

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕ-
РАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»

ЯЗЫКОВОЙ ДИСКУРС В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
5-6 апреля 2013 года*

ТВЕРЬ 2013

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).

Рецензент:
д-р филол.наук, профессор Кубанского государственного университета
Сухих С.А.

Языковой дискурс в социальной практике: материалы Междунар. научно-
практ. конф. – Тверь: Твер.гос.ун-т, 2013. - 323 с.

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

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

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, 2013

АКИМОВА Наталья Владимировна

Частное высшее учебное заведение «Социально-педагогический институт Педагогическая академия»

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКА ИНТЕРНЕТА НА ВАРИАТИВНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ РОССИЙСКИХ САЙТОВ НОВОСТЕЙ

В статье проанализировано влияние специфики языка интернета на появление недостаточных для однозначного понимания речевых единиц в российских новостных анонсах. Как характеристики языка интернета рассматриваются такие его свойства: гибридность, мультимедийность, использования «смайликов» и сокращений, проницаемость, коллективное соавторство/соредактура, насыщенность неологизмами, несоблюдение языковых норм, неограниченность в выборе языковых средств, склонность к языковой игре, фрагментарность, выраженный презентативный характер.

Ключевые слова: *язык интернета, понимание, интерпретация, девиация, вариативность, сайт новостей.*

В последние годы на постсоветском пространстве активизировались исследования нового для лингвистики объекта – языка интернета. Однако данные научные изыскания описывают в большинстве систему жанров и дискурсов? Сети. Работ, посвященных вопросам анализа особенностей восприятия интернет-текстов, пока мало, несмотря на очевидную необходимость таких разработок. В личном общении ключом к адекватному пониманию высказываний нередко служат экстралингвистические факторы, в условиях интернета пользователь может рассчитывать только на текст, иллюстрации и собственный опыт. Следовательно, лингвистический аспект интерпретации приобретает в таком случае особое значение.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности влияния языка интернета на вариативность интерпретации текстов российских сайтов новостей.

Проанализировав публикации по интернет-лингвистике (работы М. Boardman, С. Daly, S. Daya, J. Douglas, E. Dresner, S. Herring, J. Masson, Н. Г. Асмус, Е. И. Горошко, О. В. Дедовой, Л. Ф. Компанцевой, С. А. Лысенко, П. И. Сергиенко, Л. Ю. Щипициной и др. [2-5; 7; 9; 10; 12; 16-19; 21; 22]), мы выделили следующие характеристики языка интернета: гибридность, мультимедийность, использование специфических сокращений, высокая степень проницаемости, коллективное соавторство и соредактура текста, насыщенность неологизмами, несоблюдение языковых норм, неограниченность в выборе языковых средств, склонность к языковой игре, фрагментарность, функционирование особенного речевого этикета, выраженный презентативный характер. Отмеченные черты языка Сети предопределяют неоднозначность понимания текста и актуализируют один из

трех вариантов интерпретационных девиаций: недостаточность семантики речевых единиц для корректной интерпретации, избыточность семантики речевых единиц или нарушения их обычной сочетаемости. На примерах из текстов новостных анонсов рунета проиллюстрируем влияние специфики языка интернета на появление недостаточных для однозначного понимания речевых единиц.

Гибридность и проницаемость языка интернета предопределяют появление в текстах новостных анонсов особенных речевых единиц, наподобие «**Волейпон**. Фотогалерея с турнира по пляжному волейболу» [8 от 30.07.2012]. Слово «**волейпон**» является авторским окказионализмом, образованным путем сочетания литературного слова «волейбол» («спортивная командная игра на площадке, разделенной пополам сеткой, через которую участники игры перебрасывают мяч ударами рук, стремясь приземлить его на половине противника; вид спорта» [13, с.146]) и разговорного «попа» («Разг. 1. Ягодицы (обычно по отношению к ребенку). 2. Анальное отверстие» [13, с.920]), однако, чтобы возобновить указанную этимологию, нужны определенные языковедческие навыки, которые свойственны не каждому посетителю новостного сайта. Без подобного анализа текст выглядит непонятным.

Употребление неологизмов тоже осложняет понимание текста. Например: «**Акции: «Медведи» обрели шанс увидеть фьючерс РТС на 135000 пунктов**» [20 от 20.07.2012]. Слово «**фьючерс**» не вызывает у носителей русского языка постоянных ассоциаций, из контекста можно сделать вывод, что это – экономическое понятие, однако такой информации мало для корректной интерпретации текста (усложненного еще аббревиатурой *РТС*, ономом без референта «*Медведи*», многозначительным словом «*акции*», парафразом «*обрели шанс*»). Согласно словарю, «**фьючерс**» – это «вид операции на фондовой или товарной бирже, которая проводится на еще не изготовленный товар» [13, с.1437].

Девиантность специфических сокращений предопределена недостаточной конкретизацией их значения. Благодаря этому создаются лакуны в понимании, содержание которых заполняется за счет использования механизма апперцепции. Однако чем меньше опыт пользователя в работе с подобным текстом, тем больше вариантов интерпретации у него возникает. Например: «**В пятницу в секторе российских *ADR* наблюдалась фиксация прибыли**» [20 от 20.07.2012]. Учитывая контекст, можно допустить, что сокращение «**ADR**» касается экономики, однако установить значение этого понятия трудно, даже используя специальную литературу. В современных словарях подано несколько вариантов толкований: «*ADR* (англ. American Depositary Receipt) – Американская депозитарная расписка; (фр. Accord européen relatif au transport international des marchandises dangereuses par route) – Европейское соглашение о международной дорожной перевозке опасных грузов; (англ. Average Daily Rate) статистический показатель сре-

дней стоимости проданного номера в день en:average daily rate; (нем. Allgemeine Deutsche Rosenneuheitenprüfung) – генеральный немецкий тест новых сортов роз [1].

Несоблюдение языковых норм – достаточно распространенное в интернете явление, ошибки разного рода значительно осложняют восприятие текста. Например, нарушенный порядок слов, а, соответственно, и логика изложения информации: «**Спайсы** уложили на больничную койку» [14 от 3.09.12]. Слово «**спайсы**» имеет несколько значений («Spice (курительная смесь) – марка травяной смеси, продающейся в магазинах Европы, Канады и Новой Зеландии с 2002 года под видом благовония, а в Интернете – под видом травяной курительной смеси; английская рок-группа, образованная в 1967 году под названием The Stalkers и переименованная в 1969 году в Uriah Heep; программа-симулятор электронных схем общего назначения с открытым исходным кодом; SPICE (протокол) (Simple Protocol for Independent Computing Environment) используется для организации работы тонких клиентов, приложения которых выполняются на едином сервере виртуализации; похожий на Common Lisp язык программирования и пр. [11] Поэтому трудно установить контекстуальное значение, а без этого невозможно понять не только смысловую, а даже синтаксическую структуру анонса, в частности «спайсы» – это субъект или объект действия.

Неограниченность в выборе языковых средств часто приводит к появлению в текстах интернет-новостей грубой, ругательной, а иногда и обценной лексика. Например: «**Ebay** ввел запрет на заклятья и волшебные зелья» [14 от 20.08.12]. Не каждый пользователь знает, что «**Ebay**» – это международный аукцион [6], однако ассоциации с повелительной формой обценного глагола установить значительно легче.

Склонность автора к языковой игре сказывается в использовании разных художественных средств, прецедентных текстов и тому подобное. Например, в новостном анонсе: «**Адам'ово яблоко**» [20 от 11.11.2012] использована аллюзия «**Адамово яблоко**» на христианские верования, однако суть новостного сообщения непонятна. Авторы надеются, что яркая языковая игра заставит читателя воспользоваться гиперссылкой. Понимание текста осложняется также гибридным сочетанием латиницы и кириллицы.

Фрагментарность построения интернет-текстов прослеживается, например, в следующем новостном сообщении: «**Минздрав Египта объявил о двух**» [15 от 3.02.13]. Недописанное словосочетание оставляет пользователю сайта пространство для фантазирования и неограниченного количества вариантов интерпретации текста.

В новостном анонсе «**Товары: HSBC: Рынок меди пал жертвой бегства от рисков**» [20 от 20.07.2012] представлена такая особенность языка интернета, как ярко выраженный презентативный характер. Авторы эмоционально насыщают текст, акцентируют нужный фрагмент, используя выражение «**пал жертвой**» вместо нейтрального «пострадал».

Следовательно, появлению недостаточных для однозначного понимания речевых единиц способствуют такие особенности языка интернета, в частности российских сайтов новостей, как гибридность и проницаемость, насыщенность текста неологизмами, сокращениями, несоблюдение языковых норм, неограниченность в выборе языковых средств, склонность автора к языковой игре, фрагментарность и выраженный презентативный характер речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. ADR // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/ADR>
2. Boardman M. The Language of Websites / M. Boardman. – New York: Routledge, 2004. – 102 p.
3. Daly C. B. Introduction to Hypertext Writing Style [Электронный ресурс] / C. B. Daly. – Режим доступа: <http://www.bu.edu/cdaly/hyper.html>
4. Douglas J. What Hypertexts Can Do that Print Narratives Cannot [Электронный ресурс] / J. Douglas. – Режим доступа: <http://www.nwe.ufl.edu/~jdouglas/reader.pdf>
5. Dresner E. The Topology of Auditory and Visual Perception, Linguistic Communication, and Interactive Written Discourse [Электронный ресурс] / E. Dresner // Language@Internet. – 2005. – Режим доступа: <http://www.languageatinternet.de/articles/2005/161/index.html/>
6. EBay // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/EBay>
7. Herring S. Language and the Internet / Herring S. // International Encyclopaedia of Communication. – Blackwell: Blackwell Publishers, 2008.
8. Lenta.ru Главное [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lenta.ru/>
9. Mason J. From Gutenberg's Galaxy to Cyberspace: The Transforming Power of Electronic Hypertext, doctoral dissertation at McGill University, Montréal [Электронный ресурс] / J. Mason. – Режим доступа: <http://www.masondissertation.elephanthost.com>
10. Sin Daya [Thematic and Situational Features of Chinese BBS Texts](#) [Электронный ресурс] / Sin Daya // Language@Internet. – 2009. – Volume 6. – Режим доступа: <http://www.languageatinternet.de/articles/2009/2011>
11. Spice // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/\(Значения\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/(Значения))
12. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства : дис. на соискание уч. степени кандидата филологических наук: спец. 10. 02. 19 – «Теория языка» / Н.Г.Асмус – Челябинск, 2005 – 265 с.
13. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2009. – 1536 с.
14. Вести.Ru: новости, видео и фото дня [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.vesti.ru/>
15. Главные новости часа. Лента новостей «РИА Новости» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ria.ru/>
16. Горошко Е. И. Текст эпохи веб 2.0: психолингвистический анализ [Электронный ресурс] / Е. И. Горошко. – Режим доступа: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=207>
17. Дедова О. В. Лингвосемиотический анализ электронного гипертекста : (на материале русскоязычного Интернета) : дисс. на соискание уч. степени доктора фило-

логических наук : спец. 10.02.01 «Русский язык», 10.02.19 «Теория языка» [Электронный ресурс] / О. В. Дедова. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com>

18. Компанцева Л. Ф. Інтернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора філологічних наук : спец. 10.02.02 «Російська мова» / Л. Ф. Компанцева. – Київ, 2007. – 23 с.

19. Лысенко С.А. Взаимодействие устной и письменной формы существования языка в интернет-коммуникации : дис. на соискание уч. степени кандидата филологических наук: спец. 10. 02. 19 – «Теория языка» / С.А.Лысенко. – Воронеж, 2010 – 184 с.

20. РосБизнесКонсалтинг - новости, акции, курсы валют, погода, доллар, евро [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.rbc.ru/>

21. Сергиенко П. И. Лингвокогнитивные особенности электронного гипертекста (на материале английского языка) : автореф. на соискание уч. степени кандидата филологических наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / П. И. Сергиенко. – Москва, 2009. – 22 с.

22. Щипицина Л. Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка): автореф. на соискание уч. степени доктора филологических наук: спец. 10.02.04 – «Германские языки» / Л. Ю. Щипицина. – Воронеж, 2011. – 40 с.

АМИРОВА Жанар Рахышевна

Казахский национальный университет им. аль Фараби

ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ДИСКУРСИВНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ СУБСТАНТИВИРОВАННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

В статье рассматриваются приемы и средства дискурсивного употребления субстантивированных прилагательных в различных видах дискурса в русском и казахском языках. Выясняется роль субстантивированных слов в дискурсе: средство языковой игры, переносное употребление субстантиватов для выражения оценочности, для достижения коммуникативных целей общения. Определяются факторы общности дискурсивного употребления субстантивированных единиц в рассматриваемых языках.

Ключевые слова: *дискурс, сопоставительный аспект исследования дискурса, субстантивация, дискурсивные практики, прецедентные тексты, языковая игра.*

Понятие «дискурс» берет свое начало в теории Э. Бенвениста [1], который не только разграничил термины «текст» и «дискурс», но дал основное направление исследованиям в этой области, противопоставив объективное повествование «речи, присваиваемой говорящим». Современное понимание дискурса как способа актуализации языка в речи [2, с.137; 3, с.230-232] предполагает различные аспекты изучения дискурса: прагматический, социолингвистический, психолингвистический и др. [4; 5]. Одним из аспектов изучения дискурса является сопоставительный. Цель данной

статьи – показать роль субстантивированных слов в различных видах дискурса в русском и казахском языках.

Субстантивация – широко распространена во многих языках, в том числе в русском и казахском как представителе тюркских языков. Данное явление представляет собой вид конверсии, т.е. образования производных слов без использования специальных словообразовательных аффиксов [6]. В узком понимании субстантивация – переход прилагательного или причастия в существительное.

Цветовая социальная символика особенно часто используется в наши дни, что связано, с одной стороны, с развитием демократии в обществе, когда возникает много различных политических партий и общественных движений. С другой стороны, не следует сбрасывать со счетов и такой немаловажный фактор, как языковая мода, языковой вкус носителей языка в определенный период [7]. Представители многочисленных общественно-политических и др. социальных объединений называются по цветовой символике: зеленые – сторонники экологического движения, коричневые – фашиствующие элементы, красные – коммунисты, оранжевые – сторонники демократических преобразований в Украине, Киргизии, голубые – социальные меньшинства. Например:

Как купить голоса вполне легально придумали украинские «зеленые» (Комс. Пр.). Образ «оранжевых» в отечественном массовом сознании изначально был отрицательным (Известия). «Бело-голубые», «красные», «розовые» - Партия регионов Януковича, коммунисты, блок Витренко и целый ряд других политических блоков занимают противоположную позицию (Известия).

В политическом дискурсе современного русского языка можно отметить новое явление - возникновение сложных субстантивированных наименований лица, названных по цветам партийного флага: бело-голубые (обозначения членов Партии регионов в Украине).

Аналогичные употребления субстантивированных слов наблюдаются и в казахском языке как характерная черта политического дискурса:

“Қызғылт-сарылар” төңкерістің көсемі Ющенко мен Тимошенконың арасы жыли қоймас (Айқын, 10/09/2005). “Түрлі-түстілердің” коалициясына жік түсті (Айқын, 8/07/2006). Осылайша көгілдірлер коалициясы қызғылт-сарыларды түбегейлі мендеп алған жағдайы бар (Айқын, 3/02/2007).

В данных публицистических контекстах субстантивированные прилагательные цвета *қызғылт-сарылар* – «оранжевые», т.е. сторонники Ющенко и Тимошенко, они же - *түрлі-түстілер* – «разноцветные»; *көгілдірлер* обозначает «голубоватые», т.е. сторонники Януковича.

Субстантивированные сложные прилагательные цвета также активно используются в качестве обозначений спортсменов, игроков спортивных команд по цвету их формы и флага. Например:

У красно-синих, насколько я понимаю, игроки своих болельщиков уважают, но не заигрывают с ними, а вот красно-белым ...милее их поклонники... (Спорт-Экспресс). По итогам двух встреч красно-белые пройдут в 1/8 финала (Спорт-Экспресс).

В последней четверти бело-голубые словно заперли свое кольцо на огромный амбарный замок (Спорт-Экспресс).

Общность в проявлениях (сферах) социальной жизни: политике, спорте, - приводит к одинаковым употреблением субстантивированных слов и в казахском языке. Приведем примеры из спортивного дискурса:

Ал Бразилия және Франция құрамылары арасындағы матчта “үш түстілер” сары жейделі бас дүркін Элем чемпиондарын адымдарын аштырмай, діңкелетті. (Айқын)

Әйтсе де олардың “қара-көк” жолақтыларға тістері батпай, өз жанкүйлері алдында жеңіліп қалды. (Айқын)

Здесь: “үш түстілер”- трехцветные (французы), “қара-көк”- черно-синие (футболисты Милана).

Активизация данного словообразовательного типа связана, по нашему мнению, с возрастающим увлечением спортом в обществе, т.е. под воздействием социального фактора на спортивный дискурс, в котором наблюдается языковая мода называть спортсменов по их командным цветам с помощью субстантивированных прилагательных цвета.

По морфологическому строению субстантивированные прилагательные можно разделить на простые и сложные субстантиваты. Простые представляют собой субстантивированные прилагательные, причастия, числительные. Сложные состоят из двух и более слов различных частей речи, входящих в словосочетание, например, субстантивированное причастие + существительное в творительном падеже, например: «Унесенные ветром», «Поющие в терновнике», «Опаленные солнцем» - названия известных («культовых») произведений. Подобные наименования можно считать вследствие их культурной значимости и «узнаваемости» прецедентными текстами.

Несомненно, дискурсивный характер имеют случаи языковой игры, когда говорящий намеренно использует прецедентную номинацию в несколько видоизмененном виде: «Опаленные Гиндукушем», «Унесенные верой» (названия статей из газеты «Известия»), «Утомленные школой» (название статьи из «Литературной газеты»). Авторы подобных номинаций, которые можно назвать текстами, по нашему мнению, не используют стандарт или клише, а сознательно «играют» с известными прецедентными текстами, номинациям, вызывая в памяти людей аллюзии. Указанные «вторичные» номинации призывают слушающего (читающего) к когнитивным процессам воспоминания, узнавания и вместе с тем к совместной языковой игре. Дискурс выступает здесь как «компонент, участвующий во

взаимодействиях людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [4, с.137].

Одним из приемов создания субстантивации служит повтор однокоренных слов, причем производным является субстантивированное причастие. Этот прием нами отнесен к языковой игре, которая наиболее характерна для художественного дискурса, в данном случае «отсылающего» к Библии как прецедентному тексту:

*«А кто в жизни без придури? Вот, например, едете сейчас собирать хлеб, когда он уже давно собран и вывезен. **Собрать собранное, искать найденное, глотать проглоченное** – не придурь ли это?» (В. Тендряков)*

Субстантивация как языковое явление часто используется для передачи языковой игры, свойственной и разговорному дискурсу:

Навстречу женщина в белом халате:

- Посторонним сюда нельзя.

