не можем говорить, что у преподавателей низкого уровня отсутствуют мотивы мотивации, так как средний балл насчитывает 22,6, однако у преподавателей низкого уровня мотивация выражена очень слабо.

Для первой возрастной группы важны мотивы уверенной мотивации, для второй – мотивы применения мотивации, а для третьей – мотивы овладения мотивации компетентности. По результатам исследования наиболее взаимосвязаны следующие группы мотивов: *вопросы о мотивах овладения мотивацией компетентности (МК)* и *вопросы о мотивах самоанализа мотивации* ($\hat{r}$=0,97), *вопросы о мотивах овладения мотивацией компетентности (МК)* и *о мотивах применения мотивации в практике труда и саморазвития* ($\hat{r}$=0,97), *вопросы о мотивах уверенной мотивации* и *о мотивах применения мотивации в практике труда и саморазвития* ($\hat{r}$=0,97).

Таким образом, внутренним содержанием процесса профессионально-личностного становления профессионала выступает самоорганизация личностного образовательно-развивающего пространства. Преподаватель выступает как субъект собственного профессионального развития, происходит освоение и принятие им содержания профессиональной деятельности, выработка индивидуально-творческого профессионального стиля. При этом личностный мир является источником его профессионального развития, его ценностных, целевых, содержательных и процессуальных характеристик. Становление образа «Я – профессионал» носит поэтапный характер. Суть становления образа «Я – профессионал» заключается в восхождении личности молодого специалиста к профессиональным ценностям, ценностям самореализации.

Для выявления способности к саморазвития у имеющихся у нас групп преподавателей нами была разработана анкета-опросник. Преподавателям предлагалось ответить на вопросы, проставив баллы, предложенные анкетой. По полученным данным, исходя из подсчета среднего балла способности к саморазвитию, преподаватели с *высоким уровнем профессионализма* характеризуются как группа, способная активно реализовать свои потребности *(средний балл 56,9)*. У преподавателей со *средним уровнем* профессионализма система саморазвития не четко выражена *(средний балл 48,6),* но заметна тенденция к росту. У преподавателей с низким уровнем профессионализма *(средний балл 40,3),* способности к саморазвитию низкие. При формировании профессиональной мотивации и способности к саморазвитию повышается и уровень профессионализма. Такую зависимость можно объяснить тем, что преподаватели стараются повысить свой профессионализм за счет формирования и развития мотивации профессиональной деятельности. При проведении пилотажного исследования преподавателей технических и гуманитарных специальностей существенных различий в мотивации профессиональной деятельности нами не обнаружено.

Таким образом, процесс формирования профессиональной мотивации включает в себя создание готовности к действию, выбор

направленности (целей), средств, способов действия, места и времени действия, оценку вероятности успеха, формирование уверенности правильности и необходимости действия. В процессе формирования профессиональной мотивации участвуют такие образования как потребности, мотивы, мировоззрение человека, личностные особенности и представления человека о себе, своих возможностях (физических и психических), функциональные и эмоциональные состояния и переживания, знания о среде и прогноз ее изменений, ожидаемые последствия, включая оценки других людей и т.д.

Надо заметить, что с увеличением стажа преподавателей значение всех коэффициентов уравнивается, в отличие от преподавателей с наименьшим стажем. (Профессиональные качества конкретного преподавателя, профиль факультета или специальность преподавателя не исследовались.) Возможным направлением оптимизации мотивации профессиональной деятельности преподавателя является совершенствование его профессионально-важных и личностных качеств, направленных на формирование благоприятной структуры и интенсивности его профессиональной мотивации.

**Список литературы:**

1. Москаленко О.В. Психологические особенности профессионального самосознания преподавателей высшей школы. - М., 2003. - 48 с.

2. Москаленко О.В. Развитие профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений: Автореф. дис. доктора психол. Наук, 2000. - 40 с.

3. Мучинский П. Психология, профессия, карьера. 7-е издание. - СПб.: Питер, 2004. – 554с.

4. Носкова О. Г. Психология труда / Под ред. Климова Е. А. – М.: Издательский центр « Академия», 2004. – 384 с.

5. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Под общ. ред. Леонтьева Д. А. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

6. Проблемы творческого развития личности в системе образования: В 2 ч.: Материалы межвуз. науч.-практ. конференции. Акмеологическая и военно-акмеологическая проблематика. Ульяновск, 2003. - 132 с.

**МКРТЫЧЯН Светлана Викторовна**

*Тверской государственный университет*

## *ДИСКУРС* И *СТИЛЬ*: О «НЕРАЗДЕЛИМОСТИ ЛИЦЕВОЙ И ОБОРОТНОЙ СТОРОНЫ БУМАГИ»

Исходным пунктом современной деятельностной парадигмы, появление которой связано с кризисом социальный наук, объединённых естественнонаучной моделью знания о неодушевленном предмете, считается смещение фокуса внимания на Человека с его социально-

психологическими характеристиками. По словам Ю.С. Степанова, «новая парадигма поставила с центр внимания координату "Я", рассматривая её как необходимую основу для всего остального» [8, с. 217]

Закономерным следствием смены парадигм стал терминологический «переворот», обусловленный необходимостью поиска новых терминов для описания нового объекта исследования.

Одним из популярных масштабных понятий с размытым дефиниционным полем, выдвинутых на первый план в антропоцентрической парадигме в качестве номинального предмета исследования, стал *дискурс*. В противоположность дискурсу *стиль* оказался признан не антропоцентричным, исчерпавшим свои объяснительные возможности и занял маргинальное положение в лингвистике.

Парадоксальность сложившегося положения подтверждают слова Г.О. Винокура о том, что без стиля «язык вообще невозможен» (Г.О. Винокур). В заглавие настоящей статьи вынесены ставшие афористичными слова Ф. де Соссюра «о неразделимости лицевой и оборотной стороны листа бумаги», выраженные в известной формуле: «не бывает дискурса без стиля, равно как и стиля без дискурса: каков бы ни был дискурс, стиль является его аспектом, а отсутствие аспекта – понятие явно бессмысленное» [2, с. 56].

Будучи ограниченными объемом предлагаемой публикации, опустим многочисленные трактовки *дискурса* и *стиля* в обширной лингвистической литературе, тем более, что данного рода обзоры уже предпринимались (см. подробно [6]), и сосредоточимся на частном исследовательском опыте, который а) требует терминологической однозначности исходных понятий; б) намечает перспективный вектор развития лингвостилистики, связанный с выявлением специфики вербальной манифестации потребностно мотивированного языкового выбора.

Предлагаемое определение стиля и дискурса основывается на аспектах языковых явлений, разграниченных Л.В. Щербой [12]. Л.В. Щерба пишет, что «речевая деятельность является продуктом социальным» [12, с. 25], а языковой материал представляет собой «совокупность всего говоримого и понимаемого в определённой конкретной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы» [12, с. 26. Разрядка моя. – С.М.].

Из этого следует, что процессы производства и понимания речи нельзя рассматривать в отрыве от «коммуникативно-прагматического пространства» (термин И.П. Сусова), поэтому дискурс может трактоваться как совокупность процессов производства и понимания речи в коммуникативно-прагматическом пространстве или, по Л.В. Щербе, «в определённой конкретной обстановке». При этом аспекты языковых явлений являются «разными аспектами единственной данной в опыте речевой деятельности» [12, с. 26]. Исходя из этого, мы можем наметить

основания разграничения терминов *речь, дискурс, текст*. *Речь* – процессы производства и понимания речи. Дискурс – речь в коммуникативно-прагматическом пространстве и в совокупности с ним. Текст – языковой материал, «след» дискурса, результат (продукт) речи. Таковы предварительные основания разграничения понятий.

Совокупность внешних факторов, определяющих поведение носителя языка, соотносима с понятием *коммуникативно-прагматического пространства*, которое раскрывается И.П. Сусовым посредством перечисления его компонентов-характеристик [9, с. 37–38]. К их числу относятся следующие: 1) высказывание (текст); 2) коммуниканты, между которыми распределены коммуникативные роли; 3) социальные статусы коммуникантов; 4) предмет речи является компонентом пространства; 5) время и место; 6) коммуникативное намерение (интенция) говорящего; 7) коммуникативный регистр (стиль общения); 8) сопутствующие обстоятельства (шумы, присутствие чужих и т.п.). Важно, что понятие коммуникативно-прагматического пространство не включает в себя процессы производства и понимания речи.

Сказанное выше позволяет определить *дискурс* как коммуникативную деятельность в коммуникативно-прагматическом пространстве. С целью фокусировки внимания на дискурсивном (собственно коммуникативном) аспекте речевой деятельности примем термин *коммуникативная деятельность*.

Коммуникативная деятельность шире речевого поведения в первую очередь за счет внимания к превербальному этапу речемыслительного процесса.

Схематично аспекты речевой деятельности представлены на рис. Предложенная схема позволяет вписать в неё «аспекты действительности» (термин И.П. Сусова): структуры деятельности, структуры сознания, структуры дискурса [9, с. 9].

Данная схема согласуется с некоторыми теоретическими положениями, изложенными в статье И.П. Сусова «Деятельность, сознание, дискурс и языковая система» [9, с. 7–13], где обосновывается назначение системы языковых средств во взаимосвязи со «структурами действительности» (дискурса, сознания, деятельности). Во-первых, системы языковых средств обеспечивают связь структур дискурса и структур сознания, во-вторых, «система языка обеспечивает связь познавательно-речевых структур (как единства структур сознания и структур дискурса) со структурами деятельности» [9, с. 11].

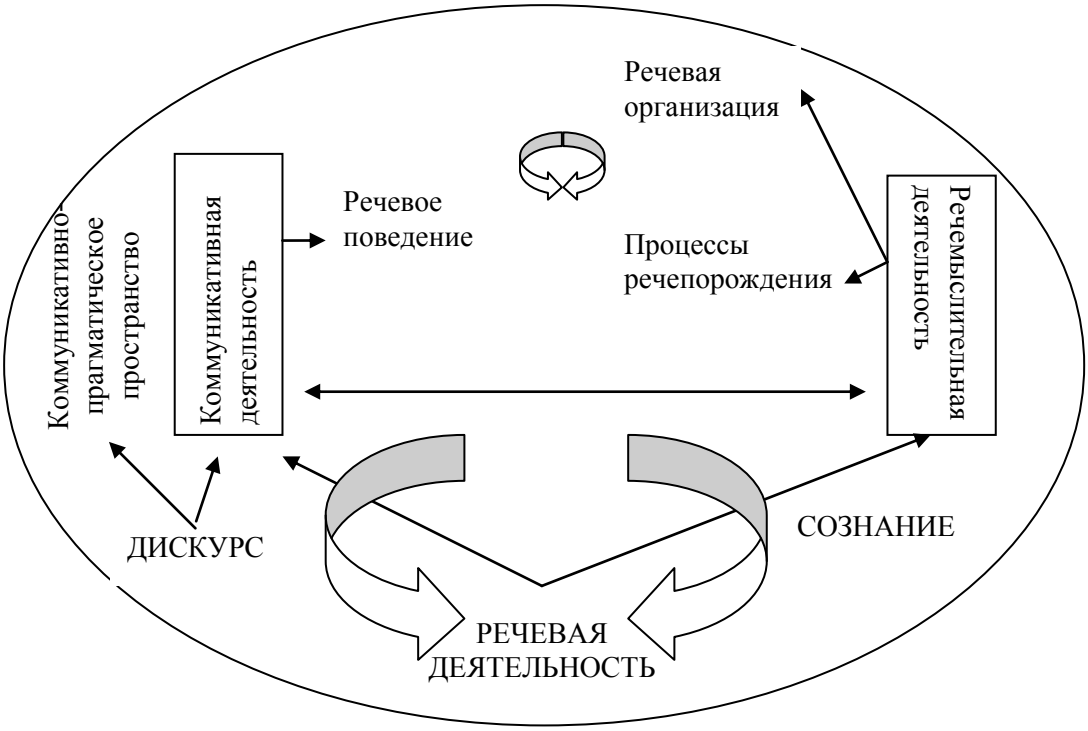



Рис. «Аспекты действительности» и аспекты речевой деятельности
(по И.П. Сусову)

Соотношение языка со структурами трёх различных видов отражается в иерархической организации языковой системы: непосредственная соотнесенность с дискурсом присуща единицам фонологического и лексико-грамматического стратумов; со структурами сознания язык соотнесён через посредство единиц семантического стратума; со структурами деятельности его связывают единицы прагматического стратума. По И.П. Сусову, целостная система языка представляет собою иерархию языковых стратумов: язык как социально-интерактивная система (прагматические значения), язык как когнитивно интерпретируемая система (семантические значения), язык как формальная (семиотическая) система. Данная иерархия перекликается с уровневой структурой языковой личности, разработанной Ю.Н. Карауловым: вербальный уровень, когнитивный уровень, уровень деятельностно-мотивационный [4].

Вернемся к соотношению *стиль – дискурс*. Относительно взаимосвязи этих терминов высказывался Ю.С. Степанов, по сути, отождествляя стиль с функционально-речевой разновидностью. «Термин "дискурс" (фр. discours, англ. discourse) начал широко употребляться в начале 1970-х гг., первоначально в значении, близком к тому, в каком в русской лингвистике бытовал термин "функциональный стиль" (речи или языка). Причина того, что при живом термине "функциональный стиль" потребовался другой – "дискурс", заключается в особенностях

национальных лингвистических школ, а не в предмете» [7, с. 670].

Сходную позицию занимает В.И. Карасик. Термин *функциональный стиль* относится, по его мнению, к числу наименее удачных терминов в лингвистике, и поэтому, основываясь на критерии жанрового канона дискурса, он предлагает новое обозначение для обсуждаемого понятия – формат дискурса. Под форматом дискурса понимается разновидность дискурса, выделяемая на основе коммуникативной дистанции, степени самовыражения говорящего, сложившихся социальных институтов, регистра общения и клишированных языковых средств. Формат дискурса представляет собой конкретизацию типа дискурса, количество этих форматов является достаточно большим, но измеримым. Формат дискурса в свою очередь конкретизируется жанрами речи, которые выделяются на индуктивной основе [3, с. 294].

На наш взгляд, достаточные основания в пользу отождествления *стиля* с *функционально-речевой разновидностью языка* (которую в свою очередь приравнивают к дискурсу) не вполне весомы. Суть разницы между ними легко улавливается: в «языковую структуру функциональной разновидности входит комплекс единиц всех уровней. Степень их внеязыковой обусловленности различна. Состав же функционального стиля как набора единообразно окрашенных единиц, извлеченных из всех уровней, в этом смысле однороден» [1, с. 58–59]. Дискурсивная стилистическая гетерогенность естественна, что не мешает нам в дискурсивном потоке выделять стилистические векторы и/или «дозировки» определённого стиля. Ситуации «чистого» стиля не типичны. Т.Г. Винокур замечает, что «средства одного стиля не могут обслужить ни одну речевую действительность» [1, с. 44].

Во избежание недоразумений уточнение трактовки *стиля* обязывает в первую очередь скорректировать базовый термин, сузив его обширное дефиниционное поле. *Коммуникативный стиль* трактуется нами как типичная/типовая манера коммуникативной деятельности в коммуникативно-прагматическом пространстве, маркированная системой динамических единиц (см. подробно [5]).

Предпринятое разграничение исходных понятий позволяет наметить границы *коммуникативной стилистики* как самостоятельного раздела лингвостилистики: ее объектом становится дискурс, предметом – коммуникативный стиль. Коммуникативная стилистика как вектор перспективного направления лингвостилистики в целом рассматривается в единстве трёх взаимообусловленных и взаимосвязанных аспектов (см. рис. 2): *аналитического (системно-структурного), когнитивного* и *прагматического*, которые, взаимно дополняя друг друга, формируют качественно новое знание о стиле. Структура коммуникативной стилистики отражает различные аспекты языковых явлений, подтверждая

тем самым мысль А.А. Шахматова о том, что коммуникация получает свое начало за пределами внутренней речи, а завершается в процессе внутренней речи [11, с. 20].

Предложенный подход к разграничению *стиля* и *дискурса* является неформальной основой для их плодотворного альянса, отражающего принципиальное интегрирование понятий данного рода с ключевым понятием «онтологии Л.С. Выготского» – *речевая деятельность*. Перспектива развития лингвостилистики в обозначенном ракурсе связывается со смещением внимания со стилей языка на стили говорящих, что позволяет существенно сократить дистанцию между теми, кто изучает язык и теми, кто им пользуется.

**Список литературы**


1. Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. М., 2009.
2. Женетт Жерар. Стиль и значение: stilus et significatio // Женетт Жерар. Фигуры. Том 2. М., 1998. С. 23–78.
3. Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 2002.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2007.
5. Мкртычян С.В. К характеристике понятия коммуникативного стиля общения // Известия Уральского государственного университета. Серия 2 «Гуманитарные науки». 2010. № 4 (82). С. 77–83.
6. Мкртычян С.В. Коммуникативные стили делового дискурса: интегративный подход: монография. Гамбург, 2011.
7. Степанов Ю.С. Язык и Метод. К современной философии языка. М., 1998.
8. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. М., 2009.
9. Сусов И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система // Языковое общение: процессы и единицы : межвуз. сб науч. тр. Калинин, 1988. С. 7–13.
10. Сусов И.П. Введение в языкознание: учебник. М., 2007.
11. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. 2-е изд. Л., 1941.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М., 2004.



**НОСКОВА Светлана Эдуардовна**

*Тверская государственная сельскохозяйственная академия*


## КОММУНИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В современном мире умение общаться становится всё более ценным навыком. Развитые коммуникативные навыки помогают успешно продавать товары, вести переговоры, выступать перед публикой, понимать собеседника и быть понятым им. Коммуникативные навыки очень важны для личностного развития вообще, так как определяют успешность взаимодействия с миром, окружающими людьми и самим собой. Для многих профессий, например, для менеджеров по продажам, специалистов

по связям с общественностью, маркетологов, специалистов call-центров это одно из самых важных профессиональных качеств. Особое значение для таких специалистов имеет «устная коммуникабельность», позволяющая выстроить диалог и достичь взаимопонимания с любым партнёром или клиентом.

Как сказал известный американский предприниматель, первый «долларовый» миллиардер в истории человечества Джон. Д. Рокфеллер, ***«умение общаться с людьми – это товар, который можно купить точно так же, как сахар или кофе. И я заплачу за такое умение больше, чем за что-либо другое на свете».***

Действительно, работодатели на вопрос, какими они хотят видеть специалистов в своих компаниях, обычно дают многосложные ответы. Как отмечают сотрудники рекрутингового агентства Penny Lane Personnel http://personal.pennylane.ru/, главное для специалистов любого уровня – это развитые коммуникативные навыки. Ведь нередко решение возникших проблем – это вопрос правильных коммуникаций, включающих и дипломатичность, и пунктуальность, и ответственность за результат на своём участке работы.

Отметим, что развитые коммуникативные навыки повышают у кандидатов уверенность в своих силах. Эта личностная характеристика стоит на приоритетном месте среди других, не менее важных для молодых специалистов: ориентация на результат, стрессоустойчивость, позитивность и др.

Не менее значимой оказывается коммуникативная компетентность и в работе руководящего состава современных организаций. Управление подчинёнными – большой труд и решающая функция современного менеджмента: отличные результаты немыслимы без тщательной организации работа. В обязанности руководителя любого уровня входят такие функции, как принятие решений, постановка задачи и организация выполнения, распределение обязанностей, выстраивание взаимоотношений и др. Рекрутинговое агентство Penny Lane Personnel провело исследование среди кандидатов на тему: «*Какие профессиональные качества в руководителе Вы цените больше всего?*» В опросе приняли участие менеджеры среднего и высшего звена, сами обладающие начальственным опытом и навыками. 100 участников опроса на первое место поставили «*умение чётко ставить задачи*». Эта позиция среди других управленческих навыков набрала 30% голосов.

Обсуждая идею об идеальном кандидате в процессе подбора, консультанты хэдхантинговой компании Ward Howell http://www.wardhowell.ru/ тоже ставят на первое место коммуникативные навыки и умения: «*Важно, чтобы кандидат был открыт, понятен, чтобы хорошо отвечал на вопросы и мог чётко изложить свою позицию.*

*Чтобы он мог адекватно и открыто вести диалог. Люди, испытывающие сложности в коммуникациях, вряд ли смогут стать идеальными кандидатами*».

Словарь по общественным наукам Глоссарий.ру определяет коммуникабельность как способность человека к коммуникации, установлению контактов и связей, т.е. означает умение выстроить конструктивный диалог как в письменной, так и в устной форме с любым человеком.

Коммуникативные способности есть почти у каждого человека и различается только степенью развития. Можно говорить о низких, средних или высоких коммуникативных способностях.

Служба персонала и руководитель могут определить уровень коммуникативной культуры кандидата на должность уже на этапе знакомства с его резюме. Обращают внимание на то: насколько отчётливо прослеживается структура, подаётся ли информация в определённом порядке, нет ли ни в одном разделе «лишней» информации, насколько грамотно описаны профессиональные достижения и навыки, всё ли в резюме направлено на достижение единственной цели – обратить на себя внимание рекрутера и получить приглашение на собеседование. Например, отсутствие в резюме списка личных качеств может насторожить работодателя и вызвать подозрение, что у соискателя есть некоторые трудности в общении с людьми. Излишнее углубление в детали говорит о неумении правильно установить индикаторы внимания, сфокусироваться на наиболее важных моментах в своей профессиональной карьере, лаконично описать опыт работы. В пользу коммуникабельности соискателя, безусловно, свидетельствуют его опыт работы и результаты, которых он смог добиться ранее.

Наличие «устной коммуникабельности» у кандидата проверяется прежде всего при личном собеседовании и в процессе предварительного телефонного интервью. «Качественная» устная речь (проявление коммуникативных качеств речи на высоком уровне: точность выражения мысли, понятность, отсутствие слов-паразитов и просторечий, знание речевых и языковых норм, богатый словарный запас, выразительность речи) во время собеседования позволяет выгодно выделиться на фоне остальных кандидатов.

Коммуникативные навыки вполне можно развить – достаточно, например, прослушать курс риторики в рамках вузовской программы. Зачастую, однако, этого оказывается мало. И работодателям прежде, чем проводить для нового сотрудника специализированное обучение, приходится организовывать тренинги по эффективности коммуникации и культуре речи. В соответствии с перечнем требований к практическим и теоретическим знаниям, навыкам и умениям менеджера сотрудники получают на тренингах базовый коммуникативный минимум. Как

показывает практика коллег из сферы бизнес-образования, молодые специалисты, недавние выпускники вузов, демонстрируют целый ряд коммуникативных неудач:

- *неумение четко излагать свои мысли.* Логичность и структурированность речи – это то, что в первую очередь характеризует человека, обладающего навыками устной коммуникабельности. Например, кандидату задают вопросы, которые требуют развернутого ответа, а в ответ же получают «растекание по древу». Поэтому отвечая на вопрос: «*Расскажите, пожалуйста, немного о себе*», кандидату не стоит пускаться в пространное рассуждение, пересказывая всю информацию, содержащуюся в резюме. Выше всего оценивается краткий (2-4 минуты), логично выстроенный рассказ о себе как о профессионале в определенной области.

- *отсутствие самокритичности.* По мнению кадровых консультантов, главный показатель при оценке личности кандидата – его адекватное, в какой-то степени критичное, отношение к себе и к окружающим. Панибратское обращение и переход с первых минут разговора на «ты» вовсе не свидетельствует о вашей коммуникабельности, а скорее отражает отсутствие навыков профессионального этикета.

- *неумение получать информацию.* Умение задавать вопросы является несомненным плюсом в пользу коммуникабельности, поскольку, спрашивая, мы вовлекаем собеседника в разговор, показываем свой интерес к его проблемам и мнению, направляем разговор в нужное русло и умелой постановкой вопроса подводим собеседника к получению желаемого ответа. Ошибки в запрашивании информации весьма часты: после того, как задаётся вопрос, не делается пауза; сразу задаётся два или больше вопросов; спрашивающий сам отвечает на свой вопрос. Нередко спрашивающий выслушивает половину ответа, думает, что уловил весь смысл, продолжает свою речь.

- *неумение слушать.* Собеседники, не слышащие и не слушающие друг друга, не смогут вести конструктивную беседу и не способен прийти к взаимопониманию. В результате, эффективность такого диалога уверенно стремится к нулю.

- *неумение расположить к себе собеседника.* Коммуникабельный человек хорошо владеет собой и своим голосом, способен удерживать внимание оппонента и по интонации распознавать его реакцию на те или иные вопросы, вовремя изменять свою линию поведения, чтобы быть с ним на одной волне.

Многие теоретики и практики менеджмента согласны с утверждением, что коммуникации - главное препятствие на пути достижения целей организации. Показателен в этой связи опыт главы департамента технологий международного объединения Deloitte (Делойт Туш Томацу Лимитед, «ДТТЛ» http://www.deloitte.com) Мэтта Пирса. По

его словам, его «*руководство базируется на общении*». Вовлеченность в общий процесс – это важный компонент для осуществления успешной деятельности в сфере информационных технологий (ИТ). Когда М. Пирс пришел в Deloitte, он взял на работу в ИТ-отдел специалиста по развитию внутрикорпоративной коммуникации. Этот специалист должен анализировать ИТ-стратегии и помогать *формулировать их простыми терминами*, чтобы руководители бизнес-отделов поняли, насколько они могут выиграть от слаженной работы технической команды. Специалист по внутрикорпоративным коммуникациям помог департаменту М. Пирса продемонстрировать возможности, которые могут предоставить технические специалисты на благо всей компании.

Любой руководитель высоко ценит умение сотрудников (в том числе и новых, малоопытных) установить контакт с собеседником, верно оценить его намерения, правильно истолковать скрытые побуждения говорящего, расшифровать язык жестов. Все эти умения могут стать путем к взаимопониманию, продвижению по служебной лестнице и преодолению конфликтов.

В связи с актуальными требованиями современности к базовым профессиональным навыкам выпускников системе высшего профессионального образования необходимо своевременно реагировать на потребность общества в практической применимости и отработке теоретических основ «коммуникативно-ориентированных курсов» «Риторика», «Культура речи», «Речевой этикет» и т.п. Формирование специалиста «нового типа», способного к оперативной и эффективной реализации профессиональных задач, становится трудной задачей, если не учитываются потребности общества в людях, умеющих эффективно сотрудничать. Особую значимость в обеспечении социальной и профессиональной успешности специалиста приобретает проблема формирования коммуникативной компетентности.

Одним из способов повышения «коммуникативной грамотности» студентов может стать тренинговый формат практических занятий по выработке коммуникативных навыков. Практические занятия на курсах «Риторика», «Культура речи», «Речевой этикет» и тому подобных помогут расширить коммуникативный опыт студентов, ведь в игровой форме преподаватель искусственно создаёт условия, затрудняющие эффективное общение и достижение целей общения. Игра – это модель жизненной ситуации, в частности ситуаций общения, в процессе которой человек приобретает определённый опыт. Цель отработки навыков эффективной коммуникации на практических занятиях – формирование и развитие навыков эффективных коммуникаций, овладение приемами поведения, способствующими конструктивному общению.

Преимуществом отработки модели жизненной ситуации в рамках практических занятий является и то, что коммуникативные ошибки

не повлекут за собой непоправимых последствий, как это может быть в жизни. В ходе таких занятий студент «освобождён» от ответственности за провал диалога и может творчески подходить к решению коммуникативных задач, испытывать различные способы влияния на собеседника. Важно, что одногруппники помогут заметить явные просчёты в управлении разговором, оценят эффективность поведения, так как, увлекшись беседой, следить за собственными ошибками сложно. Задача преподавателя – построить занятия так, чтобы студенты посмотрели на ситуацию под другим углом, осознали и поменяли привычные реакции, приобрели новые схемы коммуникативного поведения.

Такие занятия целесообразно проводить в режиме интенсивного взаимодействия преподавателя и студентов (в течение 4 академических часов – две пары). Для эффективного усвоения обучаемыми теоретического материала в программу занятия включено большое количество ролевых и деловых игр. Кроме того, предусмотрена видеосъемка отдельных фрагментов занятия с последующим обсуждением отснятого материала.

Развитие коммуникативных навыков в огромной степени зависит и от самого студента, необходимо лишь уделять этому внимание – результаты не заставят долго ждать! Оттачивать свое коммуникативное мастерство можно в любую минуту, выстраивая эффективные отношения с друзьями и коллегами. Задача преподавателя – научить студентов использовать общение как инструмент достижения своих целей.

**ПАРАХИНА Татьяна Владимировна**
*Калужский Государственный Университет им. К.Э. Циолковского*

## МЕТАФОРА В ДИСКУРСЕ ТЕРАПЕВТА

Почему мы не всегда употребляем слова в их прямом смысле? На этот вопрос по-разному отвечают лингвисты, философы, психологи. Психотерапия тоже имеет свой ответ. Для многих современных психотерапевтов метафора — это важнейший рабочий инструмент. Александр Гумбольт писал: “Язык не есть разменное средство для взаимопонимания, но подлинный мир”.

Согласно словарю Вебстера, метафора – это лингвистический прием, в котором слово или фраза, которая имеет одно значение, используется в контексте другого, при этом соблюдается некая аналогия, сходство между этими значениями, чтобы перенести необходимое значение из одного контекста или ситуации в другой контекст, ситуацию.

Символ или образ – это то, из чего складываются метафоры. Он содержит в себе один образ, объект или слово, которое передает некое описание опыта.

Метафора может ускорить процесс восприятия, а также, улучшить представление идей и моделей. Если метафора правильно используется, то это позволяет значительно снизить вероятность того, что люди не поймут то, что им хотят донести, представить, смоделировать. Метафора в терапевтическом контексте состоит из элементов, которые выражают сложности клиента и предлагают некие решения в завуалированной, косвенной форме.

Действие метафоры заключается в том, чтобы, минуя критичность сознательного разума, стимулировать и запускать подсознательные ресурсы для решения внутренних сложностей. Метафорический способ мышления позволяет объединять сознательную и бессознательную часть разума, лево и правополушарные процессы.

Терапевтическая метафора помогает людям сфокусировать свое внимание на глубинном значении связи их реальности и реальности метафоры. Терапевтическое значение метафоры ценно тем, что позволяет организовать соответствие глубинной структуры метафоры и глубинной структуры проблемы, даже если поверхностный смысл метафоры и проблемы в корне различаются.

Факт того, что метафора имеет небуквальное значение, позволяет поддерживать тип мышления, который полностью отличается от того, что запускает проблему.

Как в остальных формах коммуникации, большое влияние терапевтической метафоры заключается в невербальной части сообщения – т.е. мета-сообщение, которое всегда сопровождает вербальную (словесную) часть речи. Интонации, жесты, мимика, положение тела помогают подчеркнуть всю важность передаваемого смысла. Ключевые слова и фразы могут быть подчеркнуты интонационно. Встроенные сообщения, аналоговые маркировки и другие лингвистические и нелингвистические методы могут увеличить эффективность метафоры для достижения результата.

Арутюнова [Арутюнова 1990: 416-434] называет такие важные свойства метафоры как : слияние в метафоре образа и смысла концентрация сущности явления, неоднозначность, размытость значения, возможность различных интерпретаций, обращение к воображению, а не логике или знанию.

Метафоры используются нами для структурирования своего опыта. Смит[T.N. Metaphor and Gendlin’s Focusing] в статье «Метафора и фокусирование по Ю. Джендлину» пишет, что процесс фокусирования необходим для придания смысла переживанию, с которым клиенту сложно справиться. Неосознаваемое переживание выдает себя через

выбор определенных языковых средств. При этом расхождение в восприятии могут стать причиной базового непонимания друг друга людьми, говорящими на одном языке. Так же метафоры могут быть применены для описания ощущений или чувств, особенно когда их осознавание и называние затруднительно (или болезненно). Все эмоциональные метафоры имеют общую структуру, они уподобляют чувство или некоторое душевное состояние физическому ощущению. По этому признаку выделяют три типа метафор [Апресян. 2005:9-30]. В основе первого лежат физиологические, в основе второго когнитивные, а в основе третьего культурные соответствия. Метафоры физиологического типа базируются на наиболее характерных физических проявлениях эмоций и их упоминание в речи достаточно для того, чтоб идентифицировать эмоцию. Целостность образа эмоции в языке строиться именно на объединении ощущений из разных сфер восприятия, как в одной сфере, так и во многих. Метафоры когнитивного типа основаны на некотором «объективном» сходстве. У когнитивных метафор отсутствует второй компонент толкования, нам ничего не известно о физическом состоянии человека, метафора сообщает его душевном состоянии. Метафоры культурного типа основаны на культурных соответствиях. При этом зрительные, тактильные вкусовые и слуховые восприятия характеризуют некоторый предмет или класс предметов. Метафорические соответствия здесь не задаются однозначно. Каждой эмоции может соответствовать более одной метафоры, а в каждой метафоре более одной эмоции. Соответствия здесь базируются не на одинаковой для всех людей физиологии, а на различающихся в разных культурах ассоциациях.

Многие языковые метафоры даже более сочно отражают чувства и состояния клиента, нежели просто названия. Описание эмоциональных стояний содержит больше метафорического языка, чем описание поведения, и чем эти эмоции интенсивнее, тем больше в языке человека метафор [Fainshiber: 239-250]

Так же метафоры нужны для распознавания убеждений клиента о себе и о мире. Метафора это точка зрения индивидуума на свою жизнь, с помощью метафоры он организует чувство реальности. Принципиальным моментом является то, что терапевт не интерпретирует, а лишь помогает клиенту в исследовании его метафоры.

Каждая метафора имеет свои смысловые следствия, определяющие проблемное поведение клиентов. Смысловые следствия метафоры могут быть рассмотрены и как альтернативы. Одна и та же метафора многослойна, т.е. содержит много смыслов, часть из которых может рассматриваться как препятствия, а другая часть как дополнительные возможности. Гликсон и Гублатт пишут, что метафоры это некое целое,

понимаемое внутри большого контекста. Понимание метафоры сродни разрешению проблемы в ее наиболее творческой форме.

**Список литературы:**

1.http://www.websters-online-dictionary.org/definitions/metaphor

2.http://metaresolution.com

3.Апресян В.Ю. Семантические типы эмоциональных метафор. В кн. Эмоции в языке и речи. М., 2005. 342 с.

4.Булюбаш И.Д. Я тебя слышу М., 2007.270с.

5.Теория и метафоры под ред. Н.Д. Арутюновой –М.,1990, 512 с.

6.Fainshiber L., Ortony A. Metaphorical Uses of Language in the Expression of Emotions. Mataphor and Symbolic Activity. Cambridge 1987

**ПОГРЕБИССКАЯ Анна Львовна**

*Институт иностранных языков МАИ*

## КОМПЛЕКСНАЯ ПРИРОДА КОММУНИКАТИВНО-РЕГУЛЯТИВНОГО АКТА ОБВИНЕНИЯ

Диалог, как известно, – это «взаимодействие двух партнеров, которое осуществляется с помощью речевых произведений-реплик или репликовых шагов, построенных из знаков естественного языка» (Романов, 1992: 55).

Структура диалога представляет собой цепочку интерактивных ходов, каждый из которых состоит из двух репликовых шагов (подробнее о структуре см.: Романов, 1988 и др. работы). Каждый репликовый шаг одного из участников диалогической интеракции должен «закрываться» репликовым шагом другого. Как совокупность двух репликовых шагов участников диалогического взаимодействия интерактивный ход будет выступать в качестве интерактивной цепочки только в том случае, если будет опираться на следующее взаимодействие репликовых шагов:

а) если говорящий (инициатор) хочет, начинает говорить, то а$^1$) адресат дает на этот шаг собеседника свое согласие;

б) если говорящий желает (продолжает) говорить дальше, то б$^2$) адресат не возражает ему и не препятствует реализации его речевой цели;

в) если говорящий хочет прекратить (закончить) свое речевое выступление, то в$^1$) адресат понимает его намерение, принимает его и выражает свою готовность поменяться с ним коммуникативными ролями;

г) если говорящий отказывается (не хочет) говорить в определенный, обозначенный им временный промежуток, то г$^1$) адресат принимает на себя роль инициатора в дальнейшем продолжении интерактивного обмена в указанный говорящим промежуток времени,

сигнализирует ему об этом и имеет право продолжать тему обсуждения или же сменить ее (Романов, 1988: 70-72).

Исходя из структуры коммуникативно-регулятивного акта обвинения и той коммуникативной роли, которую выполняет обвиняющий в диалоге, можно выявить следующие типы обвинения:

1) *инициирующее*, если обвинение исходит от инициатора диалогического взаимодействия – обвинение в пределах одного интерактивного хода;

Ср. следующий фрагмент в англоязычном дискурсе эккъюзитивной направленности:

«Dorian», cried Hallward, «that is not the question. England is bad enough I know, and English society is all wrong. That is the reason why I want you to be fine. You have not been fine. One has a right to judge of a man by the effect he has over his friends. Yours seem to lose all sense of honour, of goodness, of purity. You have filled them with a madness for pleasure. They have gone down into the depths. You led them there. Yes: you led them there, and yet you can smile, as you are smiling now. And there is worse behind. I know you and Harry are inseparable. Surely for that reason, if for none other, you should not have made his sister's name a by-word.»

«Take care, Basil. You go too far.»

«I must speak, and you must listen. You shall listen. When you met Lady Gwendolen, not a breath of scandal had ever touched her. Is there a single decent woman in London now who would drive with her in the park? Why, even her children are not allowed to live with her. Then there are other stories – stories that you have been seen creeping at dawn out of dreadful houses and slinking in disguise into the foulest dens in London. Are they true? Can they be true? When I first heard them, I laughed… I hear them now, and they make me shudder.

(O. Wilde)

2) *реактивное (адресатное)*, если обвинение исходит от адресата – обвинение на стыке интерактивных ходов.

Ср. в английском языке:

«What do you want?» he gasped.

«Keep quiet,» said the man. «If you stir, I shoot you.»

«You are mad. What have I done to you?»

«You wrecked the life of Sibyl Vane,» was the answer, «and Sibyl Vane was my sister. She killed herself. I know it. Her death is at your door. I swore I would kill you in return. For years I have sought you. I had no clue, no trace. The two people who could have described you were dead. I knew nothing of you but the pet name she used to call you. I heard it to-night by chance. Make your peace with God, for to-night you are going to die.»

(O. Wilde)

Ср. также в русском языке:

– Чего вам надо? – спросил Дориан, задыхаясь.

– Стойте смирно! – скомандовал тот. – Только шевельнитесь – и я вас

пристрелю.

– Вы с ума сошли! Что я вам сделал?

– Вы разбили жизнь Сибилы Вэйн, а Сибила Вэйн – моя сестра. Она покончила с собой. Я знаю, это вы виноваты в ее смерти, и я дал клятву убить вас. Столько лет я вас разыскивал – ведь не было никаких следов... Только два человека могли бы вас описать, но оба они умерли. Я ничего не знал о вас – только то ласкательное прозвище, что она дала вам. И сегодня я случайно услышал его. Молитесь богу, потому что вы сейчас умрете.

(О. Уайльд)

Реактивное обвинение отличается от инициирующего тем, что оно возникает в ответ на некоторую информацию, исходящую от инициатора и по каким-либо причинам не соответствующую его собственным взглядам на сложившееся положение дел в мире или же позволяющую считать инициатора источником негативного положения дел в мире. Другими словами, говорящий «запускает» фреймовый сценарий обвинения, закрывая репликовый шаг своего партнера, то есть начинает взаимодействие по иллокутивному типу «обвинение» на стыке интерактивных ходов (при переходе от одного интерактивного хода к другому). Следует отметить, что в данном случае речь идет одновременно и о перехвате инициативы в диалоге и о захвате лидерства (о ролевых исполнениях участников коммуникативного акта обвинения см. первую главу).

Ср. диалогический фрагмент, в котором за обвинением инициатора диалога следует обвинение партнера, в британском дискурсе:

– You are charged with the murder of Alan Sims. Here are the documents. According to Mr. Casten one of the two men – you had a knife, – she repeated. – Before he could do anything to stop the fight. There was a scream and the lorry driver to the ground.

– Of course I don't agree with it. It isn't true, – said Stefan Tornton. – None of it is true. Your police chief has framed me.

(N. Moonnight)

Появление реактивных реплик обвиняющей направленности в статусном диалоге обычно рассматривается как нарушение норм – вызов собеседнику, наделенному институциональной властью, при котором подвергаются сомнению / оспариваются некие позиции представителей власти (Романов, 1992; 1995; 1995б; 1999; Harris, 1995; Labov, Fanshel, 1977; Rees-Miller, 2000).

С. Харрис в своей работе «Pragmatics and power» касается вопроса вызова в рамках стратегического дискурса, в котором участники разговора

преследуют противоречивые цели. Исследуя судебный дискурс, С. Харрис отмечает, что конвенционально любой вызов власти определяется как несоответствующее поведение и является нарушением нормы (Harris, 1995: 131). Так, вызов подсудимого суду как нарушение нормы заключается в том, что он ставит под сомнение правильность / справедливость выносимых судом решений (*challenges the «rightness»),* используя запрещенные законом такие речевые акты, как имплицитные обвинения, угрозы, директивы, вопросы, ирония в адрес представителей закона

Ср. в английском языке:

– If I get a solicitor – it's going to cost me just as much, isn't it? So I've got to pay it – and accept injustice. Oh thank you. Would you in my position?

(P. Mulder)

В рамках данного институционального дискурса обвиняемый не должен использовать способы моральной аргументации, с целью открыто обозначить свою позицию неравенства (Harris, 1995: 124-125).

Ср. еще диалог между отцом и сыном на английском языке:

– And I know **who's to blame! You are**!
– What!
– I'm not going to obey you.

(P. Mulder)

Для того чтобы обвинение было коммуникативно удачным, обвиняющий должен иметь определенное (достаточное) основание для того, чтобы инициировать коммуникативный акт с установкой на обвинение (см. подробно о функциональных условиях реализации коммуникативного акта обвинения первую главу).

Можно выделить несколько разновидностей подобных оснований, на которых базируется обвинение, а именно:

1) параметр «различие в статусе»: один из участников интеракции выше по статусу – закономерность действий обвиняющего в свете статусных обязанностей;

2) параметр «наличие компетенции» – акт с установкой на обвинение используется в рамках предполагаемой компетенции;

3) параметр «аргументация» – отражение сложившегося положения дел в мире при помощи логических аргументов;

4) параметр «моральная обязанность обвиняющего» – инициатор реализует коммуникативный акт с установкой на обвинение, исходя из моральных обязанностей: невозможно не инициировать данный акт, так как условия его реализации (сложившее положение дел в мире) вступают в противоречие с мировоззрением обвиняемого;

5) параметр «мотивация» – результат эккьюзитивной интеракции соответствует интересам (мотивам) обвиняемого.

В соответствии с этими основаниями были выделены следующие типы коммуникативного акта с установкой на обвинение:

- статусное обвинение;
- компетентное обвинение;
- аргументативное обвинение;
- аксиологическое обвинение;
- мотивационное обвинение.

1. *Статусное обвинение* основывается на формальной обязанности обвиняемого следовать распоряжениям обвиняющего, другими словами, коммуникативный акт с установкой на обвинение реализуется в условиях неравноположенности участником общения по статусному показателю (обвиняющий выше по статусу, чем его партнер). В ситуациях реализации статусного обвинения инициатор эккьюзитивной интеракции может для акцентуации своего высокого статусного положения использовать следующие приемы: напоминание об обязанности; прямая угроза на основании невыполнения обязанности; напоминание о моральном долге.

Следует отметить, что отношения между партнерами по диалогической интеракции вообще, а обвиняемым и обвинителем в частности, детерминированы их социально-ролевым статусом и маркируются рядом языковых средств, сигнализирующих о статусном положении говорящего. «Социально-ролевой статус партнеров опирается на определенный круг прав и обязанностей самих участников, на их осведомленность об этих правах и обязанностях» (Романов, 1988: 29). Статус коммуникантов влияет на усиление или смягчение категоричности высказывания, что возможно с помощью выбора формы высказывания (Романов, 1988: 81).

Так, в случае более низкого коммуникативного статуса у обвиняющего в сравнении с обвиняемым для успешности реализации выбранного фреймового сценария инициатор КАО может использовать имплицитную форму выражения обвинения. В ситуации, когда обвиняющий употребляет иную форму выражения своей интенции, его высказывание может показаться слишком категоричным и неправомочным обвиняемому, обладающему более высоким статусом.

В ситуациях, когда коммуникативный статус участников коммуникативного акта с установкой на обвинение равный, для успешности реализации КАО инициатор может использовать как имплицитные, так и транспонированные формы выражения обвинения. В случае употребления обвиняющим эксплицитной перформативной формы его высказывание может быть воспринято как излишне категоричное (превышение полномочий).

При более высоком коммуникативном статусе обвиняемого для эффективности реализации коммуникативного акта с установкой на

обвинение говорящий может использовать любую форму выражения, причем его высказывание имеет все шансы на успех.

Схематично данные отношения можно представить следующим образом:

| **Статусные отношения** | **Средства выражения** |
|---|---|
| Выше | Эксплицитная |
| Равный | Транспонированная / Имплицитная |
| Ниже | Имплицитная |

Так как в процессе диалогического взаимодействия возможно появление коммуникативных рассогласований, указывающих участникам интеракции на вероятность коммуникативного разрыва, т.е. прекращение общения, то защитник постоянно осуществляет регулятивную деятельность, направленную на поддержание согласованного общения, поскольку он проявляет большую заинтересованность в достижении глобальной цели. Одной из сторон этой регулятивной деятельности является нейтрализация тех или иных препятствий в ходе общения путем применения перечисленных прагматических приемов.

2. *Компетентное обвинение* основывается на предполагаемой компетенции обвинителя и доверии к нему, вызванном наличием этой компетенции. В данном случае компетентное обвинение часто может совпадать с вышеприведенным видом эккьюзитивной интеракции, так как обвиняющий, обладающий компетентностью, зачастую отмечен в ситуации диалогического взаимодействия и статусным показателем. В ситуации, когда реализуется так называемое компетентное обвинение, инициатор опирается на следующие приемы: ставка на заинтересованность обвиняемого разрешить неблагоприятную ситуацию; использование доказательств с опорой на факты как подтверждение своей компетентности в данном вопросе; использование доверия обвиняемого к обвинителю как лицу, обладающему компетенцией.

3. *Аргументативное обвинение* основывается на уверенности обвиняющего в том, что его мнение действительно отражает реальное положение вещей и что он обладает полным правом указать на адресата как на источника возникновения неблагоприятной ситуации. При реализации данного типа обвинения инициатор эккьюзитивной интеракции использует следующие методы воздействия на своего партнера, а именно: аргументация как приведение доказательств, формирующих и дополняющих реальную картину случившегося; демонстрация реального положения вещей.

В этом примере обвиняющий обосновывает свою точку зрения, опираясь на факты, указывающие на причастность адресата к негативной, неудобной, некомфортной для инициатора ситуации.

Отметим здесь, что в суде, претендующем на объективность, прокурору приходится доказывать обоснованность обвинения, а у адвоката есть реальная возможность убедить судей в справедливости своих доводов. Как утверждает Е.Н. Зарецкая (2002), «в речах как обвинения, так и защиты должно быть нравственное обоснование своей позиции, демонстрация способов анализа и оценки доказательств, а сама речь должна быть образной и волнующей, прямой и достаточно лаконичной и одновременно благоразумной и осторожной. Это требует мастерства, ведь в судах решаются судьбы людей, а потому общий уровень судебного красноречия есть показатель степени уважения к человеческой личности в обществе в целом».

4. Следующей разновидностью рассматриваемой типологии является *аксиологическое обвинение*, которое основывается на моральной обязанности обвиняющего инициировать коммуникативный акт с установкой на обвинение. В случае аксиологического обвинения обвиняющий (инициатор коммуникативного акта с установкой на обвинение) руководствуется, прежде всего, моральной неудобностью отказа от совершения того или иного речевого или неречевого действия (полномочия, служебное положение и т.д. не позволяют отказаться от реализации данного вида интеракции). В данном случае при реализации диалогического взаимодействия эккьюзитивной направленности инициатор воздействия использует следующие приемы акцентуации данного типа обвинения: апелляция к чувству необходимости, соответствию морали; ссылка на авторитет; апелляция к моральному долгу.

5. Еще одной разновидностью рассматриваемой типологии является *мотивационное обвинение*, которое основывается на присутствии некоторого интереса у обвиняемого, касающегося предмета обвинения, то есть целью адресата может быть улучшение, исправление, корректировка сложившейся негативной ситуации, причиной возникновения которой вольно или невольно сам адресат и послужил. Приемы, используемые инициатором диалогической интеракции эккьюзитивной направленности для акцентуации мотивационной разновидности обвинения: убеждение в необходимости поступить именно так (согласиться с выдвигаемым обвинением, признать свою вину или причастность к создавшемуся неблагоприятному для инициатора положению); опора на заинтересованность обвиняемого изменить ситуацию; аргументация

В зависимости от речевых ситуаций, а также от других параметров диалогического взаимодействия, участники эккьюзитивной интеракции выбирают один из представленных типов взаимодействия по сценарию «обвинение». Однако для того, чтобы взаимодействие протекало в соответствии с выбранным сценарием, участники диалогического общения вообще и эккьюзитивной интеракции в частности должны координировать

свои действия. Данная координация осуществляется в диалогическом общении при помощи регулятивных средств.

Целью действий участников диалогической интеракции является управление как речевым, так и неречевым поведением партнеров по общению. Прежде чем вступить в диалогическое взаимодействие с партнером по выбранному иллокутивному сценарному фрейму (в нашем случае «обвинение»), инициатор выбирает основание для использования коммуникативного акта. В случае ошибочного выбора возможно либо коммуникативное рассогласование (Романов, 1988), либо коммуникативный сбой или разрыв общения.

**Список литературы**

1. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Дело, 2002. – 480 с.

2. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: ИЯ АН СССР, 1988. – 183 с.

3. Романов А.А. Коммуникативная инициатива говорящего в диалоге//Текст как структура. – М.:ИЯ АН СССР, 1992. – С.55-76.

4. Harris S. Pragmatics and power//Journal of Pragmatics. – 1995. – N 23. – P.117-135.

**ПРИХОДЬКО Сергей Александрович**
*г. Новозыбков, МОУ СОШ №3.*

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И РИТОРИЧЕСКИЙ ПРИЁМ УЛОВКИ

У человека опыт правильного реагирования на внешние раздражители хранится в нейронных сетях [20: 42]. Тем не менее, политические руководители постоянно вмешиваются в этот сложный процесс, поскольку их дискурс не всегда вызывает у получателя адекватную реакцию, навязывает ему конкретную точку зрения на какие-либо общественные процессы или их проявления. Под точкой зрения зарубежные теоретики подразумевают идеологическую, психологическую и физическую позиции, с которых в тексте представляются ситуации, события и участники истории, перспектива, через которую происходит их отображение [24: 442]. Общепризнанным ингредиентом политического дискурса является идеология [6: 340, 342; 18: 18 и др.]. Идеологические установки часто манифестируются в дискурсе посредством оценочно-референтных лексем - прагмем [19].

Работа В.И.Ленина «Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии» вызвала отклики далеко за

пределами нашей страны [23: 405-406 и др.]. Идеи В.И.Ленина до настоящего времени вызывают большой интерес у лингвистов [2 и др.].

Понятие «софизм» восходит к софистике - одному из направлений древнегреческих логики, риторики и философии. По данным лексикографических источников, «уловки - хитрости, применяемые в эристическом споре для того, чтобы улучшить своё положение и затруднить положение противника» [12: 500].

Особую категорию уловок образуют софизмы, известные как ложное умозаключение, намеренные ошибки в доказательстве, выдаваемые за истину. Софизмы базируются «на намеренно неправильном подборе фактов, на подмене понятий, на том, что часть сообщения вырывается из контекста и др.» [12: 444, 500].

Если ряд авторов указывает на недопустимость использования софизмов [26], то немецкий философ А.Шопенгауэр в своей концепции эристической диалектики защищает эти нечестные приёмы [15: 142-143]. Е.И.Шейгал подчёркивает манипулятивный характер уловки [18: 347], в то же время Г.А.Копнина указывает на востребованность данного приёма в полемике [9: 16, 24].

Вопрос об уловках разрабатывается в отечественной риторике около века, но интерес к нему не пропадает и в наши дни. В 1918 году увидела свет работа С.И.Поварнина «Спор. О теории и практике спора» [26]. Она пользуется авторитетом до сих пор [27]. В этом исследовании уловки разделены по этическому принципу на две группы: 1) непозволительные, которые преобладают (внушение оппоненту мысли о собственном преимуществе, грубая манера спорить, «довод к городовому», инсинуация, «подмазывание» аргумента и т.д.); 2) позволительные (постановка цепочки вопросов и т.п.) [26]. И.Н.Кузнецов также делит уловки на лояльные и нелояльные [7: 276-283].

Приём нагнетания вопросов подробно исследован С.А.Приходько в одной из статей [13: 79-80].

Одной из доминирующих уловок языковой личности В.И.Ленина является подмена аргументации цитированием чужих текстов. Факт отсутствия аргументации часто не отрицается автором, о чём свидетельствуют соответствующие ссылки. Данный вид уловки имеет место, к примеру, в третьем разделе второй главы: «Чтобы показать, до какой степени нелепы утверждения наших махистов, будто материалисты Маркс и Энгельс отрицали существование вещей в себе (т. е. вещей вне наших ощущений, представлений и т. п.) и их познаваемость, будто они допускали какую-нибудь принципиальную грань между явлением и вещью в себе, - мы приведем еще несколько цитат из Фейербаха. Вся беда наших махистов в том, что они принялись говорить со слов реакционных профессоров о диалектическом материализме, не зная *ни* диалектики, *ни* материализма.

"Современный философский спиритуализм, - говорит Л. Фейербах, - называющий себя идеализмом, делает материализму следующий, уничтожающий, по его мнению, упрек: материализм-де есть догматизм, т. е. он исходит из чувственного (sinnlichen) мира, как из бесспорной (ausgemacht), объективной истины, считает ее миром в себе (an sich), т. е. существующим без нас, тогда как на самом деле мир есть лишь продукт духа" (Sämtliche Werke, X. Band, 1866, S. 185)» [11: 128].

Г.И.Рузавин полагает, что авторитетные лица, как и другие люди, могут ошибаться и поэтому их мнения нельзя рассматривать как бесспорные и окончательные истины. Кроме того, новые факты и открытия могут противоречить взглядам авторитетных лиц, не говоря уже о том, что ссылка на авторитеты может оказаться вовсе несостоятельной в тех случаях, когда они высказывались по вопросам, выходящим за рамки их компетенции. Именно поэтому ссылка на авторитеты в лучшем случае может приниматься как косвенный довод, который не заменяет непосредственного доказательства и обоснования с помощью аргументов, опирающихся на факты и ранее доказанные истины [15: 158-159]. Помимо А.М.Цуладзе, предлагающей перечень из 11 политических трюков [27], в числе 33 уловок данный приём - argumentum ad verecundiam - разбирает А.Шопенгауэр [28].

Довод к авторитету - довольно частотная уловка в монографии В.И.Ленина. К данной хитрости он прибег, в частности, в первом разделе третьей главы, непосредственно перед этим деструктивным приёмом процитировав работы соответствующих идеалистов. Цитирование, как и перечисление фамилий авторов в нижеследующем фрагменте, В.И.Ленин, выступив в качестве интеллектуальной, критикующей и остроумной дискурсивной личности [5: 7], осуществил в алфавитном порядке: «Могли ли по сути дела Авенариус, Мах и Пирсон дать какое-нибудь иное "определение" основных понятий, кроме указания *направления* их философской линии? Могли ли они иначе определить, еще как-нибудь особо определить, что такое Я, что такое ощущение, что такое чувственное восприятие? Достаточно ясно поставить вопрос, чтобы понять, какую величайшую бессмыслицу говорят махисты, когда они требуют от материалистов такого определения материи, которое бы не сводилось к повторению того, что материя, природа, бытие, физическое есть первичное, а дух, сознание, ощущение, психическое - вторичное.

Гениальность Маркса и Энгельса и проявилась, между прочим, в том, что они презирали гелертерскую игру в новые словечки, мудреные термины, хитрые "измы", а просто и прямо говорили: есть материалистическая и идеалистическая линия в философии, а между ними разные оттенки агностицизма. Потуги найти "новую" точку зрения в философии характеризуют такое же нищенство духом, как потуги создать "новую" теорию стоимости, "новую" теорию ренты и т. п.» [11: 159-160].

Таким образом, в данном дискурсивном поле заметна корреляция вышеназванной уловки с другими ухищрениями (подменой аргументов цитированием, многовопросием и голословной оценкой), а также с разнообразными графическими средствами, лексическими повторами и синтаксическим параллелизмом, нанизыванием разнородных придаточных предложений и именных частей речи, материализовавшимися в высмеивании. Семантические основы юмористических построений вызывают интерес как в российской лингвистике [5], так и в зарубежной науке [25]. Особый грамматический строй языковой личности В.И.Ленина соответствует выводу великого учёного И.П.Сусова о связи между семантикой и синтаксисом [16], а также конфликтующей функции [22: 104] ленинского дискурса.

Подобное возвеличивание родоначальников научного коммунизма можно считать требованием В.И.Ленина к аргументации. Любой честный участник полемики, проповедующий отказ от словообразовательной морфемы «изм», обязан строить свою аргументацию по заявленным им же самим правилам, но автор активно применял книжную лексику. Книжный оттенок политического дискурса В.И.Ленина объясняется тем, что его автор большое внимание уделял библиографической работе [21: 451-460]. Приём реализации этой словообразовательной модели, заметный уже в первой части названия анализируемого текста, можно квалифицировать как двойной стандарт, манифестируемый с первой до последней страницы монографии [11: 21-386]. Многие из этих прагмем одновременно позволяют В.И.Ленину реализовать в своём политическом дискурсе другую уловку, обозначенную А.Шопенгауэром и связанную с устранением довода противника или превращением его в нечто подозрительное [28]. А.М.Цуладзе связывает данный способ ведения спора с «Внушением» и «Игрой "злостными кличками"» [27].

Актуальными для современной лингвистической науки уловками [4; 7; 12; 14; 17 и др.] не ограничивается разрушительное значение дискурса В.И.Ленина. Например, в «Материализме и эмпириокритицизме» присутствует тмезис - вставка, которая «предполагает элемент, помещаемый в синтаксическую структуру (словосочетание, реже - слово или предложение), в составе которой никакого элемента не отсутствует. Таким образом, тмезис никоим образом не является предполагающейся вставкой». На взгляд Е.В.Клюева, это часть дискурса, «беспардонно вторгающаяся туда, где вовсе нет свободного места» [8: 256].

О значительном месте семантического противопоставления противников и сторонников в политической борьбе ведут речь многие исследователи [1: 195-196; 10: 98-99; 18: 69, 154, 159, 176, 184, 219, 246, 374 и др.]. Понятия «свой» и «чужой» являются основополагающими в теории большевиков, в соответствии с которой общество делится на враждебные друг другу классы [10: 99].

При анализе риторических приёмов нельзя не учитывать семантическую репрезентацию, поскольку она представляет собой, по мнению выдающегося учёного Л.Г.Васильева, важный компонент смысловой интерпретации [3: 68]. Тмезис, чьё прагматическое воздействие возрастает благодаря затронутой выше идеологической оппозиции, можно проиллюстрировать следующим примером из восьмого раздела четвёртой главы рассматриваемого труда: «Дицген был марксист, и медвежью услугу оказывают ему Евгений Дицген и - увы! - товарищ П. Дауге, сочиняющие "натурмонизм", "дицгенизм" и т. п. "Дицгенизм" в отличие от диалектического материализма есть *путаница,* есть *шаг* к реакционной философии, есть попытка создать линию не из того, что есть великого в Иосифе Дицгене (в этом рабочем-философе, открывшем по-своему диалектический материализм, много великого!), а из того, *что есть у него слабого!*» [11: 265].

В данном контекстуальном поле тмезис основывается на междометии «увы!», усиленном восклицательной интонацией. Помимо тмезисного, уточняющего и конечного восклицаний, необходимо отметить другие конвергентные языковые средства: 1) трансформированный фразеологизм («оказывать медвежью услугу»); 2) сочетание статусных наименований («товарищ», «рабочий-философ»); 3) лексику оценочного типа (обороты «сочиняющие "натурмонизм", "дицгенизм"», «много великого!», а также одиночные квалификаторы «путаница», «шаг», тяготеющие к различным полюсам шкалы оценки «великий», «слабый»); 4) графическое акцентирование внимания адресата (кавычки, курсив и скобки); 5) перечисление («"натурмонизм", "дицгенизм"»); 6) контраст, обеспечиваемый противопоставлениями «в отличие…» и «а из того…»; 7) уничижительный маркер чужеродности «и т. п.»; 8) синтаксический параллелизм на базе книжного глагола-коннектора «есть» и комбинации «что есть».

Вышеперечисленные риторические средства способствуют реализации ещё одной интегральной уловки, направленной на раздражение оппонента и разрушение его аргументации [28]. В политическом дискурсе В.И.Ленина несомненно тесное взаимодействие ухищрений и полемических приёмов других видов.

**Список литературы**

1. Алтунян А.Г. Власть и общество. Спор литератора и министра (Опыт анализа политического текста) // Вопросы литературы. 1993. №1. - С. 173-214.
2. Васильев Л.Г. Лингвистические аспекты понимания. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Калуга: КГПУ, 1999. - 251 с.
3. Васильев Л.Г. Интерпретативизм в американской лингвистике // Язык как система и деятельность. Ч. 1. Елец: ЕГУ, 2011. - С. 58-70.
4. Герасимова И.А. Теория и практика аргументации. М.: Институт философии РАН, 2001. - 183 с.