*- А **потусторонним**, - спрашиваю, - можно? (С. Довлатов)*

В данном примере ситуативность дискурса выражается в том, субстантиваты – узуальный (*посторонний*) иokkaзиональный (*потусторонний*) – близкие по звучанию паронимы. Причем второй намекает на больничную обстановку, в которой и «потусторонность» (смерть) – часть больничной жизни, либо проще – «те, кто по ту сторону больничного забора». Удачныйokkaзионализм как словесная острота свидетельствует о когнитивных способностях говорящего, вызывает ответную реакцию в сознании слушающего. Очевидно, что подобная языковая игра (в данной конкретной ситуации) – это тактика говорящего, нацеленного на достижение определенной коммуникативной цели (войти в больницу). Таким образом, язык оригинально реализуется в речи для достижения коммуникативной задачи.

Носители казахского языка также часто используют субстантивированные слова для создания речи «погруженной в жизнь». Так, прилагательное *шуылдақ* – «шумливый», в определенных случаях оно можетokkaзионально обозначать лицо. Например, под этим субстантивированным словом могут подразумеваться дети:

*...төмендегі көп **шуылдаққа** сынай қарап, қызыл түнжелі үйлерге енді алданып қалмайын дегендей көзін жұмып қос қанатқа жел берді (Ә. Тарази. Тәж).*

В данном контексте субстантивированное прилагательное *шуылдақ* выражает пренебрежительное отношение к злым детям со стороны величественного орла, в которого они кидают камни. Если бы автор употребил привычное «дети», то, конечно, это было бы объективным повествованием, но субстантивированное слово выражает оценку (презрение) к «шумливым малявкам» с позиции орла - «сверху-вниз».

Okkaziональные метафоры-субстантиваты возникают в индивидуально-авторском дискурсе в качестве шутки, языковой игры:

*Балаша еңбектеп жүріп бізбенен кезек-кезек сүзісетін. ... “Апырмай, мына **шикінің** басының қаттысын-ай” (И. Хасенұлы. Аңыз бен ақиқат).*

Здесь прилагательное *шикі* (каз.) - «неспелый, незрелый» по смыслу близко русскому субстантивированному прилагательному «зеленый», в значении «молодой». Данное субстантивированное прилагательное *шикі* в контексте обозначает мальчика (внука, с которым, играя, бодается дед): «Ой-ой, вот такая твердая голова у этого **неспелого**». Разговорно-оценочный шутливый дискурс в данном случае создается определенными речевыми средствами: субстантивированным прилагательным наряду с другими оценочными словами (*апырмай, -ай-* служебные слова). Указанные средства, в частности субстантивированные слова, используются для создания благожелательной, комфортной обстановки в общении в семейном кругу.

В следующем дискурсе субстантивированное прилагательное в форме множ. числа - *тазылар* (*тазы* – казахская гончая) - вместе с определением *алғыр* “берущие” взято в кавычки, т.к. оно переносно обозначает «ловких» людей:

Жалға алған әлгі “алғыр тазылар” жұмысын істеп алып, жұмырығын көрсетті... (И. Хасенұлы. Аңыз бен ақиқат).

В разговорном дискурсе преобладает эксплицитная оценочность и образность: говорящий стремится выразить свое негативное отношение к нечстоплым людям, которые сделав свое дело быстро исчезли («смотались»), с помощью выражения “*алғыр тазылар*”, букв.: «берущие гончие». Ср. в русском дискурсе: субстантивированные *борзый* (с ударением на 1-ом слоге) или *лежавый* о человеке при негативном оценивании его поведения говорящим. Общность общечеловеческого опыта определяет выбор субстантивированных форм наименований охотничьих собак в обоих языках для наименования лиц при негативной оценке их поведения (ловкачей).

Как видно из примеров, субстантивированные прилагательные в определенных видах дискурса способны выражать экспрессивно-эмоциональную оценку, поэтому они частоты в художественном и разговорном дискурсах казахского и русского языков.

Вывод: дискурсивные практики употребления субстантивированных прилагательных в сопоставляемых языках имеют в определенных ситуациях схожие черты для выражения личностного (оценочного) отношения говорящего, а также для языковой игры, связанной со стремлением человека к шутке, юмору. Юмор и шутка говорящим дискурсивно используются в одних случаях для достижения коммуникативных целей, в других – для создания комфортной обстановки в общении. В одних случаях схожесть приемов дискурсивного употребления субстантивированных прилагательных определяется общностью когнитивного общечеловеческого опыта. В других – социальными факторами, в частности языковой модой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика /Под ред. с вступ. ст. и комм. Ю.С. Степанова. – М.: Прогресс, 1974. – 447с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс //Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
3. Барт Р. Избранные работы: семиотика, поэтика. – М.: Прогресс, 1994. – 616 с.
4. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Кубрякова Е.С. Конверсия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 235.
7. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. - Изд. третье, испр. и доп. – СПб.: «Златоуст», 1999. – 320 с.

АСТАПЕНКО Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ФУНКЦИИ НАРРАТИВА В УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ

В статье даются определение и функции нарратива в учебном дискурсе. Сделан акцент на понимание и поиск смыслов в рассказах. Интерпретация нарратива связана со многими факторами, главными из которых являются социокультурный, когнитивный и культурологический.

Ключевые слова: *дискурс, интерпретация, нарратив, смыслы, рефлексия, межкультурная коммуникация, контекст.*

Нарратив (*англ. и фр. — narrative*) — исторически и культурно обоснованная интерпретация некоторого аспекта мира с определенной позиции. В литературе нарратив представляет собой линейное изложение фактов и событий в данном литературном произведении, то есть то, как оно было написано автором [3]. Термин «нарратив» активно используется в англо-американской литературе и в русском языке употребляется не так давно. Часто этот термин заменяется русскими традиционными синонимами «повествование» и «рассказ».

С точки зрения философии постмодернизма нарратив — понятие, фиксирующее процессуальность самоосуществления как способ бытия повествовательного (или, как писал Ролан Барт, «сообщающего») текста [3].

Этот термин был взят из историографии, где он появляется при разработке концепции «нарративной истории», которая трактует исторические события, как возникшие не в результате закономерных исторических процессов, а в контексте рассказа об этих событиях и тесно связанные с их

интерпретацией. Каким образом нарратив способствует успешной учебной деятельности, и как он функционирует в учебном дискурсе - вот те вопросы, которые я хочу осветить в данной статье.

В качестве основополагающей идеи нарративизма берётся идея субъективной привнесённости смысла через задание финала. Современный учебный дискурс невозможно представить без использования преподавателями техники нарратива. Именно через нарратив открываются новые грани познания, поиск смыслов в учебных и других текстах.

В последнее время проблема нарратива находится в фокусе пристального внимания ученых - лингвистов, литературоведов, психологов, философов и даже математиков.

Одним из крупных специалистов в области культурной психологии и проблем образования является Джером Брунер. Он анализирует нарратив в качестве способа мышления, некой структуры, которая организует наше сознание, а также мощного орудия обучения в сфере разных наук.

Поскольку любой нарратив (рассказ) описывает некую последовательность, то сама по себе эта последовательность несёт определённый смысл. Нарратив всегда несёт в себе какую-то важную информацию, поэтому «рассказ об этих событиях имеет смысл» [1, с.145]. В любом рассказе могут содержаться факты и события, в которых слушатель может сомневаться. Смысл рассказа как раз и состоит в том, чтобы разобраться, что происходит, почему. Сомнения и внутренние конфликты должны быть как-то объяснены. «Таким образом, любое повествование включает два момента: последовательность событий и возможную их оценку» [1, с.146]. Как происходит работа в нарративном, с анализом информации, которая составляет его суть?

Смысловое восприятие текста в учебном дискурсе представляет собой поэтапный процесс индивидуальной генерации смысла, определяемый, с одной стороны, психическими процессами, опытом и личностными диспозициями субъекта понимания, с другой, - структурно-смысловыми особенностями текста.

Сущность процесса понимания заключается в операциях перехода от одного осмысленного элемента текста к другому. «Опорой смысловой переработки текста при этом является кумуляция смысла предшествующих фрагментов текста. Этот процесс идет от фрагмента к фрагменту, отсюда результат структурирования очередного фрагмента включает в себя смысл всего предшествующего сообщения» [2].

Процесс понимания нарратива (а также учебного текста или рассказа) происходит примерно в три этапа. Первый этап - это образование первичных смыслов на основе значений слов и словосочетаний. Следующий этап - это формирование смысловых фрагментов в результате синтеза первичных смыслов. И лишь на последнем этапе понимания происходит формирование концепта всего рассказа.

В учебной деятельности «качественное и быстрое проникновение в подтекст изучаемого текста зависит во многом от мастерства преподавателя, который должен заранее продумать серию вопросов, подводящих обучаемых к необходимым логическим выкладкам. Для успешности поставленной задачи обучаемый должен овладеть соответствующей системой знаний, опытом, чтобы успешно восстанавливать основную идею, основное содержание текста» [2].

В отношении структуры рассказа важно акцентировать внимание на наличие двусторонних отношений между целым и его частями. События, описываемые в рассказе, получают определённое значение в свете всего рассказа, взятого в целом. Но сам рассказ рождается из отдельных эпизодов. Эта особенность рассказа получила название «герменевтический цикл». «Именно отсюда вытекает то обстоятельство, что рассказ подлежит не объяснению, а интерпретации. Рассказ нельзя объяснить, можно лишь предложить свою версию его интерпретации» [1, с. 146]. При интерпретации рассказа практически невозможно найти объективную истину. Любые наши догадки всё равно будут носить субъективный характер. В учебном процессе, то есть в коллективной деятельности обсуждения и интерпретации рассказов (нарративов) с целью определить смыслы, понять суть явлений и их причины являются самыми важными целями образования молодого поколения. Соглашусь с мнением Джерома Брунера, что «при всей своей необъективности, нарратив имеет способность убеждать» [1, с.166].

Таким образом, основной функцией нарратива в учебном дискурсе является то, что в ходе дискуссий, интерпретаций содержания рассказа происходит процесс познания, поиска смыслов, развитие мыслительной деятельности и научного творчества.

Другая, не менее важная функция работы с нарративными высказываниями состоит в том, что у обучаемых вырабатывается способность ставить вопросы. А «искусство ставить вопросы не менее важно, чем искусство давать на них адекватные ответы» [1, с.151].

Для учебных целей выбираются такие рассказы, которые будут достойны внимания слушателей, поскольку должны содержать в себе что-то необычное, отклоняющееся от привычного хода событий. «Реальность, порождаемая нарративом, внутренне глубоко связана с ожидаемым, привычным, нормальным порядком вещей. Но связь эта не всегда прямая, поскольку полное соответствие каноническим нормам способно вызывать скуку» [1, с.165]. Нарратив привлекает нас необычным повествованием, новыми приёмами, оригинальным языком. Отсюда следуют ещё две интересные функции рассказа. Нарратив связывает нас с канонической реальностью. С другой стороны, он заставляет нас по-другому взглянуть на знакомые вещи. Внутренняя готовность обучаемых и преподавателя принять новые взгляды в отношении описываемой реальности позволяет им воспринять любые новые варианты нарративного стиля.

Поскольку работа с нарративами - это сложный мыслительный процесс, то, безусловно, он способствует развитию у обучаемых рефлексии. Джером Брунер считает, что именно «развитие рефлексии должно быть существенным компонентом прогрессивной системы образования» [1, с. 34].

Ежедневно в учебном процессе порождаются новые смыслы и значения. Эти смыслы следует рассматривать только в рамках определённого контекста. Чтобы процесс интерпретации отражал не только особую позицию конкретного человека, но и социально выработанные способы конструирования реальности, необходимо помнить о культуре того социума, о котором идёт речь. «Совместная жизнь и взаимодействие людей рождает не только известную общность их мышления, но и внутреннее многообразие культуры - мыслей, чувств и стилей жизни» [1, с. 28]. Никакое общество в культурном отношении не является однородным. Мы сосуществуем с представителями разных культур. Особую актуальность в последнее время приобретает принцип толерантности. Именно образование, как официальный институт общества, «призвано воспитывать подрастающее поколение в традициях господствующей культуры, помогать ему в усвоении выработанных этим обществом способов интерпретации природных и социальных явлений» [1, с. 29].

При работе с нарративом необходимо учитывать культурные ценности и реалии. В современных условиях культурная коммуникация превратилась в глобальное общение. При обмене культурными ценностями процесс восприятия культуры другим этносом, ее духовной самобытности, т.е. межкультурная коммуникация подразумевает сохранение неповторимого национального облика каждой из контактирующих культур.

Использование методики работы с нарративами для обучения пониманию иноязычного текста, необходимо акцентировать наше внимание на следующих моментах. «Овладевая в процессе социализации языком, индивид усваивает его в той степени, насколько это отвечает его потребности в общении и определенной деятельности. И при этом формируется сама личность, способная участвовать лишь в определенных видах деятельности, а овладение деятельностью совершается в общении» [2]

Также необходимо учитывать, что между культурой и социализацией личности существует глубокая и органическая связь. До недавнего времени обучение иностранному языку сводилось, в основном, к усвоению отдельных аспектов языка (фонетических, лексических, грамматических явлений). В настоящее время этого совершенно недостаточно, т.к. при этом обучаемый не овладевает речевым поведением носителя языка в конкретной ситуации общения.

Поскольку изучение иностранного языка в первую очередь подразумевает изучение иноязычной культуры во всём её разнообразии, то необходимо интегрировать культуру в процесс обучения иностранным языкам.

А значит изучать её не только на когнитивном и коммуникативном уровнях, но и на межкультурном.

Работая над дискурсами по определенным правилам коммуникации, читатель «присваивает культурные знания, внедряет их в собственное сознание, тем самым осуществляется трансляция опыта человеческой жизнедеятельности в сфере социальной коммуникации. Ценность или значимость фрагментов опыта, подлежащих трансляции, может определяться размерами дистанции между культурами-коммуникантами, задачами общения, характером дискурса, в котором эти фрагменты зафиксированы» [2].

Каждый дискурс мотивирован и в этом смысле индивидуален. Как и всякая деятельность, он рождается из ощущения проблемной ситуации, порождающей с ней ассоциируемые образы. В процессе межкультурного общения коммуникант, контактируя с чужой культурой, видит ее через призму своей локальной культуры, чем, в основном, и предопределяется непонимание специфических элементов культуры, в которой создан дискурс. «Процесс понимания незнакомой культуры является процессом расшифровки "чуждых" кодов, преобразования их в свои, "естественные" [2].

Сущность понимания дискурса, заключается в том, чтобы не только извлечь из него максимум информации, как можно полнее понять не только то содержание, которое содержится в нем помимо авторской воли, не только постичь для себя, но и объяснить намерения автора, оценить дискурс в широком социокультурном контексте. При этом процесс понимания дискурса сопровождается как получением нового знания, так и формированием новых уровней обобщения старого, что и является одной из основных целей обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Культура образования / Брунер Джером; [пер. Л. В. Трубициной, А.В. Соловьёва]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с. – (Образование: мировой бестселлер).
2. Егоршина Нина Владимировна. Нарративный дискурс: семиологический и лингвокультурологический аспекты интерпретации. Дисс. докт. филол. наук. Тверь, 2002. Научная библиотека диссертаций и авторефератов <http://www.dissercat.com/content/narrativnyi-diskurs-semiologicheskii-i-lingvokulturologicheskii-aspekty-interpretatsii#ixzz2M4zVlau8>
3. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Нарратив>.

АФАНАСЬЕВА Виктория Владимировна
ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского»

ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА В РАССКАЗАХ Дж. К. ДЖЕРОМА

Статья выполнена в рамках стилистики английского языка и посвящена анализу индивидуального стиля английского писателя Дж. К. Джерома. В работе рассматриваются особенности синтаксической организации предложений в коротких рассказах писателя.

Ключевые слова: художественный текст, стилистический анализ, выразительные средства, экспрессивность текста, параллелизм, хиазм.

Творчество Дж. К. Джерома – один из образцов юмористического жанра. Стилистический анализ его произведений способствует как раскрытию особенностей индивидуального стиля писателя, так и основ создания юмористического эффекта в художественной прозе.

Прежде всего, наше внимание привлекает синтаксический уровень языка и реализация его экспрессивных возможностей в рассказах английского писателя. Базовые стилистические приемы на уровне синтаксиса – например, параллельные конструкции – частотны в произведениях Джерома. Параллелизм доводится автором до избыточного состояния, и становится маркированным элементом в тексте. Так, рассказ “On Cats and Dogs” изобилует параллельными конструкциями в сочетании с лексическим повтором:

They never talk about stupid things. They never ask you stupid questions. They never say any bad things to you. They never tell you of your mistakes. They are always glad to see you. They never ask if you are rich or poor, stupid or clever, good or bad. They are really good friends.

Аналогичный пример сочетания полного параллелизма с лексическим повтором из другого рассказа:

At the end of three weeks, there was not a room in the mill fit to live in. Every wall had been pulled down, every floor had been taken up, every ceiling had had a hole knocked in it. (“Told after supper”)

Построение целых абзацев на частичном параллелизме – весьма частый прием:

Send him out to prognosticate trouble to somebody, and he is happy. Let him force his way into a peaceful home, and turn the whole house upside down by foretelling a funeral, or predicting a bankruptcy, or hinting at a coming disgrace, or some other terrible disaster, about which nobody in their senses want to know sooner they could possibly help, and the prior knowledge of which can

serve no useful purpose whatsoever, and he feels that he is combining duty with pleasure. ("Told after supper")

Случаи однородных сказуемых - излюбленный прием писателя:

He rose at seven, breakfasted at eight, got to his business at nine, after that he rode for an hour, reached home at five, had a bath and a cup of tea, played with the children till half-past six, dined at seven, went round to the club and played whist till a quarter after ten, came home again at ten-thirty and went to bed at eleven. For five-and-twenty years he lived that life with never a variation. ("Another Man of Habit")

I knew a family where the dog was the central figure of the house. They always spoke about what "dear Fido" has done, does, can do, cannot do, must do, was doing, is doing, will do, will not do and so on. ("On Cats and Dogs")

Интересен и факт частого обращения к реверсивному параллелизму – хиазму. Так, рассказ "In the Early Days of Photograph" содержит несколько лексических хиазмов:

It was always so with Beggley. A man with a pimple became a pimple with a man as background.

Аналогичный прием используется несколько раз и в рассказе "Repair the Bicycle or Ride It?" и "Told after supper":

One moment the bicycle was lying on the path, and he was on top of it; the next moment, the position changed – he was on the path and the bicycle on top of him.

There is always some unpleasantness about the tandem. It is the theory of the man in front that the man behind does nothing; it is equally the theory of the man behind that he alone works, and the man in front does nothing.

"May I take so bald", he said with a smile that was like a frown, and with a frown that was like a smile.

И в вышеперечисленных примерах, и вне параллельных конструкций автор прибегает к многосоюзию:

It is a genial, festive season, and we love to muse upon graves, and dead bodies, and murders, and blood. ("Told after supper")

Rusty chains and gory daggers are over-hauled, and put into good working order; and sheets and shrouds, laid carefully by from the previous year's show, are taken down and shaken out, and mended, and aired. ("Told after supper")

Интересны случаи разных видов повторов, например, эпитеты:

I begin this way because it is the proper, orthodox, respectable way to begin, and I have been brought up in a proper, orthodox, respectable way, and taught to always do the proper, orthodox, respectable thing; and the habit clings to me.

Синтаксис рассказов Дж. К. Джерома безусловно традиционный, классический, по сравнению с современными тенденциями переноса особенностей разговорной речи на язык художественной литературы. Тем не

менее, очевиден факт тщательной работы автора над синтаксическим аспектом рассказов и вовлечением синтаксиса в создание юмористического эффекта.

БАЛЬЗАМОВ Виктор Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ЧЕМ ЗАПОЛНИТЬ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК?

Статья затрагивает вопрос введения в учебную практику электронных учебников и наполнения таких учебников содержанием на основе текстов, лексического вокабуляра, вопросов и грамматического справочника.

Ключевые слова: *электронный учебник, текст, лексика, грамматика, содержание.*

Многообразие учебной литературы—и учебников английского языка в частности—имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К несомненным плюсам можно отнести наличие у преподавателей возможности выбирать тот учебник, который больше всего подходит для организации учебного процесса. Любой преподаватель, выбирающий учебник для своих студентов, исходит из той задачи, которая стоит перед ним (овладение студентами на компетентностном уровне учебной программы по предмету), тех условий, при которых осуществляется учебный процесс (уровень подготовки студентов, количество учебных часов, количество человек в учебных группах) и, конечно же, из собственного пристрастия, когда ему нравится, как построен учебник, насколько полон тематический перечень и насколько богат лексико-грамматический материал. Самый предпочтительный вариант — когда учебник отвечает всем (или почти всем) требованиям преподавателя.

Но многообразие учебников также показывает, что всё больше и больше людей стали создавать свои учебники. Отсутствие единых требований к содержанию учебных программ позволяет авторам/автору учебника заполнять страницы книги так, как они считают это нужным, и это их право. Но они не создают учебники исходя из тех условий, которые сопровождают учебный процесс отдельно взятого преподавателя: группа может быть «сильная» или «слабая», а количество занятий в неделю всегда минимально. В итоге учебники обладают или избыточным материалом, или не соответствуют учебным задачам, которые определил для себя преподаватель.

Поскольку учебная деятельность в данной статье рассматривается как процесс взаимодействия обучающего и обучаемого, то перед обучающим встаёт вопрос адаптации учебного материала, который соответствовал бы уровню знаний обучаемого и учебным целям [1, с.101]. И здесь единственно правильный путь—создание преподавателем своего собственного материала, если хотите, своей собственной «библиотеки», которая может пополняться и изменяться в зависимости от учебных целей. И это не поиск решения каких-то временных проблем, а необходимое действие, к которому подталкивают реалии нынешнего времени и обнадёживающие перспективы будущего.

Наличие Интернета и сканирующего устройства открыло перспективу создавать учебный материал, рассчитанный на любую языковую аудиторию, любой уровень сложности и любую насыщенность грамматическим и лексическим материалом. Отпадает необходимость в покупке дорогостоящих учебников, так как процесс обучения подразумевает не направленность на «прохождение» определённых учебных пособий, а на решение задач учебного процесса и достижения учебных целей. Интернет с его неиссякаемым информационным полем даёт возможность создавать учебные тексты не только с помощью оригинальной художественной литературы, но и использовать современный материал на иностранном языке, представленный разнообразными газетами и журналами. Обращение к печатной продукции средств массовой информации позволяет не только готовить тексты для обсуждения самых современных и злободневных проблем, но и расширять когнитивную базу обучаемых той тематически направленной лексикой, которая необходима для овладения иностранным языком на компетентностном уровне. Авторы учебников не могут разместить в своих работах материал о событиях, которые произойдут в будущем, хотя и могут создать главы по разнообразным темам, следовательно, преподавателям в любом случае придётся обращаться к дополнительным источникам учебного материала, чтобы научить студентов не просто «владеть навыками использования иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации» [4, с. 8], а предоставлять им возможность выразить своё отношение к событиям окружающего нас мира. В этом отношении учебники выглядят как «неповоротливая» и «неуклюжая» печатная продукция, которая может предоставить материал только общего плана, но никогда детального и конкретного. Например, ни один учебник английского языка не даёт подробной разработки такой темы, как «Плагат», но в последнее время эта проблема стала для общества, и особенно для высшего образования, настолько актуальной и болезненной, что не обсуждать её в стенах вуза просто не возможно. Более того, своевременное обсуждение со студентами вопросов по недопущению случаев плагиата в их письменных заданиях поможет избежать им нежела-

тельных моментов при обсуждении и защите своих работ, не говоря уже об элементарной порядочности.

Научно-методические пособия, которые создаются преподавателями для своих студентов, в какой-то степени помогают актуализировать учебный материал, сделать его более компактным, внести дополнительные упражнения и лексику, но даже они не переиздаются с дополнительной темой ради обсуждения одной, пусть и важной, проблемы. Жизнь постоянно подбрасывает различные темы для дискуссий (протестные выступления на Болотной площади, недовольство Законом об образовании, плагиат в научных работах и так далее), которые необходимо обсуждать со студентами (особенно направлений «Журналистика» и «Международные отношения») на пике их популярности, тем самым давая студентам понять, что они находятся в гуще событий.

У нынешних студентов нет (или почти нет) проблем с приобретением ноутбуков, флеш-карт, электронных книг, и наличие этих устройств помогает преподавателю обеспечивать их (то есть студентов) необходимым учебным материалом. Пока нет возможности требовать от каждого наличия на занятии электронного учебника, но то, что эта проблема решится в ближайшие годы, не вызывает сомнений. В московских школах уже проводятся эксперименты по использованию электронных носителей информации, и результаты показывают положительный эффект [3]. Нет необходимости перечислять преимущества электронного учебника по сравнению с бумажным, и его появление в ближайшем будущем на занятии у каждого студента ставит перед преподавателем вопрос, каким содержанием наполнить этот учебник. Вот тут и возникает необходимость создания того, что можно было бы назвать «научно-методической библиотекой преподавателя», которая должна избавить студентов от учебника английского языка в его нынешнем (печатном) виде и гораздо расширить языковой материал для достижения учебных задач. Конечно же, каждый преподаватель будет исходить из своего понимания того, чем необходимо заполнить электронный учебник студента, но некоторые составляющие элементы кажутся очевидными и, вместе с тем, обязательными для содержания учебников:

1) Наличие текстов. Текст необходим для расширения когнитивной базы, ознакомления с фактами и данными, которые составляют информационную часть и на которые может ссылаться студент при построении собственного высказывания. Газетные статьи при этом являются уже готовыми для обсуждения текстами, так как они направлены, как правило, на описание одной проблемы и характеризуются тематически направленным вокабуляром. 2-3 статьи на одну тему — и лучше авторов с разными точками зрения — дают вполне объективную картину обсуждаемого вопроса.

2) Наличие вокабуляра. Для обсуждения темы/проблемы того количества слов, которое есть в тексте/текстах не достаточно, чтобы строить

речевые высказывания и выражать своё мнение в наиболее полной форме. Студентам необходимо давать расширенный вокабуляр, который должен быть тематически связан с вопросом обсуждения и состоять из слов в лексикографическом оформлении, с целью минимизировать ошибки, возникающие при употреблении словосочетаний типа: глагол + предлог, прилагательное + существительное, глагол + наречие, существительное + предлог и тому подобное. Несмотря на проблемы отбора лексики [2, с. 168] необходимо иметь готовый вокабуляр из слов и словосочетаний по различным темам, так как это даёт возможность практически любой текст дополнять лексикой, которая не только помогает переводу текста, но и расширяет возможности составления предложений.

3) Наличие вопросов/заданий. Наиболее проблемным для студентов представляется построение устного речевого высказывания. Каждый преподаватель иностранного языка знает, как иногда бывает трудно «разговорить» студента, старающегося правдами и неправдами избежать устного ответа. Максимальное количество вопросов (до 50) и разнообразные задания помогают студентам лучше понять, какого характера высказывания им надо составить, и являются той самой мотивацией, подталкивающей студента к выполнению устного задания и ориентирующей на конкретность выполнения задания.

4) Наличие грамматического справочника. Грамматика была и будет таким материалом, к которому надо обращаться постоянно, и чем проще будут объяснения правил грамматики, тем легче студентам усваивать учебный материал.

Тщательная проработка содержания электронного учебника позволит не обращаться к бумажным носителям информации (учебники, методички, словари) и распределять учебные задания для студентов любого вида обучения (дневного, вечернего, дистанционного), любого уровня знаний и любого объёма, при этом у студентов отпадает необходимость обращения к дополнительным источникам информации. Преподавателям пора переходить от просьбы «Дайте мне библиотечный список учебников» к утверждению «Дайте мне электронный учебник, и я заполню его содержанием».

ЛИТЕРАТУРА

1. Комина Н.А. Особенности иллокутивной структуры организационного дискурса в условиях виртуального образовательного пространства // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь, 2012. С. 100-105.
2. Родионова Т.Г. Методика преподавания иностранного языка // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь, 2012. С. 166-170.
3. Утвержден список электронных учебников для московских школ: <http://top.rbc.ru/society/25/02/2013/846729.shtml>.
4. Ф ГОС ВПО по направлению подготовки 032700 Филология, квалификация «бакалавр». М., 2010.

БАРАБАНОВА Надежда Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский городской педагогический университет»

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются некоторые особенности преподавания французского языка как второго студентам неязыковых вузов гуманитарной направленности, в частности, при первом испанском. В частности, рассматривается возможность организовать обучение второму иностранному языку с опорой на знания студентов в первом иностранном языке при обучении фонетике, правилам чтения и лексике французского языка на начальном этапе.

Ключевые слова: преподавание французского языка, преподавание второго языка.

Знание нескольких иностранных языков — необходимое условие для того, чтобы являться грамотным и хорошо образованным специалистом. Именно поэтому в программу многих учебных заведений включаются второй и третий иностранные языки. При этом перед преподавателем ставится задача как можно скорее сформировать у обучаемых необходимые навыки, используя, в том числе, знания студентов в родном и первом иностранном языке.

Если рассмотреть случай, когда изучаемые первый и второй иностранные языки принадлежат к одной подгруппе и имеют значительное количество схожих характеристик, можно отметить, что подобная ситуация дает много возможностей для построения учебного процесса при изучении второго языка с опорой на знания первого иностранного языка, но одновременно представляет некоторые сложности. В частности, подобное положение вещей можно наблюдать в ситуации, когда изучается французский язык как второй иностранный при первом испанском.

В последние годы отмечается рост популярности испанского языка как в средних, так и в высших учебных заведениях, что приводит к частому возникновению ситуаций, когда студенты неязыкового вуза, приступая к изучению французского языка как второго, в некоторой степени владеют испанским языком. В этом случае схожесть характеристик первого и второго изучаемых языков предоставляет преподавателю второго языка широкие возможности для организации положительного переноса и, следовательно, интенсификации процесса обучения.

Испанский и французский языки относятся к романским языкам и имеют схожие характеристики на трех уровнях языка — фонетики, лекси-

ки и грамматики [4]. Проводятся исследования по вопросам преподавания испанского языка на базе французского [4]. Следовательно, при обучении французскому языку как второму при первом испанском также существует возможность опираться на знания обучаемых первого иностранного языка.

В связи с тем, что преподавание языка обычно начинается с фонетики и правил чтения, в первую очередь следует ознакомиться с этим аспектом. Французская и испанская графики используют буквы латинского алфавита. При этом в испанском языке над некоторыми гласными ставится знак ударения; во французском языке некоторые гласные имеют диакритические знаки, не обозначающие ударение, а определяющие произношение данной графемы. В связи с тем, что русская графика пользуется кириллицей, при формировании навыков чтения и письма на французском языке опорой будет являться испанский язык, так как благодаря его изучению обучаемые уже знакомы с латинским алфавитом. Возможны трудности с освоением системы диакритических знаков во французском языке, так как студенты, изучавшие ранее испанский язык, могут ошибочно принимать их за ударение. В данном аспекте родной и испанский язык не смогут выступать как опора.

Помимо навыков письма, на начальном этапе обучения французскому языку преподаватель должен сформировать у студентов удовлетворительное произношение. При обучении фонетике французского языка имеющиеся у студентов знания в родном языке не могут быть использованы для организации положительного переноса в связи с тем, что фонетическая система французского языка существенно отличается от фонетической системы русского языка. Совпадение звуков русского языка со звуками французского языка приблизительное, так как артикуляция французских гласных и согласных отличается значительной напряженностью и четкостью. Среди других наиболее существенных различий между фонетическими системами двух языков можно рассмотреть также присутствие в русском языке явления редукации как гласных, так и согласных звуков при его отсутствии во французском языке.

Невозможность использования родного языка в качестве опоры заставляет обратиться к первому иностранному языку. В целом фонетика испанского языка имеет сравнительно малое количество общих черт с фонетикой французского языка. [4] Однако, несмотря на имеющиеся различия в системах двух языков, между испанским и французским языками больше сходства, чем между русским и французским, в особенности если рассматривать отдельные фонемы. Некоторые звуки французского языка, не имея соответствия в родном языке обучаемых, встречаются в испанском языке: к таковым относятся, например, звук [ɲ], отсутствующий в русском языке, но наличествующий в испанском и передаваемый буквой ñ, а во французском языке — сочетанием «gn».

Таким образом, при формировании у обучаемых фонетических навыков и навыков чтения на французском языке преподаватель может опираться на первый иностранный язык при работе с некоторыми звуками, в то время как преподавание других фонетических явлений необходимо будет осуществлять «с нуля». Однако в любом случае имеющийся у студентов опыт изучения другого иностранного языка будет способствовать более быстрому освоению французского языка, в том числе его фонетической системы, что следует учитывать при планировании учебного процесса.

Если говорить об обучении лексике, которое также начинается обычно с самых ранних этапов, необходимо отметить, что французский и испанский язык имеют общие черты на лексическом уровне, что неудивительно ввиду происхождения обоих языков и принадлежности их к романской подгруппе. Это особенно хорошо заметно в письменных текстах, так как на фонетическом уровне сходство между испанским и французским языками не столь велико. В свою очередь, русский язык, принадлежащий к славянской группе балто-славянской ветви, предоставляет намного меньше возможностей для организации положительного переноса. Таким образом, обучение лексике французского языка также потребует обращения к первому иностранному языку студентов.

В обоих контактирующих языках присутствуют лексические единицы, схожие между собой как по произношению, так и по значению. В основном это слова, восходящие к индоевропейской основе (числительные, слова, обозначающие степени родства, явления природы и окружающей действительности), а также интернациональные слова. Таким образом, при предъявлении обучаемым общеупотребительной лексики у преподавателя есть возможность ускорить ее усвоение в условиях положительного переноса. При этом следует обращать внимание на то, что относительно часто встречаются и случаи несовпадения, как, например, «hermano» и «frère» (брат). Однако и в таких ситуациях можно найти однокоренные слова, образованные от той же латинской основы, например, слово «frère» обучаемым будет легко запомнить, если они уже знают испанские слова «fraternal» — братский, «fraternidad» — братство, «fray» — брат (монах).

Для организации работы с лексикой преподаватель французского языка может использовать опыт европейских исследователей, занимавшихся проблемой параллельного изучения языков романской подгруппы и преподавания второго иностранного языка с опорой на родной либо первый язык обучаемых, принадлежащий к той же подгруппе, что и изучаемый иностранный язык [1; 2]. Основываясь на результатах этих исследований, можно сделать вывод о том, что при работе с лексикой преподаватель французского языка как второго может предложить обучаемым сравнительно-исторический анализ изучаемых языков с целью установления некоторых закономерностей, знание которых облегчает понимание текста, в

особенности письменного, на иностранном языке, и позволяет опираться на первый иностранный язык. Речь идет о таких основных совпадениях, как соответствие сочетания «ch-» во французском языке в начале слова начальному «с-» в испанском (cabo / cher, cabra / chèvre); редукция «s» после гласного и перед согласным во французском языке, в то время как в словах испанского языка звук сохранился (estudiar / étudier, estar / être); вокализация «l» после гласного во многих словах французского языка, при отсутствии подобного процесса в испанском языке (martel / marteau).

Системное изучение подобных соответствий может существенно облегчить студентам работу по освоению лексики французского языка. Разумеется, необходимо пояснить, что речь не идет о правилах и во многих случаях можно наблюдать отсутствие этих закономерностей, однако в ряде ситуаций можно пользоваться ими при переводе незнакомых слов или, на более продвинутых этапах обучения, для «образования» нужных слов во французском языке [3].

Применение подобных стратегий в высших учебных заведениях способствовало бы развитию у студентов навыков лингвистической догадки и анализа контекста для понимания новых лексических единиц. Перевод как отдельных лексических единиц, так и текстов на иностранный язык, а не на родной, способствует не только более глубокому пониманию системы французского языка, но и дальнейшему развитию лингвистической компетенции в первом иностранном языке, что подтверждено соответствующими исследованиями. Подобные упражнения способны сформировать навык быстрого «переключения» с одного языка на другой, что может пригодиться обучаемым в их будущей профессиональной деятельности. Кроме того, усвоение нового материала будет происходить более естественно и вместе с тем более интенсивно, что способствует повышению у студентов мотивации к изучению как французского, так и других иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Castagne Eric. Pour créer l'intercompréhension en Europe. — Uppsala University, 2006.
2. Castellotti V., Coste D. et Duverger J. Propositions pour une education au plurilinguisme en contexte scolaire. — Paris: ADEB, 2008.
3. Le français dans le monde. Numéro spécial janvier 1997. — Vanves, Edicef, 1997.
4. Савчук Е. А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля (диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). — М.: МПГУ, 2004 — 12 п.л.

БЕЛЕЦКАЯ Олеся Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ФРЕЙМОВЫЙ СЦЕНАРИЙ ЗАПРОСА ПОДТВЕРЖДЕНИЯ

В коммуникативном взаимодействии реализуются когнитивные структуры (фреймы различных видов). Они призваны обеспечивать уместность или успешность определенного высказывания в конкретных социально-коммуникативных условиях. Фреймовый сценарий может отражать любую ситуацию запроса информации, реализуемую рядом типовых схем, в частности - запрос подтверждения.

Ключевые слова: *дискурс, запрос информации, фреймовый сценарий, макродействие, список пропозиций, макропропозиция, пресуппозиционная лакуна.*

К основным составляющим любого типа запроса информации относятся участники, место, процедура, предмет, отношение, макродействие. Именно эти составляющие анализируют первый этап ситуации запроса информации. Вторым этапом является установление списка пропозиций и выведение макропропозиции.