5. Истомина А.Е. Фельетон как жанр политического дискурса. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Волгоград: ВГПУ, 2008. - 192 с.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. - 477 с.
7. Кузнецов И.Н. Риторика, или ораторское искусство (Cogito ergo sum). М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 431 с.
8. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция). М.: Приор, 2001. - 272 с.
9. Копнина Г.А. Риторические приемы современного русского литературного языка: опыт системного описания. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Красноярск: СФУ, 2010. - 38 с.
10. Коробкова О.М. «Свои - чужие» в дореволюционном политическом дискурсе большевиков и советском тоталитарном дискурсе // Политическая лингвистика. 2011. №4. - С. 97-103.
11. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии. М.: Политиздат, 1989. - 508 с.
12. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов (Словари). Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. - 562 с.
13. Приходько С.А. Введение народно-просторечной лексики как аргументативный приём в монографии В.И.Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» // Стратегии исследования языковых единиц. Тверь: Издательство М.Батасовой, 2011. - С. 76-81.
14. Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Добросвет, 1997. - 600 с.
15. Рузавин Г.И. Методологические проблемы аргументации. М.: Институт философии РАН, 1997. - 159 с.
16. Сусов И.П. К взаимоотношению синтаксиса и семантики // Вопросы английской и французской филологии. Тула: ТГПИ, 1971. - С. 3-23.
17. Фролова В.В. Уловка как речевой приём достижения цели в бытовом и публичном общении. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. М.: ГИРЯ, 2009. - 24 с.
18. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Волгоград: ВГПУ, 2000. - 431 с.
19. Эпштейн М.Н. Идеология и язык (Построение модели и осмысление дискурса) // Вопросы языкознания. 1991. №6. - С. 19-33.
20. Dotter F. Linguistische Theoriebildung am Beispiel der Natürlichkeitstheorie und der Radical Construction Grammar // Sprache und Natürlichkeit: Gedenkband für Willi Meyerthaler. Tübingen: Niemeyer, 2005. - S. 37-56.
21. Krupskaya N.K. Das ist Lenin. Berlin: Dietz Verlag, 1970. - 504 S.
22. Leech G.N. Principles of Pragmatics. London: Longman, 1983. - 250 p.
23. Lutz B. Lenin, Wladimir Ilijitsch (Uljanow) // Metzler Philosophen Lexikon. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B.Metzler, 2003. - S. 404-406.
24. Prince G. Point of View (Literary) // RENT. New York: Routledge Ltd, 2008. - P. 442-443.
25. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht: Reidel, 1985. - 284 p.
26. Поварнин С.И.
http://www.litportal.ru/genre11/author1952/download/book10181.html.
27. Цуладзе А.М.
http://bookap.info/psywar/culadze/load/doc.shtm.
28. Шопенгауэр А.
http://www.klex.ru/78q.

**РАТОВА Татьяна Евгеньевна**
*Тверской государственный университет*

# МЕТОНИМИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.

Развитие и изменение семантической структуры слова всегда является источником количественных и качественных изменений словарного состава языка. Все типы семантических изменений зависят от сравнения между более ранним значением слова и его новым значением. Сравнение может быть основано на различии между понятиями, выраженными данными словами, на типе психологических ассоциаций, на переоценке понятий и т.д.

В результате семантического изменения слово получает новое значение, в то время, как первоначальное значение может быть забыто или может существовать наряду с новым значением. Таким образом новые понятия могут выражаться в помощью слов, уже существующих в языке.

Семантическая модель – это формула, соединяющая вновь образованное значение с первоначальным значением. Метонимия является одной из семантических моделей. Метонимия изучается также в стилистике, где она классифицируется как стилистический прием. Семантическое изменение в случае метонимии используется как стилистический прием, чтобы сделать повествование более живым и красочным. Стилистический эффект основан на том, что первоначальное значение может сохраняться в памяти говорящего, слушателя или читателя наряду с новым. Взаимодействие между двумя значениями производит желаемый стилистический эффект, особенно если новое значение появлялось недавно.

Во многих случаях не происходит взаимодействия между значениями, и мы не осознаем первоначального значения, когда не используем или встречаем новое значение. В этом случае стилистический эффект теряется и мы имеем дело с семантическим изменением.

Под метонимией понимается перенос значения, основанный на действительной связи, смежности между двумя понятиями, выраженными словами. Так как отношения между двумя понятиями могут быть весьма разнообразными, метонимия представлена несколькими типами. Рассмотрим наиболее частотные из них.

1. Название материала переносится на предмет, сделанный из него. Примерами могут служить существительные *a glass* – стакан, *a nickel* – монета (никель), *an iron*.

2. Название инструмента или части тела используется для обозначения деятельности. Например, *a good ear for music, a ready tongue, a cool head, a soft heart. The pen is mightier than the sword.*

3. Название контейнера используется для обозначения содержимого. Примерами являются существительные *a dish* (блюдо, еда), *the kettle is boiling* вместо *the weather in the kettle is boiling*.

4. Название части используется для названия целого и наоборот. Например, *motor* вместо *motor-car*, *hands* вместо *workers* (*Hands are wanted*). Название животного может использоваться для обозначения меха этого животного. Например, *sable, mink.*

Некоторые типы метонимии связаны с переносом значения имен собственных (имен людей или географических названий) для обозначения понятий, связанных каким либо образом с этими именами собственными.

1. Название местности (страны, города, регионы) используется для обозначения предмета, присутствующего или производимого в этой метстности.

Примерами могут служить такие слова, как: *china* - фарфор, *holland* - полотно, *morocco* – сафьян (красная кожа), *astrakhan* - каракуль, *madeira* – мадера (вино), *tokay* – токийское (сорт вина), *boston*, *tweed* – шерстяные материи, *canary* – канарейка, *sardine* - сардина.

2) Имя изобретателя или ученого используется для обозначения его изобретения. Например, *amper, volt, mackintosh, sandwich, pullman*.

3) Название место используется для обозначения деятельности, характеризующей это место. Например, *the Wall Street, The White House, the Pentagon*.

**Список литературы:**


1. Большой англо-русский словарь под ред. И.Л. Гальперина, М., 1990;
2. Англо-русский словарь под ред. Мюллера, М., 1985;
3. Webster’s New International Dictionary of English, London, 1987.



**РАЩУПКИНА Кристина Сергеевна**

*Тверской государственный университет*


## РОЛЕВАЯ СПЕЦИФИКА УЧАСТНИКОВ УЧЕБНОЙ ИНТЕРАКЦИИ

В условиях учебной ситуации вербальным продуктом взаимодействия в рамках учебного занятия выступает дискурс, рассматриваемый как коммуникативное событие. Он организует и формирует учебную интеракцию. Учебный дискурс – прежде всего вид речевой деятельности.

Любой дискурс является диалогичным apriori. Специфика учебной интеракции раскрывается не только в ее дискурсном характере, но и в наборе ролевых проявлений взаимодействующих коммуникантов, что обусловлено целями и задачами обучения. А потому наиболее характерной

схемой взаимодействия между участниками учебной интеракции можно считать следующую организацию распределения ролей: «говорящий», «субъект воздействия (каузатор) », «продуцент» «организатор», «инициатор», «лидер», «прескриптор» (руководящий и направляющий) с одной стороны и «слушающий», «объект воздействия», «реципиент», «исполнитель» «адресат», «ведомый», «руководимый» – с другой стороны (Романов, Ходырев, 2000: 41). Данное распределение ролевых позиций еще раз подчеркивает институциональный характер педагогического общения, который представляет собой «интеракцию как специфическую форму кооперации индивидов по согласованному «протоколу обмена» речевых действий или «шагов» участников» (Романов, Ходырев, 2001:12).

Вполне естественно, что для того, чтобы имело место речевое взаимодействие, необходимо присутствие двух (а может и более) интерактантов, каждый из которых обладает речевой интенцией в выражении собственных мыслей и желанием вступить в интеракцию с целью обмена своих мыслей с мыслями партнера (или партнеров) по общению. При этом очевидно, что один из коммуникантов будет выполнять роль «говорящего» и начинать взаимодействие в то время как его партнер будет выступать в роли «слушающего» и продуцировать свои респонсивные реплики. Данные роли не обязательно являются строго закрепленными в течение всей интерактивной деятельности, они могут меняться в зависимости от целей интерактантов, их коммуникативной интенции. В ситуации учебного взаимодействия рассматриваемые роли также могут существенно варьироваться в зависимости от учебных целей и этапа обучения. Например, при объяснении нового учебного материала «обучающий» всегда выступает в роли «говорящего», а «обучаемые» занимают при этом позицию «слушающих». При устном опросе происходит смена коммуникативных ролей, где преподаватель выполняет роль «слушающего», а роль «говорящего» автоматически достается обучаемому. Данная постановка ролевых позиций обусловлена институциональным характером учебной интеракции и методическими требованиями.

В учебном взаимодействии велика роль «каузатора». Именно «каузатор» определяет направление учебной интеракции, назначает отправной момент развертывания интерактивной деятельности, обеспечивает обмен интерактивными шагами между интерактантами. Каузатор – обучающий задает глобальную цель учебного взаимодействия и обусловливает модель каузации поведения обучаемого. «Каузатор» несет ответственность за ответные действия объекта обучения – обучаемых и должен уметь прогнозировать их реактивные действия для адекватного течения интерактивной деятельности.

Каузация изначально предполагает некую степень влияния одного партнера по коммуникации на другого. Обучающий – каузатор

осуществляет вербальное и невербальное воздействие на обучаемого точно также, как и объект воздействия влияет на субъекта вербально или невербально. В ситуации учебного взаимодействия для успешного исхода интеракции необходимо обеспечить со стороны участников интеракции соблюдение ряда условий:

1) прежде всего каузатор должен способствовать тому, чтобы характер учебного общения носил позитивный характер, должен отслеживать квалитативные показатели реактивных реплик обучаемых во избежание неприятных, конфликтных ситуаций внутри учебной группы;

2) каузатору следует относиться к своим подопечным без тени предвзятости, адекватно оценивать интеллектуальные и физические способности и возможности каждого реципиента, в случае необходимости осуществлять дифференцированный подход в своей обучающей деятельности;

3) каузация не должна быть деструктивной; задача каузатора – направить свою деятельность по обучению в нужное русло, обеспечивая результативную интерактивную деятельность без применения силового фактора;

4) каузативная организующая деятельность не должна опираться на абсолютное доминирование и систему устрашения и запугивания; содержание каузации должно исключать любые проявления догматизма, безаппеляционности, невежества; каузативная организуемая деятельность, в свою очередь, должна основываться на описанной выше обратной связи, быть гибкой и соответствовать предъявляемым требованиям;

5) каузативная интерактивная деятельность в ситуации учебного взаимодействия должна опираться на взаимный авторитет участников учебного общения; взаимное влияние субъекта и объекта каузации должно быть разумным и согласованным.

«Каузатор» в учебной деятельности выполняет близкую роль «продуцента», который производит определенные речевые и неречевые действия по отношению к своим «реципиентам» − обучаемым. «Продуцент» обязан выстроить свою речевую стратегию и преподнести ее таким образом, чтобы воспринимающий «реципиент» однозначно понял, что хотел сказать обучающий.

В учебном взаимодействии особенно велика роль «организатора», который организует учебную интеракцию. Именно «организатор» задает тон учебного общения, выбирает предмет речевого общения, определяет продолжительность во времени и подходящий момент как для реализации своих речевых актов, так и для обмена речевыми действиями. В рамках учебного дискурса обучающий контролирует протекание коммуникативного события и оберегает от отклонений от намеченной цели общения, чтобы получить социально значимый результат. «Организатор»

ищет функциональные речевые стратегии в случае возникновения препятствий в общении или взаимодействии для их устранения или преодоления. «Исполнитель» в данной ситуации выполняет пассивную роль, так как последний осуществляет свою речевую деятельность в соответствии с речевым поведением «организатора» и лишь следует за его коммуникативной инициативой. Чем выше уровень профессиональной компетентности обучающего, тем выше и качественнее, соответственно, уровень учебной интеракции.

Коммуникативной роли «организатора» близка роль «инициатора» интерактивной деятельности. Однако между данными ролями существуют некоторые функциональные отличия. Так, если «организатор» лишь организует направление учебной регулятивной деятельности, то «инициатор» инициирует речевое взаимодействие, осуществляет запуск интеракции в строгом соответствии с типовой схемой или сценарием. Информативно-регулятивный аспект инициирующей деятельности заключается в том, что «инициатор» и задает типовой сценарий предполагаемой интеракции и выступает в качестве средства воздействия на собеседника.

Стратегический потенциал учебного взаимодействия раскрывается в ролевом наборе «лидер – ведомый». В этой бинарной оппозиции ведущая роль принадлежит вне всякого сомнения «лидеру», в учебной ситуации – обучающему. «Лидер» не только отвечает за весь интерактивный процесс, он владеет стратегической инициативой в развертывании учебного диалога. В силу своей ведущей позиции «лидер» отвечает за обмен вербальными действиями партнеров по общению, следит за соблюдением этапов типовой организующей интеракции; может, в случае необходимости, перераспределять коммуникативную инициативу в учебном диалоге и изменять позиции в системе «мены коммуникативных ролей». Кроме того, «лидер» всегда отслеживает уровень понимания учебного дискурса (учебного диалога или текста) и вносит необходимые коррективы в процесс учебного взаимодействия в его отсутствие.

«Лидер» обучающей деятельности обладает правом контроля за протеканием учебной интеракции и, самое главное, несет ответственность за респонсивные вербальные действия своего собеседника. Задача «ведущего» − адекватно воспринимать и понимать респонсивные речевые действия «ведомого» и организовывать обмен коммуникативными шагами в соответствии с целевой составляющей учебного взаимодействия. Учебную интеракцию следует осуществлять с учетом приоритетных интересов и практических прогнозируемых целей «организатора». «Ведомый» в ситуации учебного взаимодействия – обучаемый – всегда автоматически принимает позицию «лидера», предлагаемые им правила и нормы общения, образцы поведения. Таким образом, вербальная

деятельность «ведущего» предопределяет и организует речевую деятельность «ведомого» в ситуации учебного взаимодействия.

Ситуационное превосходство обучающего проявляется в занимаемой им позиции «прескриптора», то есть организующего, руководимого начала. Продукт учебного взаимодействия, дискурс, «актуализирует в сознании реципиента (адресата, исполнителя) представление о некоторой вышестоящей и/или контролирующей инстанции» (Романов, Ходырев, 2000: 32). Фактор институциональности порождает различные коммуникативные позиции в процессе взаимодействия. В связи с этим можно выявить отношения равноположенные, неравноположенные и доминантные. Институциональность в учебной ситуации может быть представлена как самим обучающим, так и ссылкой на определенные нравственные идеалы и идеологические ценности «прескриптора», выполняя, таким образом, функцию правил ограничения.

Особенность коммуникативных ролей «организатора», «лидера», «прескриптора» состоит в том, что они остаются постоянными на всем протяжении интерактивной деятельности в то время как роли «говорящий – слушающий», «каузатор – субъект воздействия», «продуцент – реципиент» могут меняться на определенных этапах общения и обусловливаться конкретными целями обучения.

Помимо ролевых позиций в учебном взаимодействии можно выявить отношения статусности. О.С. Виханский в своей работе раскрывает содержание формального и неформального статуса. «Формальный статус роли говорит о том, какими властными правами обладает исполнитель данной роли, каково его положение в формальной иерархии распределения влияния на деятельность организации» (Виханский, 2003: 231). В нашем случае в качестве организации выступает учебная группа.

Неформальный статус задается той ролью, которая придается личности окружающими людьми в пределах данной группы. В ситуации учебного общения формальный и неформальный статусы «субъекта» и «объекта обучения» могут существенно варьироваться, что обусловливается как личностными характеристиками людей, так и уровнем межличностных отношений внутри учебной группы. Так формальный статус «обучающего» может быть высоким, что объясняется иерархическими аспектами его организующей деятельности, но неформальный статус может быть средним, а иногда и низким. Последнее обстоятельство может быть вызвано отсутствием у «организатора» различных человеческих качеств, уважения к исполнителям как активным участникам познавательного интерактивного процесса, потерей авторитетного начала в «организаторе». И наоборот, «обучаемый» в соответствии с заданной коммуникативной ролью «ведомого», «реципиента», «исполнителя», а также присущими возрастными характеристиками, может обладать не достаточно высоким формальным

статусом внутри учебной группы, но его личностные качества, способности, талант, квалификации способствуют повышенному уважению других людей к рассматриваемой личности, возвышают его неформальный статус.

Ролевая и статусная характеристика участников учебного общения невероятно сложна, специфична и обусловлена учебной ситуацией. Ролевые проявления за исключением трех глобальных ролей – «организатора», «лидера», «прескриптора» – могут подвергаться изменениям. Мена коммуникативных ролей полностью находится в компетенции «обучающего». Статусные позиции «субъекта» и «объекта обучения» также могут не совпадать, что эксплицируется рядом причин личностного и социального характера.

В целом, «ролевые проявления инициативности, лидерства, организаторства, статусности и нормативной предписанности (прескрипторства) относятся к интерактивно-стратегическому уровню реализации вербальных составляющих учебного дискурса» (Комина, 2004: 47).

**Список литературы**


1) Виханский О.С. Стратегическое управление: Учебник. ─ 2-е изд., перераб. и доп. ─ М.: Гардарики, 2003. ─ 296с.
2) Комина Н.А. Организационный дискурс в учебной ситуации. Монография. ─ М.: Институт языкознания РАН, Тверской государственный университет, 2004. ─ 188с.
3) Романов А.А., Ходырев А.А. Управление персоналом: Психология влияния. ─ М.: Лилия, 2000. ─ 216с.
4) Романов А.А., Ходырев А.А. Управленческая риторика. Учебник для студентов вузов экономических специальностей. ─ М.: Лилия, 2001. ─ 216с.



**РОДИОНОВА Татьяна Геннадьевна**
*Тверской государственный университет*


## МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время наблюдается настоящий бум в мотивации изучения иностранных языков (главным образом — английского) и во многих случаях признается недостаточность разработанности методики преподавания иностранных языков. При анализе причин, сдерживающих развитие частных методик, на первое место выходят проблемы теоретического плана. Дело в том, что даже при декларировании создателями новых методик чисто прагматичного подхода в основе их разработок всегда лежит теория, пусть даже не осознаваемая самими авторами. И если в теоретических основаниях методики не находится места реальному индивиду, активно овладевающему языком, или имеет

место лишь декларация учета "человеческого фактора", новая методика, сколь бы привлекательной она ни казалась, обречена на судьбу, постигшую ее предшественников: она работает иногда и с некоторыми учащимися, однако является неприемлемой в других случаях и для других групп обучающихся, ибо опирается не на научные знания об универсальных психических процессах и механизмах, сопровождающих изучение иностранного языка, и о сущности самого языкового материала, подлежащего усвоению (такие знания еще не получены в достаточно полном объеме), а на интуитивные представления о том, какими эти процессы или механизмы должны быть, и на имплицитные или усвоенные теории строения языка.

Именно теоретические установки заставляли авторов многих методик долгое время считать, что главным моментом в усвоении иностранного языка является грамматика, вследствие чего лексике отводилась роль простейших "единиц", которыми, когда придет время, будут наполняться успешно усвоенные индивидом "структуры". Такой подход долго господствовал в идеологии обучения языкам несмотря на то, что объективно лексические ошибки оказывались гораздо более существенными в создании "языкового барьера" и индивиды, изучающие иностранный язык, жаловались прежде всего на то, что им "не хватает слов". Как показали опросы, проведенные в разных странах среди преподавателей английского языка, для которых английский не является родным языком, проблема "нехватки слов" и неуверенности относительно правильное™ лексического оформления высказываний знакома и самым опытным преподавателям. Недостаточное владение лексикой преподаваемого языка признается ими, наряду с недостаточной беглостью собственной речи, основной проблемой.

В истории отечественной психологии обучения иностранным языкам и методики преподавания языков роль лексики оценивалась по-разному. В разные периоды акцент в преподавании языков ставился на различных аспектах речевой деятельности, неоднократно звучали призывы уделять больше внимания лексике, однако вопрос о построении теории усвоения иноязычного слова даже не ставился, так как для нее еще не была готова почва. Сама постановка вопроса о специфике иноязычного слова в сознании индивида при отсутствии психолингвистической теории слова была невозможна.

Одним из основных условий построения новой теории является осведомленность о том, как проблема рассматривается исследователями, представляющими различные точки зрения и разные научные школы. К сожалению, в российских изданиях слабо представлены новейшие разработки западных исследователей по проблемам усвоения второго/иностранного языка. В предыдущие годы в нашей стране то и дело появлялись публикации, где ставилась задача ознакомления российских ученых с

зарубежным опытом преподавания иностранных языков, однако в последние годы издание такого рода работ фактически прекратилось, и может сложиться впечатление, что развитие методической мысли на Западе остановилось, а это не соответствует действительности.

В настоящее время назрела необходимость обобщить и осмыслить зарубежный опыт исследования проблем усвоения лексики второго языка (Я2)", опираясь на достижения отечественной науки. В отличие от Запада, где до 1980-х гг. лексика была на положении "бедной родственницы" в работах, посвященных усвоению лексики *Я2,* российским ученым и методистам проблемы взаимодействия человека и слова в процессе усвоения Я2 всегда представлялись важными и интересными. Роль слова так или иначе затрагивается в работах, посвященных психологическим аспектам усвоения неродного языка , однако исследований, где психологические аспекты усвоения иноязычной лексики находятся в центре внимания, не так много.

В литературе часто противопоставляется усвоение второго языка, предполагающее взаимодействие индивида с языковой средой, и усвоение иностранного языка, осуществляемое в отрыве от языковой общности. В данной статье сокращение *Я2* используется для обозначения как второго, так и иностранного языков в случаях, когда это различение не важно.

В методической литературе лексика рассматривается как одна из важнейших составляющих содержания обучения, там обсуждаются проблемы отбора лексики, методическая типология иноязычных лексических единиц, способы семантизации слов Я2, формирование лексических навыков, проблемы лексических ошибок в родном и иностранном языках [Бим 1977; Бухбиндер, Штраусс 1986; Миньяр-Белоручев 1990; Рогова и др. 1997; Халеева; 1998; Цейтлин 1982 и др.]

Тем не менее в отсутствие теории усвоения иноязычного слова многие вопросы методики решаются интуитивно, с опорой на "здравый смысл" и опыт преподавания. Так, в методической литературе пока нельзя обнаружить аргументированного ответа на вопрос о том, сколько слов Я2 необходимо знать для осуществления различных видов деятельности, в связи с чем понятие "лексический минимум" наполняется разным содержанием при разных подходах. Требует дополнительного осмысления и экспериментального исследования проблема "трудности/легкости" различных лексических единиц для усвоения. Далеко не все ясно в отношении того, как именно происходит процесс усвоения слова индивидом, что значит "знать слово", в какие отношения слова Я2 вступают с единицами внутреннего лексикона человека и с другими видами индивидуального знания. При этом анализ тематики новейших диссертационных исследований по билингвизму показал, что доля работ, посвященных вопросам лексики, ничтожна по сравнению с диссертациями, посвященными культурологическим, социологическим, религиозным,

политическим и прочим аспектам билингвизма (см. Поймёнова 1999а). В работах А.А.Поймёновой впервые поставлена задача психолингвистического анализа феномена лексической ошибки

В последние годы в англоязычной литературе наблюдается взрыв интереса к проблеме усвоения лексики; появилось огромное количество публикаций по результатам различных экспериментов, где обсуждаются вопросы усвоения, хранения в памяти, забывания лексики иностранного языка. Тем не менее исследователи пока вынуждены признавать, что большая часть вопросов остается без четкого и определенного ответа, количество исследований не переходит в качественно новое знание по причине значительной раздробленности тематики работ и сосредоточения внимания на отдельных мелких деталях в отсутствие общепризнанной базовой теории для подобных исследований.

Теория усвоения второго языка (SLA – Second Language Acquisition) возникла и бурно развивается за рубежом как новое междисциплинарное направление. Тем не менее трудно представить себе возможность построения теории усвоения слова в рамках данной научной парадигмы. Во многих случаях вследствие ограниченности кругозора авторов работами исключительно западноевропейских и американских исследователей и полного неведения относительно того, что сделано в данной области в Восточной Европе, западная теория усвоения Я2 имеет тенденцию замыкаться на решении проблем, которые при рассмотрении в более широком научном контексте обретают статус псевдопроблем. Вследствие ограниченности философских и психологических оснований в теории SLA упрощенно трактуются проблемы деятельности индивида, его взаимодействия с обществом, когнитивного и духовного развития. Роль слова в усвоении Я2 часто недооценивается, так как центром языка считается синтаксис. Однако в теории SLA накоплен ценный опыт взаимодействия разных наук в решении проблем усвоения Я2, получено огромное количество экспериментальных данных, которые еще ждут осмысления, поставлено много новых вопросов и выдвинуты гипотезы, требующие проверки.

Теория усвоения Я2, приобретшая на Западе статус самостоятельной научной дисциплины, пока не находит достаточно полного отражения в отечественной литературе. Первая попытка дать взвешенную оценку западной литературы, посвященной проблемам усвоения Я2, была сделана А.А.Залевской [Залевская 1991; 1996]. Эти книги являются на сегодняшний день наиболее полным и глубоким обзором, в котором изложение проблематики зарубежной литературы о двуязычии сопоставляется с подходами к данным проблемам в отечественных исследованиях. Круг рассматриваемых вопросов в названных книгах столь обширен, что проблемы усвоения лексики не могли быть достаточно подробно рассмотрены.

Рамки данной статьи позволяют обсудить лишь часть вопросов, связанных с усвоением иноязычного слова.

**Список литературы:**


1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977
2. Бухбин дер В.А., Штраусс В. Основы методики преподвания иностранных языков. Киев, 1986
3. Залевская А.А. Вопросы теории обучения иностранным языкам. Вып.1.Специфика индивидуального знания.. Тверь, 1991.
4. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте.Тверь, 1996.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М., 1990.
6. Пойменова А.А. Лексическая ошибка в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком.Автореф. дис. … канд. филол. наук. Тверь, 1999.
7. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкаи в средней школе. М., 1997
8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. (подготовка переводчиков). М., 1998.



**РЫЖОВА Людмила Павловна**

*Московский гуманитарный педагогический институт*

**САВЕЛЬЕВА Елена Борисовна**

*Московский государственный областной гуманитарный институт*


## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РЕЛЕВАНТНОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО ДЕЙКСИСА В ЖАНРЕ АВТОБИОГРАФИИ

В лингвистической литературе последних десятилетий наблюдается значительный интерес к исследованию явления дейксиса и анафоры на материале различных языков в работах как отечественных, так и зарубежных лингвистов. Исследования, в которых рассматривается проблематика, связанная с изучением дейктических и анафорических отношений, весьма многочисленны, и в языкознании сложилось вполне определенное представление об этих явлениях. Особая роль дейктических и анафорических указаний на референциальные опоры текста для понимания сущности его характеристик была выявлена при изучении категорий целостности, связности и линейности текста как «особого дискурсивного универсума» [Олейникова 2007: 7].

Любой текст – это особая, определенным образом организованная разновидность речетворчества автора, и как система завершенных сообщений, обладает определенной структурой, содержанием и характеризуется своими отличительными признаками. Основными

текстоорганизующими характеристиками текста, в том числе и автобиографического, являются содержательная, смысловая *целостность* (когерентность), лексико-грамматическая *связность* (когезия) и линейность. Обычно связность текста рассматривается как функционально-семантическая категория, которая охватывает содержательный, логический и композиционный аспекты речи и выражает связь элементов содержания и логику изложения посредством лексико-грамматических, морфологических и функционально-синтаксиче-ских средств [Блюменау 2002: 123]. Дейксис и анафора рассматриваются как важнейшие средства, с помощью которых «реализуются на уровне текста текстосвязующая, текстоорганизующая и тексторазвивающая функции» [Петращук 1987: 4], заключающиеся в том, чтобы связывать, скреплять, организовывать, фокализовать и управлять создаваемым текстом.

Все указательные средства в языке традиционно делятся на две большие группы: дейксис и анафору, но вопрос о соотношении дейксиса и анафоры не получил однозначного освещения и является спорным в современном языкознании. Чёткая граница между анафорическими и дейктическими употреблениями языковых средств может быть проведена далеко не всегда: некоторые языковые формы, традиционно относящиеся к дейктическим, могут при определённых условиях трансформироваться в формы анафорического указания. Именно потому, что одни и те же языковые средства могут реализовывать функцию как дейктических, так и анафорических отсылок в зависимости от условий их употребления, анафора была изначально выделена как подтип дейксиса [ср.: Падучева 1996: 247; Kleiber 1990: 5; Zemmour, 2008: 186].

Выделение анафоры как подтипа дейксиса (понятия, известного с античных времен) восходит к идеям К. Бюлера [Бюлер 1993 /1934/], который строго разграничивал дейктические и номинативные языковые знаки. Дейктические языковые знаки, по К. Бюлеру, не называют класса предметов, явлений, действий, в отличие от номинативных знаков. Он описывал дейктическую систему языка в виде указательного поля (Zeigefeld), исходя из языкового обозначения позиций центра координат (Origo): «я» – «здесь» – «сейчас», которые служат функционально-семантической точкой отсчета в системе дейксиса. Они указывают на говорящего «Я» (персональный дейксис), на местонахождение говорящего «здесь» (пространственный дейксис) и на время высказывания «сейчас» (темпоральный дейксис).

Опираясь на идеи К. Бругманна, К. Бюлер рассматривает дейксис как языковой инструмент для фокусирования внимания адресата на некотором элементе быстро меняющегося дейктического пространства, то есть как функцию соотношения высказывания с пространственно-временными координатами акта высказывания. Он эксплицитно указал на два явления, производные от собственно дейксиса: анафору и дейксис

к воображаемому (Deixis ad Phantasma). Анафорическое указание в его концепции представляет собой частный случай дейктического на основании общей природы указания. Он аргументирует свою позицию тем, что индоевропейские языки используют для отсылки при анафоре в значительной степени те же слова, что и для указания при наглядном дейксисе [Бюлер 1993: 74-113].

Современный этап в изучении проблем соотношения дейксиса и анафоры характеризуется тенденцией к переходу от понимания анафоры как одного из подтипов дейксиса и её рассмотрению в рамках дейктической проблематики к признанию анафоры как самостоятельного языкового явления, требующего отдельного изучения. Разграничение дейктических и анафорических отношений в качестве самостоятельных объектов исследования в лингвистике связано с поиском ответов на вопросы о том, каково формальное, семантическое и функциональное соотношение этих двух явлений. Сопоставление дейксиса и анафоры в таком аспекте не является случайным и объясняется тем, что отличительная особенность семантики дейктических и анафорических единиц определяется их относительным характером. По мнению О. Дюкро, различие языковых средств, специализирующихся либо в функции анафоры, либо в функции дейксиса, заложено в языковой структуре [Ducrot 1995: 551] (= языковой системе), лежащей в основе установления референтных отношений. Е.М. Вольф, характеризуя анафорический и дейктический типы указания с позиций теории референции, утверждает, что собственно дейктическое указание рассматривается как относящееся непосредственно к референту и включает два элемента – дейктический знак и его референт. Анафорическое же указание соотносит анафорический элемент не непосредственно с референтом, а через другой акт речи. Исходя из этого, анафорическое указание «строится на соотношении трёх элементов – двух языковых обозначений, из которых, по крайней мере, одно представляет собой дейктический знак или включает дейктический показатель, и референта, к которому относятся оба эти обозначения» [Вольф 1974: 6]. Следовательно, процедура установления анафорического отношения между антецедентом («смысловым источником» [Tesnière 1959]) и анафо́ром (анафорическим элементом) является более сложной и включает, как минимум, две операции: {источник ↔ референт} ⇄ {референт ↔ анафор}, тогда как дейктическое отношение устанавливается непосредственно и включает одну операцию: {дейктический элемент ↔ референт}. При этом в случае анафорической референции смысловым источником анафорического элемента является референциально автономный член предложения, упомянутый, как правило, в данном тексте.