Ее когнитивная схема предопределяет планирование, восприятие, продуцирование и понимание дискурса, хранение информации и ее воспроизведение [5;1;4; 3 и др.].

Принимая в качестве основы классификацию моноакторечевых общевопросительных высказываний Г. С. Заикина, выделяющего запрос собственно информации, запрос подтверждения, запрос разрешения, запрос мнения, запрос уточнения, запрос желания, запрос намерения, запрос возможности, запрос компетентности [2], для каждого вида запроса информации может быть построен типовой фреймовый сценарий.

Выбранный инициатором общения фрейм не является определяющим в тактике ведения разговора в том смысле, что в вопросно-ответных единствах большинства запросов информации (исключение составляет лишь запрос компетентности) может допускаться отклонение от глобальной темы дискурса, а речевые ходы коммуникантов не являются контекстуально обусловленными. Участники общения могут обладать как равным социальным статусом, так и находиться в отношении подчинения одного коммуниканта другому.

В качестве первого типа моноакторечевых общевопросительных высказываний может выступать «собственно запрос информации», отличительной чертой которого является запрос об определенных фактах, собы-

тиях и пр., которые не связаны ни с личностью инициатора общения, ни с личностью респондента.

Второй наиболее распространенной группой общевопросительных высказываний является группа «запросов подтверждения». Выделение данного типа основывается на соотношении пропозиционального содержания реплики инициатора с мнением респондента, то есть его согласием с пропозициональным содержанием реплики инициатора.

Рассматривая данный тип запросов с точки зрения фреймовой интерпретации, необходимо упомянуть об обязательном содержании во фрейме инициатора терминалов, выражающих утверждение и, возможно, неуверенность в данном утверждении. Фрейм респондента содержит либо удостоверение, и таким образом совпадает с фреймом инициатора, либо опровержение, которое проявляется в несовпадении фреймов. В первом случае фреймы коммуникантов не просто совпадают. Чаще всего это один фрейм, полученный в результате его полного представления в реплике инициатора. Мыслительная и коммуникативная деятельность респондента во втором случае представлена двумя фреймами, один из которых совпадает с фреймом инициатора и отбрасывается как несостоятельный и заменяется новым фреймом, либо просто отрицающим предыдущий фрейм, либо представляющим новые события, факты.

Обобщенная схема фреймового сценария «запрос подтверждения» может быть представлена следующим образом:

Предварительные условия, предшествующие инициативному ходу:

- инициатор общения придерживается определенного мнения относительно пропозиционального содержания своего вопроса. Таким образом, он либо знает ответ на свой вопрос, либо догадывается о нем;
- инициатор предполагает, что респондент знает, что он должен ответить именно на этот вопрос;
- инициатор хочет знать о согласии респондента с его мнением;
- инициатор не знает, согласится ли респондент с его мнением относительно данного вопроса.

Совершение инициативного хода и возникшие после него предварительные условия респондента:

- респондент знает о том, что инициатор имеет определенное мнение относительно запрашиваемого и хочет получить от него подтверждение своим взглядам или убеждениям.

Совершая ответный ход, респондент формирует возникновение у инициатора некоторых предварительных условий, сложившихся в процессе ответного хода респондента.

В качестве примера рассмотрим отрывок из разговора бывшего студента-художника со своим преподавателем.

- Ты ведь раньше вроде пейзажи писал?

- Да я и сейчас пишу. Я природу, знаете, как люблю? В выходной этюдник в руки и куда-нибудь за город.

Пресуппозиционная лакуна данного вопросно-ответного диалогического единства выражается в пресуппозиции знакомства, пресуппозиции неравного социального статуса (преподаватель — студент), пресуппозиции предположения инициатора о деятельности респондента, респондент занимается живописью (пейзажами), любит природу и т. д.

Основные составляющие «запроса подтверждения» представлены в таблице.

Запрос информации	Запрос подтверждения
Участники: Инициатор Респондент	Человек Человек
Место	Общественное/индивидуальное
Процедура	Обмен информацией
Предмет	- Связан/не связан с участниками общения - Знаком/не знаком участникам
Отношения	Равный/неравный социальный статус
Макродействие — встреча бывшего студента со своим преподавателем	
Установление списка пропозиций	
Предположить	Инициатор
Подтвердить	Респондент
Писать пейзажи	Респондент
Любить природу	Респондент
Ездить (выходные, за город)	Респондент

Фокус внимания данного диалогического единства выражен пропозицией: респондент писал пейзажи. Информационный фокус не выражает информацию как таковую, он подтверждает предположения инициатора, пополняя его, то есть пропозиция, выражающая фокус внимания, соответствует пропозиции, формирующей информационный фокус. Следовательно, фокальная пресуппозиция соответствует фокусу внимания и информационному фокусу: респондент пишет пейзажи. Запросы подтверждения можно иначе назвать удостоверительными вопросами, посредством которых инициатор запрашивает согласие респондента с содержанием утверждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДЕЙК Т. А. ВАН, КИНЧ В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. С. 153-211.
2. ЗАЙКИН Г. С. Семантика и прагматика диалогического единства «Общий вопрос — ответ» современного английского языка. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев: Киевский гос. пед. институт ин. яз., 1988.
3. BERGER C. R. A plan-based approach to strategic communication // Cognitive Bases for Interpersonal Communication / Ed. by D. Hewes. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996 (in press).
4. CARBERRY S. Plan Recognition in Natural Language Dialogue. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
5. DIJK T. A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse. the Hague etc., 1981.

БУРМИСТРОВА Людмила Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА

В статье рассматриваются прагматические аспекты современного переводоведения в рамках частной теории перевода на примерах русского и французского языков.

Ключевые слова: *прагматическое воздействие, коммуникант, реципиент, иллюкутивный потенциал, регулятивное действие, прагматический потенциал.*

Общеизвестно, что языковой знак обладает не только семантикой (ПС – план содержания, или отношение к обозначаемому) и синтактикой (ПВ – план выражения, или отношение к другим знакам), но и прагматикой (отношением к пользующимся языком). Знаки языка могут производить на людей определенное впечатление (положительное, отрицательное или нейтральное) оказывать на них какое-то воздействие, вызывать ту или иную реакцию. Способностью оказывать на читателя или слушателя определенное прагматическое воздействие (иначе: коммуникативный эффект) обладает и любое высказывание, и любой текст. Характер такого воздействия определяется тремя основными факторами. Во-первых, это — содержание высказывания. Понятно, что ваша реакция на сообщение о смерти близкого вам человека будет иной, чем весть о том, что вы выиграли сто тысяч рублей. Во-вторых, восприятие сообщения зависит от характера составляющих высказывание знаков. Одно и то же сообщение может быть по-разному оформлено. В-третьих, прагматическое воздействие высказывания зависит от воспринимающего его рецептора. Сообщение о гибели

какого-то человека неодинаково воспринимается его близкими, случайными знакомыми или совершенно посторонними людьми. Из этого факта следует важный вывод, что прагматическое воздействие, определяемое содержанием и формой высказывания, может реализоваться не полностью или вообще не реализоваться по отношению к какому-то типу рецептора.[2, с.138] Таким образом, можно говорить, что высказывание обладает прагматическим потенциалом, который по-разному реализуется в конкретных актах коммуникации. Анализ содержания и формы текста позволяет определить этот потенциал, но это еще не предопределяет характер реального воздействия текста на разных реципиентов. Всякое высказывание создается с целью получить какой-то коммуникативный эффект, поэтому прагматический потенциал составляет важнейшую часть содержания высказывания. Отсюда следует вывод, что и в тексте перевода важную роль играет его прагматика. А, следовательно, переводчику необходимо заботиться о достижении желаемого воздействия на реципиента в зависимости от цели перевода, либо воспроизводя прагматический потенциал оригинала, либо видоизменяя его. Изучение прагматических аспектов перевода составляет поэтому одну из центральных задач теории перевода.

Организация и осуществление согласованного взаимодействия между партнерами достигается с помощью регулятивных действий. Регулятивные действия – это скоординированные партнерами действия для обеспечения нормальных условий диалогического общения. Координация регулятивными действиями осуществляется коммуникантами в соответствии с выбранным типом иллокутивного фрейма, с целями, которые ставят участники перед собой в таком типе общения и речевыми стратегиями их достижения [3, с.70]. Задача переводчика заключается в обеспечении необходимой реакции на текст перевода со стороны реципиента. Рассмотрим, как переводчик решает прагматическую задачу речевой интенции защиты. В процессе перевода может сложиться ситуация, в которой имеют место несогласованные интересы: коммуниканты не сходятся во мнениях и один из коммуникантов стремится, так или иначе, добиться своих целей, выбирая различные методы воздействия. Подобные отношения способны перерасти в конфликт «в результате действий одного лица по ограничению возможностей другого лица реализовать свои интересы» [4, с.3,4].

Если коммуникант следует правилам кооперативности речевого общения, то его основной целью является избежание открытой конфронтации, способной перерасти в конфликт. Эта цель может быть достигнута лишь посредством управления процессом общения в диалоге и выбором такого способа воздействия, который в максимальной степени будет соответствовать целям и задачам коммуниканта и не противоречить коммуникативно-социальным конвенциям. В этом смысле диалог является идеальным механизмом управления, так как позволяет воспринимать и мгновенно реагировать на изменение точки зрения партнера, что позволяет коррек-

тировать и уточнять ее в соответствии со стратегией общения, выбранной коммуникантами.

Принимая во внимание то, что коммуникант вправе применить различные способы воздействия (то есть дифференциацию иллюкутивного потенциала), можно распределить *извинение, оправдание, обвинение, оскорбление* по степени уменьшения воздействующего потенциала, приводящего к конфликту, таким образом:

<i>Оскорбление</i>	<i>Обвинение</i>	<i>Оправдание</i>	<i>Извинение</i>
Наивысшая степень конфликтности, характеризующаяся применением силового воздействия. Психологическая специфика ролевого репертуара коммуникантов значения не имеет.	Характерная особенность коммуникативного поведения: ссылка на угрозу применения силового воздействия и на различие в статусе между коммуникантами.	Характерная особенность коммуникативного поведения: экспликация аргументативных стратегий и ссылка на различие в статусе между коммуникантами.	Характерная особенность коммуникативного поведения: устранение конфликта, т.е. противоречий между партнерами по общению. Нейтрализация статусных различий между участниками общения.

Наивысшей степенью ситуации защитного противодействия в этом случае является оскорбление, так как оно подразумевает резкое ограничение рамок коммуникативного поведения по достижению целей одним коммуникантом другого с помощью силового воздействия. Каждый, участвующий в конфликтном обмене, представляет себя жертвой другого, но в то же время ставит другого перед необходимостью защищаться.

Резкой границы между вышеупомянутыми коммуникативными актами не существует, так как говорящий может свободно переходить от использования одного акта к использованию другого, тем самым усиливая или смягчая категоричность своего высказывания. Тем не менее, существующие отличия между перечисленными коммуникативными актами с регулятивной направленностью, заключаются в выборе способа воздействия на партнера по общению соответственно необходимым условиям, составляющим семантическую формулу каждого конкретного коммуникативного акта. Только очень хорошо зная характер и психическое состояние человека, можно с достаточной уверенностью предположить, какова будет его эмоциональная или поведенческая реакция на данное сообщение. Как правило, переводчик не может ставить перед собой задачу добиться заданного коммуникативного эффекта. Если же такая задача ставится, ее осу-

шествие часто требует прагматической адаптации текста, выходящей за рамки перевода как процесса создания текста, коммуникативно равноценного оригиналу. Подобная адаптация при передаче на иной язык, например, текста рекламы, который должен обеспечить сбыт данного товара, нередко приводит к составлению на ПЯ (переводимый язык) нового параллельного текста (это ОЧЕвидно), учитывающего специфические вкусы и наклонности будущих покупателей.

Стремление добиться желаемого прагматического отношения к тексту перевода у его рецепторов и делает необходимой соответствующую адаптацию. Рассмотрим несколько типичных случаев несовпадения восприятия аналогичных сообщений в оригинале и переводе. Названия одних и тех же деревьев в разных языках могут вызывать у людей неодинаковые ассоциации. Для русского человека береза — это не просто дерево, а своего рода символ его страны, что-то родное и близкое. В русском оригинале автор может сравнивать девушку со «стройной березкой». У француза название березы «un bouleau» не связано с подобными ассоциациями, и в переводе такое сравнение может вызвать недоумение. Более того «un boulot» имеет уже совсем другое значение. Французское название омелы — *le gui* — вызывает воспоминание о приятных минутах праздника, поскольку в праздник по обычаю под подвешенной веткой омелы целуют девушек. Для русского рецептора такой ассоциации не существует, и в переводе может потребоваться дополнительная информация. Следует также учитывать, что восприятие аналогичных слов и выражений зависит от частоты и степени привычности их употребления. Воспитанные и образованные французы, как и бродяги и уголовники нередко выражают неудовольствие восклицанием «*merde*», которое в силу частого употребления не воспринимается как недопустимый вульгаризм. В русском переводе элегантная дама, восклицающая «Ах, дерьмо!», выглядит очень странно, и переводчики заставляют ее произносить «Ах, черт!», а то и «О, господи!».

Прагматическая сверхзадача переводчика может быть связана со стремлением отразить в переводе коммуникативно нерелевантные черты оригинала, которые остаются переданными при эквивалентной передаче исходного сообщения. Это могут быть формально-структурные особенности ИЯ (исходного языка), культурно-этнографические элементы, не играющие функциональной роли в сообщении, но отражающиеся на его структуре, концептуально-семантические особенности построения сообщений на языке оригинала. Подобная прагматическая установка обычно приводит к нарушению норм и узуса ПЯ, вследствие буквального воспроизведения чуждых ему особенностей ИЯ. Попытка отразить наличие двух элементов в аналитической форме французского числительного *quatre-vingt-dix* — «четыре двадцатки десять» дает бессмысленные русские переводы. Еще пример фразы «У него семь пятниц на неделе»: буквальное сохранение специфической смысловой структуры французского высказывания демонстри-

пует невозможность использовать ее при построении русской фразы: *Il change d'idée comme de chemise*. – Он меняет мысли как рубашки. Здесь же уместно вспомнить «магические цифры»: *à quatre pas d'ici* – поблизости; *entre quatre yeux* – с глазу на глаз; *quatre à quatre* – через несколько ступенек, наспех; *se mettre en quatre* – из кожи вон лезть; *couper un cheveu en quatre* – мудрствовать, заниматься ерундой; *se tenir à quatre* – с трудом сдерживаться; *être tiré à quatre épingles* – быть одетым с иголочки; *faire le diable à quatre* – производить адский шум; *n'y pas aller par quatre chemins* – действовать прямо, без обиняков. Понятно, что такие варианты исключены при "нормальном" переводе и используются лишь для демонстрации особенностей иноязычной формы в так называемом "филологическом" или "этнографическом" переводе.

Ориентируясь на «усредненного» рецептора, переводчик учитывает что сообщение, вполне понятное читателям оригинала, может быть непонятым читателями перевода, вследствие отсутствия у них необходимых фоновых знаний. В таких случаях переводчик чаще всего вводит в текст перевода дополнительную информацию, восполняя отсутствующие знания. Иногда это не требует значительных добавлений. Например, нередко в пояснениях нуждаются упоминающиеся в оригинале названия разного рода географических и культурно-бытовых реалий. При переводе на русский язык географических названий типа французских *Alsace*, *Champagne*, *Bretagne*, *La Nouvelle Calédonie* и пр., как правило, добавляются слова «провинция, заморская территория», указывающие, что обозначают эти названия, чтобы сделать их понятными для русского читателя. Добавление поясняющих элементов может потребоваться и при передаче названий учреждений, фирм, печатных изданий и т.п. Возьмем, например, «*Paris-match*» или «*Nouvel observateur*». Французскому читателю сама форма слова «*Paris-match*» говорит о том, что речь идет о еженедельном журнале. В русском переводе это название будет нуждаться в пояснении: «Как сообщает журнал «Пари-матч»... Аналогичные добавления обеспечивают понимание названий всевозможных реалий, связанных с особенностями жизни и быта представителей иной культуры. Понятно, что в переводе «*croque-monsieur*» нельзя просто сообщить, название бутерброда, а нужно подобрать этому названию аналогичное блюдо из кухни ПЯ, например, канапе.

Прагматические проблемы, возникающие при переводе, не ограничиваются созданием прагматического потенциала текста перевода. Как и любой рецептор, переводчик вступает в определенные прагматические отношения с текстом оригинала и с текстом перевода: они могут вызывать у него различные чувства, нравиться или не нравиться, он может соглашаться или не соглашаться с их содержанием и т.д. Личностное отношение переводчика не может не оказывать влияния на его решения и действия, хотя, как правило, он стремится свести это влияние к минимуму и как можно

более объективно подходить к оценке прагматического потенциала обоих текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурмистрова Л.П. Дискурс в лингвистическом контексте защиты (учебно-методическое пособие). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – 64 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: «ЭТС» (электронная книга), 2002. – 424с.
3. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. – 183 с.
4. Тренев Н.Н. Управление конфликтами. – М., 1999. – 130 с.

ВИНОГРАДОВА Елена Владиславовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего профессионального образования «Тверская медицинская академия»

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТАКТИКИ В ДИСКУРСЕ «ВРАЧ-ПАЦИЕНТ»

В статье рассматриваются дискурсивные особенности различных моделей интеракции «врач-пациент» и соответствующие им формы коммуникативных стратегий. Анализируется роль дифференциальной и симметричной формы общения в достижении взаимопонимания в коммуникативной диаде «врач-пациент».

Ключевые слова: коммуникация врач-пациент, модели коммуникации, симметричная и дифференциальная формы интеракции.

Проблема коммуникации «врач-пациент» в ее разных аспектах существовала всегда и определялась особенностями тенденций социального развития общества. До 80-х годов двадцатого столетия при преобладании в отношении «врач-пациент» патерналистской модели, когда врач выступал в роли «бога в белом халате», одним из ключевых моментов в коммуникативной диаде «врач-пациент» являлось доминирование врача. Доминантная роль усиливалась использованием профессионального жаргона, что еще больше усложняло восприятие пациентом происходящего и закрепляло его пассивную роль в интеракции.

Повышение образовательного статуса пациентов, рост их самоидентификации, обилие информации, не всегда правильно используемой и трактуемой пациентами, способствовали формированию и актуализации новых прототипов моделей интеракции «врач-пациент». Наряду с патерналистской моделью возникли прототипы информативного, интерпретативного и консультативного планов. Отдать приоритет какому-либо отдельному прототипу представляется неверным. Каждая из моделей интеракции правомерна, так как отражает потребности и запросы отдельных пациентов

и специфику конкретной медицинской ситуации. Следует учитывать, что коммуникация «врач-пациент» строится во взаимопересекающихся плоскостях институциональных отношений: в аффективной плоскости отношения взаимного доверия (между страдающим человеком и сострадательным доктором) и в предметно-объективной плоскости оказания услуг (между медиком-специалистом и пациентом-клиентом).

В зависимости от ситуации выбирается тот или иной тип отношений с характерными для него коммуникативными стратегиями. Во врачебной практике существуют формы, в которых уже институционально заданы типичные образцы коммуникации между врачом и пациентом. Так, хирурги дистанцируются при общении с пациентом от своих чувств и допускают в коммуникации с пациентом лишь предметно-объективное рассмотрение болезненного состояния и озвучивают оправданные с медицинской точки зрения меры для восстановления здоровья пациента. В этом случае аффективная сторона интеракции уступает место предметно-объективной стороне.

Критерии, положенные в основу моделей интеракции, такие как цель коммуникации, обязанности врача, ценностные установки пациента и концепция его автономии в разной степени учитывают личностные особенности пациента и его потребности. Это отражается на устном медицинском дискурсе, то есть на «речи, погруженной в жизнь» медицинских будней. Новые формы коммуникативных стратегий требуют изменения речевых тактик. Чтобы отметить дискурсивные особенности реализации отдельных моделей интеракции «врач-пациент», следует кратко охарактеризовать их.

При реализации патерналистской модели всю ответственность за диагностические и терапевтические меры, необходимые для восстановления здоровья пациента, врач берет на себя. Вследствие этого он дает пациенту выборочно информацию для получения согласия на проведение лечения, которое он как врач считает целесообразным. Пациент выступает при этом в пассивной роли, его участие в принятии решения не требуется или сводится к минимуму. Доминантная роль врача находит отражение в выборе соответствующей коммуникативной стратегии, отвечающей цели коммуникации. При данной модели коммуникативная стратегия подчеркивает статусно-ролевой характер интеракции с апелляцией к авторитету врача. Преобладающими речевыми тактиками здесь являются:

- тактика инструктажа, выражаемая формами повелительного наклонения и модальными конструкциями (Вы должны ...; Вам (не) следует, нужно, необходимо ...);

- тактика экспликации причинно-следственных связей и аргументации, выражаемая придаточными предложениями причины, условия (Если не сделать чего-либо, то последствием будет ...; В противном случае ...);

- тактика вразумления и апелляции к здравому смыслу, выражаемая фразами типа «Подумайте, что будет ...»

– тактика умолчания («Не могу ничего сказать по этому поводу», «Необходимо еще понаблюдать», «Не будем торопиться»);

– тактика поощрения или порицания, выражаемая определенным набором лексических, стилистических средств и конструкций.

При реализации информативной модели, называемой также научной или потребительской, задача врача заключается в предоставлении пациенту всей значимой информации для выбора им (пациентом) варианта лечения. Сюда включается информация о состоянии здоровья пациента, риске и шансах предлагаемых вариантов лечения, научных сомнениях. В рамках данной модели коммуникации решение принимает сам пациент, исходя из своих личных обстоятельств, ценностных установок и воззрений. При реализации этой модели со стороны врача исключаются какие-либо элементы проявления эмпатии (сопереживания) и советы. Характерными коммуникативными стратегиями для реализации данной модели являются риторическая и рационально-прагматическая стратегии, направленные на координацию изложения-восприятия/понимания информации. Среди речевых тактик преобладают конструктивная аргументация с использованием неопределенно-личных и пассивных конструкций: (Очевидно, что ...; В подобном случае есть вероятность того, что ...; Доказано, что ..., Лечение проводится ... ; В подобном случае рекомендуется ... и так далее).

При реализации моделей, в основе которых лежит интерпретативный прототип, цель коммуникации «врач-пациент» направлена на выяснение ценностных установок и представлений пациента с целью помощи выбора лично ему подходящего лечения. Как и в случае реализации информативной модели, пациенту дается вся исчерпывающая информация о состоянии его здоровья, возможных рисках и шансах, научных сомнениях. Однако в отличие от информативной модели врач не оставляет пациента наедине с полученной информацией, а помогает ему сделать и интерпретировать выбор. Интеракция строится на предположении, что представления и личностные установки пациента находятся в противоречии с пониманием состояния его здоровья. Задача врача – помочь пациенту осознать ситуацию и спроецировать ее на лечение. Коммуникативная стратегия при данной модели может быть реализована в следующих речевых тактиках: тактике диалога (для выявления жизненных установок и условий), тактике апелляции (для интерпретации ситуации), тактике объяснения, тактике формирования хода мыслей.

В рамках совещательной или консультативной модели врач предоставляет пациенту информацию, касающуюся конкретной клинической ситуации. В ходе беседы с пациентом он узнает его жизненные обстоятельства и ценностные установки, основываясь на которых и зная клиническую ситуацию, разрабатывает решение проблемы и сообщает его пациенту. Коммуникативные стратегии, направленные на разрешение проблемы, реализуются в комбинации всех тактик речевого сотрудничества и тактик

«честь мундира» («Приняв во внимание все Ваши доводы и оценив объективные обстоятельства, я считаю ...»).

Следует признать, что процесс речевого общения между врачом и пациентом непосредственнее и специфичнее, чем в иных межличностных ситуациях. Так как врач в силу своей профессии, а пациент из-за своего заболевания особенно вынуждены приспособливаться друг к другу. Поэтому однозначное выделение какой-либо одной коммуникативной стратегии во всех прототипических ситуациях медицинского дискурса невозможно. Характерная его особенность – комбинирование речевых стратегий, так как любая форма коммуникации между врачом и пациентом является и эксплицитно и имплицитно ситуационной, осуществляемой в условиях институциональных социальных рамочных отношений. Все осознанные и неосознанные реплики врача и пациента изначально связаны их формальным и неформальным ролевым поведением в контексте социальных норм с одной стороны и динамики разговора с другой стороны с целью достижения взаимопонимания.

Говоря о социальной компоненте в коммуникативной диаде «врач-пациент», следует исходить из того, что языковое сообщество негомогенно. Иногда, чтобы получить при общении результат, отвечающий намерениям врача, требуются дополнительные действия и приемы. Разговаривая с пациентом, врач должен учитывать, что каждая его реплика имеет две стороны: во-первых, она обладает определенным смысловым содержанием. Во-вторых, имплицитно она содержит указание на то, каким образом врач определяет свою позицию по отношению к пациенту. При устном общении немаловажную роль играет так называемая аналоговая форма коммуникации, проявляемая в мимике, жестах, знаках, интонационно-ритмическом рисунке высказывания. Являясь в первую очередь эмоциональной компонентой интеракции, аналоговая коммуникация может точно охарактеризовать отношение врача к излагаемому вопросу или собеседнику.

Неверно полагать, что аналоговая форма коммуникации всегда способствует достижению понимания, облегчает его. Напротив, названная форма таит в себе многочисленные возможные, преднамеренно или непреднамеренно создаваемые причины недопонимания. Это происходит в том случае, если аналоговые формы коммуникации диссонируют с содержательной стороной высказывания и выражаются в нетипичных для типа высказывания эмотивных интонационно-ритмических контурах, а также сопровождающих высказывание жестах и мимике.

Следует учесть, что если врач соблюдает баланс между аналоговыми формами и дискретной формой (собственно языковой), то степень установления понимания определяется характером и спецификой последней. В отличие от аналоговой формы, дискретная форма в силу своей способности заменять одни знаки и символы на другие (профессиональные термины

на слова нейтрального стиля), является более гибкой формой коммуникации и может облегчить понимание пациентом реплик врача.

Необходимая для понимания высказывания корреляция аналоговой и дискретной форм изложения информации во многом зависит от определения позиции врача по отношению к собеседнику. Здесь могут быть выделены два типа взаимоотношений: симметричные и дифференциальные. Симметричность отношений подразумевает речевое равенство партнеров, что выражается в стремлении врача к осознанному уменьшению или устранению различий в языковой манере и стиле преподнесения информации. Выбор симметричного ролевого статуса собеседников не допускает использования врачом в тональности, форме, содержании, выборе стилистических приемов изложения языковых средств, непонятных пациенту.

При грамотно выстроенном медицинском дискурсе принцип симметричности является мощным инструментом в работе врача и может способствовать пониманию сложных содержательных моментов беседы пациентами разных социальных слоев и различной языковой компетенции. С другой стороны следует отметить, что при нарушении стилистического баланса искусственно создаваемая симметричность интеракции может привести к эффекту, противоположному ожидаемому, и вызвать у пациента психологическое отторжение, а иногда и сомнение в профессиональной компетентности врача и в его намерениях.

При общепринятой концепции установки симметричности коммуникативных отношений «врач-пациент» на практике может встречаться и дифференциальная форма интеракции. В отличие от симметричной формы дифференциальная интеракция является выражением различного социального статуса участников общения, когда один из собеседников находится в статусе превосходящей (ведущей) стороны, а другой – в статусе подчиненной (ведомой) стороны. В этом случае речь и манера изложения врача отличаются стилистическими приемами, грамматическими конструкциями и лексическим наполнением, не воспринимаемыми пациентом. Следует иметь в виду, что при дифференциальном взаимоотношении сбои в коммуникации практически неизбежны: от недопонимания отдельных деталей излагаемого до полного непонимания его сути. При неумении или нежелании врача дистанцироваться от присущего ему стиля изложения или изменить привычную для себя манеру преподнесения информации добиться желаемой реакции со стороны пациента практически невозможно. В медицинском дискурсе дифференциальная форма может иметь и иную причину: преднамеренное желание врача прервать коммуникацию.

Таким образом, в коммуникации как процессе соотношения сообщения/понимания можно выделить четыре параметра: цель высказывания, содержательную сторону, способ подачи информации, отношение врача к пациенту (статус по отношению друг к другу). При условии, когда все четыре названных параметра соответствуют намерениям и ожиданиям обеих

сторон (врача и пациента), моменты, способные вызвать деструкцию в коммуникации, могут быть успешно преодолены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение [Текст] / Г.П.Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. – М. – 1985. – С. 217-237.
2. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл. – 2005. – 288с.
3. Kindt W. Verständigungsprobleme/ W. Kindt, R. Weingarten // Sprachwissenschaft als Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung. – Bad Heilbrunn/Obb. – 1989. – S.92-114.
4. Klemperer, D. Wie Ärzte und Patienten Entscheidungen treffen. / D. Klemperer // Veröffentlichungsreihe der Arbeitsgruppe Public Health. – Berlin. – 2003. – 50 S.

ВОЕВОДА Елена Владимировна

Московский государственный институт международных отношений (Университет)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с изменением повседневного-бытового и профессионального языкового дискурса, вызванные глобализацией. Автор показывает, что концептуализации содержания обучения способствует формированию межкультурной компетенции. Подчеркивается, необходимость сохранения у студентов национальной идентичности в эпоху глобализации.

Ключевые слова: *глобализация, билингвизм, концепт, межкультурная компетенция, национальная идентичность.*

Глобализации и развитие информационных технологий изменили мир и способствовали превращению нашей планеты в «глобальную деревню». Сторонники и противники глобализации спорят о её достоинствах и недостатках, но никто не может отрицать двух результатов глобализации – появления глобального контактного языка – английского, и того факта, что информационно-коммуникационные технологии открыли доступ к информации, большая часть которой представлена на английском языке.

Интернационализация образования, вступление России в Болонскую систему, принятие нового ФГОС ВПО – всё это требует от выпускников школ и ВУЗов знания не просто иностранных языков, но конкретного языка – английского. Глобализация экономики, преобладание на телеканалах англоязычных фильмов и российских телепередач, написанных по зарубежным сценариям, появление огромного числа компаний, ориентированных на работу с зарубежными партнерами способствуют распространению

английского языка, появлению в русском языке множества заимствований и англицизмов, и постепенному формированию нового типа языкового дискурса, в основном, в профессиональной сфере. Можно сказать, что и в повседневно-бытовом дискурсе, особенно в больших городах, тоже налицо изменения: нас окружает двуязычная реклама, в быту мы пользуемся «гаджетами», достоинство «перформанса» определяется тем, есть ли в нём «экшен», работу выпускники хотят найти непременно «креативную», жизнь вести «гламурную», а о том, что лайки – это порода собак, а не «иконка» означающая «мне нравится», знают уже немногие. Но не только таким образом английский язык входит в нашу жизнь: названия магазинов, станций метро, уличных и дорожных указателей и многое другое часто написано на английском языке. Сегодня уже многие в той или иной степени владеют английским языком.

Возникает вопрос: является ли наш профессиональный и повседневно-бытовой дискурс монолингвальным, или его уже можно считать билингвальным? Становимся ли мы бикультурными, употребляя иностранные слова и используя инокультурную форму общения? Пользуясь классификацией Т.К. Цветковой, одного из крупных специалистов по проблеме билингвизма, можно сказать, что студенты и выпускники ВУЗов (особенно языковых) являются искусственными билингвами, причем их билингвизм характеризуется как смешанный [3, с. 35]. Чаще всего мы сталкиваемся с людьми, изучающими иностранный язык в утилитарных целях. «Такой человек является билингвальным, но остается монокультурным» [3, с. 37], при этом он пользуется так называемым интерязыком, который структурно и концептуально повторяет родной язык. Это объяснение соответствует известной схеме распространения английского языка, предложенной индийским лингвистом Б. Качру, который отнес Россию к странам третьего круга, объяснив, что представители этих стран не будут пользоваться английским языком как государственным, но будут активно его употреблять в деловой сфере.

По тому, как постепенно вытесняются слова родного языка, как формируется совершенно иная языковая картина мира, можно с уверенностью сказать, что мы переживаем период лингвокультурной агрессии, которая существенно влияет на языковую картину мира. Прибавим к этому возможность путешествовать по миру – и мы получим ту проблему, с которой сталкиваются сегодня педагоги, социологи, лингвисты: процесс утраты традиционных этнокультурных ценностей и лингвокультурной идентичности. Активные попытки вытеснить из преподавания опору на русский язык принесли свои плоды: выпускники школ не умеют перевести на русский язык распространенные предложения, затрудняются привести примеры, иллюстрирующие те или иные социоэкономические и культурные явления в России (например, что экспортирует Россия, кроме нефти и газа; в каких областях культуры и спорта отличаются российские предста-

вители и т.п.), не могут провести сравнение между историческими явлениями в России и в стране изучаемого языка и т.п. Нельзя забывать, что язык является отражением культуры, а система ценностей англо-американской культуры значительно отличается от системы ценностей российской культуры. Неудивительно, что люди, изучающие только английский язык, но не изучающие англоязычную культуру, воспринимают те или иные её проявления поверхностно, часто – в ущерб собственной культурной идентичности. А путешествия по миру, учеба за рубежом, во время которой подростки живут в иной культуре, но не могут стать частью этой культуры, приводят к тому, что они превращаются в ДТК – «детей третьей культуры». Это понятие раньше распространялось на детей дипломатов, миссионеров, бизнесменов, по несколько лет живших за рубежом, в отрыве от родной культуры. Их дети вырастали между двух культур: они были оторваны от родной культуры и не могли интегрироваться во вторую культуру. Сегодня, в связи с глобальными миграционными процессами, это явление распространяется, охватывая все новые слои населения земного шара. ДТК быстро заводят и теряют друзей, у них нет привязанностей, они считают себя гражданами глобальной культуры, но, вместе с тем, не принадлежат ни к какой культуре.

Что можно сделать в подобной ситуации? Как помочь студентам ориентироваться не только в грамматике иностранного языка, но уметь понимать культурные импликации и при этом сохранять свою культурную идентичность? – Мы видим вход в том, чтобы переосмыслить содержание профессиональной языковой подготовки и помочь студентам понять основополагающие концепты (человек, семья, ценности, пища, животный мир и проч.) в иноязычной картине мира, помочь экстраполировать эти знания как на обыденно-жизненные ситуации, так и на будущую профессиональную деятельность. Сравнение инокультуры (в том числе, иноязычной культуры) и родной культуры способствует формированию у студентов межкультурной компетенции, которая поможет им выявлять межкультурные различия, специфические особенности культур, адекватно понимать культурные ценности других народов. [1]

Несмотря на использование новейших технологий, во многом преподавание языка в школе и в ВУЗе происходит по старинке: лексика, грамматика, темы – причем теперь все эти материалы выложены в Интернете. Необходимо по-иному взглянуть на изучаемый материал – изучать, как в иностранном языке реализуются привычные студентам концепты «человек», «семья», «пища», «ценности» и т.п., чем они отличаются от концептов в родном языке. Это не означает отказа от изучения лексики и грамматики – это лишь поворот к пониманию сути языкового явления. Разберем несколько примеров концептуализации лексико-грамматического материала из опыта преподавания в МГИМО.

В рамках традиционной лингвистики мы рассматриваем *время* как грамматическую категорию глагола. В свете когнитивной лингвистики *пространство* и *время* изучаются в статусе концептов. В результате появляется возможность реконструировать иноязычную картину мира, понять специфику восприятия и осмысления окружающей действительности представителями той или иной языковой общности.

Носители иной лингвокультуры по-другому ощущают себя в пространстве и времени. Русскоязычным студентам трудно понять, что английский Present Perfect, который обычно переводится на русский язык формой прошедшего времени, для носителей языка ассоциируется именно с настоящим, что и отражено в названии. Но можно создать условия для понимания учащимися лингвокультурной сущности грамматического явления, разлив на столе воду и позволив студентам потрогать лужицу, чтобы продемонстрировать, что во фразе «He has spilled the water» (он разлил воду) актуален результат, поэтому действие относится к настоящему времени. Таким образом, учащиеся могут не только посмотреть на грамматическую форму глазами носителей языка, но и «вжиться» в речевую ситуацию, осознав грамматическую импликацию.

В учебных пособиях мы предлагаем для изучения и обсуждения тематические блоки, основанные на концептах. Это не темы в привычном понимании. И изучаются они не на одном курсе, а в течение нескольких лет, с разных позиций, углубляя понимание концептов. Например, «семья» – одна из первых изучаемых *тем* в школе и ВУЗе, однако лингвокультурные особенности *концепта* часто выпадают из поля зрения как студентов, так и преподавателей. [2] Типичной ошибкой студентов и школьников является фраза «my family». Обращение к словарной дефиниции показывает, что концепт «family» в английской лингвокультуре предполагает наличие *детей*. В одном из телеинтервью российский журналист спросил молодую англичанку: «Have you got a family?» (У вас есть семья?), на что она ответила: «No, I've got a husband» (Нет, у меня есть муж). И тогда совершенно по иному воспринимается фраза из фильма «Близнецы» со Шварценеггером и Де Витто «We are a family» (Мы – семья). Концепт «семья» можно изучать на разных уровнях языковой подготовки – с I по IV курс в разных типах дискурса (обыденно-бытовом, политическом, деловом и т.п.). Студенты-первокурсники могут ознакомиться с социально-иерархическими особенностями семьи в стране изучаемого языка, через год они могут изучить изменения в современной семье и сравнить их с ситуацией в своей родной стране (обыденно-бытовой дискурс), на старших курсах проанализировать, как идея патернализма и семейных взаимоотношений представлена в политике и экономике восточных и западных культур (политический и деловой дискурс). Изучая формы older-elder, студенты узнают, кто в семье лорда исторически наследовал титул и землю, как это отразилось в языке, т.е. изучают, как реализуются концепты «семья» и «человек».