Выделение дейктического и анафорического отношений в качестве самостоятельных объектов исследования в лингвистике связано с

рассмотрением проблематики дейксиса как категории общей теории деятельности, коммуникативно-функциональной, прагматической и когнитивной лингвистики, а анафоры – как категории лингвистики текста / дискурса, обеспечивающей его структурно-синтаксическую и семантическую связность. Этим объясняется переход от изучения характеристик синтаксической анафоры, главным образом местоименной, внутри предложения/ высказывания к рассмотрению текстовой/ дискурсивной анафоры. Выход за пределы предложения привел к расширению средств и способов выражения анафорической связи как со стороны антецедента или «смыслового источника», так и анафóра (субститута, репрезентанта, заместителя). Так, антецедентом анафорической связи могут быть не только отдельное слово, но и единицы более высокого уровня – словосочетание, предложение или даже несколько предложений (сверхфразовое единство) [Богданов 1977; Колотилова 1983]. По линии анафорического элемента наряду с местоименной анафорой были выделены именная, наречная и глагольная анафора. Расширение дискурсивного пространства для изучения дейктических координат допускает отсутствие каких-либо средств указания на лицо (время, место), однако это «не означает, что такое указание не реализуется совсем: оно осуществляется иными средствами, свойственными данному, конкретному языку. Отсутствие каких-либо средств может компенсироваться другими» [Курбакова 2009: 36-37]. Тогда речь может идти о явлениях имплицитной и/или ассоциативной анафоры [Kleiber 1990]. В этом случае для выявления в тексте/дискурсе того смыслового источника, с которым соотносится анафорический элемент, всякий раз возникает необходимость обращаться к значению и смыслу самих выражений. Поэтому помимо критерия локализации Ж. Клебер вводит критерий необходимости, позволяющий показать, когда анафорическая или дейктическая интерпретация одних выражений более необходима, чем других [Kleiber 1990: 5].

Таким образом, объединяющим критерием в обоих случаях – анафоры и дейксиса – выступает функция указания, а разграничение производится по параметру «объект указания» и его локализация. Так, уже согласно концепции К. Бюлера, дейксис реализуется в «вещественном поле указания», а анафора – «в контекстуальном поле указания» [ЛЭС 1990: 128]. Анафорическое указание – это «*указание на что-то, что следует искать не в позициях перцептивного пространства, а в позициях в речевом потоке*» [Бюлер 2000: 111]. Это означает, что оппозиция дейксис / анафора связывается с поиском места локализации референта (в тексте, в ситуации высказывания или в общем культурно-языковом пространстве собеседников) и устанавливается различие между текстовой и нетекстовой референцией. Анафорическое указание, в отличие от дейктического,

направлено не на элементы ситуации, внутри которой совершается речевой акт, а на элементы самого текста.

Но и в случае дейксиса, и в случае анафоры поиск референта осуществляется либо в ближайшем дискурсивном пространстве, либо непосредственно в ситуации высказывания, при этом общим категориальным значением является категория указательности. И в связи с тем, что «говорящий есть отправная точка любого дейксиса, то есть обозначения явлений внешнего мира как концентрирующихся вокруг *ego*» [Hagège 1985: 244], семантической основой дейксиса, « … *является понятие «я», «ego», «говорящий». Фигура говорящего организует и семантическое пространство высказывания, и систему дейктических слов языка. С одной стороны, фигура говорящего является тем ориентиром, относительно которого в акте коммуникации ведется отсчет времени и пространства. С другой стороны, ссылка на фигуру говорящего образует ядро толкования двух основных пространственных и временных дейктических слов естественных языков — ЗДЕСЬ и СЕЙЧАС, а через них — и всех остальных*» [Апресян 1986: 274-275].

Данные характеристики очевиднее всего проявляются в персональном дискурсе, предполагающем возможность для говорящего «выступать как личность во всем богатстве своего внутреннего мира» [Карасик 2000: 6]. И так как «текст есть продукт, порожденный языковой личностью и адресованный языковой личности» [Тураева 1994: 23], то рассказ человека о собственной жизни, о тех или иных событиях, ставших значимыми для него и для его жизнедеятельности, становится средством выражения «личной сферы субъекта» [Олейникова 2007: 6]. Он не просто отражает особенности системы личностных смыслов, но является средством изменения имеющейся смысловой системы, средством порождения новых смыслов. Автор стремится личностно представить свой мир, выделяя наиболее значимые его фрагменты и придавая им особую субстанцию и форму в зависимости от своего собственного видения, которое приходит, формируется его умом, а также его ощущениями и чувствами [Charaudeau 1992: 663[.

Наиболее ярким примером персонального дискурса является автобиографический текст, представляющий собой описание того или иного автобиографического события, входящего в сложную систему субъективной картины жизненного пути личности писателя. Автор представляет то или иное событие как автобиографическое посредством создания *Я-концепции*, когда повествование осуществляется от первого лица и служит самопрезентации личности, выражает его личностное отношение к описываемой эпохе, её основным тенденциям и проблемам [Самарская 2008: 5[. Он передает своё мироощущение и своё миропонимание того времени, о котором он пишет, создавая свое дискурсивное/ текстовое пространство, свой «референциальный мир»

автобиографического текста в соответствии со своими представлениями о личной сфере. Таким образом, в текстовом пространстве художественного автобиографического дискурса сливаются воедино личности автора и персонажа.

Представление самого себя – это не только факт самоидентификации, но и цепь самооценок. Объективизируя свои предметные знания, человек одновременно и интерпретирует мир, передавая свое лингвистически личное отношение [Pottier 1992: 75]. Таким образом, личное местоимение *Я*, используемое при автобиографическом представлении, «указывает на единственную личность и тем самым на уникальное мировосприятие» [Гребенюк 2005], оказывающее решающее влияние на описываемые события и их оценку. Один их крупнейших специалистов в области исследования автобиографии французский писатель и критик Ф. Лёжён определил автобиографическое произведение как повествовательный текст (récit) с ретроспективной установкой, в котором реальная личность рассказывает о собственном бытии, акцентируя внимание на своей личной жизни, особенно на истории (histoire) становления своей личности [Lejeune 1971, 1975].

Необходимо однако подчеркнуть, что автобиографический роман – это произведение художественной литературы, и автобиограф не свободен от вымысла и неправдивого представления своей жизни. И часто «вымысел обрастает такими “убедительными” подробностями, что становится похож на правде больше, чем иной реальный факт. Преображая, как и художник, действительность с помощью фантазии, автобиограф преследует иные цели: он не создает художественный мир, но пытается затмить низкие истины возвышающим обманом. Вот почему в автобиографиях очень трудно отделить легенду от исторического факта, вымысел от ошибки памяти.» [Шумаева 2008: 55].

Рассматривая автобиографическую прозу не только как словесную конструкцию, но и как социальный поступок, Ф. Лёжён обращает внимание на желание писателя прежде всего искренне понять и прочувствовать свою жизнь, обещая при этом говорить только правду и свидетельствовать о реальности [Lejeune 1975: 14], прекрасно понимая вытекающие из этого последствия. Так, в своем автобиографическом романе «Si le grain ne meurt» Андре Жид пишет: «*Je sais de reste le tort que je fais en racontant ceci et ce qui va suivre; je pressens le parti qu’on en pourra tirer contre moi. Mais mon récit n’a raison d’être que véridique. Mettons que c’est par pénitence que je l’écris*» [Gide 1955: 10] – ‘Я достаточно осознаю совершаемую мною ошибку, рассказывая об этом, и то, что за этим последует; я предчувствую свою участь, которая может быть убийственна для меня. Но мой рассказ имеет смысл, только если он правдив. Предположим, что я это пишу в наказание’ [здесь и далее перевод наш – Л.Р. и Е.С.].

По мнению Е.П. Шумаевой, «*Наиболее точным методом идентификации автобиографий служит способ проверки произведений на наличие в описании детских лет автора. Но описание детства недостаточно для приобщения произведения к жанру автобиографии. Важным является наличие неразрывной связи между периодом детства и последующей жизнью писателя. Автору необходимо акцентировать свое внимание на генезисе своей индивидуальности, начиная с детства и заканчивая периодом становления личности*» [Шумаева 2008: 53].

Данному условию полностью соответствует роман А. Жида «Si le grain ne meurt», который начинается:

«*Je naquis le 22 novembre 1869. Mes parents occupaient alors, rue de Médicis, un appartement*…» (p. 9) – ‘Я родился 22 ноября 1869 года. Мои родители занимали тогда квартиру на улице Медичи…’.

Предисловие к роману, написанное Мартин Сагаер, начинается почти также:

«*André Gide naît le 22 novembre 1869, au 19 de la rue de Médicis* …» (p. 5) – ‘Андре Жид родился 22 ноября 1869 года в доме № 19 на улице Медичи …’

Уже этот факт указывает на *идентичность автора, рассказчика и главного героя*, так как дейктическое местоимение 1-го лица *Je* в авторском тексте и имя собственное *André Gide* в тексте предисловия относятся к одному и тому же человеку. Следовательно, в романе под личным *Je (Я)* подразумевается *Я*-биографическое с характерным набором деталей жизни и особенностей личности автора. Биографическое *Я* находит свое отражение не только в сюжете произведения, но и непосредственно в языке. Без сомнения здесь имеет место тождественность между автором произведения, рассказчиком и главным персонажем, то есть между именем на обложке, рассказчиком произведения и тем, о ком ведется рассказ. Субъективированная направленность автобиографической прозы А. Жида обеспечивается наличием местоимения 1-го лица *Je* (*Я*), которое имеет, прежде всего, дейктическую определённость. Оно соотносится в тексте как с ударной формой *moi*, так и приглагольными местоимениями в форме прямого и косвенного дополнения *me*, а также притяжательными прилагательными *mon* (*ma, mes*) и притяжательными местоимениями *le mien* (*les miens, la mienne, les miennes*).

Так, рассказывая о своем детстве, о своей семье, о своей жизни, А. Жид постоянно использует:

- притяжательное местоимение 1-го лица:

*Dans* ***ma*** *famille on a toujours tenu très serré les domestiques.* ***Ma*** *mère, qui se croyait volontiers une responsabilité morale sur ceux à qui elle s'intéressait, n'aurait souffert aucune intrigue qu'un hymen ne vînt consacrer* (p.57);

*Marie,* ***ma*** *bonne, accompagnait* ***mes*** *promenades* (p.51).

- прямое или косвенное дополнение 1-го лица:

*Ma mère qui voyait là une occasion de* ***me*** *faire prendre l'excercice, me permettait de* ***me*** *joindre à ces excursions domicales qui prenaient pour* ***moi*** *tout l'attrait d'une exploitation scientifique* (p.33).

Данные местоимения обеспечивают в сознании читателя реализацию координатного указания на *Я*-автора-рассказчика-персонажа. Они приобретают функции репрезентантов [Гак 1986: 151], поскольку полностью раскрывают свой смысл, лишь, будучи включенными в кореферентные отношения с *Я*-автора-рассказчика-персонажа, тем самым указывая референцию и устанавливая анафорическую связь с этим *Я*. Этот факт объясняется тем, что «местоимения […] образуют […] лексико-семантический класс слов, единство которого обусловлено его принципиальной ролью в осуществлении референции: это слова, в значение которых входит либо отсылка к акту речи, либо указание на тип соотнесённости высказывания с действительностью» [Падучева 2008: 11]. Поэтому они могут принимать форму и анафорических и дейктических отсылок, в зависимости от условий их употребления.

Анализируя категории целостности, связности и линейности, исследователи используют понятие «референтной цепочки» (chaîne de référence) [Neveu 1998: 16] как последовательности языковых выражений, обозначающих в тексте один и тот же референт. Между этими выражениями в результате интерпретации устанавливается референциальная идентичность. Референтная цепочка может состоять также из выражений, отношения между которыми устанавливаются не на основе языкового тождества, но на основе предполагаемого знания, разделяемого говорящим и собеседником, в случае автобиографического текста – между автором-рассказчиком и читателем, то есть на основе различных пресуппозиций.

Иначе говоря, читатель, чтобы адекватно идентифицировать, например, референт именной группы с притяжательным прилагательным типа: ***ma*** *famille,* ***ma*** *grand-mère,* ***ma*** *mère,* ***mon*** *père,* ***mon*** *oncle,* ***ma*** *bonne,* ***mes*** *amis,* ***mes*** *promenades,* etc., или местоимения ***me, moi*** в функции прямого или косвенного дополнения, – должен опираться на определенный фонд своих знаний как когнитивного, так и дискурсивного характера об обладателе *Я*, то есть об антецеденте указанных притяжательных прилагательных и личных приглагольных и ударных местоимениях. Данные местоимения выступают в анафорической функции, указывая на контекстное дейктическое *Я* как средство «развертывания и установления смысловых связей в тексте» [Шелякин 1986: 6].

Наличие референциальных цепочек в текстах А. Жида, создающих эксплицитные и имплицитные анафорические связи, играют важную роль в выявлении автобиографических черт и в отнесении его произведений к жанру автобиографии.

Таким образом, мы разделяем точку зрения, согласно которой «*дейксис является более базисным явлением, нежели анафора, а анафора в некотором смысле производна от дейксиса*» [Кибрик 1992: 215]. «*Анафорическое употребление местоимений опирается на дейктическое и в существенных отношениях копирует его*» [Арутюнова, Падучева 1985: 18]. При этом дейктические и анафорические единицы, основной функцией которых является указание, актуализирующее компоненты речевой ситуации и компоненты денотативного содержания высказывания, используются для установления /выражения некоторого отношения с действительностью, выделяя и идентифицируя нужный объект относительно ситуации коммуникативного процесса. Следовательно, и в случае дейксиса, и в случае анафоры поиск референта осуществляется либо в ближайшем дискурсивном пространстве, либо непосредственно в ситуации высказывания.

**Список литературы**


1. Аперсян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика. – М.: Школа Языки русской культуры, 1986. – Вып. 28. – С. 5–32.
2. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 3–42.
3. Блюменау Д.И. Информационный анализ и синтез. – СПб.: Изд-во “Профессия”, 2002. – 240 с.
4. Богданов В.В., Семантико-синтаксическая организация предложения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 204 с.
5. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка: Пер. с нем. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 504 с. (1993 / 1934).
6. Вольф Е.М. Грамматика и семантика местоимений. – М.: Наука, 1974. – 222 с.
7. Гак В.Г., Теоретическая грамматика французского языка. Морфология: Учеб. для филол. фак. ун-тов, ин-тов и фак. иностр. Яз. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 312 с.
8. Гребенюк О.С. Автобиография: философско-культурологический анализ: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 21 с.
9. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.
10. Кибрик А.А. Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Наука, 1992. – 281 с.
11. Колотилова Н.С. Редукция актантов как средство организации текста: Автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1983.
12. Курбакова С.Н. Языковой дейксис в речевой коммуникации (основы интерактивной теории языкового дейксиса): Автореф. дис. … д-ра филол. наук. – М., 2009. – 49 с.
13. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 410 с.

14. Олейникова Н.А. Притяжательные детерминативы французского языка как средство выражения личной сферы субъекта говорящего: Дис. … канд. филол. наук. – Иркутск, 2007. – 188 с.
15. Падучева Е.В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. – М., 1996
16. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действитель-ностью: Референциальные аспекты семантики местоимений. – Изд. 5-е, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 296 с.
17. Петращук Н.Е. Форика как фактор текстообразования ( на материале газетного текста современного немецкого языка): Автореф. дис. … канд. филол. наук. – Львов, 1987. – 16 с.
18. Самарская Е.Г. Автобиографическое представление как репрезентант личности персонажа в художественном тексте: Дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2008. – 137 с.
19. Тураева З.Я. Лингвистика текста. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
20. Шелякин М.А. Русские местоимения: значение, грамматические формы. – ТГУ, 1986. – 90 с.
21. Шумаева Е.П. Проблема определения границ автобиографического текста // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – №2. – С. 52–55.
22. Charaudeau P. Grammaire du Sens et de l'Expression. – Paris: Hachette, 1992. – 928 p.
23. Ducrot O. Anaphore // Ducrot O., Schaeffer J.-M. Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. – Paris: Seuil, 1995. – P. 548–559.
24. Hagège Cl . L'homme de paroles: Contribution linguistique aux sciences humaines. – Paris : Fayard, 1985. – 412 p.
25. Kleiber G. Problèmes de référence: descriptions définies et noms propres. – Paris, 1981. – 538 p.
26. Kleiber G. Sur l'anaphore associative: article défini et adjectif démonstratif // Rivista de linguistica, 1990. – №2, 1. – P. 155–174.
27. Lejeune Ph. L'autobiographie en France. – Paris: Colin, 1971. – 272 p.
28. Lejeune Ph. Le pacte autobiographique. – Paris: Seuil, 1975. – 381 p.
29. Neveu F. Lexique des notions linguistiques. – Paris : Nathan /HER, 2000. – 128 p.
30. Pottier B. Semantique générale – Paris: Presses Universitaires de France, 1992. – 241p.
31. Tesnière L. Elément de syntaxe structurale. – Paris : Klincksieck, 1959. –672 p.
32. Zemmour D. Initatioin à la linguistique. – Paris: Ellipses Edition Marketing S.A., 2008. – 214 p.

**Источники примеров**

Gide A. La Porte étroite, extraits sélectionnés par J.Mallion, H. Daudin. – Nancy: Bordas, 1972. – 160 p.
Gide A. Si le grain ne meurt. – Edition Gallimard, 1955. – 379 p.

**САЛТЫКОВА Екатерина Алексеевна**
*Калужский институт туристского бизнеса*

# ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЭМОТИВНЫХ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Вопрос о фразеологическом значении (далее ФЗ) является одним из наиболее важных и дискуссионных во фразеологии. ФЗ представляет собой один из видов языкового значения, которое отличается сложностью и многоаспектностью, поэтому ФЗ трактуется неоднозначно среди исследователей.

В данной работе признается существование в языковой семантике ФЗ, которое «есть значение комбинаторное в том смысле, что оно по-разному детерминируется значениями компонентов фразеологических единиц (далее ФЕ), взятых на семантическом уровне» [Архангельский 1964: 124-125].

Объектом исследования выступили иносказательные ФЕ (под иносказательными ФЕ понимаются ФЕ, характеризующиеся образностью, являющейся результатом метафорического и метонимического переосмысления слов и словесных комплексов, положенных в основу ФЕ), представленные эмотивными метафорическими ФЕ, поэтому представляется целесообразным обратиться к концепции эмотивной семантики В. И. Шаховского.

В. И. Шаховский выделяет такие виды эмотивной семантики как: эмотивное значение, коннотация слова, эмотивный потенциал слова [Шаховский 2008: 74-76]. В случае с эмотивным значением эмотивная семантика облигаторна, представлена в денотативном макрокомпоненте и составляет единственное содержание семантики слова. Эта категория эмотивности может быть проиллюстрирована аффективами, в нашем случае интерактивно-модальными ФЕ (*как пить дать, слава богу, велика (эка) важность, милое дело, чудо из чудес, (подумаешь) большое дело*). Коннотация формируется эмотивными семами, находящимися за пределами логико-предметного макрокомпонента семантики слова, сопряженными с определенными логико-предметными ядерными семами. Эмотивность в значении слова является не единственным семантическим компонентом, она имеет коннотативный характер. Слова с эмотивной коннотацией служат для выражения эмоционального отношения говорящего к называемому в логико-предметном компоненте значения объекту отражения или через его наименование к другому объекту отражения, обладающему сходными объективными или приписываемыми эмоциональным говорящим признаками (*жить душа в душу, un blanc-bec, under the lash*) . Эмотивный потенциал семантики слова объясняется тем, что если объект вызывает у говорящего и отражающего субъекта определенный

интерес, то несущественные признаки содержания понятия об этом объекте могут становиться существенными и получать эмоциональное осмысление (*бить ключом, break the ice, naviguer dans les eaux de*).

Эмотивные ФЕ можно соотнести со словами с эмотивной коннотацией, так как ФЕ характеризуют объект действительности, причем отношение говорящего к называемому объекту выходит на первый план. Еще одним основанием возможности соотнесения ФЕ со словами с эмотивной коннотацией является тот факт, что, рассматривая лексическую семантику слов с эмотивной коннотацией, В. И. Шаховский включает в их разряд слова всех частей речи в метафорическом употреблении [Шаховский 2008: 81], а в диссертационной работе как раз и рассматриваются ФЕ метафорического характера, компоненты которых не утрачивают связи со словом.

По мнению В. И. Шаховского, лексическая семантика слова может формироваться из трех компонентов: логико-предметного, эмотивного и функционально-стилистического. Логико-предметный компонент обозначает (называет) денотат, его функция – номинативно-идентифицирующая. Для логико-предметного компонента источник формирования – это мир отражаемых в значении слова объектов реальной или идеальной действительности. Эмотивный компонент варьируется в двух языковых статусах: значение (эмотивное значение) и созначение (коннотация слова, эмотивный потенциал слова). Эмотивный компонент заложен в сфере переживаний (факты эмоциональной оценки) человека, в сфере денотатов объективного и субъективного миров и их отдельных признаков. Функционально-стилистический компонент регулирует соотнесенность употребления слова с ситуацией общения, относит слово к определенному пласту лексикона, к сфере его узуса и дает ему временную характеристику [Шаховский 2008: 78].

Соотнося эмотивные метафорические ФЕ со словами с эмотивной коннотацией, представляется возможным рассмотреть семантическую структуру указанных ФЕ на основе структуры коннотативов. Мы придерживаемся мнения, что ФЗ качественно отличается от лексического. Однако качественное отличие не препятствует выделению компонентов ФЗ сходных со значением лексическим. По мнению Ю. П. Солодуба [Солодуб 1997] компоненты ФЗ и значения лексического одинаковы, а вот их информационная нагрузка и место в структуре значения разные. На этом основании мы рассматриваем ФЗ на основе значения коннотативов.

В структуре лексического значения коннотативов В. И. Шаховский выделяет денотативный и стилистический макрокомпоненты, которые участвуют в формировании коннотативного компонента. Ученый расценивает коннотацию не как макрокомпонент, как в случае эмотивного значения, а как компонент, так как она окрашивает эмоционально

соответствующее наименование объекта, отраженного в логико-предметном компоненте значения.

В состав денотативного макрокомпонента коннотативов В. И. Шаховский включает номинативность, оценочность и экспрессивность [Шаховский 2008: 80].

Что касается эмотивных метафорических ФЕ, которые, как мы считаем, имеют много общего с коннотативами, то содержание и структура ФЗ указанных ФЕ будет отличаться от содержания и структуры коннотативов, выделенных В. И. Шаховским.

Номинативность состоит в том, что единица языка обозначает или именует предмет, образ которого содержится в душе человека, выделяя в нем (в предмете) те или иные признаки или свойства. Таким образом, в рамках номинативного микрокомпонента можно говорить о денотате и сигнификате.

Денотат обозначает класс объектов, выявляет предметную отнесенность знака, вызывает в человеческом сознании предметное представление. Сигнификативный аспект значения ФЕ заключается в собственно смысловом содержании этой единицы, в ее свойстве быть носителем определенного понятия о денотате, т.е. о том элементе действительности, которое оно обозначает.

Денотат и сигнификат образуют предметно-понятийное содержание ФЕ, выражающее предметную соотнесенность ФЕ в речи и объем информации, выражаемый ФЕ в отношении обозначаемого ей элемента внеязыковой действительности.

Следующим микрокомпонентом денотативного макрокомпонента лексического значения коннотативов является оценочность.

По мнению В. И. Шаховского (со ссылкой на работы Л. А. Киселевой, А. В. Зубова, Э. С. Азнауровой, Г. Г. Кошель), среди типов оценки большой процент занимает интеллектуально-логическая оценка. Это оценка, которая основана на логических оценочных суждениях об объективных, а не приписываемых референту свойствах, признаках. Однако, по мнению ученого, оценочное отношение может соотноситься не с признаками референта, а с психическим состоянием говорящего. Оценка является отраженной от адресата речи и перенесенной на другие референты, которым и приписываются эмоциональные признаки. Этот феномен получил в лингвистике название *отрыва от денотата* в случаях выражения эмоциональной оценки, такая оценка коннотативна [Шаховский 2008: 101-102]. По нашему мнению, эмотивные метафорические ФЕ характеризуются коннотативной оценкой, поэтому оценочность не включается нами в состав денотативного макрокомпонента ФЗ.

В денотативный макрокомпонент слов с эмотивной коннотацией В. И. Шаховский включает и экспрессивность. Рассматривая экспрессивность

как компонент денотации, ученый подчеркивает, что *экспрессивность* слова связана со значением, типом денотата, а *экспрессия* денотата – со способом обозначения денотата в языке. Ономасиологической базой экспрессивной номинации являются экстралингвистические признаки денотата или конкретного референта, реальные и приписываемые, получающие специальное обозначение, отличное от уже имеющегося. Экспрессивное значение связано с компонентом «образность», под которой, по мнению И. А. Стернина, понимается компонент эмпирический, в котором представление формируется как компонент «внешность». В отличие от «образности» ФЕ обладают «изобразительностью», под которой понимается картинность, наглядность, развернутость образа. Этот тип экспрессивности достигается нестандартным сочетанием слов и не является семантическим компонентом значения ФЕ [Шаховский 2008: 92-96].

Таким образом, экспрессивность понимается нами как коммуникативно-функциональная категория, она связана со способностью языковых единиц выражать многообразие эмоциональных и оценочных отношений субъекта речи к фактам действительности, оказывать прагматическую функцию воздействия языковых единиц на адресата.

В структуре значения коннотативов В. И. Шаховский выделяет коннотативный компонент. Коннотативный компонент характеризуется разноречивостью подходов. С одной стороны, он противопоставляется денотативному, с другой, предстает как дополнительное значение ФЕ, которое накладывается на понятийно-логическую составляющую ФЗ.

Е. Ф. Арсентьева под коннотацией понимает макрокомпонент ФЗ, компоненты которого сопутствуют сигнификативно-денотативному макрокомпоненту значения ФЕ. По ее мнению, коннотация отражает оценочно-эмоциональное, чувственное отношение к фактам действительности, это семантическая сущность, узуально или окказионально входящая в семантику ФЕ. Именно благодаря коннотации ФЕ являются яркими выразительными средствами любого языка [Арсентьева 1998].

Под коннотативным значением коннотативов В. И. Шаховский понимает совокупность предикатных, т.е. характерологических компонентов семантики слова, соотносящихся с областями чувственной и рациональной квалификации денотата. В. И. Шаховский к коннотации относит эмотивность, под которой понимается та часть лексического значения слова, с помощью которой выражается психическое состояние говорящего, его отношение к предмету, объекту и адресату речи, т.е. все то, что составляет цель эмотивной функции слова [Шаховский 2008: 78-79]. В случае эмотивных ФЕ отношение к действительности сопровождается оценочностью, которая является коннотативной. Таким

образом, в состав коннотации мы включаем эмотивность и коннотативную оценочность.

В структуре коннотативов коннотации, по мнению В. И. Шаховского, отводится роль компонента, а не макрокомпонента. Это связано с разграничением типов эмотивной лексики, в частности эмотивного значения слова и коннотации слова. Материалом исследования являются иносказательные ФЕ, представленные эмотивными метафорическими ФЕ, которые хоть и сохраняют мотивированную связь со словами-компонентами в своем составе, но нацелены в большей степени на характеристику отношения человека к действительности, поэтому в структуре значения эмотивных ФЕ коннотацию можно рассматривать как макрокомпонент ФЗ.

Соотнеся эмотивные метафорические ФЕ со словами с эмотивной коннотацией в трактовке В. И. Шаховского и рассмотрев значение указанных ФЕ, основываясь на структуре значения коннотативов, можно сделать вывод, что структура ФЗ приобретает следующий вид: денотативный макрокомпонент, коннотативный макрокомпонент, стилистический макрокомпонент. В состав денотативного макрокомпонента входит номинативность. Коннотативный макрокомпонент включает эмотивный и оценочный компоненты. Экспрессивность не является семантическим компонентом ФЗ. Характеризуясь функционально-коммуникативной направленностью, экспрессивность является частью стилистического макрокомпонента.

**Список литературы**

1. Арсентьева Е. Ф. Когнитивная лингвистика и категория оценки во фразеологии: материалы Первой междунар. школы-семинара по когнитивной лингвистике. – Казань, 1998. – С. 87–153.
2. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1964. – 315 с.
3. Солодуб Ю.П. Сопоставительный анализ структуры лексического и фразеологического значений // Филологические науки. – 1997. – № 5. – С. 43–54.
4. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

**СИНЯВСКИЙ Андрей Анатольевич**
*Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики*

## ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ НЕКОТОРЫХ РЕАЛИЙ КУЛЬТУРЫ ГАУЧО

О безэквивалентной лексике принято говорить в тех случаях, когда соответствие той или иной лексической единице одного языка в словарном составе другого языка полностью отсутствует. Этот термин ввели Е.М.

Верещагин и В.Г. Костомаров. Под безэквивалентной лексикой они понимают «слова, служащие для выражения понятий, отсутствующие в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, т.е. к культурным элементам, характерным только для культуры А и отсутствующим в культуре В, а также слова, не имеющие перевода на другой язык, одним словом, не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат» [2; 53].

Как лингвистическое явление к категории безэквивалентной лексики относятся реалии. Они являются частью фоновых знаний и представляют собой значительный интерес при исследовании взаимодействия языка и культуры. «Специалисты все больше внимания уделяют социальной стороне языка, которая непосредственно отражает его взаимодействие с жизнедеятельностью народа на нем говорящего» [1; 4].

Фоновые знания – это «совокупность представлений о том, что составляет реальный фон, на котором развертывается картина жизни другой страны, другого народа» [7;146]. Иными словами - это общий корпус знаний той или иной этнической общности, находящийся вне сферы лингвокультурологического поля других этнолингвистических образований.

Язык содержит в себе многовековое стремление человечества познать и объяснить мир. Язык одновременно является продуктом культуры, составной её частью и обязательным условием существования культуры. Общеизвестно, что каждый язык тесно связан с культурой, которую он обслуживает, в результате чего в равной ситуации нередко наблюдается возникновение эффекта «культурного барьера» даже при условии грамматически правильной речи, что вызывается различиями в нормах речевого поведения, т.е. с неадекватными фоновыми страноведческими знаниями участников общения.

Фоновые знания неоднородны. По степени их распространенности, как правило, выделяется три вида: общечеловеческие, региональные и страноведческие.

Страноведческие знания представляют собой «сведения, которыми располагают все члены определенной этнической и языковой общности» [2; 126]. Такие знания – часть национальной культуры, результат «исторического развития данной этнической или государственной общности» [2; 135]. .