Как эти концепты отражены в учебном материале? Как происходит их изучение?

- Через анализ словарных дефиниций – это простейший метод исследования семантики слова. Обращение к дефинициям, представленным в учебнике, позволяет раскрыть понятийную составляющую концепта.
- Через изучение специфики репрезентации концепта в различных типах дискурса, что позволяет выявить те образы, посредством которых он объективируется в каждом из них.
- Через сопоставление концепта с культурными ценностями общества, что позволяет получить представление о его аксиологической составляющей, и, таким образом, определить его значимость в культуре нации и его место среди ее культурных ценностей.

Сейчас принято говорить о формировании компетенций. Это не только модный, но и весьма разумный подход – студенты должны уметь пользоваться тем, чему мы их научили. Поэтому мы рассматриваем содержание языковой подготовки как формирование профессионально значимых компетенций на основе когнитивного подхода к преподаванию иностранного языка, который предполагает 1) концептуализацию лексико-грамматического материала; 2) обучение особенностям репрезентации иноязычной картины мира; 3) обучение социокультурным аспектам профессионального языкового дискурса; 4) обучение моделям речевого поведения в различных типах коммуникации.

Акцентируя необходимость изучения концептов и формирования компетенций, мы все время находимся в рамках аксиологического подхода. Если посмотреть, какие концепты изучаются в рамках разных блоков, мы увидим, что везде присутствует концепт «ценности». Система ценностей сегодня является одной из важнейших составляющих не только в образовании, но также в бизнесе, политике, международных отношениях. Даже изучая блок «Язык и общество», мы подчеркиваем, что язык является одной из важнейших культурных и социальных ценностей. Таким образом у студентов формируется межкультурная компетенция и мировоззренческая позиция, соответствующую целям и задачам обучения.

Разумное сочетание компетентностного, когнитивного и аксиологического подходов позволяет подготовить специалиста-билингва, готового к межкультурной коммуникации и сохраняющего свою национальную идентичность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования. Автореферат дисс. ... докт. культурологии: 24.00.01. – Москва, 2002.
2. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.
3. Цветкова Т.К. Билингвизм и межкультурная коммуникация // Современная коммуникативистика. – 2013. – № 1. – С. 34-38.

ГРИГОРЬЕВА Елена Яковлевна

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский городской педагогический университет»*

ОТБОР КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РЕПЕРТУАРА ДЛЯ УЧЕБНИКОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

В данной статье рассматривается роль и место речевого общения при обучении иностранному языку, обосновывается отбор коммуникативно-речевого репертуара для ситуаций общения.

Ключевые слова: *речевое общение, речевой этикет, виды речевого общения, сферы общения, ситуации общения.*

На протяжении истории каждый народ выработал определенные правила поведения людей в обществе и правила ведения разговора в самых различных ситуациях общения. Чтобы быть понятым и услышанным, говорящий должен создавать и поддерживать при общении атмосферу вежливости и учтивости, доброжелательности, учитывать возраст и социальный статус собеседника, т.е. соблюдать правила речевого этикета.

Речевой этикет – это правила использования в речи самых употребительных выражений. Это формы привлечения внимания, формы приветствия, прощания, благодарности, просьбы, приглашения, совета, отказа, упрека, комплимента, пожелания, сочувствия и т.д.

Хотя речь носит творческий характер, этикетные формы не создаются в речи, потому что для каждой ситуации уже существует набор готовых выражений. Подчеркивая их устойчивый характер, методисты называли эти выражения «формулами речевого этикета». Общаясь, говорящий выбирает из ряда готовых формул строго определенную. При этом им учитывается ситуация общения – официальная или неофициальная; тональность общения – повышенно-вежливый тон, нейтральный или сниженный; характер отношения с собеседником. Прежде всего, важно – знакомый или незнакомый собеседник, потом – дружеские отношения или подчеркнуто вежливые, официальные. Учитывается также возраст, социальный статус, уровень образования и другие факторы. По формулам речевого этикета носители языка легко «прочитывают» отношения между людьми. Для изучающих иностранный язык, даже если они знакомы с нормами речевого этикета, определить это достаточно сложно. Отсюда и возникают ошибки в восприятии формул речевого этикета даже в типичных ситуациях общения.

В современной науке речевое общение исследуется такими дисци-

плинами, как функциональная лингвистика, прагматика, культура речи, теория речевой деятельности, психолингвистика. В качестве единицы речевого общения рассматривается речевой акт (элементарное речевое действие). Процесс общения есть совокупность таких актов, реализуемых в виде дискурсов/текстов с помощью высказывания (единицы речевого общения) и предложения (развернутого синтаксического построения).

Типичными для учащихся сферами общения, которые отражают предметную сторону содержания обучения иностранным языкам в средней школе, являются: игровая (особенно на начальном этапе); учебно-трудовая; семейно-бытовая; социально-культурная; общественно-политическая; профессиональная. В каждую сферу входит обширная номенклатура типичных коммуникативных ситуаций.

Под коммуникативной (речевой) ситуацией понимается совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществлял речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей.

Представленная на уроке речевая ситуация является учебно-речевой в рамках которой строится обучений иноязычной речевой деятельности. Учебно-речевая ситуация как методическая категория имеет разнообразные функции. Ситуация может выступать и как компонент содержания, и как прием обучения на разных этапах формирования речевых действий. Учебно-речевая ситуация как компонент содержания позволяет отобрать и организовать определенным образом языковой и речевой материал. А как прием обучения учебно-речевые ситуации дают возможность планировать процесс формирования речевых навыков и умений.

Среди способов создания учебно-речевых ситуаций М.Л. Вайсбурд называет: словесное описание; использование различных видов наглядности; инсценирование готовых текстов, проигрывание речевых игр; использование реальных обстоятельств. В современной методической литературе представлены различные классификации учебно-речевых ситуаций [2].

1. По отношению к реальной действительности различают: естественные (реальные) и искусственные (воображаемые).

2. По способу создания различают экстралингвистические (внеязыковые) и вербальные (языковые) ситуации.

3. По объему высказывания (речевому продукту) различают микро- и макроситуации.

4. По методической цели различают ситуации, лежащие в основе акта репродукции и акта рецепции. Ситуации репродукции мотивируют говорение и письменную речь, а ситуации рецепции – чтение и аудирование.

Таким образом, ситуативный подход в обучении иностранным языкам в школе включает отбор, организацию языкового материала, введение новых языковых единиц, формирование новых речевых навыков и обуче-

ние всем видам речевой деятельности.

Этому предшествовала долгая кропотливая работа по отбору речевых действий для методики обучения иностранным языкам. В отличие от социалингвистов, которые выделили, описали социальные функции языка и проиллюстрировали их отдельными примерами речевых действий, методисты должны были отобрать относящиеся к различным функциям речевые действия для конкретных сфер общения. Учитывая все факторы, влияющие на содержание и количество речевых действий, были подробно описаны:

а) учащиеся и социальные роли, которые им понадобится принимать на себя в учебном процессе и после него, в реальном общении;

б) темы и планы раскрытия их содержания; в) общие и тематически специфические понятия, которыми учащиеся будут оперировать в ситуациях общения;

в) виды процессуально-результативной и текстообразующей деятельности;

г) цели общения; е) интенции [1].

И только после этого были отобраны языковые минимумы, которые нашли свое отражение в различных материалах и рекомендациях Совета Европы по изучению/обучению иностранным языкам.

Отобранные речевые действия распределяются по шести функциям языка:

- передача и поиск информации (установление тождества, сообщение, корректирование, спрашивание);

- выражение и выяснение интеллектуальных отношений (выражение согласия/несогласия, выяснение согласия/несогласия, отрицание чего-нибудь, принятие предложения или приглашения, выражение возможного/невозможного, выражение того, что рассматривается в логическом заключении, и т.д. – всего 26 речевых действий);

- выражение и выяснение эмоциональных отношений (выражение удовольствия/неудовольствия, выражение интереса или отсутствия интереса, выражение страха или тревоги и т.д. – всего 21 речевое действие);

- выражение и выяснение моральных отношений (извинение, прощение, одобрение/неодобрение, выяснение одобрения/неодобрения, выражение понимания, выражение сожаления и безразличия);

- убеждение сделать что-либо, совет сделать что-нибудь, предупреждение другим быть осторожными или воздержаться от совершения чего-либо, инструктирование других сделать что-либо, предложение помощи, просьба о помощи);

- Социализация (приветствовать при встречах, знакомить, представлять при знакомстве, прощаться, привлекать внимание, поздравлять).

Этого числа речевых действий достаточно для минимального (начального, порогового) уровня овладения языком в повседневных ситуа-

циях общения [4].

В дальнейшем в рамках «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» были отобраны речевые действия для каждого уровня (A1-C2). Причем речевые действия отобраны для каждого вида речевой деятельности, включая устную интеракцию).

Приведем пример отбора речевых действий (*actes de parole*) для французского языка, уровень A1.

Понимание устной речи (*Compréhension écrite*):

Entrer en contact avec qnn: saluer qnn, prendre congé, demander/donner des nouvelles à qnn ;

Presenter qqn: donner son identité ou l'identité de qqn (*donner son nom, dire son age, dire sa nationalité, dire sa profession, épeler*);

Parler de son environnement quotidien (*donner son adresse /son e-mail, donner son numero de téléphone, parler de sa famille, parler de ses loisirs*);

Caractériser qqn ou qqch: décrire un objet / une personne (*désigner qqch ou qqn, dire le prix d'un objet*);

Exprimer l'appartenance ;

Exprimer la quantité;

Demander qqch à qqn : demander une information (*poser des questions personnelles, demander la date, demander l'heure*);

Demander à qqn de faire qqch: donner des instructions / des indications.

Понимание письменной речи (*Compréhension écrite*):

В отобранных речевых действиях для понимания письменной речи остаётся тот же коммуникативно-речевой репертуар и добавляется – *se situer dans l'espace* (*localiser une ville / un pays*) [5].

В ходе речевого общения могут возникать коммуникативные неудачи, преодолеть которые помогут умения использовать компенсационные приемы и средства в процессе общения (языковая и экстралингвистическая догадка, перифраз и др.) Организационными формами речевого общения являются ролевые игры, дискуссии, выступления на заданную тему, планируемая совместная деятельность [3].

Ситуативный подход, таким образом, пронизывает весь процесс обучения иностранным языкам и включает отбор, организацию языкового материала, введение новых языковых единиц, формирование новых речевых навыков и обучение всем видам речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Рус.яз., 1984. – 144 с.
2. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.

3. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие. – М.: Икар, 2011. – 454 с.
4. Ek J.A. van. Threshold 1990 /Jan A. van Ek, J.L., M. Trim –Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press, 1998. – 190 p.
5. Référentiel pour le Cadre européen commun. – Alliance Francaise. – CLE International, 2008. – 160 p.

ДОРОФЕЕВА Ирина Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

МОДЕЛЬ ШЕННОНА-УИВЕРА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

В статье кратко анализируется модель коммуникации К. Шеннона и У. Уивера. Описаны достоинства и недостатки модели, а также вклад ее авторов в развитие теории коммуникации.

Ключевые слова: модель, коммуникация, информация, речевая коммуникация, канал связи, кодирование, декодирование.

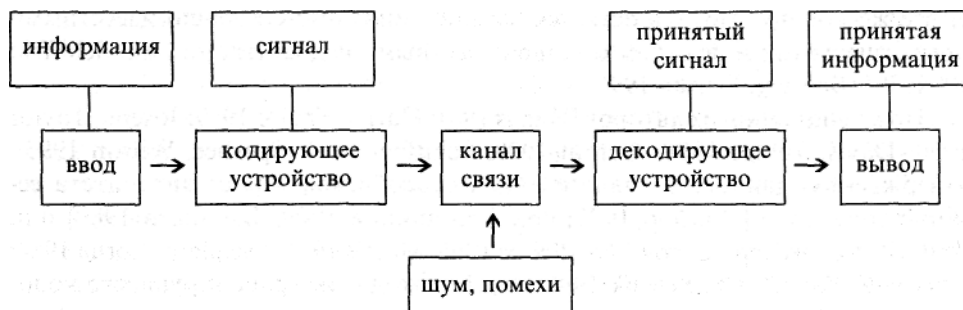
Коммуникацию можно рассматривать как процесс передачи информации, управляемый тремя уровнями семиотических правил:

1. Синтаксические (формальные свойства знаков и символов)
2. Прагматические (связанные с отношениями между знаками)
3. Семантические (изучение связи между знаками и символами и тем, что они представляют)

Любое исследование языка опирается на ту или иную модель коммуникации, в соответствии с которой определяются такие категории, как коммуникация и информация, их разный статус в теоретическом построении. [2, с. 33]

Первая и самая распространенная модель коммуникации была предложена Клодом Шенноном и Уорреном Уивером в 1949 году. [9] Они работали в компании Белл Телефон Кампани, и первоначально модель была предназначена для того, чтобы сформулировать теорию для нахождения самого эффективного способа передачи электрических сигналов с одного места в другое. Их исходная модель состояла из трех частей: отправитель, канал, получатель. Отправителем была часть телефона, в которую говорил человек, каналом служил сам человек, и получателем являлась та часть телефона, откуда можно было слышать другого человека. При этом Шеннон и Уивер признавали наличие статистических помех во время прослушивания телефонного разговора, которые они называли шумом.

Эта модель описывает коммуникацию как линейный процесс, в котором отправитель определяет сообщение, канал преобразует его и достигает получателя. Схему коммуникации Шеннона-Уивера можно назвать универсальной.



[2, с. 33]

Шеннон и Уивер определяли три уровня проблем в исследовании коммуникации:

Уровень А (технические проблемы) — насколько точно могут быть переданы символы в сообщении.

Уровень В (семантические проблемы) — насколько точно может быть передано нужное значение сообщения.

Уровень С (проблемы эффективности) — насколько эффективно полученное сообщение повлияло на поведение получателя. [10]

Эту простую модель иногда называют трансмиссионной, информационно-кодовой, а также шумовой [1]. В ней информация, сообщение на естественном языке, передается в некоторой форме (разговорный язык) от отправителя (кодировщика) получателю (декодировщику). Эта концепция рассматривает коммуникацию как средство для передачи и получения информации. К. Шеннон и У. Уивер структурировали эту модель на основе следующих элементов:

1. Source (Информационный источник, который производит сообщение);
2. Encoder (Трансмиттер, который кодирует сообщение в сигналы);
3. Message (Само сообщение)
4. Channel (Канал, для которого сигналы адаптируется для передачи);
5. Decoder (Получатель, который декодирует (реконструирует сообщение из сигнала);
6. Receiver (Назначение, куда прибывает сообщение).[10]

Адаптированная для представления человеческой речевой коммуникации, информационно-кодовая модель остается в принципе той же: говорящий («отправитель») и слушающий («получатель»); оба обладают языковыми (де) кодирующими устройствами и «процессорами», перерабатывающими и хранящими мысль или «информацию» В устной речи «сигнал» акустический, а «канал связи» — любая физическая среда, проводящая

звуковые волны. Такой взгляд на речевую коммуникацию основан на двух тезисах: во-первых, каждый национальный язык (хинди, английский, русский и т. п.) является кодом; а во-вторых, эти коды соотносят мысли и звуки. [2, с. 34]

Вобщем, преимуществами данной модели являются ее простота, обобщенность и пригодность ко многим процессам.

Преимущества модели Шеннона-Уивера [7]:

1. Эта модель или ее вариации является самой распространенной из используемых моделей коммуникации.

2. Эта модель получила свое развитие во многих науках, изучающих поведение людей — ее применяли к многочисленным межличностным ситуациям, часто искажая и излишне призывая к ее использованию.

3. Процесс человеческой коммуникации используется в качестве аппроксимации.

4. Модель имеет важное эвристическое значение:
— с небольшими изменениями в терминологии некоторое количество нематематических схем было разработано на эту тему. Например, Гарольд Лассвелл [5] предложил анализировать СМИ в пять этапов: «Кто?», «Говорит что?», «С помощью какого канала?», «Кому?», «С каким эффектом?». Развивая эти идеи Джорж Гербнер [4] расширил данные компоненты, включив понятия восприятия, реакции на ситуацию и содержание сообщения.

5. Концепции этой модели заложили основы исследования коммуникации, включающие в себя следующие понятия:

— энтропия, т.е. измерение неуверенности в системе. Неуверенность повышается точно пропорционально числу сообщений, из которых должен выбирать источник. Другими словами, значение определенного отрывка информации зависит от вероятности, что он произойдет. Можно сказать, что, информативное значение элемента в сообщении уменьшается пропорционально вероятности его появления. (Существует также понятие негэнтропии. Негэнтропия (отрицательная энтропия) обозначает случаи, когда неполное или искаженное сообщение все же получено приемником, благодаря его способности распознать сообщение, несмотря на искаженную или недостающую информацию).

— избыточность, т.е. степень, до которой информация не является уникальной в системе. Таким образом, те элементы в сообщении, которые ничего нового не добавляют к информации, являются избыточными. Совершенная избыточность равна тотальному повторению, и ее можно найти только в автоматах. В человеческом же общении сам акт повторения сразу меняет значение сообщения и значение более крупного социального события. Нулевая избыточность создает полнейшую непредсказуемость, т.к. невозможно узнать, какой элемент в последовательности появится следу-

ющим. Как правило, ни одно сообщение не может достичь максимальной эффективности, если нет баланса между неожиданным и предсказуемым, между тем, что получатель, должно быть, недооценил для того, чтобы достичь понимания и тем, что можно выбросить, как излишнее.

— шум. Шум — это измерение информации, не связанное с сообщением. В аппаратуре шум исходит только извне системы, в то время, как в человеческом общении он может произойти внутри непосредственного окружения, например, шумные каналы (скрепящий микрофон), организационные и семантические аспекты сообщения (синтаксический и семантический шум) или психологическое вмешательство при кодировании и декодировании. Шум не следует считать наносящим вред, если он не сильно препятствует принятию сообщения. Даже, если вмешательство значительное, силу сигнала или уровень избыточности можно увеличить, чтобы восстановить эффективность.

— объем канала, т.е. мера максимального количества информации, которое может пропустить канал.

6. Модель обеспечила дальнейших исследователей определением коммуникации. [6]

С другой стороны, многие исследователи отмечают недостатки модели Шеннона-Уивера, например, Даниель Чандлер критикует трансмиссионную модель, утверждая, что:

- Она предполагает, что коммуниканты являются изолированными индивидуумами;
- Не принимаются в расчет различие целей;
- Нет возможности для разных интерпретаций;
- Нет возможности для неравных взаимоотношений;
- Нет возможности для ситуационного контекста. [3]

К недостаткам модели Шеннона-Уивера относят также следующие:

1. Модель не совсем точно передает процесс человеческой коммуникации. Она подразумевает, что человеческое общение похоже на автоматическое общение, как например, передача сигнала в телефоне, телевизоре, компьютере.

- Только отрывок информации, передаваемый между коммуникантами, можно отдаленно сравнить с действием телетайпа.

• Хотя техническая концепция информации Шеннона привлекает по многим аспектам, она является наименее важным способом восприятия того, что мы называем «информацией».

2. Модель формальна, не принимает в расчет содержания. Шеннон и Уивер занимались только техническими проблемами, связанными с отбором и организацией дискретных единиц информации, т.е. они занимались только чисто формальными вопросами, а не содержанием. Таким образом, их модель не относится к семантическим или прагматическим измерениям языка. [7]

3. Модель не имеет механизма, который различал бы важные идеи и чистую бессмыслицу. Математик Уоррен Уивер однажды сказал, что с точки зрения информации, два сообщения, одно из которых имеет значение, а другое является полной ерундой можно считать эквивалентными. [8]

4. Модель статична и линейна. Она описывает линейную и буквальную передачу информации из одного места в другое. При этом линейность может ввести в заблуждения в процессе человеческого поведения.

5. В модели слишком большое значение придается процессам манипулирования с сообщениями — кодированию и декодированию.

6. Кажется, что эта модель даже подчеркивает, что большинство проблем в человеческом общении можно решить технически, выбирая «правильные» символы, убирая помехи и посылая эффективные сообщения. Хотя известно, что, даже используя «правильные» символы, люди могут не понимать друг друга.

В заключение можно сказать, что эта модель покоится на фундаменте примитивной *интерсубъективности*: цель коммуникации — общая мысль или, точнее, сообщение (shared message); процесс достижения этой цели основан на существовании общего кода (shared code). И то, и другое предполагает большую роль коллективного опыта: идентичных языковых знаний, предшествующих коммуникации. [2, с.35]

ЛИТЕРАТУРА

1. Бориснев С.В. Социология коммуникации: учеб. пособие для студентов вузов // С. В. Бориснев.- М., ЮНИТИ-ДАНА.2003.— 270 с.
2. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. — М. 2003. — 280 с.
3. Chandler D. The transmission model & communication, aber.ac.uk
4. Gerbner, G.: 1956, Toward a general model of communication, Audio Visual Communication Review, IV(3), 171-99.
5. Lasswell H. Structure and Function of Communication in Society / Bryson J. (ed.).The Communication of Ideas. N.Y.: The Free Press, 1948
6. Littlejohn, Stephen W. Theories of Human Communication. Second Ed. Belmont, California: Wadsworth, 1983, p. 116
7. Mortensen C.D. Communication: The study of human communication. — New York: McGraw-Hill Book Co., 1972
8. Roszak, Theodore. The Cult of Information: The Folklore of Computers and the True Art of Thinking. New York: Pantheon Book, 1986. 3-20.
9. Shannon C. Weaver W. The mathematical theory of communication. — Urbana, 1949
10. ICT421 IT Professional Practice Communication Dr Fay Sudweeks sudweeks@murdoch.edu.au)

ЕРОФЕЕВА Елена Валентиновна

ЕРОФЕЕВА Тамара Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Введение в учебный процесс регионального компонента делает необходимым обращение к его теоретическому и методическому обоснованию. В статье рассматриваются 4 аспекта регионального образовательного компонента, внедренные в учебный процесс в ПГНИУ: устная локально-окрашенная литературная речь горожан, региолект как промежуточный идиом, изучение социолектов в городской речи Прикамья, методика исследования региональной речи.

Ключевые слова: *устная литературная речь, локализм, региолект, социолект, лингвистический эксперимент, моделирование.*

Введение в учебный процесс регионального компонента делает необходимым обращение к теоретическому и методическому его обоснованию. В данном докладе речь пойдет о четырех составляющих регионального компонента, которые внедрены в учебный процесс в Пермском государственном национальном исследовательском университете.

1. Устная литературная речь горожан. В последние десятилетия XX в. в исследование разговорной речи горожан были получены важные результаты. В частности, была выявлена территориально-функциональная окрашенность устной литературной речи, вызванная воздействием местных диалектов [4, 5, 6, 7 и др.]. Сегодня локальная вариативность устного литературного языка стала общепризнанным фактом в лингвистике. Для описания процесса взаимодействия литературного языка с диалектом введен термин «локализм». Локализмы фиксируются на всех языковых уровнях. Они не принадлежат кодифицированным единицам и являются локальными элементами либо в речи жителей определенного региона (в данном случае – пермского), либо в речи жителей данного региона наряду с некоторыми другими регионами.

Интенсивная разработка вопросов лингвистического краеведения привела к включению в вузовский образовательный стандарт и в общеобразовательные программы школы России регионального компонента.

В Пермском университете в учебные программы внесен комплекс различных видов самостоятельной работы студентов. Виды учебной работы студентов описаны в учебно-методическом пособии Е.В. Ерофеевой, Т.И. Ерофеевой, Ф.Л. Скитовой «Локализмы в литературной речи горожан» (2002), рекомендованном Советом по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 502300 и специальности 021700 – «Филология».

Пособие посвящено рассмотрению литературной речи жителей городов Пермского края (в том числе и г. Перми), которая подвержена сильному воздействию местных диалектов. Диалектные особенности типа оканья, еканья отмечены в речи более чем 70% информантов – жителей Перми, среди которых были и дикторы местного радио. Местной окраски не лишена и речь учителей областного центра и других городов области. Школы Пермского региона очень нуждаются в преподавателях русского языка и литературы, владеющих литературной нормой и знающих обо всех отступлениях в литературной речи Пермского края от кодифицированной, образцовой. Борьба за культуру речи, эффективная методика преподавания русского языка в школе предполагает кропотливую самостоятельную работу будущего педагога над собственной речью, стремление к ее обогащению и усовершенствованию, приобретение твердых навыков ее лингвистического анализа. Задача не сводится к тому, чтобы изгонять из своей речи все привычное с детства. Задача значительно сложнее: овладеть искусством нормированной речи и вместе с тем умело пользоваться богатством национального языка в целом.

В основу пособия были положены данные, полученные диалектологами Пермского университета в процессе 45-летнего тщательного и всестороннего изучения говоров области и 27-летнего – литературной речи горожан региона. Структурно пособие состоит из 5 глав и описывает локальные элементы на лексическом, фразеологическом, фонетическом и грамматическом уровнях. Список рассматриваемых в работе локализмов включает 402 единицы.

2. Региолект как промежуточный идиом языка. Фронтальное изучение языка города способствовало определению его статуса как идиома в национальном языке, определенного термином «региолект». Этот термин введен в лингвистику А.С. Гердом [2] и обозначает некий «промежуточный», смешанный идиом, который возникает в связи с взаимодействием литературного языка, просторечия и местных говоров, постепенно вытесняя последние. Региолект выполняет в современном обществе функцию устного общения. Социальная база региолектов – местная интеллигенция: «носителями региолектов нередко являются местные по происхождению сельские учителя, врачи, агрономы, работники клубов» [1, с.23].

Значительный вклад в разработку проблемы статуса и функции региолекта внесен Е.В. Ерофеевой в монографии «Вероятностные структуры идиомов: социолингвистический аспект» [3]. Региолект понимается ею как промежуточный идиом, который может проявлять в большей или меньшей степени черты «перемешанных» в нем идиомов.

Сущностной характеристикой региолекта является его континуальный характер: «по признаку территориальной ограниченности, т.е. наличия местных особенностей речи, получаем некий континуум, на котором (весьма условно) выделяются переходные ступени, характеризующиеся качеством и количеством наблюдаемых местных элементов» [3, с.100]. При этом данная недискретная область могла бы рассматриваться в нескольких «системах координат»: переходные явления на осях «литературная речь – диалект», «просторечие – диалект», «литературная – просторечие».

Практическое исследование региолекта Прикамья на фонетическом проведено Е.В. Ерофеевой в 3 и 4 главах монографии. Рассмотрены материалы и методы исследования региолекта, социальные факторы, влияющие на вокализм и консонантизм, определены общие статистические закономерности произносительных особенностей пермского региолекта.

3. Городская речь с точки зрения разных социальных групп (на примере речи жителей городов Пермского региона). Любой национальный язык обслуживает общество в целом и представлен огромным количеством идиолектов, которые являются отражением системы языка в речевой деятельности индивида. Однако эти две сущности – национальный язык и идиолект – лишь полярные точки на прямой, где расположено множество других языковых образований. Такие промежуточные языковые образования, которые обслуживают группу лиц, объединенных по какому-либо признаку-фактору, будем называть социолектами. В философских категориях общего, особенного и отдельного язык есть общее, социолект – особенное, идиолект – отдельное.

Подчеркнем, что, с нашей точки зрения, факторы могут иметь как социальную, так и биологическую или психологическую природу. Подобные факторы являются цементирующими признаками определенной группы людей. Следовательно, социолект – это набор языковых кодов, которыми владеют индивиды, объединенные каким-либо фактором.

С одной стороны, социальные факторы обуславливают (детерминируют) выбор говорящими тех или иных единиц при речевой деятельности, т.е. особенности речи социальной группы в целом. С другой стороны, различие «групповых языков» – социолектов – зачастую заключается не в наличии/отсутствии языковых элементов, но в их количественной мере, т.е. в разной частоте встречаемости языковых элементов в речи разных социальных групп. Итак, с одной стороны, наблюдается детерминированность речевой продукции некоторыми факторами, с другой – признается, что эта обусловленность носит вероятностный характер. Следовательно,

только сочетание детерминистской и вероятностной логик обеспечит успешное исследование языка в реальной речевой деятельности пользующихся этим языком людей.

В связи с этим моделирование социолекта осуществляется с помощью статистических методов. При этом мы предлагаем различать частные и сводные модели социолектов [8].

Частными моделями социолектов называем вариацию изучаемых лингвистических признаков по одному из исследуемых факторов. Например, могут быть построены частные модели социолектов по гендеру, образованию, возрасту и т.д. Построение частных моделей не требует применения сложных статистических процедур. Обычно в таких случаях достаточно простейшего анализа частот употребления исследуемых единиц в речи той или иной социальной группы.

Сводная модель городского социолекта строится на основе не одной, а нескольких социальных страт. Сводная модель может достигать разного уровня обобщения частных моделей: она может быть построена на основе только двух факторов, а может обобщать до десятка социальных факторов. Все эти факторы рассматриваются в одной сводной модели в совокупности [9]. Сводная модель социолекта позволяет перейти от характеристик единичного объекта к характеристикам групп. Она дает возможность установить достоверность влияния изучаемых факторов на речь информантов, а также выстроить иерархию факторов по силе влияния на речь. Помимо этого, сводная модель дает представление и о характере влияния факторов на единицы разных лингвистических уровней: в ней становится очевидным, что факторы, существенные и важные для одной лингвистической единицы, могут не оказывать вовсе никакого влияния на другие. Более того, как показывают наши исследования, спецификация факторов может выражаться и в том, что некоторые из них обуславливают владение единицами системы языка, другие определяют речевое поведение говорящих.

4. Методика исследования региональной речи. Изучение городской речи региона в рамках социальной диалектологии помогает осознать природу языка как общественного явления, исследовать локально-социальные и другие переходные языковые явления, а также помогает установить связи с другими дисциплинами в плане междисциплинарного изучения речи индивида и социальной группы. В Пермском центре изучения городской речи конкретные задачи научного исследования решаются с помощью системы методов и методик. Прежде всего, это непосредственное наблюдение речевого общения, а также запись спонтанной речи информантов. Собранный таким образом материал дает возможность сделать ряд предварительных выводов, в нашем случае – относительно структуры социолекта. Запись спонтанной речи используется также для выявления частотности тех или иных лексических единиц и исследования синтаксических и супrasegmentных особенностей речи информантов.

Для сбора материала применяется также метод анкетирования, который позволяет получить представительный и сопоставимый речевой материал, что очень важно для статистического моделирования.

Одним из важнейших методов сбора материала является лингвистический эксперимент. Этот метод дает возможность проверять сформулированную научную гипотезу. В рамках исследований городской речи проводятся эксперименты разного типа: чтение текстов разной структуры, пересказ известных телесериалов, ассоциативный эксперимент и т.п.

Статистическая обработка результатов требует освоения специфических математических методов. В частности, для построения сводной модели социолекта требуется такой статистический метод, как дисперсионный анализ силы влияния факторов (ДА). В монографии Т.И. Ерофеевой «Социолект: стратификационное исследование» [8] описана сводная модель социолектов Прикамья с подробной методикой ее построения

Обучение методам и методикам исследования ведется в разных спецкурсах и спецсеминарах, предлагаемых студентам, например: «Проблемы изучения городской речи», «Изучение устной речи», «Лингвистика городского пространства», «Социальная (городская) диалектология», «Основы социолингвистики» и др. В учебно-методическом комплексе данных дисциплин обязателен раздел о методах исследования городской речи с конкретным практическим заданием, позволяющим совершенствовать навыки научного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герд А.С. Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 488 с.
2. Герд А.С. Диалект – региолект – просторечие // Русский язык в его функционировании: тез. докл. междунар. конф. – М.: Русские словари, 1998. – С. 20-21.
3. Ерофеева Е.В. Вероятностные структуры идиомов: социолингвистический аспект. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2005. – 320 с.
4. Ерофеева Е.В. Экспериментальное исследование фонетики регионального варианта литературного языка. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1997. – 140 с.
5. Ерофеева Е.В., Ерофеева Т.И., Скитова Ф.Л. Локализмы в литературной речи горожан: учеб. Пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 107 с.
6. Ерофеева Т.И. Локальная окрашенность литературной разговорной речи: учеб. Пособие. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1979. – 91 с.
7. Ерофеева Т.И. Локальная окрашенность разговорной речи у лиц, владеющих литературным языком: анализ записей речи пермской интеллигенции: дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1972. – 200 с.
8. Ерофеева Т.И. Социолект: стратификационное исследование. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2009. – 240 с.
9. Штерн А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992. – 236 с.

ЕФРЕМОВА Марина Андреевна

*Негосударственное образовательное учреждение общеобразова-
тельный лицей «Довузовский комплекс ТвГУ»*

ОБОЗНАЧЕНИЯ И САМООБОЗНАЧЕНИЯ ИММИГРАНТОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗ- МЕНЕНИЯ

В статье анализируются семантические изменения двух самых употребительных обозначений иммигрантов в Германии и Австрии: „Kanake“ и „Tschusch“. В свете рассмотрения этимологии обозначений акцентируется приобретение ими статуса самообозначений. Данные семантические изменения, инициированные группами иммигрантов, служат свидетельством социальной ловкости последних.

Ключевые слова: *иммигранты в Германии и Австрии, обозначения, самообозначения, семантические изменения, социальная ловкость.*

Говорить, писать, шутить о том, что происходит вокруг 19,5 % населения Германии сегодня актуально [3]. Количественно влиятельная группа людей миграционного происхождения уже давно стала влиять и качественно. Явление иммиграции всегда связано с формированием в стране общества, демонстрирующего значительные культурные, этнические и религиозные различия. А различия, так уж повелось, часто становятся источником социальной напряженности. Все это, естественно, находит отражение в языке, и, наряду с нейтральными обозначениями иммигрантов, вроде, люди с миграционным прошлым („Personen mit Migrationshintergrund“, „Menschen mit Migrationshintergrund“) [3], [5], возникают и коннотативно-окрашенные.

В 1995 году в Германии выходит книга немецкоязычного писателя Ф. Займоглу «Канак Шпрак» („Kanak Sprak“). Книга представляет собой собрание монологов молодых людей турецкого происхождения, проживающих в Германии. Искажение в названии sprak вместо немецкого Sprache обусловлено особенностями речевого портрета героев книги. «Канак шпрак» – это язык т.н. канаков (Kanake или Kanaske), – в данном произведении людей миграционного происхождения, не находящим себе места в немецком обществе. Сегодня словарь Дуден дает три значения слова „Kanake“: 1. Житель группы островов в Тихом океане, в частности Новой Каледонии; 2. *сниж.* иностранец, представитель иностранного этноса (дискриминирующее бранное слово); 3. *разг. сниж.* Презренный, ненавистный человек (часто как бранное слово) [7].

В первом приведенном значении „Kanake“ представляет собой немотивированный экспрессивный этноним, заимствованный из гавайского языка. Гавайское слово *kanaka* значит *человек* [8]. В конце XIX века немецкие моряки переняли это слово и называли своих коллег, товарищей из Полинезии и Океании „Kannakermann“. При этом на данном этапе слово обладало положительной коннотацией: им называли особенно умелых и верных полинезийских моряков-товарищей. Слово даже получило функцию «почетного звания», которое могли заслужить моряки не только полинезийского, но и европейского происхождения [12].

Приобретение словом „Kanake“ отрицательной коннотации в немецком языке, вероятно, связано со следующим историческим контекстом. Славянское население Ганы (Hanna), области Моравии, называли „Hannake“ или „Hanake“. Ввиду дискриминирующего отношения немецкоговорящего населения Богемии к славянским меньшинствам слово „Hannake“ приобрело отрицательную окраску. Варианты употребления слова наряду с „Hannake“ включали „Hanake“ и „Kanake“, и нашли выражение в ряде немецких диалектов и социолектов. Словарь берлинского диалекта дает следующее описание слова „Hanake“: 1. бранное слово, как и Kanake, 2. этнос в Моравии. Слово „Kanake“ определяется как *сниж.* для гастарбайтер [4]. Здесь, как и во втором значении слова „Kanake“ из словаря Дуден, негативная коннотация объясняется иностранным происхождением человека: «плохой, потому что другой, чужой, иностранный». В третьем приведенном значении „Kanake“ из словаря Дуден наблюдаем уже исчезновение семы «иностранность». Такая же метаморфоза характерна и для формы „Hanake“. В словаре пфальцского диалекта находим следующее значение для слова „Hanake“: неотесанный, грубый человек [11].

Проанализировав содержание ряда немецких форумов, приходим к выводу, что все-таки второе значение слова остается самым употребительным, т.е. сема «иностранность» остается определяющей для присвоения слову крайне негативной коннотации [6], [14], [15]. О высокой «степени бранности» слова „Kanake“ для многих носителей немецкого языка свидетельствуют следующие реплики участников форумов: „sehr abwertend“ («очень сниженно»), „das sagt man besser nicht“ («лучше это не говорить») [6], [14]. На одном форуме слово даже было зашифровано звездочками „*****“ (в данном случае подразумевается форма „Kanaske“), таким образом, для некоторых носителей коннотация обозначения граничит с нецензурной [6].