Г. Д. Томахин называет фоновыми знаниями знание национальной культуры, известной всем представителям языковой общественности. Он делит фоновые знания на знание о предметах и явлениях национальной культуры - реалии и знания об общепринятых в стране нормах поведения (этикет).

«Фоновая информация – это социально-культурные сведения характерные лишь для определенной нации или национальности,

освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности» [3; 87].

Словарь национального языка отражает культуру людей, говорящих на этом языке. В сфере лексических исследований наибольший интерес представляют лексемы, презентирующие фоновые знания, позволяющие выделить «культурный» компонент значения. К подобным реалиям испанского языка можно отнести лексические единицы, обозначающие различные социальные, политические, бытовые аспекты жизни; топонимы и антропонимы. Национально-культурная специфика языка проявляется как в лексике, в которой наиболее полно отражается культура носителей языка, так и в более сложных текстовых материалах – от афоризма, пословицы, поговорки, анекдота до сказки, летописи, хроники, романа и т.д. Анализ лексических единиц, передающих фоновую информацию, свидетельствует об их тесной связи с народным языком и народной культурой [2; 135].

Как известно, культура гаучо занимает в истории Аргентины очень важное место. Слово «гаучо», скорее всего, заимствовано из языка кечуа \хуачо\, где оно означает «сирота», «бродяга». Гаучо - социальная и, в определенной степени, субъэтническая группа Аргентины. Она образовалась в XVI-XVII вв. результате смешения испанцев с индейскими женщинами племен тупи и гуарани. Можно сказать, что гаучо – это результат смешения двух культур: европейской и индейской. Вели бродячую, полукочевую жизнь. Любопытно отметить тот факт, что гаучо, по своей сути, духовно довольно близки к американским ковбоям. Беглые каторжники, рабы, дезертиры, разорившиеся торговцы уходили от закона на юг страны, ведя независимый образ жизни. По сути, данная социальная группа сформировалась из деклассированных, маргинальных элементов. Гаучо как знаковый символ сформировался под воздействием мифотворчества и легенд об их способностях и подвигах. Огромное воздействие на поэтизацию образа гаучо сыграла аргентинская литература, в частности, произведения Хорхе Луиса Борхеса, и особенно Хосе Эрнандеса.

Естественно, что за такой знаковой реалией, как «*гаучо*» выстраивается значительный ассоциативный ряд понятий, отражающих огромный пласт самобытной культуры, включающей определенные исторические события, традиции, фольклор, человеческие характеристики, предметы быта и трудовой деятельности. Когда мы произносим слово «*гаучо*», практически сразу же возникает цепочка лексических единиц, связанных с этим понятием - *macho, caballo, poncho, mate, asado, boleadoras, a cada gaucho su mate,* etc.

Проиллюстрируем некоторые из них примерами из литературных источников.

Потомки испанских конкистадоров переняли многое у индейских племен,

настоящий гаучо должен мастерски обращаться с *boleadoras (bolas)* - метательное оружие, представляющее собой веревку длиной 1 — 2 м с привязанными к ней грузами (камнями, шарами и т.п.). Это приспособление использовалось для охоты, как лассо, при запуске которого, верёвки опутывали ноги животного.
«*Sabe manejar las bolas*
*como naides las maneja,*
*cuanto el contrario se aleja*
*manda una bola perdida,*
*y si lo alcanza, sin vida*
*es siguro que lo deja*». [9; 14]

«*Santiago sacó entonces las boleadoras y eligió a un granadero que iba huyendo, clavó los talones en los ijares del caballo que arrancó con las crines al viento en dirección al fugitivo, uno entre decenas, y en el momento en que lo rebasaba lo golpeó con una bola en la cabeza*». [8; 176]

Гаучо всегда были очень искусными наездниками. Лошадь была основным средством транспорта и главным помощником в работе:
«*El gaucho sin su caballo es como vela sin pabilo*» - букв.: гаучо без коня, что свеча без фитиля. Недаром в языке гаучо существует большое число определений этого почитаемого во многих культурах животного: *pingo, flete, crédito, parejero, chuzo, matungo, maceta, mancarrón, sotreta, bichoco.*
*Pingo, flete, chuzo* – общее название лошади, хотя часто они несут в себе оттенок восхищения.
*Parejero* – это исключительно скаковая лошадь.
*Crédito* – так хозяин табуна называет самого надежного и проверенного коня. Тот, что не подведет в любой ситуации.
*mancarrón, matungo, maceta, bichoco* и *sotreta* являются уничижительными названиями лошади, подчеркивающие те или иные недостатки (хромой, кляча, неповоротливый, дряхлый).

*"¡Ah, si partía el corazón*
*ver tantos males, canejo!*
*Los perseguíamos de lejos*
*sin poder ni galopiar.*
*¡Y qué habíamos de alcanzar*
*en unos bichocos viejos!*" [9; 67]

В основном, гаучо вели кочевую, свободную жизнь, и чаще всего нанимались пастухами для выпаса лошадей, крупного рогатого скота и овец. Не случайно в пословицы и поговорки гаучо вошли многие лексические единицы, передающие реалии их повседневной деятельности:
*«Se le fue la cincha a la verija»* - так говорят о человеке, который

неадекватно реагирует на мнение или желание, отличное от его собственного (шл*ея под хвост попала*). *«Mal enfrenado»* - н*еобузданный, о вздорном человеке*.
*«Cuando se está sobre el potro hay que aguantar los corcovos»* - букв.: к*огда сидишь на коне, не давай ему выгибать спину; когда начинаешь какое-либо дело, нужно уметь противостоять возможным неприятностям; «Más vale trote que dure y no galope que canse»* - букв.: л*учше рысью и долго, чем утомительным галопом – тише едешь, дальше будешь; всё надо делать обдуманно*.
*«Es el mismo bagual con diferente bocado»* - букв.: т*от же самый жеребец (необъезженный) с другой уздечкой; хрен редьки не слаще*.

Основное содержание фоновой лексики кроется в том, что понятийно-эквивалентные лексические единицы в разных языках отличаются друг от друга, поскольку каждая из них содержит определённую совокупность знаний, накопленных тем и ли иным этносом. Фоновая лексика представляет собой наиболее сложную совокупность лексем с точки зрения их национально-культурного содержания:
*«Hacérsele el campo orégano»* - букв.: появляется поле из цветов душицы. Или иными словами создать все условия, благоприятствовать. Дело в том, что броненосцы и вискачи (вид аргентинского зайца) не выносят запаха душицы и, следовательно, там, где она растет, не роят нор; поэтому, когда наездник видел душицу, мог скакать галопом, не боясь упасть с лошади.

Из обуви у гаучо всегда были особенно популярны кожаные сапоги, которые они сами зачастую шили из лошадиных шкур т.к. обувь стоила очень дорого, и позволить её себе мог далеко не каждый. Отсюда, поговорка «*ponerse las botas*» (букв.: надеть сапоги). Так говорят о гаучо, который разбогател, или которому улыбнулась удача.

Пончо, всегда был очень важным предметом одежды сельских жителей, в непогоду была и одеждой, и одеялом и чем-то вроде небольшой палатки, не продуваемой никаким ветром и, будучи намотанным на руку, даже средством защиты от ножа.
«*El poncho de los pobres*» (букв.: пончо бедняков), так говорят, имея в виду солнце, которое греет всех в равной степени, не делая различий.
«*Una ponchada de pesos»* - большое количество чего-либо, в данном примере – денег. «*Donde el diablo perdió el poncho*» - букв.: там, где дьявол потерял свое пончо; очень далеко; у чёрта на рогах.
«*Alzar el poncho*» - букв.: поднять пончо, т.е. уйти, уехать, что гаучо никогда не сделает, не взяв с собой пончо.
«*Arrastrar el poncho*» - букв.: расстелить пончо – провоцировать на драку.
«*Pisar el poncho*» - букв.: наступить на пончо – принять вызов.
«*No hay gaucho apresurao que no se pise el poncho*» - букв.: нет такого гаучо, который впопыхах не наступит на пончо; поспешишь – людей насмешишь.

Считается, что именно гаучо первыми переняли культуру южноамериканских индейцев приготовления и пития мате.

«*A cada gaucho, su mate*» - букв.: каждому гаучо - свой мате; каждому своё.

*«Agua y yerba para el gaucho es riqueza*» - букв.: вода и трава для гаучо – богатство, т.е. этого достаточно, чтобы утолить голод.

«*Azúcar no hay, yerba tampoco»* - букв.: нет ни сахара, ни травы мате; хуже некуда;

«*Pa semejante bombilla, mejor es tomar a tragos*» - букв.: чем такой бомбильей (спецальная трубочка, через которую пьют мате) лучше пить глоткам (через край); лучше никакой, чем такой;

В каждом этносе складывается определённый корпус фоновых культурных знаний, известных большинству его членов. Он накапливается в процессе семейного и школьного образования через чтение, средства массовой информации и т.д. и т.п. Как правило, фоновое культурное знание осознаётся только при межкультурной коммуникации, когда проявляется уровень социокультурной компетенции адресата. Социокультурная компетенция переводчика должна включать в себя фоновые знания, известные среднестатистическому представителю образованного класса конкретного этноса. Только наличие общих знаний предполагает возможность адекватного общения (в широком смысле этого слова) индивидуумов, принадлежащим к различным лингвокультурным общностям.

**Список литературы:**

1. Аксенова Г.Н. Язык, культура и бытийная картина мира//Язык и культура: библиографический аспект проблемы. Уфа: РИО Госкомиздата БАССР, 1990.-С.4-5.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Издательство Московского университета, 1978. - 172 с.
4. Виноградов В.С. Фразеология как объект лингвокультурологии. // Лексикология испанского языка. – М.: Высшая школа, 2003.- С.213-218.
5. Драч Г. В. Культурология в вопросах и ответах. М.: Феникс, 2006. - 416 с.
6. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: (на материале материале лексических американизмов английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., -1984. – 17 с.
7. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983. - 303 с
8. Borges J.L. El muerto: Letras hispanicas. Bs.As.: Catedra, 2000. – 256 p.
9. Hernández J. El gaucho Martín Fierro. Madrid: Linkgua S.L. Ediciones, 2005. – 105 p.

www.**redargentina.com/refranes**
www.soygaucho.com

**СМИРНОВА Виктория Анатольевна**
*Тверской государственный университет*

# METAPHORS OF POLITICAL INJURIES

Nowadays a lot of scholars do their researches in the sphere of political discourse. Political addresses attract people by their dynamics, freshness, as well as their simultaneous loftiness and ordinariness. Modern Linguistics doesn't remain aside from main science trends and more often chooses political discourse as the object of its studies. There is nothing unusual in this tendency, because scholars have already proved that political actions manifest themselves through the speech. It means that politics is inseparable from the language.

This article treats the political discourse features as the unique system of meanings, built with the help of metaphorization as the means of meaning-creation. Thus, the author uses hermeneutical approach to the analysis of political speeches.

In particular, the article studies metaphors of political discourse, which become broadly used as technics of political injury construction, taking the example of France, where politics is regarded as the Art of seduction of experienced and sophisticated French electorate.

The author of the given article operates the following terms and notions:

1. **Political Discourse.** It will be logically to start with the definition of the *discourse* to point out its main differences from the *text*. Here the author uses the definition, given by Anatoly Baranov: "Discourse is considered as a text, taken in its dynamic development, i.e. with regard to the sequence of its fragment appearance (speeches). Moreover, different social factors that influence the text formation, communicative targets of the participants, the role of the third party etc. are also taken into account." [Baranov 2009: 145]. It means that not only the *text* is of importance to the discourse, but the *context* is its constituent part.

As for the definition of the political discourse, we are to refer to one of the most prominent linguists of nowadays, the "father" of Political Discourse Analysis (PDA), Teun A. van Dijk, who observes that: "Political discourse, is essentially defined contextually, in terms of special events or practices of which the aims, goals or functions are maybe not exclusively but at least primarily political. This excludes the talk of politicians outside of political contexts, and includes the discourse of all other groups, institutions or citizens as soon as they participate in political events." [van Dijk 1995: 15]. Thus, political discourse is "a specific example of political action and interaction" [van Dijk 1995: 19].

2. **Metaphor.** The phenomenon of metaphor in this article is approached hermeneutically. Such method takes into account all the metaphor characteristics, which are connected with inner meanings, linguo- and culture values, belonging to the spheres of language, speech and thought.

The author uses the definition of Paul Ricœur, French philosopher, who discerned that the metaphor is not only a simple linguistic phenomenon. Crossing the border of habitual perception, the philosopher convinces us that the metaphor doesn't only "transfer the sense", but also has the capacity to create a new one. Here is what he say: "La métaphore, c'est la capacité de produire un sens nouveau, au point de l'étincelle de sens où une incompatibilité sémantique s'effondre dans la confrontation de plusieurs niveaux de signification, pour produire une signification nouvelle qui n'existe que sur la ligne de fracture des champs sémantiques." [Ricœur 1975: 15] (The metaphor is the capacity to create a new sense, so that the sense starts to sparkle, where the semantic incompatibility yields to the confrontation of the profusion of signification levels, aiming to produce a new signification that exists only in the fracture line of semantic fields.)

According to the point of view of Georgy Bogin and Natalya Krukova, metaphors are the means of deployment of the global communicative function of the language, i.e. the function of transmission and construction of messages. [Bogin 1982; Krukova 1999] Metaphor also stimulates the reflexivity. Furthermore, this feature belongs not only to the metaphor in its classical representation, i.e. to the metaphor *proper*, but to the other textual means of indirect nomination, such as tropes, lexical, phonetic and syntactic means, which are categorized as the means of metaphorization in the framework of hermeneutical approach [Krukova 1999].

3. **Political injury.** So far as this article is devoted to the analysis of the metaphors in French political discourse texts, containing injuries of various kinds, it seems appropriate for the author to present the definition of the political injury.

Primarily, it is necessary to observe that a political injury has a lot in common with a habitual "routine" injury that we can witness every day on any occasion. For example the injuries, which are shared by a definite social group, like drivers ("ass", used by Anglophones; "connard", used by Francophones; "козел" (a billy-goat literally), used in Russia). Nevertheless, if there is an injury, shared by politicians, like "minister is an idiot", we can't fully consider it as a political injury.

"Le petit dictionnaire des injures politiques" (Small dictionary of political injuries) observes: "… l'injure politique se distingue des autres en ce qu'elle est publique, polémique et réflexive." (A political injury distinguishes itself from the others, to the extent that it's public, polemic and reflexive) [Fuligni 2011: 17]. Thus, these three characteristics of political injuries should be considered by the analysis of political injury metaphors.

The foresaid notions of *political discourse*, *metaphor* and *political injury* play the key role in the following research, described in this article.

The majority of linguists agree that the main metaphor function in the political discourse is the function of conviction [Mio 1997]. Nevertheless, many

of them believe that focusing only in conviction can be misleading. Here are the other metaphor functions:

- metaphors may communicate something which is difficult to express in literal speech because literal words are lacking [Gibbs 1994: 124; Mio 1997: 121];
- metaphors may help in face-threatening situations in which it is more appropriate to speak about a topic in an indirect way [Chilton 1996; Charteris-Black 2004];
- metaphors may add vividness to a speech [Gibbs 1994: 125];
- metaphors may help structuring the argument [Goatly 1997: 163; Sopory and Dillard 2002: 408];
- metaphors may introduce new angles of sight (метафоры могут вводить новые точки зрения) [Booth 1978; Carter 2004:140].

Two more functions can be added to the political injury metaphor, i.e.:

- metaphors may convince the recipient of something (for example, that the political adversary is a liar);
- metaphors reflect the individuality and cultural background of the producer, as well as the epoch and periods of history, when this or that political injury was pronounced. For example, the word "maroufle" (villain) (André Tardieu about Jacques Doriot) or "faquin" (dunce) (Constantine Amar Naroun about Charles Brune) are no more used as injuries. The epithet "stalinien" nowadays sounds insulting, but Maurice Thorez and Jacques Duclos used to cherish this label [Fuligni 2011: 14-15].

The senses, hidden behind political discourse metaphors may be of the following character:

- coercion or compulsion;
- resistance or opposition;
- protest;
- dissimulation or hypocrisy;
- legitimisation and delegitimisation.

It is also true for the metaphors of political injuries; however, they mostly aim to humiliate a person in the indirect way, to expose the weakest features and to conceal the most positive ones.

Le Petit Dictionnaire des Injures Politiques, talking about the technics of making an injury, mentions that "l'injure politique, par nature protéiforme, c'est d'abord un étourdissant bestiaire" (The Political injury by its changing nature, is, first of all, an amazing bestiary) [Fuligni 2011: 9]. Politicians tend to use the metaphors of the animalistic character, finding very accessible source in zoology. Here is the table of pronounced injuries, built with the help of metaphors on the mentioned above thematic:

| Original Version (French) | English Translation | Addressee |
|---|---|---|
| *Birds* | | |
| perroquet mélancolique | melancholic parrot | Louis-Napoléon Bonaparte |
| grue couronnée | crowned crane | Maurice Schumann |
| *Reptiles* | | |
| crotale | rattlesnake | Raymond Poincaré |
| reptile trotskiste | reptile of Trotsky | Boris Souvarine |
| *Apes* | | |
| orang-outang vicieux | vicious orangoutang | Albert Sarraut |
| *Rodents* | | |
| rat pesteux | lousy rat | Léon Frot |
| musaraigne | shrewmouse | Charles Hernu |
| *Sea animals* | | |
| vieux crabe | old crab | François Mitterrand |
| *Children of animals* | | |
| pauvre chaton | poor kitten | Valéry Giscard d'Estaing |
| *Predators* | | |
| chacal | jackal | Marshall of Saint-Arnaud |
| *Exotic animals with outstanding features* | | |
| ornithorynque | platypus | Charles Rappoport |
| caméléon diabolique | diabolical chameleon | François Mitterrand |

The list of the animals, used for the metaphors of political injuries can be infinite, as the technique is the simplest one and its mechanism lies on the surface. Most of the mentioned above metaphors are applicable for political speeches all over the world, because the basics of zoology are universal, acquired at school and constitute general knowledge of an average person. It goes without saying, that these metaphors are regarded as "conventional"; however, epithets, which accompany the names of animals, make the expressions bright, non-trivial and vivid, for example "perroquet mélancolique".

The "bestiary" has its own hierarchy, on the foot of which you can meet only small animals and bugs. These animals are used metaphorically to name the most serious adversaries for the reasons of humiliation.

| Original Version (French) | English Translation | Addressee |
|---|---|---|
| limace politique | political slug | Maurice Faure |
| mille-pattes | centipede | Edgar Faure |
| microbe dégénéré | degenerated microbe | Paul Reynaud |
| sorte de scolopendre raté | a kind of unfortunate scolopendra | Michel Debré |

| | | |
|---|---|---|
| scorpion geignard | lamentable scorpion | Michel Debré |
| coléoptère sans carapace | coleopterance without testa | Michel Debré |

It is also possible to use the images of extinct animals, like dinosaurs of different kinds, and ancient mammals, finding the source of metaphors in palaeontology. The aim is to show that some politicians didn't survive in the natural selection, have very obsolete point of view or just don't want to evolve and prefer to live in the past.

| **Original Version (French)** | **Addressee** |
|---|---|
| diplodocus | Albert Sarraut |
| plésiosaure | Louis Marin |
| meusosaure | Raymond Poincaré |
| iguanodon | Jacques Doriot |
| mammouth futé (sly mammoth) | Raymond Barre |

One more possible technique of political injury metaphor creation consists in naming its adversary by the part of a body, like "stomach" or "dirty hand". A politician can also compare its opportunist rival to an animated object, like "weathercock", or use the images of sexual abnormalities or feminize men and masculinise women, as it was done by Maurras: "Mademoiselle Jean Jaurès était une fille très mûre quand elle changea de parti" (Mademoiselle Jean Jaurès was a mature girl, when she changed the party).

As you can see from these examples, there exists variety of techniques to create political injuries with the help of metaphors. However, this article treats less than a half of possible methods and just managed to slightly open the lid of the chest, full of interesting and sometimes astonishing facts and features of the phenomena of political discourse and political injury. The field of the study is vast, so it will be possible in the following work to trace new senses and meaning, produced by metaphors, as central means of the text formation in political discourse.

REFERENCES

1. Booth W.C. Metaphor as Rhetoric. The Problem of Evolution. – Chicago: On Metaphor, 1978.
2. Bruno Fuligni. Petit Dictionnaire des Injures Politiques. – Paris, l'Éditeur, 2011.
3. Carter R. Language and Creativity. The Art of Common Talk. – London, 2004.
4. Charteris-Black J. Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis. – New York: Basingstoke, 2004.
5. Chilton P. Security Metaphors. Cold War Discourse from Containment to Common House. – New York, 1996.

6. Gibbs R. W. The Poetics of Mind. Figurative Thought. – Cambridge: Language and Understanding, 1994.
7. Goatly A. The Language of Metaphors. – London, 1997.
8. Mio J. S. Metaphor and Politics // Metaphor and Symbolic Activity. – 1997. - № 12 (2). – 113-133 pp.
9. Paul Ricœur. La métaphore vive – Paris, Le Seuil, coll. “Points”, 1997, (1re éd. 1975).
10. Sopory P., James Price Dillard. The Persuasive Effects of Metaphor. A Meta-Analysis // Human Communication Research. – 2002. - №28 (3). – 382-419.
11. Teun A. van Dijk. What is Political Discourse Analysis? // Key-note address Congress Political Linguistics. – Antwerp, 1995.
12. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 592 с.
13. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. – Калинин, 1982. – 215 с.
14. Крюкова Н.Ф. Системное описание средств метафоризации: Учебное пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. – 100с.
15. Крюкова Н.Ф. Средства метафоризации и понимание текста: Монография. – Тверь, 1999. – 245 с.

**СОКОЛОВА Арина Сергеевна**
*Тверской государственный университет*

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ: ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СИЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕЦИПИЕНТА

Ввиду своей важности, на протяжении долгого времени в лингвистике остаются актуальными проблемы понимания и интерпретации художественного текста, а также выявление особенностей взаимодействия в системе «писатель- текст- читатель». Это обусловлено тем, что « современная литература – это, во многом, общение на уровне пресуппозиций ,подтекста, интертекста(а в таких течениях , как модернизм , постмодернизм- исключительно на этом уровне).Отсюда ее многоплановость , аллюзивность, метафоричность, т.е. построение на тех доминантах, которые позволяют расширить смысловые пространства текстов «интенсивным способом» ( если под «экстенсивным» понимать расширение смыслов за счет увеличении объемов текстов), что в свою очередь актуально в эпоху « временного цейтнота» [Кураш 2011:2]. Исходя из этого, кажется логичным предъявление новых требований к уровню подготовленности реципиента (читателя), а именно – к уровню развития его языковой личности. Однако, прежде чем непосредственно обратиться к самим стратегиям понимания и найти соответствующий подход при обучении интерпретации художественного текста, мы считаем целесообразным дать теоретическое осмысление некоторым ключевым понятиям

Итак, во-первых, следует определить, что же такое дискурс. Четкого и общепризнанного определения «дискурса», охватывающего все случаи его употребления, не существует. Это понятие модифицирует традиционные представления о речи, тексте, диалоге, стиле и даже языке. Собственно лингвистические употребления термина «дискурс» сами по себе весьма разнообразны, но в целом за ними просматриваются попытки уточнения и развития традиционных понятий речи, текста и диалога. Дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию и в силу этого как категория с более отчетливо выраженным социальным содержанием по сравнению с речевой деятельностью индивида; по афористичному выражению Н.Д.Арутюновой, «дискурс - это речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова 1990: 136-137]. Говоря о художественном дискурсе , мы будем руководствоваться определением Н. В. Кулибиной , которая предлагает понимать художественный дискурс как «последовательный предсказуемо-непредсказуемый процесс взаимодействия текста и реального (а не мыслимого автором) читателя, учитывающего либо нарушающего «указания» автора, привносящего в текст информацию, которая была известна и / или не известна писателю, и т. д.» В этой же статье, объясняя особенности художественного дискурса , автор пишет: « Для нас очевидно, что роман Л. Н. Толстого «Война и мир» (или любая другая книга), стоящий в книжном шкафу и по этой причине не участвующий в настоящий момент в событии, и он же в руках читающего, погруженного в него homo legens –разные явления. В первом случае – это действительно текст во всей его графической завершенности от первого слова до последнего знака препинания. Во втором – это творимый (создаваемый, порождаемый) в процессе восприятия дискурс, а именно – художественный дискурс» [Кулибина 2001].

Во-вторых, следует дать определение понятию языковой личности и выяснить какие типы языковых личностей существуют и чем они отличаются. Н. Д. Голев предлагает классифицировать типы языковой личности «по силе и слабости проявления признаков в зависимости к ее способности к производству и анализу речевого произведения как «креативный» и «копильный», «содержательный» и «формальный» , «ономасиологический» и «семасиологический» , «мнемический» и «выводящий» , «ассоциативный» и « логико-аналитический» типы[Голев 2004:15-16 ]. В своей работе «Языковые ключи» В.И. Карасик утверждает, что: « Лингвистические классификации личностей построены на отношении личности к языку. Выделяются люди с высоким , средним и низким уровнем коммуникативной компетенции, носители высокой либо массовой речевой культуры, говорящие на одном языке и билингвы ,использующие чужой язык в естественном или учебном общении, способные и менее способные к языковому творчеству, предпочитающие

устный или письменный канал общения, использующие стандартные и нестандартные средства общения» [Карасик 2007: 177].

Г.Г.Инфантова считает , что « в пределах литературного языка на основании уровня его освоения четко выделяется три типа речевых культур: культура элитарная (супервысокая ), культура среднелитературная ( в целом достаточно высокая) , культура литературно сниженная. На основании профессии , рода занятий могут быть выделены языковые личности разных типов, например: личности, для которых изучения языка, речевая деятельность –элемент профессии( ученые-филологи, дикторы, актеры, писатели и др.), и языковые личности, которые реализуют языковую систему в речи не как компонент собственно профессиональной деятельности. При этом люди одной специальности могут владеть языком / речью на разных уровнях. Так, преподаватели могут быть носителями как «элитарной», так и «среднелитературной» речевой культуры» [Инфантова 2000:63-69].

Таким образом, на основании всего выше сказанного можно сделать вывод, что существует три типа языковой личности в современной лингвистике : слабый тип языковой личности, средний тип языковой личности и сильный (элитарный) тип языковой личности. В свете нашего исследования для нас наиболее интересным объектом теоретического осмысления , несомненно, является понятие **сильной языковой личности** – той, на которую рассчитана значительная часть современного художественного дискурса. Понятие сильной языковой личности в большей степени всегда употреблялось применительно к создателям текстов-писателям, поэтам и т.д. Однако, как было уже подмечено выше, позиция реципиента играет не менее важную роль, так как художественный дискурс в идеале подразумевает диалог двух сильных личностей. Кроме того, формирование сильной языковой личности интерпретатора (реципиента) – это одна из насущных педагогических проблем.

Существует несколько теоретических подходов к проблеме понимания и интерпретации художественного текста , сложившихся в филологической герменевтике с момента ее зарождения и до настоящего времени. Н. И. Кодилина считает, что все подходы можно разделить на четыре направления.

Первое направление связано с работами Ф. Шлейермахера и Д. Дильтея. Процесс понимания рассматривается в них как попытка выявить индивидуальное мышление автора, проникнуть в его субъективный мир. Второе направление связано с работами М. Хайдеггера и Х. Г. Гадамера и обращено к онтологии. Понимание интерпретируется как способность постижения реципиентом возможностей бытия. Третье направление связано с именем П. Рикёра и с использованием

феноменологического метода в герменевтике. Понимание мира знаков рассматривается как средство для самопонимания.

Четвертое направление связано с работами Г. П. Щедровицкого и Г. И. Богина и предполагает анализ гносеологического аспекта понимания текста [Кодилина 2000: 91-93 ].

В настоящее время ведущим в методике обучения студентов интерпретации художественных текстов признается типологический подход, сущность которого заключается в том, что « за основу систематизации учебного материала берётся характер строения текстов, соответствие их тем или иным структурным моделям, специфика использованных в них языковых приёмов и т.д.» [Ревуцкий 1998: 68].

Сущность реализации данного подхода - дать обучаемым понятие о некотором типе текста (текстотипе) и способах наиболее полного, адекватного извлечения содержащейся в нём информации (а точнее – помочь им самостоятельно прийти к этому), т.е. **стратегиях декодирования**. «Стратегии, – пишут Т.А.Ван Дейк и В.Кинч, – это часть нашего общего знания: они представляют собой знание о процессах понимания. Стратегии образуют открытый список. Они нуждаются в изучении и заучивании, пока они не станут автоматизированными процессами. Новые типы дискурса и формы коммуникации могут потребовать разработки новых стратегий. Если некоторые из них, например, стратегии понимания слов и простых предложений, усваиваются в относительно раннем возрасте, то со стратегией формулирования основной мысли текста это происходит гораздо позже» [Ван Дейк 1988:153-211].

Автор многочисленных исследований в области лингвистики, а также, в методике преподавания, С. Б. Кураш, полагает, что «подобный подход может быть основан на двух китах – 1) расширении читательской пресуппозиции обучаемых за счёт усвоения так называемых «сигналов» наибольшего количества текстотипов (главным образом тех, которые представляют сложности интерпретационного плана), т.е. формирование фонда «жанровых (текстовых) ожиданий», и 2) формировании умений использовать эти «сигналы» как руководящее начало в выборе адекватной стратегии декодирования текста» [Кураш 2011]. Указывая на рефлективные основания Понимания , Г. И. Богин подчеркивает, что: «Пониманию нельзя научить: когда это пытаются делать, получается научение “готовому пониманию”, поэтому необходимо формировать ГОТОВНОСТЬ к пониманию, а это требует научения рефлексии. <···> Обучение рефлексии в значительной степени состоит из обучения рефлективным ТЕХНИКАМ ПОНИМАНИЯ. <···> … техники понимания буквально “улавливаются” в ходе наблюдения и самонаблюдения над деятельностью понимающего субъекта». [Богин Г. И. 2000: 118-125].

Таким образом , становится очевидным тот факт, что в связи с теми высокими требованиями , какие современное искусство, а в частности, литература , предъявляет современному реципиенту (читателю), одной из основных задач современной педагогики должна стать задача воспитания совершенно новой целевой аудитории, готовой стать достойным участником диалога двух Сильных Языковых Личностей.

**Список литературы:**


1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Богин Г.И. Техники понимания – общелингвистическая и общефилологическая проблема // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага універсітэта імя Я.Купалы. Сер. 1. – 2000. – № 3(5). – С. 118 – 125.
3. Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153 – 211.
4. Голев Н.Д. Лингвотеоретические основания типологии языковой личности //Лингвоперсонология : типы языковых личностей и личностно-ориентированне обучение : Монография . Барнаул ; Кемерово: БГПУ, 2006. – С. 7 -28.
5. Инфантова Г.Г Сильная языковая личность :ее постоянные и переменные признаки // Речь. Речевая деятельность . Текст: Межвуз. сб. науч. тр. Таганрог, 2000. - С.63-69.
6. Карасик В. И. Языковые Ключи. Волгоград: Парадигма ,2007. – С.177.
7. Кодилина Н. И.Проблемы понимания и интерпретации художественного текста в филологической герменевтике// Русский язык вчера , сегодня, завтра. Воронеж: ВГУ , 2000. С.- 91-93.
8. Кулибина Н.В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя // Мир русского слова. – 2001. – № 1 //http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_211
9. Кураш С. Б. Художественный дискурс и его продукция как часть современной культуры.// http://rudocs.exdat.com/docs/index-137786.html.
10. Ревуцкий О.И. Анализ художественного текста как коммуникативно обусловленного связного целого. – Минск: НИО, 1998. – 68 с.



**ТРАВКИНА Альбина Дмитриевна**

*Тверской государственный университет*


## АССОЦИАТИВНАЯ ФОРМА СЛОВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Современные психология и психолингвистика осуществили значительный прорыв в исследовании механизма работы мозга в связи с речевой деятельностью человека. В психологии выработан новый подход к пониманию сущности процесса переработки информации с выделением разных уровней (от перцептивного до абстрактного)

обработки стимула. В когнитивной психологии разработано представление о трехуровневых модулях переработки информации, соответствующих 1) сенсорному, 2) образному и вербальному и 3) семантическому кодированию [Психология XXI века 2003: 392-393]. Иконическая (визуальная кратковременная память) и акустическая информации образуют при их объединении лексический код, или лексическую память. В лексической памяти происходит интеграция фонологических и орфографических характеристик слова, включая моторные компоненты артикуляции каждого слова. Именно на уровне лексического модуля при переработке происходит перепутывание близких по звучанию и написанию многосложных слов или их частей.

В современной экспериментальной психологии широко используется парадигма запечатления, т. е. облегчающего (положительного) или мешающего (отрицательного) воздействия, которое оказывает запечатляющий стимул на последующую переработку стимула. Выделяют фонологическое, лексическое и семантическое запечатления. Фонологическое запечатление выражается в том, что переработка одних слов облегчает называние других, близких по звучанию. При лексическом запечатлении происходит иррадиация облегчающего влияния на лексически близкие слова. При семантическом запечатлении семантический контекст влияет на переработку близкой по смыслу информации. Согласно теории двойного кодирования выделяется система вербальной и система невербальной образной репрезентаций. Единицами вербальной репрезентации являются логогены, включающие визуальные и фонематические признаки, а единицами невербальной системы – имагены, которые кодируют модально-специфическую информацию о невербальном, перцептивном и сенсорно-моторном опыте.

Немаловажное значение здесь имеют постановка и решение психологами и психолингвистами таких проблем, как влияние фонетических факторов на бессознательные процессы формирования ассоциаций, множественный смысл фонетической схемы и инвариантный комплекс значений, сохраняющийся неизменным при трансформациях их фонетических носителей. Как показали ранние исследования Юнга, Фрейда, Лакана и Тасс-Тинеманна, бессознательные элементы объединяются в языке в кластеры, погруженные в группы фонетически близких слов. А обращение к анализу акустического фактора свидетельствует о том, что звуки можно рассматривать в качестве материала, способного к трансформации в нечто, «представляющее собой более значительный интерес».

Экспериментальные исследования словесных ассоциаций позволили сделать важный вывод о влиянии фонетических факторов на

бессознательные процессы формирования ассоциаций. Язык бессознательного представляет собой систему множественных перекрестных связей: отдельное слово является лишь малой частью сложного ассоциативного комплекса, который можно правильно понять только в группе слов, составляющих целостный лингвистический комплекс. И чем больше человек погружается в бессознательное, тем более явной предстает тенденция подбора фонетических ассоциаций, открывая доступ к смысловым рисунка слов, «поэтически сближающихся» в языке благодаря сходству их звучания.

Юнг заметил следующую тенденцию в языке: в словах, значение которых относится к одному и тому же архетипическому образу, наблюдается сходный, этимологически определенный, фонетический рисунок. Это значит, что на бессознательном уровне смысловые отношения между компонентами фонетически ассоциированных слов осуществляется через архетипический образ. С погружением в бессознательное ассоциации все больше испытывают влияние звука, пока он не останется единственным фактором, который определяет ассоциации. Структуралистическая теория архетипической инвариантности, которую развивал Юнг, основана на том «чистых отношениях» и их трансформациях. А результаты экспериментальных исследований словесных ассоциаций, проводившихся в Бургхольцли, позволили сделать «два важных вывода, относящихся к теории психолингвистики: (1) речь человека находится под влиянием автономных групп чувственно окрашенных ассоциаций, в центре которых располагается психический образ, и (2) на бессознательные процессы формирования ассоциаций влияют фонетические факторы» [Кюглер 2005: 32].

Намеренное введение ассоциативной формы слова в художественный текст признается самими писателями. В. Аксенов в произведении «Край недоступных фудзиям», переиначивая строки Пушкина *Лета шалунью-рифму гонят*, / *Лета к суровой прозе клонят* в *Лета идут, как клон за клоном*, / *Лета к суровой рифме клонят*, отмечает, что «в этой переиначенной фразе, несмотря на легкое ерничество, импровизатор видит в каждом слове свой особый смысл. Взять, например, слово “лета”. Это не просто “годы”; лета летят, улетают, они куда-то, к чему-то клонят и в поисках рифмы на “клонят” рождают каких-то пока неведомых “клонов” <...> Рифмы рождают своего рода “гипертекст”. Особенно это относится к корневым, ассоциативным, парадоксальным рифмам <...> Сотворив такую рифму, автор вызывает к жизни проблеск какого-то нового, прежде неведомого мира» [Аксенов 2007: 5].

Художественное использование ассоциативной формы слова открывает доступ – в силу имеющихся зафиксированных наблюдений или самонаблюдений – к реальным «следам», или линиям, ассоциативных словесных связей. Вот как описывает Д. Рубина свое восприятие слов *Матиас* и *ешират цевет* на иврите: «Как вам словечко, кстати? Ни один из языков не напоминает так вывернутый для просушки русский, как иврит, древнееврейский наш язык. А возможно, русский – это вывернутый иврит, тем более что возрастную субординацию на кривой козе не объедешь. Словом – Мат-нас. Такой вот "матрас с поносом, носок с атасом, матом он нас послал …". А в переводе на русский – Дворец культуры и спорта <...> Первый мой рабочий день в Матнасе выпал на четверговое заседание коллектива. Вот написала "заседание коллектива" и чувствую – не то. На иврите эта еженедельная фантасмагория называлась "ешират цевет", а это – при буквальном точном переводе означает совсем иное <...> Другое звуковое наполнение смысла, а следовательно, и ассоциативный пазух воображения <...> Так вот, "ешират цевет" – "выцвел веток вешний цвет, вышил ватой ваш … кисет?.. жилет,.. корсет?.."» (Д. Рубина. Ангел конвойный). Обратим внимание на то, как далеко отстоит «ассоциативный пазух воображения» автора от значений «эталонных» слов. Для таких случаев справедливо говорить о том, что предел интерпретации – это столкновение с бессознательным, а «предел формализации – формы чистого мышления, лишенного языковой оболочки и просвечивающего в своей логической структуре» [Автономова 1977: 17].

Наиболее заметными являются два типа словесных ассоциаций – формальная и формально-семантическая ассоциации. Формальная словесная ассоциация опирается исключительно на сходное звучание слов, что особенно видно на собственных именах. Билетная кассирша из «Мастера и Маргариты» М.А. Булгакова вспоминает фамилию мага: «Кажись, *Воланд*. А может быть, и не Воланд? Может быть, и не Воланд. Может быть, *Фаланд*». Сопоставление слов *Воланд* и *Фаланд* позволяет выявить своего рода ассоциативный дифференциал, т. е. разницу между ассоциируемым и ассоциированным словами. Здесь поддерживается ритмическая структура (количество слогов, позиция ударения) и консонантная рамка слова – *л-н-д*. Замещению подвергается слог, представляющий собой сочетание согласного и гласного, при этом замена идет по линии сходных звуков: *в* меняется на *ф*, а *о* – на *а*. Точно так же у Д. Рубиной в романе «На солнечной стороне улицы» героиня вспоминает название дерева: «То невысокое деревце … деревце – … *дже*?.. *жи*?.. *джида*! Я даже вспомнила – каковы они на вкус, плоды этого дерева, вернее ягоды – сухие, словно

из папье-машье, ворсистые, как бархат». Замена касается как сходных согласных *дж* и *ж*, так и сходных гласных *е* и *и* при сохраняющихся фонемной и ритмической структурах.

Аналогичным образом в «Иванове» А.П. Чехова Шабельский пытается вспомнить фамилию помещицы *Бабакиной* Марфы Егоровны: «… Марфуша? Ах, это та, *Балабалкина … Бабакалкина* … эта, что на прачку похожа». Повтор *баба* как бы утяжеляет образ слова, так что оно запоминается в более трудной форме, с применением различных вставок, которые Шабельский «примеряет» к разным позициям в слове. Вместе с тем общая рамка в виде *Ба…кина* и позиция ударения оказываются устойчивыми, сохраняющимися при осуществляемых «пробах». У Д. Рубинной в романе «На солнечной стороне улицы» отчество *Антоновна* всплывает в памяти героини как *Анатольевна*, т. е. тоже в более «тяжелом» виде: «Обрывки иностранных слов, произнесенных высокомерно-любезным тоном, закружились в моей памяти, как клочки разорванного письма в водовороте арыка: Зинаида … (отчесто? отчество, черт возьми! – *Анатольевна?*) *Антоновна*!»

Иллюстрацией формально-семантической ассоциации может послужить следующий эпизод из «Шкуры неубитого медведя» М.С. Серовой, когда, разговаривая с Костей, Курилов пытается вспомнить слово *Гриффин*, хотя рамку. Структуру слова он нащупывает сразу: – Погоди, – остановил его тот, – как он тебя назвал? Как-то вот эдак … Курилов, который уже сел в машину, почесал в затылке: – *Гоблин … гремлин … Гитлер* капут … а, вспомнил: *Гриффин*. Изначальное усилие задает правильную рамку – *Г*(*обл*)*ин*, затем из памяти «вылавливается» сочетание *гр*-, и, наконец, *Гитлер* помогает восстановить ударный гласный *и*. Читатель становится не только свидетелем, но и эмоциональным соучастником процесса сборки, монтажа слова.

В качестве еще одного примера формально-семантической ассоциации сошлемся на следующий эпизод из «Под знаком карнавала» Д. Рубиной: «И вот этим тоном она и говорит – мой внук, говорит, один из самых знаменитых *сутенеров* Голливуда… Спустя минуту выясняется, что старая корова имела в виду профессию *каскадера*». Общим формальным признаком слов *сутенер* и *каскадер* является сегмент *–ер*.

В случае иностранного слова словесные ассоциации могут опираться на имеющееся у человека знание иностранного языка, хотя это знание не гарантирует правильный результат. Так, Каролина, героиня романа «Преступления прошлого» К. Аткинсон, не изучавшая в школе ни латыни, ни греческого, но потом, «когда у нее образовалась уйма времени, проштудировавшая основы античных языков», пытается понять этимологию слова «мизерикорд»: «Ей нравилось слово

“мизерикорд”, оно вызывало ассоциации с чем-то жалким, но означало “милосердный”, от латинского *cor* – сердце, от которого произошли также *core* сердцевина и *cordial* – сердечный, но не cardiac – сердечный в физиологическом смысле, которое пришло через латынь от греческого *kardia* – сердце… Если поиграть буквами, в ее имени тоже было *cor*. Каро. Кора. Кор. Словно карканье воронов, что питаются мертвечиной». Между тем «мизерикорд» означает подпорку с внутренней стороны откидного сиденья, на которую можно опираться во время службы в церкви.

В статье представлены лишь немногие образцы использования ассоциативной формы слова в художественном тексте, но и они указывают на то, что это – оригинальный и исключительно богатый источник информации для тех, кто занимается словесными ассоциациями.

**Список литературы:**


1. Автономова Н.С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи» // Фуко М. Слова и вещи. – М.: Прогресс, 1977. –С. 5–30.
2. Аксенов В.П. Край недоступных фудзиям. – М.: Вагриус. 2007. – 304 с.
3. Кюглер П. Алхимия дискурса. Образ, звук и психическое / Пер. с англ. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 224 с.
4. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.



**УСАЧЁВА Татьяна Леонидовна**

*Тверской государственный университет*


## ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современная концепция высшего образования основывается на компетентностно-ориентированном подходе. Цель обучения иностранному языку на разных спупенях обучения (бакалавриат, магистратура) заключается в совершенствовании, в первую очередь, коммуникативных и социокультурных компетенций обучающегося, и в тоже время, в формировании информационной компетенции. Под информационной компетенцией следует понимать умения находить, отбирать и анализировать необходимую информацию на иностранном языке в Интернете, владеть культурой общения в электронной среде и навыками компьютерно-опосредованного общения.

Обучение самостоятельной учебно-поисковой деятельности в Интернет среде по мнению **С.В.Титовой** успешно осуществляется с

применением веб-заданий определенных форматов: Hotlist, Treasure Hunt, WebQuest **/1/.**

**Hotlist** (полезный список) представляет собой подборку полезных сайтов по заданной теме и сокращает время поиска дополнительной информации. Студент тренирует навыки поискового и просмотрового чтения.

**Treasure Hunt** (охота за богатствами) представляет собой подборку ссылок на конкретные страницы сайтов. К каждой ссылке задан отдельный вопрос. Ответ на финальный вопрос синтезирует полученные знания. Данный вид задания предполагает обсуждение обозначенной проблемы в группе и позволяет студентам делать самостоятельные выводы.

**WebQuest** (веб-поиск) предполагает исследовательскую деятельность и критический анализ информации. Для задания выбирается противоречивая тема или многосторонняя проблема, не имеющая однозначной интерпретации. Веб-поиск имеет чёткую структуру:

- вступление (базовая информация по проблеме)
- задание (описание задач)
- ресурсы (перечень сайтов с необходимой информацией)
- процесс (детальное описание этапов работы)
- критерии оценки
- заключение (предполагаемые итоги работы).

Данный вид задания наиболее эффективен в группах продвинутого уровня владения языком. В качестве примера можно привести следующий WebQuest.

INTRODUCTION

Making an informed decision on election day

You should evaluate the presidential and/or vice-presidential candidates.

You will need to find information on where these candidates stand on issues that are important to you. You need to find information so that you can explain who you would vote for and why.

TASK

Make your own political speech on behalf of this candidate.

Thorough preparation includes the following:

- issues researched for each candidate;
- essay explains who you would vote for and why;
- use of sources and webliography;
- speech writing & giving a speech.

PROCESS

Step 1: Research the Presidential and Vice-Presidential candidates. You should find information on their backgrounds (where they gew up, went to college, experience in government, etc., and where they stand on issues that are important to you. Issues can include, but are not limited to, the Economy,

Foreign Policy, gay marriage, etc. You choose the issues. As you are researching, be sure to write down the websites and authors you use. You will be required to create a webliography.

Step 2: Use the information you researched to make an informed decision about which candidate you would vote for. Make sure you have looked at all possible aspects of the candidates and the things that you find important. (If all people between the ages of 18-25 would vote, would they decide the outcome of the election?)

Step 3: Write an explanatory essay (200 words). Use the information you found to say which candidate you would vote for and why. You are not trying to persuade anybody to vote for this candidate, just simply explaining your choice.

Step 4: Prepare a 5-minute speech for your candidate (total length 2-3 pages).

ASSESSMENT (Guidelines)

- Your essay should include the following: introduction, body paragraphs, and a conclusion. Your first body paragraph should be about the background of your candidate. Make sure you include specific information and give credit to the source.
- Giving a speech: show a good level of performance.

Remember the seven principle of effective speech-making are designed to serve as a road map.

1) Purpose: why are you speaking?
2) Audience: how will you adapt to your audience?
3) Logistics: where and when will you be speaking?
4) Content: what ideas and information should you include?
5) Organization: how should you arrange your content?
6) Credibility: are you believable?
7) Performance: how should you deliver your speech?

CONCLUSION

Congrats! You would now be able to make an informed decision on election day. You would be able to vote with confidence, knowing where each candidate stands on issues that are important to you.

In closing, remember your vote does count!! Make a wise, informed decision!

Примеры интересных веб заданий:

- музей современного искусства http://questgarden.com/04/55/4/051018174505/index.htm
- музей Эдгара По http://questgarden.com/123/47/2/110405162248/process.htm
- литературное проиведение «Над пропастью во ржи» http://questgarden.com/99/74/7/100407192206/index.htm

- экскурсия по Эдинбургу http://questgarden.com/127/06/3/110525090236/index.htm

Таким образом, проблемно-поисковый метод способствует совершенствованию различных видов чтения (поискового, просмотрового, изучающего), развивает навыки критического мышления, предполагает взаимодействие в группе, дискуссию и принятие решения, выполнение докладов, слайд-презентаций, написания эссе.

Обучение с применением информационных технологий учитывает индивидуальные особенности студента, позволяет правильно организовать его самостоятельную работу. Вне всякого сомнения, Интернет ресурсы в значительной степени компенсируют отсутствие иноязычной среды и, в этой связи, значительно повышают мотивированность студента к обучению.

**Список литературы:**

С.В.Титова. Информационно-коммуникативные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов.-М.:2009, стр.142.

**ЧЕХЛЫСТОВА Светлана Ивановна**
*Тверской государственный университет*

## НАРУШЕНИЕ ПРИНЦИПА ВЕЖЛИВОСТИ В КОНФЛИКТНОМ ДИСКУРСЕ

На фоне возрастающего интереса к различным аспектам конфликтного дискурса мы считаем необходимым обратиться к проблеме нарушения принципов речевого общения в ситуации конфликта, поскольку это является одной из ключевых особенностей конфликтного дискурса в целом.

В основе любого конфликта лежит *конфликтная ситуация*. На наш взгляд, именно конфликтная ситуация является первопричиной нарушения принципов речевого общения, как намеренного, так и ненамеренного. Она, в конечном счете, диктует «правила» социального и коммуникативного взаимодействия.

Всякое социальное поведение, в том числе речевая деятельность, регламентируется правилами. Само существование этих негласных правил становится заметно, когда они *нарушаются.* Их поиск часто сводится к выявлению коммуникативных осечек, несовместимости речевых актов и их неуместности. Другими словами их поиск сводится «к анализу прагматических аномалий» [1, с. 26]. Исходя из этого, именно конфликтный дискурс является благоприятной средой для поиска и анализа подобных аномалий.

Важную роль в регулировании процесса языкового общения играет **Принцип Вежливости** (ПВ) Дж. Лича, который всецело принадлежит речевому этикету.. В трактовке Дж. Лича [2] вежливость характеризует отношения между лицами, которые противостоят друг другу как сам (self) и ***другой*** (other). Сам — это ***Я***, т.е. говорящий, а другой — адресат либо третье лицо (как присутствующее, так и отсутствующее).

Дж. Лич основывает свою теорию вежливости на том, что некоторые иллокуции изначально вежливы или невежливы. Например, речевой акт приказа невежлив по своей природе, его можно только смягчить; поздравление изначально вежливо и превратить его в невежливый речевой акт может намеренное использование не по назначению. ПВ связан именно с такой «узко» понимаемой вежливостью, по этой причине он имеет две формулировки: одну для невежливых иллокуций, которая требует по возможности смягчить невежливые речевые акты или воздержаться от их использования, другую – для вежливых речевых актов, которая требует их обязательно употреблять и всячески усиливать [см.: 3, с. 47–48].

Заметим, что для конфликтного дискурса характерно не то чтобы смягчение невежливых речевых актов, а часто усиление их невежливых иллокуций, а изначально вежливые речевые акты используются неуместно или откровенно не по назначению.

Нарушение ПВ (намеренное / ненамеренное) может также рассматриваться с позиции правил учета статусных ролей коммуникантов. С точки зрения прагматической категории *вежливости* эти правила связаны с иерархическими и неиерархическими отношениями между коммуникантами. Так, например, можно выделить следующие виды иерархических отношений: 1) иерархия возраста; 2) иерархия пола; 3) иерархия служебного положения; 4) иерархия сферы услуг. К неиерархическим или симметричным отношениям относятся: 1) отношения родства; 2) отношения приятельства [см.: 4, с. 286–276].

Общий принцип вежливости означает, что коммуникант, стоящий по субординации ниже, должен быть всегда более вежлив по отношению к вышестоящему, в то время как вышестоящий может обходиться нейтральными формами. «Человеческий фактор» является главнейшим в ситуации общения, поэтому на первый план выходит аспект отношения между коммуникантами [5, с. 41-46].

Что касается соблюдения или нарушения отдельных постулатов ПВ, то мы в очередной раз сталкивается с различиями в их функционировании в институциональной и бытовой сферах. Наибольшее значение в деловой коммуникации имеет соблюдение постулатов *такта, великодушия и симпатии,* которые в наименьшей степени связаны с обменом информацией, и соблюдение которых регламентировано статусно-ролевыми отношениями между собеседниками. Постулаты *согласия, одобрения и скромности,* соблюдение которых может привести к

серьезному искажению истинности сообщаемой информации, часто нарушаются коммуникантами ради соблюдения постулата *качества.*

В семейно-бытовой сфере ПВ нарушается гораздо чаще, поскольку его соблюдение регламентировано не иерархическими, а симметричными отношениями. В конфликтной ситуации правила социального и речевого этикета могут игнорироваться как одной из сторон, обычно инициирующей конфликт, так и всеми участниками. Как подчеркивалось выше, для конфликтного дискурса характерно усиление невежливых иллокуций изначально невежливых речевых актов (приказов, запретов, упреков и т.д.) и использование вежливых речевых актов заведомо неуместно, не по назначению.

Рассмотрим функционирование ПВ на примере обычного семейно-бытового конфликта между отцом (A: профессор Хольт) и сыном (B: Вернер Хольт).

Отец, не имея возможности поговорить с сыном дома, вызывает его к себе на работу и более настойчиво, чем обычно выражает свою просьбу приступить к занятиям в школе. При этом он выдвигает дополнительные аргументы: решение проблемы быстрого выбора профессии и необходимость основания для получения продовольственной карточки. Сын не готов и не хочет что-либо менять в своей жизни (его волнуют только отношения с Гундель). Сын отвергает предложение отца, не пытаясь его обдумать. Он находит повод вывести отца из равновесия. Вызывающее поведение сына заставляет профессора Хольта высказать свое предложение уже не в форме просьбы, а как требование. Хольт – младший в грубой форме дает понять свое нежелание выполнять просьбы, а тем более требования отца.

*Holt verbrachte die Tage mit ziellosen Spaziergängen. Manchmal stand er stundenlang auf der Brücke und sah in den kleinen Fluss, in das verschmutzte, ölfleckige Wasser.*

*Nach dem Streit mit seinem Vater waren nur wenige Tage verstrichen, als er ins Büro gerufen wurde. Dort fand er seinen Vater und Fräulein Gerlach. An der Tür nahm er die Mütze ab.*

*Professor Holt saß hinter seinem Schreibtisch am Fenster. „Seit neuestem frühstückst du allein“, begann er ohne Umschweife. „Ich bekomme dich tagelang nicht zu Gesicht.* ***Wann willst du dich endlich*** *in der Schule anmelden? Der Unterricht hat schon begonnen!“ (A.1)*

*Holt war nicht gesonnen, sich irgendetwas vorschreiben zu lassen. „****Woher weißt du denn“, sagte er, „dass ich die Absicht habe,*** *noch mal zur Schule zu gehn?“ (B.1)*

*Professor Holt wurde im Werk verlangt, in einer Stunde musste er mit m*

*Müller zu einer Besprechung in die Kommandantur, er hatte noch eilige Post zu diktieren und wartete auf ein Fernsehgespräch.*

*Er sagte: „Das Abitur ist **die beste Lösung**. **Wir vermeiden** damit auch die schwierige Frage einer augenblicklichen Berufswahl.“(A.2)*

*Holts Gesicht spiegelte stumme Widerspenstigkeit.*

*Professor Holt fuhr fort, nun in unverkennbarer Ungeduld: „ Außerdem bist du wieder bei Kräften und brauchst für die nächste Lebensmittelkarte eine Arbeitsbescheinigung.“ (A.3)*

*„Fräulein Gerlach unterschreibt jeden Monat so viele Arbeitsbescheinigungen“, sagte Holt, „da kann sie doch auch mal für mich eine unterschreiben.“ (B.2)*

*Professor Holt erhob sich. Er sagte: **„Nein!“ Und „Nein!“** sagte er nochmals, da Holt zu einer Erwiderung ansetzte, und er schlug mit der flachen Hand auf die Schreibtischplatte. „Ich dulde keine Scheinarbeitsverhältnisse! Und jetzt geh und melde dich zum Unterricht an!“ (A.4)*

*Holt wandte sich zur Tür, er fasste schon die Klinke. Aber plötzlich drehte er sich um und trat vor den Schreibtisch seines Vaters. Er war blass, die Erregung hinderte ihn sekundenlang am Sprechen. Er sagte leise, aber deutlich: „Ich melde mich nicht an! Versuche nicht, mich zu kommandieren, das ist zwecklos! Wirf mich lieber gleich auf die Straße, rauswerfen kannst du mich, aber…“ Auf einmal zitterte er vor Erregung, und über den Schreibtisch gebeugt, schrie er: „… **kommandieren kannst du micht nicht**! … das kann **niemand** mehr**… niemals**!“ (B.3)* [Noll, 1969: 21-22].

Коммуникативную структуру данной ситуации мы можем представить следующим образом:

Настойчивое выражение просьбы (*A.1*) + возражение (отказ выполнить просьбу) (*B.1*) + настаивание на выполнении просьбы (*A.2*) + дополнительная аргументация (*A.3*) + выдвижение заведомо невыполнимых условий (*B.2*) + настаивание (просьба сменяется требованием) (*A.4*) + категоричный отказ (неповиновение) (*B.3*).

Данная ситуация отражает уже существующий на момент этого разговора достаточно глубокий конфликт между отцом и сыном. Сын не испытывает ни малейшего уважения к отцу, нарушая при этом ПВ по всем параметрам. Уже первой своей ответной репликой на предложение отца он нарушает постулат *согласия* (Сделай минимальным несогласие между собой и другим.) (*B.1*). Кроме того, Хольт – младший нарушает данной репликой постулат *одобрения* (Сведи к минимуму порицание другого.), своим вопросом вместо ответа он ставит под сомнение предложение отца. Несмотря на достаточно убедительную аргументацию Хольта – старшего в пользу своего предложения, как наилучшего выхода из сложившейся у сына жизненной ситуации (***die beste Lösung)*** (*A.2,3*), сын выдвигает заведомо невыполнимые условия, нарушая при этом ;постулат *такта* (Сведи к минимуму издержки для другого.) (*B.2*). Профессор, выведенный из себя вызывающим поведением сына, в свою очередь, невольно нарушает постулат *согласия,* что выражается в неоднократном

употреблении отрицаний (*А.4*). Сын в ответ выказывает свое не повиновение в форме категоричного отказа на фоне крайне возбужденного эмоционального состояния, которое выражается в виде нарушения структуры предложения (многократное прерывание) и произносительной нормы как отражение эмоционального состояния (*В.3*). Как мы видим, первопричиной неоднократного нарушения ПВ в данной ситуации является несоблюдение социального и речевого этикета, конвенций и норм, регламентирующих поведение коммуникантов.

Из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что нарушение принципов речевого общения является одной из сущностных характеристик конфликтного дискурса.

**Список литературы:**


1. Арутюнова Н.Д. Падучева Е. В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. –М., 1985. – С. 3–42.
2. Leech G.N. Principles of Pragmatics / G.N. Leech. – London, 1983.
3. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. - Харьков, 2009.
4. Богданов В.В. Лингвистическая прагматика и ее прикладные аспекты // Прикладное языкознание. – СПб., 1996. – С. 268–276.
5. Сухих С.А., Зеленская В.В. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С.А. Сухих, В.В. Зеленская. – Краснодар, 1998.

ИСТОЧНИК ПРИМЕРОВ:

1. Noll D. Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Heimkehr. – Berlin und Weimar, 1969. – 478 S.



**ЧИРВО Алина Юрьевна**

*Московский городской педагогический университет*

*ГБОУ СОШ № 648 САО г. Москвы*


## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ ШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья – как взрослых, так и детей. Гарантии права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации "Об образовании" и ряде других нормативных документов.

Мы рассматриваем особенности овладения иностранным языком школьниками в домашних (форме освоения ребенком общеобразовательных программ в семье, начиная с любого класса, при

этом в любой момент обучающемуся можно вернуться к занятиям в школе) и надомных (форме обучения детей, имеющих медицинское заключение о невозможности обучения в образовательном учреждении по состоянию здоровья) условиях. Особое внимание, уделяемое государством развитию системы образования, направлено на обеспечение качества обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья и сохранным интеллектом, то есть с инвалидизирующими соматическими заболеваниями (бронхиальной астмой, нарушением сердечнососудистой деятельности, нарушением в работе желудочно-кишечного тракта, почек и т. п.), находящихся на надомном обучении.

В современных домашних и надомных условиях получение детьми образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В этой ситуации особую роль может сыграть иностранный язык, овладение которым имеет большое социальное значение: иностранный язык способствует повышению уровня коммуникативной компетенции школьников, обеспечивает дополнительные возможности для общения со сверстниками из других стран, создает условия для социальной реабилитации обучающихся (И. А. Баева, О. В. Вихристюк, Г. М. Коджаспирова, В. В. Рубцов). Иностранный язык выступает одновременно учебным содержанием и средством коммуникации, осваиваемым в контактной и дистанционной формах.

В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей.

Модернизация системы обучения пробудила интерес педагогов (Е. В. Обухова, О. С. Рыжова, В. Ц. Цыренов и другие) к организации дистанционного обучения, являющегося ведущей формой реализации образовательных задач по умственному, нравственному, эмоциональному, физическому и трудовому воспитанию школьников.

В связи с тем, что учитель (дистантный педагог) проводит один контактный уроков в неделю и сотрудничает с учащимся в дистанционном режиме по индивидуальному плану, при разработке нормативной базы организации дистанционного обучения возникает необходимость в организационно-методическом и технологическом обеспечении такого обучения.

Считаем, что для внедрения системы дистанционного обучения школьников необходимо создание условий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов, сохранение и укрепление здоровья обучающихся в условиях безопасной образовательной среды.

Оптимальная организация дистанционного обучения школьников стимулирует осмысленное овладение иностранный язык и определяется:

−готовностью и способностью дистантного педагога взаимодействовать в контактной и дистанционной формах с участниками образовательного процесса (учащимися, их родителями, другими учителями-предметниками, представителями служб медико-психолого-педагогической поддержки);

−интеграцией информационных технологий в учебный процесс (электронные средства доставки информации, технологии Интернета);

−ориентацией дистантного педагога на управление самостоятельной работой школьника, который может учиться в удобном месте, в свободном режиме по индивидуальной программе при наличии электронных учебников и доступа к учебным Интернет-ресурсам.

С целью эффективной организации надомного обучения школьников определены концептуальные подходы: личностно-деятельностный подход (по И.А. Зимней); глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и самих субъектов педагогического взаимодействия (по Н.Ф. Коряковцевой); управление учебной деятельностью на фасилитативной основе в форме дидактического коммуникативного воздействия педагога (по С.Я. Ромашиной); компетентностный подход (по А.В. Хуторскому, С.Е. Шишову), в домашних условиях обучения ориентированный на регулярное использование здоровьесберегающих технологий (музыкальных пауз, физкультурных минуток). Считаем, что с целью сохранения и укрепления здоровья школьников учителю необходимо осуществлять здоровьесберегающую деятельность.

Внедрение информационных технологий позволило перевести учебную работу школьников в режим дистанционного обучения (А.А. Андреев, Г.А. Андрианова, В.И. Ильина, Е.С. Полат). Совершенствование дистанционного обучения школьников иностранному языку обеспечивается рекомендациями для дистантного педагога по созданию безопасной среды, благоприятного климата на контактных и дистанционных уроках наряду с использованием интенсивной методики, что способствует более высокому уровню обучения школьников. Фасилитация педагогом учебного процесса на основе продуктивного взаимодействия со всеми его участниками, с использованием дистанционных средств обучения (Интернет-словарей, тезаурусов, учебных и социальных сервисов) позволяет развивать все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) в условиях дистанционного овладения иностранным языком.

Эффективность овладения иностранный язык зависит от управления обучением в дистанционных условиях. Считаем, что проблема управления учебным процессом в дистанционной форме сводится главным образом, к

постановке и решению задач, связанных с коммуникативным воздействием на обучающихся, в ходе которого должны быть получены результаты, соответствующие поставленным целям. Организация дистанционного обучения иностранному языку связана, прежде всего, с использованием современных технологий – учебных интерактивных средств. Основу дистанционного обучения составляет целенаправленная и контролируемая учителем самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном режиме и месте, по индивидуальной программе, имея в наличии электронные учебники, доступ к определенным ресурсам сети Интернет и консультативную поддержку учителя.

В ходе научной деятельности и исходя из многолетней практики учителя английского языка отделения надомного обучения ГБОУ СОШ № 648 САО г. Москвы нами охарактеризована важность педагогической культуры взаимодействия учителя с родителями как одно из условий косвенного воздействия на повышение качества обучения школьника; описана готовность учителя к использованию дистанционных средств обучения; определены формы интерактивного взаимодействия («учащийся ↔ компьютер ↔ дистантный учитель/«виртуальный одноклассник»). В психологических и педагогических трудах, посвященных организации учебной деятельности школьника, заостряется необходимость совместной деятельности учителя и родителей для оказания помощи, поддержки, содействия школьникам (Н.А. Горлова, И.А. Зимняя, А.Н. Свиридов). Педагогическая культура взаимодействия педагога с родителями является одним из условий осуществления косвенного воздействия, особенно на младшего школьника, что способствует повышению качества обучения вообще и дистанционного в частности.

Понятие «дистанционное обучение» предусматривает активное взаимодействие посредством электронной связи между учителем, учащимися и их родителями, с одной стороны, а также учащихся («виртуальных одноклассников») между собой, с другой. В дистанционное обучение включают принципы и формы его организации. К принципам дистанционного обучения отнесены системность, корпоративность, учет специфики предметной области, интерактивность самообразования, гибкость и маневренность, информационная и психологическая безопасность. К формам обучения отнесены контактное и дистанционное взаимодействие в режимах он-лайн и офф-лайн.

Установлено, что интенсификация процесса обучения ИЯ достигается за счет специально организованной самостоятельной работы школьника, имеющего в наличии комплект специальных учебных интерактивных средств, доступ к определенным ресурсам Интернета, согласованную возможность контактов с педагогом-фасилитатором в условиях

дистанционного управления по индивидуальному учебному плану, разработанному учителем с учетом принципа интерактивности. Принцип интерактивности в традиционном учебном процессе обычно понимается как взаимодействие субъектов обучения с помощью непосредственного контакта в обучении с применением информационных технологий. Исследователи отмечают, что специфика организации дистанционного обучения школьников иностранному языку в домашних и надомных условиях заключается в использовании интерактивных средств обучения (мультимедийного материала, электронных словарей, ресурсов Интернета) (Л.К. Гейхман, И.П. Подласый, Т.Ю. Тамбовкина).

Выявлено, что в роли субъекта управления выступает дистантный педагог-фасилитатор (К. Роджерс, С.Я. Ромашина), имеющий в своем распоряжении программы индивидуального обучения по иностранному языку. Педагог фасилитирует учебный процесс (содействует, оказывает развивающую помощь), решая задачи по стимулированию и инициированию осмысленного учения. Индивидуальные программы обучения могут быть составлены с учетом лингвистических возможностей, особенностей интеллекта и развития школьников, с учетом пожеланий родителей и рекомендаций медико-психолого-педагогического консилиума.

Как сказано выше, при организации образовательного процесса на расстоянии актуальным является интеграция интерактивных средств и учебных ресурсов Интернета в учебный процесс (Л.К. Гейхман, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, Т.Ю. Тамбовкина). В ходе анализа работ по проблемам информатизации образования (Л.И. Ольховская, А.Г. Силаева, В.П. Тихомиров, А.В. Хуторской) нами был сделан вывод, что самый высокий уровень интерактивности имеют электронные средства доставки информации и телекоммуникационные технологии Интернета. Л.К. Гейхман определены формы реализации интерактивности (интерактивность обратной связи; временна́я, порядковая, содержательная, творческая интерактивность). Выявление данных позиций позволило определить суть организации дистанционного обучения – продуктивное педагогическое воздействие, стимулирующее развитие способностей школьников к самообучению.

На практике, использование интерактивных средств обучения, четкое выделение объектов контроля, последовательности выполнения разновидовых заданий и их оценка в баллах позволяют обучающимся самостоятельно определить темп работы в течение десяти недель, исходя из состояния здоровья и желаемой оценки по дисциплине «Иностранный язык». При этом учителю необходимо соблюдать следующие педагогические условия: индивидуализация учебных программ (разработка индивидуальных образовательных маршрутов); фасилитация учебного процесса в форме дидактического коммуникативного

воздействия; учет мотивации учащихся и перевод в самомотивацию при контактных и дистанционных формах взаимодействия; создание безопасной образовательной среды и творческой атмосферы; использование интерактивных тестов (текущих и итогового), которые побуждают к систематическим занятиям по предмету, создают дополнительную (внутреннюю) мотивацию к успешному овладению языковыми и речевыми компетенциями, формируют самостоятельность и познавательную активность школьников.

Программы обучения иностранному языку должны быть доступными учащимся и соответствовать их возрасту, уровню знаний, а также развитию мышления детей данной возрастной категории. Они должны содержать максимально возможное количество средств самоактивизации субъекта обучения.

Итак, оптимальная организация дистанционного обучения основывается на следующих положениях: в центре учебного процесса – дистантные обучающиеся, которые играют активную роль в обучении; в основе организации взаимодействия – сотрудничество; суть управления учебной деятельностью – продуктивное педагогическое воздействие со стороны дистантного педагога-фасилитатора, стимулирующее развитие способностей к самообучению.

Участники образовательного процесса стремятся формировать образовательное пространство, при котором качество обучения и воспитания не сопровождается нанесением ущерба здоровью школьников. Развитие познавательной активности зависит от обучающего коммуникативного воздействия на школьника со стороны дистантного педагога-фасилитатора, от поддержки родителей и субъективного опыта ученика. Индивидуальные учебные программы, электронные и Интернет-словари, тезаурусы и учебные сервисы должны быть доступными учащимся и соответствовать их возрасту, уровню знаний иностранного языка и мышлению.

**ЧУБ Марина Вениаминовна**
*Тверской государственный университет*

## МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Иностранному языку нельзя научить.*
*Ему можно только научиться!*

Целью данной статьи является привлечение внимания преподавателей к использованию новой модульной технологии, которая

направлена на развитие и воспитание способности и готовности студентов к самостоятельному изучению иностранного языка.

Термин «модуль» восходит к латинскому слову *modulu*s - «мера» и широко применим в ряде наук. Мы знаем о летающих космических модулях, о модуле системы логарифмов в математике, о модуле, как единицы меры в архитектуре.

Под модулем в педагогике понимают «целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технологии овладения им». Модульная технология заключается в том, что студент с большей долей самостоятельности, чем в традиционном обучении, достигает конкретной цели:

- Цель усвоения модуля (где конкретно пригодиться изученный материал?)
- Сам учебный материал (Где он находиться или где его найти?);
- Основные способы его усвоения: (Что выучить? Какую серию тестов выполнить? Какое проективное или практическое задание выполнить?).
- Виды самоконтроля (Как проверить себя по ключу?);
- Формы итогового контроля (В какой форме и каким по содержанию будет итоговый тест?).

Реализация модульной технологии предусматривает три цикла:

- Цикл первичного ознакомления с новым материалом;
- Цикл самостоятельной аудиторной или внеклассной работы и самоконтроля по ключам («мягкий» контроль);
- Цикл итогового (выходного) контроля. Итоговый контрольный тест по всему пройденному материалу. Анализ проделанной работы.

**В первом цикле** преподаватель знакомит студентов с особенностями работы по модульной технологии, сообщает цели и задачи работы с модулем и составляющими его подмодулями (блоками), объясняет содержащийся в них учебный материал, показывает, где найти необходимую информацию, указывает, как выполнять задания и тесты, сообщает сроки выполнения работы.

**Второй цикл** является центральным, так как именно в нем заключена полная технология самообучения и самоконтроля. Материал для усвоения, скомпонованный в обозримые и удобные для студентов блоки, представляется каждому студенту для самостоятельной работы.

Студент находит и закрепляет самостоятельно опорный конспект объясненного учебного материала, делает серию упражнений по его усвоению и пошаговому самоконтролю по ключам, знакомится с требованиями и планом проектного задания (если оно предусмотрено как

завершающий этап усвоения модуля), выясняет сроки работы над модулем и время проведения итогового теста.

Примерно в середине срока самостоятельной работы преподаватель просит принести и показать выполненные задания, индивидуально консультирует студентов. А к концу указанного срока тем из них, кто выполнил более 80% запланированной работы, дает ключи к итоговому тесту – образцу, предназначенному для самоконтроля учебного материала всего модуля. В тетради регистрация хода работы над модулем преподаватель отмечает успехи студентов, поощряет тех, кто успешно выполняет программу самостоятельной работы, выясняет причины отставания, помогает и консультирует в случае возникновения трудностей. Хорошим мотивирующим стимулом служит вывешенный график работы над модулем, где отмечается объем выполненной работы каждым студентом. В атмосфере взаимной заинтересованности заметно возрастает ответственность и удовлетворение от самостоятельной работы, когда студент оказывается в позиции «я – преподаватель» и сам управляет своей учебной деятельностью (от постановки цели до самоконтроля и самооценки ее результата)

В завершении второго цикла преподаватель совместно со студентами обобщает изученный самостоятельно материал, анализирует содержание заданий итогового теста и сообщает о переходе к завершающему этапу работы.

**Третий цикл** – это цикл итогового контроля изученного материала, выполнение итогового контрольного теста по всему пройденному материалу и проверка его по следующим критериям: 90% выполнения заданий – «отлично», 70-75% - «хорошо», 50-55% - «удовлетворительно». Завершает цикл анализ результатов работы и выяснение мнения студентов об эффективности работы по модульной технологии.

На профильном уровне модульную технологию можно использовать как при обучении иноязычной речевой деятельности, так и при работе над лексико-грамматическим материалом, выделяя законченный блок учебной информации для самостоятельной работы студентов.

Работа начинается с составления преподавателем модульной программы, которая строится по принципу составления календарно-тематического плана и включает в себя коммуникативную цель для модуля в целом и конкретные речевые или языковые задачи для каждого подмодуля (блока).

Преподаватель анализирует серию уроков (Unit) и выделяет ту ее часть, которую он считает возможным отдать студентам на самостоятельно обучение.

В качестве иллюстрации приведем модульную программу для обзорного сравнительного - сопоставительного анализа четырех

английских временных форм и русской временной формы «Настоящее время»

Тема модульной программы: Сопоставление четырех английских временных форм (*Present Simple, Present Progressive, Present Perfect, Present Perfect Progressive*) и русской временной формы «Настоящее время»

Коммуникативная цель – рассказать на английском языке о распорядке рабочего дня (недели, четверти), а затем написать сочинение-эссе на эту тему.

Языковые задачи:

- При рассказе о распорядке дня акцентировать внимание на регулятивных повторяющихся действиях (*Подмодуль I - Present Simple*);
- Прокомментировать видеофрагмент, обращая особое внимание на происходящие на экране действия (*Подмодуль II - Present Progressive*);
- Проанализировать тематическую картину «Nick's morning», акцентируя внимание на результате только что совершенных героем картины действий (*Подмодуль VI - Present Perfect Progressive*);
- Прокомментировать действия или состояния, обращая особое внимание на тот факт, что действие (состояние) началось в прошлом и продолжается в настоящем. (*Подмодуль III - Present Perfect* ).

Основной принцип модульности – это цельность, завершенность и краткость изложения информации, подлежащей самостоятельному изучению. Каждый студент получает сравнительно-сопоставительную таблицу анализируемых временных форм, учитывающую несколько базовых элементов: маркер, индикатор, общую таблицу форм английского настоящего времени, методические указания для работы с модулем.

Учебные задачи:

- прочитать соответствующие разделы в грамматическом справочнике (указаны конкретные справочники и страницы в них);
- к указанному сроку самостоятельно сделать упражнения и тесты;
- показать результаты работы преподавателю и взять у него «ключи» примерного итогового теста для сверки и самоконтроля.

Далее рассмотрим подробнее этапы работы над блоком (подмодулем) под руководством преподавателя. Он (как и модуль в целом) состоит из восьми учебных элементов (УЭ):

- ***УЭ - 0*** – интегрирующая цель (коммуникативные задачи модуля и обслуживающие их языковые задачи);
- ***УЭ – 1*** проверка изученного материала после ознакомления с информативными материалами.
- ***УЭ – 2,3,4,5*** – закрепление и тренировка изученного материала, сопровождающиеся самоконтролем по ключам с целью выяснения пробелов и их устранения в ходе выполнения заданий и тестов;
- ***УЭ – 6*** – резюме в форме обобщающей схемы с взаимоконтролем и выборочным контролем преподавателем;
- ***УЭ – 7*** – подведение итогов, анализ выполнения интегрирующей цели модуля.

Преимущества модульной системы:

- Удобство проверки по ключу;
- быстрота получения индивидуальной консультации у преподавателя; более глубокое осознание изученного материала;
- возможность практического материала;
- возможность практического применения полученных знаний, навыков и умений в конкретной иноязычной деятельности.

Действительно, каждый студент включен в активную учебно-познавательную деятельность, работает с программой в индивидуальном темпе, имеет возможности самореализации, что способствует возможности повышения мотивации усвоения иностранного языка.

Принципиально меняется и роль преподавателя, который с помощью модуля организует, управляет и консультирует студентов, поэтому и изменяется и подготовка преподавателя к занятиям: теперь он не столько готовится к тому, как ввести новый материал, сколько к тому, как эффективнее управлять деятельностью студентов по усвоению этого материала. Перед преподавателем встает новая задача выделения интегрированных целей модуля и структурирования материала под эти цели. Продумывание цели деятельности студентов, определение форм и методов их обучения требует высокой профессиональной компетенции самого преподавателя, что способствует его самореализации и росту профессионального самосовершенствования.

Таким образом, модульная технология основана на главной идее – студент должен **УЧИТЬСЯ САМ**, а преподаватель будет осуществлять **УПРАВЛЕНИЕ** его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать и контролировать.

Необходимо отметить, что модульная технология не является чем-то абсолютно новым, так как она вобрала в себя целый ряд инноваций предшествующих лет, в том числе

- Материал подается в логической системе с указанием серии наиболее важных ориентиров;
- Каждый модуль разбит на ряд учебных элементов (УЭ), выполнение которых проверяется по ключу путем регулярного «мягкого» контроля, т. е. самоконтроля обучаемого, работающего на алгоритмическом уровне с учебной порцией материала при индивидуальном темпе его усвоения, что, безусловно, заимствованно из программированного обучения;
- Гибкое управление деятельностью студентов, логично и планомерно переходящее в самоуправление, что свойственно кибернетическому подходу к обучению;
- Рефлексия (т.е. самооценка) заимствована из психологии.

Модульную технологию следует вводить постепенно, сочетая ее с привычными технологиями, поэтапно формируя учебные умения самостоятельной работы с иноязычной информацией (умение читать схемы, выполнять тесты, проверять их по ключу, заполнять таблицы).

Важно наличие множительной техники, так как комплект материалов для самообучения и самоконтроля необходимо дать каждому студенту. Но самое главное – мотивировать преподавателей на использование модульной технологии, показать, что модульная технология в сочетании с проектной и интерактивной может стать востребованной в условиях реализации личностно-ориентированного подхода, когда именно студент становиться не на словах, а на деле реальным центром процесса обучения иностранному языку

**Список литературы:**


1. *Конышева А. В*. Современные методы обучения английскому языку. – Минск: Тетра Системс, 2004.
2. *Третьяков П. И., Сенновский И. Б*. Технология модульного обучения в школе. – М.: Новая школа,1997
3. *Юцявичене П. А*. Основы модульного обучения. – Вильнюс: Минвуз Лит. СССР, 1989
4. *Копылова В. В*. Модульно-рейтинговая форма реализации профильного обучения иностранному языку.



**ШАХГУЛАРИ Василий Вачикович**

*Международная академия бизнеса (Казахстан, г. Алматы)*


## РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСТОЙЧИВОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Сегодня образование становится ключевым составляющим росту благополучия жизни любого народа. Наше государство осознования

трудность и важность такого процесса старается найти оптимальные пути интеграции в мировое образовательное пространство.

В настоящее время Казахстан является участником всех основных международных документов в области образования, защиты прав человека и ребенка. Это - Всеобщая Декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка, Международная Декларация экономических, социальных и культурных прав человека, Болонская и Лиссабонская Конвенции в области высшего образования и ряд других. С целью поддержки и реализации рекомендаций Всемирных форумов "Образование для всех" в Джомтьене и Дакаре Казахстан принял Национальный план действий "Образование для всех". Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии национального развития "Казахстан-2030". Стратегический план развития страны до 2020 года также тесно увязывает экономические выгоды в будущем с инвестициями в образование и придает особое значение улучшению качества услуг образования. Все эти государственные приоритеты направлены, прежде всего, на создание конкурентной среды в системе подготовки будущих специалистов.

Известно, что генеральная Ассамблея ОНН провозгласила 2010 год Международным годом сближения культур и предложила ЮНЕСКО «играть видную роль в подготовке к проведению Международного года», опираясь на свои возможности, и свой богатый 60-летний опыт в деле поощрения «взаимного обмена знаниями и взаимопонимания между странами и народами». С учетом изменения международной обстановки ЮНЕСКО придает огромное значение этой теме, которая лежит в основе целей среднесрочной стратегии на период 2008–2013 годов: «Поощрение культурного многообразия и соответствующего диалога, являющихся одной из наиболее актуальных проблем современности и одновременно сравнительным преимуществом Организации» [1]. Иными словами, это означает признание всего спектра многообразия мировых культур и объединяющих их связей на различных этапах развития общества.

При всей своей положительной динамике, к сожалению, современный мир не вполне оценивает роль диалога культур и межкультурной коммуникации в устойчивом развитии, хотя эпоха глобализации и новые вызовы, которые она в себе несет, априори уже должны заставить человечество мыслить гуманистическими категориями. В попытках установить свои «ценности» в других развивающих странах приводит к новым очагам напряженности и мир становится все хрупким и непредсказуемым в обеспечении и сохранении своей безопасности. Военные методы уже не работают и конфликты культур можно избежать с помощью установления диалога. Именно культура была и остается важнейшей национальной опорой каждого общества, она формирует и

духовное состояние людей. Человек, знающий и уважающий чужие культуры, никогда не встанет на деструктивный путь разрушения.

Действительно, мы живем во все более многообразном мире, характеризующемся сочетанием многих культур, в котором каждая культурная, этническая, религиозная и языковая группа склонна рассматривать свои ценности как священные и неприкосновенные. И мы все живем на одной планете и представляем собой единое человечество. Возможно ли определить для системы образования некоторые основополагающие цели, которые помогли бы нам жить в условиях терпимости и мира, уважая культурные особенности и индивидуальные качества других людей?

Этнокультурная идентичность народа складывается в результате знания событий своей истории, культуры, верности сложившимся духовным ценностям, почитания национальных героев. Знание истории народов, населявших страну, истории государства порождает чувство исторической преемственности, исторических корней, ощущение причастности к истории земли, общности судеб народов, живущих бок о бок многие годы и века. Представляется маловероятным создать какой-либо "шаблон" конкретных компонентов национальной учебной программы. Тем не менее, можно с полным основанием утверждать, что во взаимозависимом обществе, стремящемся к развитию международного и межкультурного взаимопонимания, любая система образования должна основываться на осознании ценности разнообразия культур и быть проникнута принципами приверженности миру, терпимости и состраданию.

Особенностью Казахстана является его этнокультурное многообразие, обусловленное исторически сложившимся полиэтническим и многоконфессиональным составом населения. В этих условиях важно создание возможностей для восстановления и развития этнических культур, взаимодействия между ними в интересах общенационального единства. Принятие идеи этнокультурного образования означает создание национальной системы обучения и воспитания, базирующейся на идее культурного и лингвистического плюрализма, сочетающей мировой уровень технической и информационной оснащенности образования с традиционными культурными ценностями. Именно образованный человек причастен к исторической и культурной традиции.

Одним из позитивных следствий глобализации является свободное движение информации, интеллектуальной продукции и идей. В Казахстане создана благоприятная среда для развития потенциала личности, для межкультурного обмена, для свободного выражения мысли, для реализации инновационных проектов, для воплощения творческих замыслов. Студенческая молодежь открыто новым идеям, мыслит глобально и думает категориями будущего.

Глобализация – реальность XXI века, которая глубоко затронула образование. Болонский процесс и Лиссабонская конвенция стали яркими примерами международного сотрудничества, и уже 47 стран, в числе которых Республика Казахстан, присоединились к Болонскому процессу, результатом которого стало создание единой Европейской зоны высшего образования. Главная цель, ради которой осуществляется вхождение нашей страны в международное образовательное пространство, – сделать высшее образование адекватным мировым стандартам, что позволит улучшить качество подготовки специалистов для эффективного развития экономики.

Присоединение к Болонскому процессу имеет большие преимущества для высшей школы – признание отечественных квалификаций, ступеней (уровней) и академических степеней, конвертируемость казахстанских дипломов о высшем образовании в Европейском регионе и право выпускников на трудоустройство в любой стране, обеспечение академической мобильности студентов и преподавателей. Учет этих тенденций во многом будет определять дальнейший вектор развития, как самой системы высшего образования, так и республики в целом.

Сегодня большое количество людей участвуют в международных политических, экономических и профессиональных организациях, международных форумах и конференциях, работают в многонациональных компаниях, казахстанские студенты, магистранты, докторанты обучаются за рубежом, а казахстанские туристы путешествуют по всему миру. Как показывает опыт, чтобы поддерживать эти разнообразные и многоуровневые контакты и формы общения, необходимо знания не только соответствующего языка, но также норм и правил иноязычной культуры. Каждый участник международной контактов быстро осознает, что одного владения иностранным языком недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания и требуется знание всего комплекса форм поведения, педагогики, психологии, культуры, истории своих партнеров по общению. Наконец, требуется знание самого процесса коммуникации, чтобы прогнозировать возможности неверного понимания и избежать его. Иными словами, естественным образом возникающая ситуация непонимания между представителями разных культур – национальных, религиозных, профессиональных или организационных основываются на различиях социальных образований личности и опыта межличностных взаимодействий.

Новая мировоззренческая концепция казахстанского общества, поливариативность человеческого прогресса, диалог и сотрудничество как единственное средство дальнейшего поступательного развития республики обуславливает поиск новых подходов в совершенствовании системы высшего образования. В частности поиска системообразующей

характеристики личности специалиста, обеспечивающей ее профессионализм в изменяющихся социальных условиях. Поэтому для решения данной задачи лаборатория межкультурной коммуникации (далее Лаборатории) разрабатывает программу, которая позволить решить проблему формирования **межкультурной коммуникативной компетентности участников образовательного процесса.**

В этих условиях вопрос о межкультурной коммуникативной подготовке специалистов приобретает особую актуальность. На сегодняшний день программа подготовки казахстанских специалистов не отвечает изменившимся социальным условиям. Как показывает анализ содержания образования в казахстанской высшей школе межкультурный коммуникативный аспект представлен сегодня весьма фрагментарно. В большинстве специальностей эти дисциплины вообще отсутствуют. Между тем это качество необходимо любому специалисту. В этой связи нами разрабатывается учебно-методический комплекс дисциплины теория и практика межкультурной коммуникации с целью ее дальнейшего внедрения в содержании высшего образования.

Мы активно включаем в работу ныне действующей Лаборатории ученых, в том числе из разных стран, преподавателей, обучающихся нашей академии принять участие в выполнении проектов Лаборатории в области межкультурной коммуникации. Она должна служить инструментом содействия межкафедральному сотрудничеству в указанных областях.

**Цель деятельности Лаборатории** – организация и содействие развитию комплексной программы междисциплинарных исследований, обучения, информации, а также работы с научными проектами в области межкультурных коммуникации, а также общественному осознанию проблем в сфере специализации Лаборатории.

**Основными задачами Лаборатории** являются:

- осуществление научной и образовательной деятельности;
- распространение результатов научных исследований;
- привлечение к научной работе Центра студентов, магистрантов, докторантов и преподавателей академии, а также других специалистов и использование результатов научных исследований в образовательном процессе;
- содействие развитию международного научного сотрудничества;
- налаживание связей с высшими учебными заведениями и научными организациями в Республике Казахстан и за рубежом, занимающимися обучением и научными исследованиями в области межкультурной коммуникации;
- разработка стратегии развития дистанционного образования, формирование фонда учебно-методических комплексов для дистанционного образования в области межкультурной коммуникации;

- обмен информацией и учебными курсами с университетами и научно-исследовательскими организациями зарубежных стран;
- анализ новых тенденций в области информационных и коммуникационных технологий;
- содействие росту мобильности обучающихся и преподавателей с целью воспитания «граждан мира»;
- издание учебных пособий, монографий и УМКД по различным аспектам межкультурных коммуникаций;
- содействие в формировании межкультурной коммуникативной компетентности будущих специалистов в высшей школе с помощью интернационализации образования;
- организация международных конференций, круглых столов, встреч и т.д.

Мы уверены, что значение межкультурной коммуникации в деле объединения усилий в сохранении мира и стабильности будет расти на всей планете земля, ибо процесс глобализации неумолимо будет расти.

**Список литературы:**

1. Среднесрочная стратегия на 2008-2013 гг. ЮНЕСКО, Париж. – 2008.

**ШАХМАТОВА Елена Викторовна**
*Национальный Технический Университет*
*«Харьковский Политехнический Институт»*

## ВЕБИНАР – ИНСТРУМЕНТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Образовательной системой XXI века специалисты считают дистанционную форму обучения. Она получила интенсивное развитие во всем мире в виде различных форм: дистанционное заочное обучение, e-learning, модели смешанного обучения. В век технического прогресса, роста мобильности, доступности и скорости получения информации знания стареют каждые три-пять лет, тогда как их объем регулярно удваивается. Поэтому качество подготовки специалистов на рынке труда требует реформ в области форм преподавания. На данный момент выявлено, что усвоение информации с помощью информационных и коммуникационных технологий происходит на 40-60% быстрее, чем при использовании стандартных схем обучающего процесса, так как не затрачивается время на лишние операции. Получать качественное образование становится возможным тем, кто живет отдаленно от центральных районов городов, кто занимает должности, в которых рабочий процесс отнимает много времени, и многим другим. При

правильном составлении образовательных программ дистанционные формы обучения могут иметь максимально эффективные результаты.

За последние несколько лет большой популярности достигло использование одного из наиболее эффективных средств дистанционного обучения: вебинара (webinar). Вебинары используются и для проведения повышения квалификации, и для маркетинговых целей, и для обучения в рамках среднего и высшего образования. Сегодня трудно найти организацию, широко применяющую технологии дистанционного обучения, и не использующую вебинары.

Такую популярность вебинары получили вследствие относительно не высокой стоимости организации и крайне высокой эффективности обучения, проводимого при помощи вебинаров.

Вебинар (webinar) – разновидность web-конференции, онлайн-встреч или презентаций через интернет. Основным отличием вебинара от web-конференции является использование его для проведения обучения.

Во время вебинара обучаемые, преподаватели и другие участники обучения располагаются у своих компьютеров. Связь между участниками вебинаров поддерживается посредством сети Интернет, или если речь идет о корпоративном обучении посредством сети Интранет.

Вебинары могут быть использованы для:

- проведения виртуальных лекций с возможностью взаимодействия всех участников дистанционного обучения;
- проведения кратковременных семинаров;
- проведения опросов;
- выступления с докладами и защиты выполненных работ;
- презентации продуктов и услуг коммерческими компаниями;
- проведения тренингов;
- организации коллективной работы.

Преимуществом вебинара и веб конференции является экономия времени, он позволяет единовременно собирать в одном информационном пространстве большое количество людей (более 100 человек) из самых разных мест без необходимости организации проезда, аренды помещения и т. д Все материалы рассылаются участникам в электронном виде. Для тех, кто по каким-то причинам не смог подключится к онлайн мероприятию, может быть представлена архивная запись.

Технические возможности:

- Демонстрация слайдовых презентаций (например, PowerPoint)
- Возможность рисовать на виртуальной доске

- Запись мероприятия размещается по уникальному веб-адресу для последующего просмотра/прослушивания любым участником конференции
- Обратная связь ведущего с аудиторией (возможность задать вопрос, уточнить, прокомментировать), общение между участниками встречи/обучения
- Текстовый чат — возможность задавать вопросы и получать ответы в режиме реального времени. Возможно как групповое (сообщения видны всем участникам), так и приватное общение (разговор между двумя участниками)
- Возможность проведения опросов, тестов в течение семинара
- Возможность просмотра видео-фрагментов

На рынке веб конференций в мире работают несколько известных провайдеров данной услуги. Один из лидеров отрасли компания WebEx. Более бюджетным вариантом могут быть услуги компании Interwise. Также в секторе веб конференций работает компания Adobe, со своим продуктом Acrobat Connect.

К минусам вебинара можно отнести:

- Как бы ни старался спикер, однако во время проведения вебинара между ним и аудиторией не будет установлена такая же эмоциональная связь, которая появляется в результате живого общения в реальном времени. А это очень важный аспект, который напрямую влияет на эффективность того же обучения.

-Вебинар – достаточно новый инструмент для проведения конференций и тренингов, а потому многие преподаватели, привыкшие работать с живой аудиторией, теряются перед монитором компьютера, в результате чего пропадает драйв и ритм выступления.

- Зачастую участники вебинара находятся в различных часовых поясах, а потому если для тренера вебинар начинается в 15.00, то для его слушателей он может проходить в 23.00, что далеко не всем удобно.

- Многие сомневаются в эффективности вебинаров, так как считают, что именно живое присутствие лектора, записывание его выступлений в тетрадь способствует настоящему обучению. Если же, по их мнению, сидеть перед монитором, то усвоение материала будет гораздо более слабым.

Обучение, проводимое с использованием вебинаров, имеет свои характерные особенности, которые обязательно необходимо учитывать при проведении обучения. К таким характерным особенностям следует отнести:

- сложность контроля поведения слушателя дистанционного обучения, вплоть до определения его присутствия на вебинаре (может включить компьютер и уйти);

- отсутствие непосредственного визуального контакта между преподавателем и слушателями;
- недостаточная подготовка слушателей для пользования программным обеспечением, с помощью которого проводится вебинар;
- высокие требования к технической инфраструктуре (в первую очередь к пропускной способности каналов передачи данных);
- большее время, требующееся на взаимодействие по сравнению с традиционным очным обучением.

Эффективность проведения вебинаров во многом зависит от качества подготовки к ним. Необходимо быть готовым и принимать превентивным меры по отношению к наиболее распространенным проблемам, возникающим при проведении вебинаров. Ниже приведен список наиболее часто возникающих проблем.

- Проведение вебинара является довольно сложным технологическим процессом. Сбои могут произойти на сервере, на рабочем месте пользователя, у пользователя. Могут возникнуть проблемы с каналами предачи данных. Вследствие этого необходимо очень внимательно подходить к качеству сервиса, обеспечивающего проведение вебианара.

- Преподаватель не видит реакции слушателей вебинара, из-за чего может быть потерян контакт с аудиторией. Целесообразно иметь помощников, которые подскажут, что что-то идет не так.

- Слушатели не имеют достаточных навыков для участия в вебинаре. Поэтому выполнение многих действий может занимать большое количество времени, что не приемлемо, особенно в случае, если в вебинаре принимает участие большое количество человек. Данная проблема решается двумя путями:

1. наличием у преподавателя помощников, которые помогут пользователям;
2. обеспечением хорошей подготовки участников к проведению вебинаров (наличие хорошей инструкции, видеоуроков по участию в вебинаре и т.д.).

Таким образом, мы видим, что за вебинаром как инновационной формой организации дистанционного обучения в вузе кроется огромный дидактический и медиаобразовательный потенциал, позволяющий по новому взглянуть на организацию процесса обучения в высшей школе.

**Список литературы:**

1. Яценко Г. Комунікативна сутність дистанційного навчання : постановка проблеми / Г. Яценко //Вища освіта України. — 2007. — № 3. — С. 70–74.
2. Степаненко С. Про трансформацію системизаочної освіти в умовах інтеграції в Європейський освітній простір / С. Степаненко // Вища школа. — 2007. — № 2. — С. 31–37.

3. Стрельніков В. Ю. Технології дистанційного навчання у вищій школі / В. Ю. Стрельніков Нові технології навчання: науково_методичний збірник. — 2004. — № 36. — С. 41–51.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація.Результати / В. Г. Кремень — К.: Грамота, 2005. — 448 с.
5. Дистанційна освіта [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/.
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М.: Академия, 2005. — 272 с.
7. Поцулко О. А. Дистанційна освіта в Україні [Електронний ресурс] / О. А. Поцулко. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/.
8. Статистическая информация о компьютеризации населения [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://ec.europa.eu/.
9. Журавлева И.И. Модель организации дистанционного обучения: опыт и перспективы // Education Technology&Society , 2005. – №8(3). – С.350-355.

**ШЕВЦОВА Анастасия Александровна**
*Тверской государственный университет*

## ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

В современном мире происходят серьёзные социально-экономические изменения, которые оказывают существенное влияние на личность и на большие социальные группы. Процессы глобализации приводят к разнообразным трансформациям межкультурного общения, как на деловом, так и на неформальном уровнях. Благодаря открытым границам, большее количество представителей разных культур имеет возможность свободно передвигаться по миру: получать образование в других странах, работать по контракту в зарубежных компаниях или работать у себя в стране на совместных предприятиях вместе с иностранными специалистами. Кроме того, в наш век компьютерных индустрии, бурное развитие сети Интернет способствует разработке и применению новых образовательных технологий онлайн. Всё это непосредственно ведёт к культурному обогащению через изучение представителей этнических групп в целом, а также конкретных представителей деловых профессиональных сообществ в ситуациях деловых переговоров. Последнее, в частности, предполагает тщательное изучение особенностей коммуникации, восприятия, взаимодействия, структуры общения и многих других важных аспектов, ведь коммуникация – это не только обмен информацией.

Работая преподавателем английского языка для целей делового общения и обучая, главным образом, студентов экономических специальностей, в рамках учебной программы мне приходится

сталкиваться с одной из наиболее актуальных тем – темой международной торговли и международных экономических отношений. Эта тематика затрагивает, прежде всего, такие вопросы, как влияние глобализации на общемировую культуру в целом и нормы деловой коммуникации в различных культурах в частности. Известное изречение Томаса Джефферсона "The merchant has no country" указывает на то, что процессы глобализации были уже в то время предопределены и, судя по всему, неизбежны, поскольку это явление представляет собой неотъемлемый этап естественного развития человеческой цивилизации. При обсуждении со студентами таких вопросов, как влияние глобализации на рост конкуренции между компаниями, с одной стороны, и отрицательные последствия глобализации для отечественных производителей, с другой стороны, возможность повышения уровня жизни населения, проблемы межкультурной коммуникации и отрицательное воздействие глобализации на национальные культуры, одной из важных задач является выяснить, насколько все эти вопросы актуальны для студентов, которые в перспективе будут контактировать с представителями иных культур, работая в транснациональных корпорациях за границей, на совместных предприятиях на родине или заключая сделки с зарубежными партнёрами.

Свободная торговля предоставляет широкие возможности. Но то, насколько успешными будут переговоры, и в какой степени подписываемый контракт будет выгоден обеим сторонам, напрямую зависит от самих участников переговоров, от каждой мельчайшей детали, начиная с дресс-кода и заканчивая навыками общения и способностью подбирать правильные слова, даже в ситуации неформального общения, например, во время делового обеда с партнёрами. Британские учебники английского языка для целей делового общения освещают такие аспекты, как стили руководства в разных странах и культурные модели 9правила и ритуалы), принятые в деловом этикете. В таких учебниках затрагивается понятие "cultural awareness" (осведомлённость о культуре), которое охватывает приветствия, ведение беседы, дарение подарков, развлечения, встречи, деловой стиль одежды, нормирование времени и другие немаловажные моменты (см., например, Market Leader New Edition, New Insights into Business). Традиционные советы для деловых людей, которым предстоит зарубежная поездка с целью ведения переговоров и заключения контракта, затрагивают те или иные грани культуры: как распределять время, отношение к соподчинённости и превосходству в положении, темы, которых следует избегать во время деловой беседы, чтобы не ставить партнёра в неудобное положение и тем более не обидеть и не оскорбить его, а также другие важные вопросы.

Авторы многочисленных учебных и научных изданий включают в свои публикации советы относительно ведения переговоров, в частности, касающиеся делового и социального этикета с целью информировать

читателя о потенциальных «подводных камнях» общения на английском языке, напоминая о том, что владение английским языком не гарантирует понимание партнёров. Они предоставляют некое руководство, которое может помочь выстроить эффективную беседу на английском языке, подчёркивая следующие важные пункты:

- слушать радио- и телеведущих, чтобы «натренировать» себя в улавливании и распознавании значений;
- избегать в беседе идиоматических выражений и сленга, чтобы не вызывать у партнёра недоумения или раздражения;
- объяснять аббревиатуры и инициалы, чтобы не приводить партнёра в замешательство;
- избегать шуток, поскольку ирония и сарказм могут быть восприняты буквально или же быть расценены как грубость;
- выстраивать свою речь из простых предложений, чтобы суть была доступна любой аудитории;
- использовать в речи предпочтительно предложения в активном залоге, нежели в пассивном, который намного сложнее для восприятия на слух, особенно людьми, для которых английский – не родной язык [1].

Многие компании организуют «культурные» семинары и приглашают докладчика, специализирующегося на культуре конкретной страны, который обучает основам деловых отношений в той стране. Подобные семинары могут освещать (помимо культурной специфики государства) определённые навыки и методы, которые играют значимую роль в ведении бизнеса на международном уровне, а также, что немаловажно, некоторые характеристики личности, определяющие успешность межкультурной деловой коммуникации, такие как гибкость и адаптируемость, а также способность внимательно слушать.

Существуют организации, специализирующиеся в проведении тренингов для бизнесменов в любой точке земного шара. Одна из ведущих компаний в этой области – Farnham Castle – предоставляет широкий спектр услуг (семинаров, программ поддержки), охватывающих каждую культуру и каждое государство [2]. На протяжении многих лет её Центр международного инструктирования подготавливает слушателей к ведению бизнеса на международном уровне, проводя мастер-классы, где можно научиться преодолевать культурные барьеры для успешного достижения общих целей. Эти программы нацелены на формирование «культурного навыка» для эффективного ведения бизнеса на международном уровне и обучения языку, в том числе посредством онлайн-уроков.

Улучшение деловой коммуникации, затрагивающей различные этнические группы и национальности, возможно на основе кросс-культурных исследований, которые проводятся уже на протяжении многих лет. Э.Холл и г.Хофстед [3, 4] одними из первых наметили основные принципы дифференциации различных этнических отношений к

широкому кругу ценностей культуры и цивилизации. В своих работах, авторы предлагают концептуальные инструменты, которые помогают читателям ознакомиться с так называемыми “негласными правилами культуры”, освещая такие аспекты, как быстрые и медленные сообщения, высокий и низкий контекст (связанный с хранением сведений общего характера), пространство (и личное пространство, в частности), время (делая основной акцент на монохромной и полихромной системах измерения времени, а также системах измерения времени стран, ориентированных на прошедшее и будущее), информационные потоки и другие вопросы. Поскольку “суть эффективной межкультурной коммуникации в большей степени заключается в получении правильных ответов, нежели в отправлении ‘правильных’ сообщений” [3], ключевыми факторами успеха, в представлении Э.Холла, являются предоставление необходимого объёма информации, соблюдение норм иной культуры и выбор правильного переводчика. Кроме того, успешность переговоров также зависит от того, насколько чётко партнёры понимают причины разницы во взглядах, учитывая культурный релятивизм [4].

Кросс-национальный анализ, предпринятый вышеуказанными авторами и отражающий характерные черты разных культур, в частности, социально-географические, исторические, этнические и гендерные особенности, может иметь существенное значение для студентов, обучающихся по направлению «межкультурная коммуникация». Являясь основой для реальной практики межкультурной коммуникации, результаты этого анализа могут стать средством разрешения различных конфликтов, которые усугубляют международные деловые контакты и практики. В академической сфере эти работы могли бы стать основой для дальнейшего анализа межкультурной деловой коммуникации, и, в то же время, для создания инструментов для образовательных систем, целью которых является подготовка будущих специалистов в сфере бизнеса.

В последнее время проводятся всевозможные исследования мультиязыковых профессиональных сообществ в разных условиях. Современные исследователи анализируют проблемы, возникающие в процессе деловой коммуникации на совместных предприятиях, в многонациональных компаниях и в прочих ситуациях деловых контактов (см., например, [5], [6]). Исходя из статистических данных опросов бизнесменов, авторы подчёркивают, что некоторые аспекты стереотипизации той или иной деловой культуры (принимая во внимание как вербальные, так и невербальные стереотипы) могут представлять серьёзное препятствие на пути достижения общих целей. Более того, глобализация, навязываемая транснациональными корпорациями и наднациональными институтами, такими, как Всемирный Банк, воспринимается негативно на национальном уровне, поскольку экономические системы зависят от культурного фона [4].

Стереотипизация представляется одним из наиболее серьёзных результатов социального восприятия и непосредственной причиной возникновения всевозможных сложностей в понимании или непонимании вербального и невербального поведения собеседника. Являясь «схематическими, стандартизированными образами или представлениями о социальных явлениях или объектах, сложившимися под влиянием настоящего или предыдущего опыта» [7] и постоянно усиливаемыми средствами массовой информации, стереотипы могут вызвать серьёзные негативные последствия для коммуникации: они могут заставить людей поверить в широко распространённое заблуждение; они могут также заставить людей полагать, что каждый член сообщества верит в справедливость этого стереотипа; из-за влияния стереотипов люди могут строить свои ответы как реакцию на “ярлыки”, нежели чем на подлинный характер; люди могут не знать об иных возможных объяснениях поведения собеседника, кроме как об объяснениях, согласующихся со стереотипом [7: 49].

Несмотря на то, что знание стереотипов дает возможность в некоторой степени предугадывать поведение деловых партнеров, они зачастую представляют собой ложные, упрощенные или предвзятые представления, а вместе с незнанием социокультурного контекста, нередко приводят к конфликтным ситуациям. Поэтому в первую очередь перед представителями деловых сообществ стоит практическая задача – изменение этностереотипов (включая также разрушение негативных автостереотипов). Этноцентризм – осознание превосходства своей культуры – имеет серьезные негативные последствия для межкультурного профессионально-делового общения: высокомерное поведение и культурный шок – лишь некоторые из наиболее распространенных эффектов.

Рассматривая вышеописанные проблемы в рамках университетской программы на занятиях по устной и письменной практике английского языка, основной акцент в обучении может приходиться на таких аспектах устной и письменной коммуникации, как умение грамотно вести деловую переписку на английском языке, навыки презентации перед мультикультурной аудиторией и других. Основная цель в этом контексте может заключаться в формировании осведомлённости студентов об эффективном коммуникативном поведении, включая психологические аспекты коммуникации. При этом последнее связано с изучением определённых условий, которые необходимо выполнить для успешности межкультурной коммуникации, а также с условиями, затрудняющими деловое общение.

**Список литературы:**
1. Tomalin B., Nicks M. (2007) The world's business cultures and how to unlock them. London, Thorogood Publishing, 268 p.
2. http://www.intercultural-training.co.uk/
3. Hall E.T. and Hall M.R. (1990) Understanding cultural differences. Yarmouth, Me., Intercultural Press, 196 p.
4. Hofstede G. (2005) Cultures and organizations : software of the mind. (Revised and expanded 2nd ed.). New York, McGraw-Hill, 434 p.
5. Singh R. (2010) International trade and cultural dissidence: consequences of communicational differences and expatriate failure // http://www.wu.ac.at/iaccm/files/iaccm10/Papers/Singh__Rajiv.pdf
6. Erdeli O. (2009) Stereotypes in Business Communication: introducing the field // http://www.wu.ac.at/iaccm/files/iaccm09/dp/erdeli_d.pdf
7. Hartley P., Bruckmann C.G. (2002) Business communication. London, Routledge, 382 p.

**ЩЕТИНИНА Надежда Александровна**
*Московский государственный технический университет гражданской авиации*

## КОНСТИТУИРУЮЩИЕ ЕДИНИЦЫ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ «РАДИООБМЕН ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ»

Данная статья посвящена исследованию нормативной стандартизированной лексики терминологического поля «Радиообмен гражданской авиации» в терминоведческом и когнитивно-прагматическом аспектах. Рассмотрение терминополя с учетом входящих в него микрополей или терминологических групп «является наиболее целесообразным, так как взаимосвязи указанных семантических объединений способствуют более глубокому изучению внутренней и внешней структуры терминологических единиц»: такой подход «восходит к системной организации всего языка» [Акимова 2004: 65].

Разработанные Международной Организацией ИКАО (от англ. *ICAO – International Civil Aviation Organization*) стандартизированные процедуры ведения радиосвязи составляют регламентированную основу институционального дискурса радиообмена гражданской авиации (далее – РГА), обслуживающего все фазы полета: сообщение РГА представляет собой речевой продукт процесса коммуникации, характеризующийся четко определенной формой составления и наличием требований к содержанию и отбору языковых и речевых средств. Фразеология ИКАО разработана для обеспечения «эффективного, ясного, четкого и недвусмысленного обмена информацией при ведении связи», при этом особое внимание уделяется «правильному использованию фразеологии во всех случаях, когда она должна употребляться» [Руководство по радиотелефонной связи 2007: 5].

В социолингвистическом аспекте профессиональный дискурс РГА представляет собой институциональное общение людей; в прагмалингвистическом аспекте он определяется своим важнейшим конститутивным признаком – целью дискурса, функционируя в профессионально маркированной предметной сфере с высокой номинативной детализацией. Изучаемый пласт лексики используется в профессиональной коммуникации узкого круга специалистов. Профессиональная речь определяется как вариант речи, за которым стоит «лингвистически, психологически и социально обусловленный выбор языковых средств выражения, т. е. языковых единиц как профессионально маркированных, так и не имеющих особой стилистической окраски, и способов их организации в речи с целью достижения определенной коммуникативной задачи в общественно осознанных типичных условиях общения в сфере профессиональной деятельности людей» [Гарбовский 2009: 40].

В лингвистической литературе термин «профессиональный дискурс» используется наряду с понятиями «профессиональный язык», «профессиональный подъязык», «профессиональная речь», «профессиональная разговорная речь», «профессиональный диалект», «профессиональный жаргон», «профессиональное арго» и т. д. Некоторые из этих понятий оказываются синонимичными: (1) «профессиональная речь», «профессиональный язык», «профессиональный подъязык» представляют собой термины, означающие «совокупность средств выражения, используемых в общении представителей каких-либо отраслей профессиональной деятельности» [Гарбовский 2009: 18]; (2) «профессиональный жаргон» и «профессиональное арго» называют одно и то же понятие, так же как лежащие в их основе термины «жаргон» и «арго».

Профессионально окрашенные единицы лексико-фразеологического уровня отчетливо делятся на два пласта: с одной стороны, специальная профессиональная терминология, а с другой – некодифицированные единицы языка (профессионализмы), «функционирующие в разговорной речи специалистов на профессиональные темы в условиях неофициального общения» [Гарбовский 2009: 19]. Профессиональная лексика, являясь одним из основных способов репрезентации знания той или иной отрасли, образуется как «результат тщательного систематизированного отбора языкового материала» и отличается «насыщенностью содержания, однозначностью и экономностью формулирования мысли» [Воропаева 2011: 3].

Языковая система профессионального дискурса РГА, как и любого другого языка для специальных целей, включает в себя единицы, обозначающие понятия данной области знания, т. е. термины.

Понятие термина получает различные трактовки:

3. «специальная языковая единица, представляющая собой слово или словосочетание и состоящая в системных отношениях с другими равными по статусу языковыми единицами определенного специального языка, которая используется для точного наименования и выражения специального или профессионального понятия» [Акимова 2004: 41];

4. «слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности» [Васильева 1998: 508];

5. специальное наименование, «называющее понятие из области науки, техники, права и других самых разнообразных областей общественной жизни и профессиональной деятельности людей» [Гарбовский 2009: 20];

6. «реализация определенной единицы соответствующей понятийной системы в плане содержания» [Герд 1981: 12];

7. «важнейший и наиболее информационно емкий носитель специальной научной информации», что объясняется «самим характером его информационной функции как переносчика специальных знаний» [Григоров 1991: 6];

8. «номинативная специальная лексическая единица (слово или словосочетание) специального языка, применяемая для точного наименования специальных понятий» [Гринев 1993: 33];

9. «слово или словесный комплекс, вступающий в системные отношения с другими словами и словесными комплексами и образующие вместе с ними в каждом отдельном случае и в определенное время замкнутую систему, отличающуюся высокой информированностью, однозначностью, точностью и экспрессивной нейтральностью» [Квитко 1976: 21];

10. «слово (или словосочетание), представляющее единство звукового знака и соотнесенного (связанного) с ним соответствующего понятия в системе понятий данной области науки и техники» [Лотте 1968: 6].

Термины, выполняя коммуникативную функцию в специализированной и профессиональной среде общения специалистов, «отражают стремление человека к наибольшей рационализации и оптимизации общения в различных специальных сферах деятельности общества [Акимова 2004: 5]. При этом только при функционировании терминов в профессиональном общении проявляются их истинные свойства и качества, а именно: соответствие термину понятия или концепта в сознании его носителя, принадлежность термина к специальной области знания, дефинитивность, точность значения, контекстуальная независимость, системность, номинативность, отсутствие экспрессии, стилистическая нейтральность, устойчивость, воспроизводимость в речи [Даниленко: 1986]. Каждый термин занимает определенное место в

терминосистеме соответственно расположению понятия во всей системе понятий [Лотте: 1961].

Терминологическое поле адекватно описывает реальную систему научно-технических понятий конкретной предметной области, в рамках которой термин «реализует свои характеристики и признаки» [Акимова 2004: 24]. Структура терминологического поля характеризуется наличием системных отношений между конституентами; упорядоченностью всех его элементов, при которой ядро поля консолидируется вокруг доминанты; отсутствием четкой границы между ядром и периферией; непрерывностью обозначения его смыслового пространства; взаимосвязью семантических полей всего словаря [Солнышкина: 1993].

Термины существуют и реализуют свои свойства только через конкретную терминологическую систему, вне которой они переходят в состав общеупотребительной лексики языка, т. е. детерминологизируются, поскольку «вне пределов терминополя термин перестает быть термином и может приобрести, как обычная лексическая единица, коннотативное значение» [Арнольд 1986: 230]. Только в пределах своей естественной среды функционирования термин «органически вплетается в речевую ткань», за пределами этой сферы термин может восприниматься как профессионализм, как «стилистически инородное вкрапление» [Гарбовский 2009: 25]. Общеупотребительная лексика, в свою очередь, может проникать в терминологии, т. е. реализовать процесс терминологизации.

Изучение терминологий требует учета особенностей функционирования элементов, их составляющих, начиная от «рассмотрения внутренней организации терминологических полей и их взаимодействия с другими полями в языке к рассмотрению их функционирования в тексте или речи» [Гайсина 1990: 22]. При этом, хотя в структуре профессионального подъязыка термины и являются основными единицами называния и передачи специальных и профессиональных понятий, они не являются единственными единицами, используемыми специалистами в профессиональной коммуникации [Акимова: 2004].

Конституирующими единицами профессионального подъязыка наряду с терминами являются как номены (номенклатурные единицы), называющие единичные понятия и конкретные, серийно производимые объекты данной области, так и прагмонимы, т. е. наименования фирм, товарные знаки, созданные в целях коммерции и рекламы. Подъязык профессионального общения характеризуется также наличием профессионализмов, не обладающих, в отличие от терминов, стилистической нейтральностью. Профессионализмы, обладая эмоционально-оценочным значением и различаясь стилистической коннотацией, тем не менее образуют «единый пласт профессионально-ориентированных наименований, противопоставленных профессиональной

терминологии», этот пласт «может быть определен как профессиональный диалект» [Гарбовский 2009: 34].

Профессиональная некодифицированная лексика имеет достаточно специфичных признаков, чтобы выделиться в цельную лексико-стилистическую группу. Для профессиональных обозначений привлекаются слова с «широкой семантикой», которая конкретизируется непосредственно в ситуации общения. Особенностями функционирования единиц профессионального просторечия являются их узкое употребление, спонтанность разговорной речи, в которой они употребляются, и производственная ситуативность речи, которые приводят к возникновению у единиц профессионального просторечия стилистической сниженности и приобретению специально-профессионального значения [Сердобинцева: 1998].

Терминологическое поле «Радиообмен гражданской авиации», как особый вид семантического поля, включает в свою систему совокупность микрополей и терминологических групп более низкого порядка. Семантическое поле, как «совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений», характеризуется иерархичностью отношений компонентов [Иванова 1999: 25].

**Список литературы:**


1. Акимова О.В. Термин как единица терминологичекого поля и профессиионального дискурса в разноструктурных языках (На материале терминологии макрополя "Радиообмен гражданской авиации" в русском и английском языках): Дис. ... канд. филол. наук. – Казань: Казанский гос. пед. ун-т, 2004. – 254 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
3. Васильева В.Н. Термин // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998. – С. 508-509.
4. Воропаева В.С. Когнитивно-прагматический анализ профессиональной лексики аудита (на материале аудиторского дискурса в русском и итальянском языках): Дис. …канд. филол. наук. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 2011. – 23 с.
5. Гайсина Р.М. Сопоставительное описание лексических полей: (На материале разносистемных языков). – Уфа: БГУ, 1990. – 67 с.
6. Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи: на материале русского и французского языков. Изд 2-е. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 144 с.
7. Герд А.С. Формирование терминологической структуры русского биологического текста. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 112 с.
8. Григоров В.Б. Как работать с научной статьей. Пособие по английскому языку: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 202 с.
9. Гринев СВ. Введение в терминоведение. – М.: Московский лицей, 1993. – 309с.

10. Даниленко В.П. Актуальные направления лингвистического исследования русской терминологии // Современные проблемы русской терминологии. – М.: Наука, 1986. – С. 10-21.

11. Иванова В.И. Лексико-семантическая подсистема языка. Конспект лекций. – Тверь: ТвГУ, 1999. – 67 с.

12. Квитко И.С. Термин в научном документе. – Львов: Изд-во при Львовском ун-те, 1976. – 128 с.

13. Лотте Д.С. Как работать над терминологией. Основы и методы. Пособие составлено по трудам Д.С. Лотте и Комитета научно-технической терминологии АН СССР. – М.: Изд-во АН СССР, 1968. – 76 с.

14. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.

15. Руководство по радиотелефонной связи. – М.: Международная организация гражданской авиации, 2007. – 134 с.

16. Сердобинцева Е.Н. Место некодифицированной профессиональной лексики в системе стилей современного русского языка // Филология и журналистика в контексте культуры: Материалы Всероссийской научной конференции. Вып. 2. – Ростов-на-Дону: Рост. гос. ун-т, 1998. – С. 28-30.

17. Солнышкина М.И. Общее и различное в формировании и структуре фразеотематического макрополя мореплавания русского и английского языков): Дис. ...канд. филол. наук. – Саратов: Сарат. гос. ун-т, 1993. – 241 с.

## СОДЕРЖАНИЕ:

Акимова Н.В. Проектная методика как мотивирующий фактор в обучении иностранному языку студентов творческих специальностей …3

Аникина И.О. Прецедентные высказывания: специфика бытования

в языке и культуре……8
Астапенко Е.В. Современные образовательные технологии……. 11
Афанасьева В.В. Э. Хемингуэй «Снега Килиманджаро»:
о вариативности реализации категории ретроспекции……15
Богатырева О.П. Интенциональность учебного языкового текста…… 19
Бойцова Н.В., Миронова Т.В. Психологическое сопровождение
формирования трудовой мотивации преподавателя высшей
школы как условие повышения эффективности
профессиональной деятельности ……24
Бурмистрова Л.П. Сопоставительный анализ перевода фразеологических
соответствий (на материале русского и французского языков)……29
Воевода Е.В. Кизима А.А., Введение в профессиональный дискурс и
проблемы ранней языковой профессионализации ……....34
Выржиковская И.В. Теоретическое обоснование этической составляющей
экстралингвистического контекста ……43
Гаврилов В.В. Практика применения информационных технологий в
процессе обучения иностранному языку ……...47
Гусева О.А. Нарративные структуры в российском предвыборном
дискурсе……..55
Дорофеева И.В. От системы языка к языковому дискурсу ……..60
Жукова Н.А. К вопросу о частотности заимствований в русском языке …64
Забелин В.В. Лекция на иностранном языке по специальности как фактор
интенсификации обучения ……..71
Зайцева В.Ю. Языковые черты личности-носителя когнитивного стиля
«конкретная концептуализация» ……73
Зайцева Т.А., Родичева А.А. Проектная работа в социальных сетях ……..78
Замятина Е.Ю. Выражение ситуации целесообразности в предложениях с
модальными предикатами и модальными глаголами в русском
и английском языках ……84
Захарова Н.В. Комментируемые слова глазами читателей ……..89
Иванова В.И. Цикличность в природе языка и культуры ……96
Исаева Л.В. Языковые механизмы реализации деструктивных стратегий
поликодового рекламного текста ……98

Комина Н.А. Особенности иллокутивной структуры организационного дискурса в условиях виртуального образовательного пространства ……103
Копылова Н.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего специалиста как фактор его подготовки к инновационной деятельности ……...108
Коробчак В.Н. Медийность поэтического дискурса Роберта Фроста……111
Крестинский С.В. Коммуникативно значимое и коммуникативно незначимое молчание …….115
Латощенко Ю.В. Систематизация переводческих трудностей как основа их преодоления ……...121
Лялина Т. А. Менталитет как фактор различного понимания комического дискурса ……..124
Масленникова Е.М. Коммуникативная равноценность слова в межкультурной коммуникации ……127
Миронова Т.В. Ценностные ориентации и возможности саморазвития преподавателей высшей школы ……133
Мкртычян С.В. Дискурс и стиль: о «неразделимости лицевой и оборотной стороны бумаги» …….138
Носкова С.Э. Коммуникация как инструмент достижения профессиональных целей ……..143
Парахина Т.В. Метафора в дискурсе терапевта ……..148
Погребисская А.Л. Комплексная природа коммуникативно-регулятивного акта обвинения ……..151
Приходько С.А. Индивидуальный стиль политического руководителя и риторический прием уловки ……..158
Ратова Т.Е. Метонимия в современном английском языке ……...164
Ращупкина К.С. Ролевая специфика участников учебной интеракции …165
Родионова Т.Г. Методики преподавания иностранного языка ……..170
Рыжова Л.П., Савельева Е.Б. Функциональная релевантность личностного дейксиса в жанре автобиографии ……...174
Салтыкова Е.А. Фразеологическое значение эмотивных метафорических фразеологических единиц ……184
Синявский Андрей Анатольевич Фоновые знания как элемент

межкультурной коммуникации на примере некоторых
реалий культуры чаучо ……..188
Смирнова В.А. Metaphors of political injuries ……...194
Соколова А.С. Языковая личность в художественном дискурсе:
проблема формирования сильной языковой личности реципиента ……..199
Травкина А.Д. Ассоциативная форма слова в художественном тексте ....203
Усачева Т.Л. Проблемно-поисковый метод обучения иностранному
языку с применением информационно-коммуникативных технологий ...208
Чехлыстова С.И. Нарушение принципа вежливости в конфликтном
дискурсе ……...211
Чирво А.Ю. Современные технологии в процессе овладения
иностранным языком школьниками с ограниченными
возможностями здоровья ……...215
Чуб М.В. Модульная технология обучения иностранному языку ……220
Шахгулари В.В. Роль межкультурной коммуникации в
устойчивом развитии современного общества ……225
Шахматова Е.В. Вебинар – инструмент дистанционного обучения …….230
Шевцова А.А. Деловая коммуникация в контексте глобализации:
задачи, проблемы, пути решения ……..234
Щетинина Н.А. Конституирующие единицы терминологического поля
«радиообмен гражданской авиации» ……239
Малышева Е.В. Прагматическая роль кинестем в вербально-невербальном
комплексе
Никифорова Л.В. Заимствования как способ пополнения
терминологической лексики
Новоселова О.В. Функциональная типология актов политической угрозы
(на материале электронной версии издания «ЛДПР»)
Романов А.А., Романова Л.А. Прагматические основы коммуникативного
конструкционизма