В книге „Kanak Sprak“ слово „Kanake“ употребляется авторами монологов для самообозначения (текст цитируется с сохранением орфографической и грамматической специфики):

„Der kanake ist so etwas wie ein synthetisches Produkt, das sich und die fabrik haßt, in dem es gefertigt wurde.“

„Kanake da, kanake dort, wo du auch hingerätst, kanake blinkt dir in oberfetten lettern sogar im traum, wenn du pennst und denkst: joker, jetzt bist du in deiner eigenen sendung.“ [17].

Протест людей с миграционным прошлым в ответ на социальную и языковую дискриминацию со стороны общества оригинален: они присваивают оскорбительный ярлык. Из языка вражды (hate speech) по отношению к определенной социальной группе обозначение „Kanake“ переходит в статус самоназваний [9, S. 226]. В отличие от русского языка в английском и немецком языках существует терминология, описывающая это языковое явление: *reappropriation* (англ.) – для обозначения этого процесса, *Geusenwörter/Trotzwörter* (нем.) – для обозначения слов, претерпевших этот процесс [16]. Примерами таких интернационально известных слов могут служить *nigger*, *gay* (англ.).

У Ф. Займоглу самообозначение „Kanak“ сопровождается ярлыком «общественного аутсайдера» [9, S. 226]. Все монологи в книге, беспокойные, вызывающие по звучанию, несут в себе резкое отчуждение от коренного населения Германии. Совсем другой тон задает И. Айата в книге *„Hürriyet Love Express“*. Обозначение „Kanake“ или „Kanakster“ охватывает социально успешных молодых людей турецкого происхождения, причем как парней, так и девушек. В аннотации книга определяется как *„polaroids vom Leben junger Kanakster in Deutschland“* [1]. Продвинутые молодые немецкие турки любят хорошо отдыхать. Они посещают своего рода элитные заведения, где встречается «золотой» слой «канакстеров». Бармены в таких барах даже с явно экзотической внешностью «кристально чисто» говорят на немецком языке:

„Hier treffen sich die Nouveau Chicque Kanakster, die sich ohne Reue amüsieren. Taki (Der Barkeeper) gleicht amerikanischen Barmännern aus Hollywoodfilmen... Er schenkt uns gerade nach und sagt in lupenreinem Hochdeutsch: „Das geht aufs Haus, selbstredend“ [op.cit., S. 193].

Продвинутые «канакстеры» не подтверждают принятых клише о неблагополучных, протестующих турках второго поколения:

„Dieses Mal geht es nicht um Kriminalität, Parallelgesellschaft und Drogen, sondern darum, wie „toll diese Generation feiern kann“ [op.cit., S. 198].

Таким образом, мы видим, что обозначение „Kanake“ и его формы „Kanacke“, „Kanakster“ претерпели значительные семантические изменения: ярлык бранности был удачно сменен на ярлык самообозначений. Однако данные семантические процессы являются делом очень тонким. Как и слово *nigger*, слово *Kanake* не является нейтральным, полит-корректным. И если носители данной групповой идентичности могут применять данное слово с ярлыком самообозначения, то в устах посторонних людей оно снова может приобретать ярлык бранного слова по отношению к членам данной социальной группы.

Аналогичную смену ярлыка претерпело слово „Tschusch“. Область его употребления – это, прежде всего, Австрия. Словарь Дуден дает следующее значение данного слова: *австр. разг. сниж.* иностранец, особенно представитель восточноевропейских и восточных народов [7]. Словарь австрийского немецкого определяет данное слово следующим образом: собственно югослав, часто употребляется как обозначение для иностранца [10]. Этимологию данного слова связывают со славянскими языками. По одной из версий, слово закрепилось от сербск./ хорватск. "čuješ" «слышишь?», часто употребляемое южнославянскими работниками, принимавшими участие в строительстве железной дороги в Австрии в 1860-1880 гг. [2].

Процесс перехода из бранного слова в самообозначения наблюдаем в книге В. Вертлиба „Zwischenstationen“. В разговоре с недовольным австрийцем ребенок, иммигрировавший с семьей из Петербурга в Австрию, с детской непосредственностью соглашается, что да, он „Tschusch“:

„„Das ist mir doch wurscht!“ schreit der Mann. Und: „Bist du ein Tschusch?“ fragt er.

Ich nicke.“ [13, S.63].

Яркую смену ярлыка слова демонстрируют участники музыкальной группы „Wiener Tschuschenkapelle“, существующей с 1989 г. Лидером группы является хорват С. Нинич, одна из основных линий репертуара – этническая балканская музыка [16]. Австрийский свободный журналист юго-восточного происхождения Б. Балканский по этому поводу напишет: мы завоевали «высшую власть толкования слова „Tschusch“» – теперь это самообозначение, несущее в себе резкое выделение нашей социальной группы [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что многие представители групп иммигрантов в немецкоязычном пространстве обладают значительной социальной ловкостью. Вместо негодования они с иронией принимают в свой адрес слова, которыми их обозначают. Ощущая ряд превосходств над коренным населением (социальная ловкость, широкий кругозор ввиду насыщенной жизненной истории, опыт жизни в двух культурах, двуязычие), люди с миграционным прошлым меняют ярлык бранности на ярлык даже некоторой привилегированности. Ведь так называться – значит иметь право смело причислять себя к определенной социальной группе. А „Kana-ke“ и „Tschusch“ тоже могут звучать гордо! Однако не стоит забывать, что обозначения остаются коннотативно-окрашенными, и право так себя называть остается за носителями данных групповых идентичностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ayata I. Hürriyet Love Express. – Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005. – 181 S.
2. Balkansky B. Wie ich zum Original-Tschusch wurde // <http://dastandard.at> (23.02.2013).

3. Bericht: Mehr als 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund // <http://www.bundestag.de>; Personen mit Migrationshintergrund // <https://www.destatis.de> (05.03.2013).
4. Berlinisch-Wörterbuch // <http://www.mediensprache.net/de/basix/berlinisch> (04.02.2013).
5. Bevölkerung mit Migrationshintergrund // <http://www.bpb.de> (05.03.2013).
6. Das wort ***** // <http://www.cosmiq.de> (03.02.2013).
7. Duden online // <http://www.duden.de> (05.03.2013).
8. Hawaiian Electronic Library // <http://wehewehe.org> (30.01.2013).
9. Hofmann M. Interkulturelle Literaturwissenschaft. – Paderborn: Wilhelm Flink Verlag, 2006. – 248 S.
10. Österreichisches Wörterbuch // <http://www.oesterreichisch.net> (23.02.2013).
11. Pfälzisches Wörterbuch // <http://woerterbuchnetz.de/PfWB> (30.01.2013).
12. Trost G. Bezeichnet das Wort „Kanake“ die nach Deutschland eingewanderten Türken? // <http://www.planet-wissen.de> (30.01.2013).
13. Vertlib Vl. Zwischenstationen. – Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005. – 346 S.
14. Was heißt kanacke?; Ist das Wort „Kanake“ rassistisch?; [Was bedeutet das wort "kanake" eigentlich wirklich?](#); [Ist das Wort "Kanake" wirklich eine Beleidigung?](#); [Ist das Wort "Kanake" wirklich eine Beleidigung?](#); // <http://de.answers.yahoo.com> (03.02.2013).
15. Wer ist eine Kanake? // <http://www.tablet-pc-kaufen.com> (03.02.2013).
16. Wikipedia // <http://wikipedia.org> (03.02.2013).
17. Zaimoglu F. Kanak Sprak // <http://parapluie.de/archiv/generation/kanaksprak/> (03.02.2013).

ЖУКОВА Надежда Алексеевна, БОГАТЫРЁВА Ольга Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионально образования «Тверской государственный университет»

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В статье рассматриваются некоторые печатные издания, способные помочь преподавателю иностранного языка в вузе в формировании у студентов межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, вербальная и невербальная коммуникация.

Вопросам межкультурной компетенции уделяется сейчас огромное внимание: им посвящено множество диссертаций, статей, конференций, и это не случайно.

Исследователи О. Данилова и Т. Суродеева пишут о том, что «процесс глобализации, развивающийся в настоящее время, приводит к расширению взаимодействий различных стран, народов и их культур. Влияние

осуществляется посредством культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями, путем научного сотрудничества, торговли, туризма и т. д. Общение с иностранцами становится реальностью, а столкновение с представителями иной культуры входит в нашу повседневную жизнь. Все чаще учебные заведения осуществляют обмен студентами и школьниками, преподаватели организуют совместные проекты и проходят стажировку за рубежом, участвуя, таким образом в межкультурной коммуникации и диалоге культур.» [1]

В настоящей статье мы хотели бы остановиться на некоторых печатных пособиях, как учебно-методических, так и научных, которые могут помочь преподавателю иностранного языка в формировании у студентов межкультурной компетенции, то есть способности успешно общаться с представителями других культур – осуществлять межкультурную коммуникацию.

Термин «межкультурная коммуникация» был введен в 1950-х американским культурным антропологом Эдвардом Т.Холлом, который разработал программу адаптации американских дипломатов и бизнесменов в других странах.

Чрезвычайно интересной и полезной, на наш взгляд, для преподавателей иностранного языка является книга Э. Холла 'The Silent Language'. В ней он выделяет 10 разновидностей человеческой деятельности, которые являются своеобразными системами информации. Это: общение, социальная организация людей (включая иерархию отношений), обеспечение условий жизни (от удовлетворения потребностей до экономического устройства государства), сексуальные отношения, отношение к пространству, представление о времени, учеба, игра, защита и использование материальных ресурсов.

Из десяти категорий только первая включает вербальную коммуникацию (язык), все остальные являются примерами невербальной коммуникации. В нашем случае представляют интерес четыре категории, которые разрабатывал Э.Холл:

- время,
- пространство,
- иерархия социальных отношений,
- общение.

Э.Холл считал, что каждая культура имеет свой «язык» времени. Знакомясь с культурой Великобритании необходимо уточнить временные рамки, существующие в Англии, так время с 12 час. до 24 час. – это p.m. (post meridiem), с 24 час. до 12 час. – a.m. (ante meridiem). С 12 до 17-18 – это послеполуденное время (afternoon), с 17, 18 до 20 – вечер (evening), с 20 до 24 – ночь (night), с 24 до 12 – утро (morning). Для изучающих английский язык возникают трудности при переводе следующих выражений: «се-

годня утром» следует переводить ‘this morning’, «сегодня днем» - ‘this afternoon’, «вчера утром» - ‘yesterday morning’, «вчера днём» - ‘yesterday afternoon’. Лето в Англии начинается с мая и летние месяцы – май, июнь, июль и август; осень длится два месяца (сентябрь и октябрь); зима начинается в ноябре (ноябрь, декабрь, январь и февраль); весенние месяцы – март и апрель. Если англичанин говорит ‘I’ll be in a minute’, он действительно прибудет через 1-2 минуты, для наших соотечественников этот временной промежуток может растянуться до 10-15 минут.

Проблема отношения к категории «пространства» также важна при осуществлении межкультурной коммуникации. Необходимо уметь держать нужную дистанцию. Холл выделяет четыре дистанционные зоны:

- интимная дистанция (от 15 до 45 см), в этой зоне ведется разговор между близкими людьми, и если кто-то посторонний вторгается в эту зону, это расценивается как угроза,

- зона личного общения (45 до 120 см): это расстояние, позволяющее обмениваться рукопожатием, похлопать друг друга по плечу. Это зона общения между коллегами и друзьями,

- социальная дистанция (от 120 см до 400 см), характерная для ведения деловых переговоров, встреч,

- зона публичного общения (более 400 см) во время лекций, митингов, публичных выступлений.

Расстояние между преподавателями и учениками в странах Азии более значительно, чем в Америке и европейских странах. Это указывает на уважение к личному пространству учителя. Во время разговора китайцы, японцы подходят ближе друг к другу, чем американцы. Незнание этой особенности приводит к тому, что китайцы и японцы считают американцев слишком официальными, а американцы, наоборот считают, что китайцы и японцы слишком фамильярны.

Изучая со студентами тему ‘Culture’, мы рассматриваем категорию иерархии социальных отношений. Везде принято проявлять уважение к старшим по возрасту и по званию. Если на переговоры с японским представителем, который занимает высокой пост в компании, придет молодой американский представитель рангом ниже, то такие переговоры могут быть неудачными, либо японская делегация может покинуть переговоры в самом начале. Японцы очень ценят иерархию, и это следует принимать во внимание, имея деловые контакты с японцами.

Изучая лексику в сфере экономики, видим, что номинативные средства английского языка отражают более высокий уровень развития Англии в сфере финансов, бизнеса. Так, например, для русского слова «доход» существуют различные варианты:

Income – доход периодический, обыкновенно, годовой,

Return – доход от инвестиций,

Revenue – доход от продаж и т.д.

Неоценимую помощь преподавателю в формировании межкультурной компетенции могут оказать современные зарубежные учебные пособия.

Так, некоторые материалы пособия 'New Insights into Business' иллюстрируют языковые ошибки, не приводящие к конфликту, а способные вызвать лишь улыбку. Например: 'In Italy, a campaign for Schweppes Tonic Water translated the name as Schweppes Toilet Water' (В Италии рекламу тоницирующего напитка компании Швепс перевели как туалетную воду компании Швепс). Слоган авиакомпании Бранифф 'Fly in leather' (что означало «летайте, сидя в удобных креслах, сделанных из кожи») на испанском прозвучал как 'fly naked' («летайте без одежды»). Компания Колгейт выпустила во Франции пасту 'Cue' а 'Cue' – это название французского порнографического журнала. Еще один пример: когда компания Паркер выпустила на рынок в Мексике ручку, предполагалось, что реклама будет: 'It won't leak in your pocket and embarrass you', т.е. чернила не протекут в ваш карман и не доставят вам неудобств. Однако вместо английского слова 'embarrass' (смущать, поставить в неловкое положение) было употреблено испанское слово 'embarazar' (в переводе с испанского – «беременная»). Реклама была неправильно переведена 'It won't leak in your pocket and make you pregnant' (в переводе на русский – «чернила не протекут в ваш карман и вы не будете беременны»).

Практически все уроки пособия 'Networking in English' содержат так называемые *cultural tips*, в которых даются краткие, но чрезвычайно полезные рекомендации: *'people from different cultures have different rules and customs when it comes to alcohol; remember to be particularly sensitive to cultures where drinking is not permitted'* [6, p. 21]; *'generally, it is not acceptable to ask someone directly how much money they make'* [6, p. 23]; *'in most countries newspapers take a certain political position. When talking about a story in a newspaper it can be very helpful to know or explain this position. For example: This paper is left-wing / right-wing / in the centre or This paper usually supports / opposes the government.'* [6, p. 77].

Зачастую эти рекомендации содержат в себе и вопросы: *'you may not always agree with another person's opinion. Although direct disagreement is respected in many countries, in others you should be 'tactful' – careful in the way you speak and behave – when you disagree. What about your country? Do people disagree directly or are they tactful?'* [6, p. 31]; *'in some countries, such as the United States, it is very common to leave a tip whether or not you have had good service. In others, people never leave a tip or the size of the tip depends on your opinion of the service you have received. What is the situation in your country?'* [6, p. 35]. Поставленные вопросы позволяют студентам сопоставить и сравнить традиции, связанные с данной конкретной ситуацией, в своей стране и стране партнера по общению.

Еще дальше идут авторы пособия 'International Express'. Уже наличие слова *international* в названии дает основания для определенных ожи-

даний, и в процессе ознакомления и работы с данным пособием эти ожидания вполне оправдываются.

Так, раздел ‘Skills focus’ самого первого урока назван ‘Europeans – united by differences’ и содержит среди прочих следующие задания и вопросы: 1. List any stereotyped ideas other nationalities may have about your country and its people. 2. Choose two nationalities. How do people in your country view them? 3. Do you think national stereotypes help us to understand other nationalities, or do they create problems between nationalities? [7, p. 8]. В этом же уроке для чтения и обсуждения предлагается статья ‘We Europeans’, в которой приводятся различные факты из жизни народов разных стран (Великобритании, Германии, Голландии, Франции, Швеции).

Чрезвычайно интересным и полезным представляются следующие задания этого же урока: ‘1. Make a list of possible problems you can have the first time you go to another country, e.g. not knowing the system of ordering and paying in a bar or café. 2. Suggest what you can do to avoid or overcome these kinds of problems. 3. Think of some English phrases that would be useful in difficult situations.’ [7, p. 9]. Выполнение такого рода заданий активизирует сразу несколько компетенций, так как студентам необходимо решить, не только *что* сказать, но и *как* это сказать в той или иной ситуации.

Раздел Review Unit A содержит задание под названием Welcoming a visitor: ‘Write ten questions you could ask a visitor from another country. Include questions on the visitor’s journey, length of visit, accommodation, work, home town/country, interests, and travel/holidays.’ [7, p. 8]. При выполнении данного задания нам представляется необходимым комментарий преподавателя о том, какие вопросы допустимы, а какие недопустимы при общении с представителями различных иноязычных культур.

Несмотря на ничтожно малое количество часов, отводимое на иностранный язык в учебных программах неязыковых вузов, новые образовательные стандарты ставят формирование компетенций, в том числе межкультурной, на первое место. Следовательно, необходимо увеличить долю внимания, уделяемого культуре и традициям стран изучаемого языка, заданиям, которые ставят студентов в ситуации речевого общения с представителями иных культур, и в этом современные учебные пособия – большое подспорье для преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова О.А., Суродеева Т.П. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку [электр.ресурс] www.study-english.info/article016.php
2. Киреев М.С., Воробец Л.В. Категория пространства в межкультурной коммуникации. // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 5 – С. 32-33.
3. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникации: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультуры. — Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 196 с.

4. С.Г. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000. — 624 с.
5. Холл Э. Как понять иностранца без слов. — М.: Вече, Персей. АСТ, 1995.
6. Barret B., Sharma P. Networking in English. Informal communication in business. Macmillan, 2010.
7. Taylor L. International Express. Intermediate Student's Book. Oxford University Press, 2008.
8. Tullis G., Trappe T. New Insights into Business. Student's Book. Longman, 2001.

ЗАЙЦЕВА Татьяна Александровна
РОДИЧЕВА Анна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Череповецкий государственный университет»

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПИЗИРОВАННЫЕ ОБРАЗЫ В АМЕРИКАНСКОЙ И РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЕ

Стереотипы - это образы, сформированные человеческой психикой на основе личного или коллективного опыта. Стереотипы повсеместно используются в рекламе. Гендерные стереотипы, разрушающиеся в обществе, продолжают функционировать в рекламе. Именно стереотипы до сих пор определяют, какой должна быть женщина, а каким – мужчина, как представители разных полов должны вести себя, чем заниматься, о чем говорить.

Ключевые слова: *реклама, рекламный образ, стереотип, гендер, гендерный образ, гендерный стереотип*

Реклама существует с незапамятных времен, истоки ее уходят в античную культуру. Первые формы рекламной деятельности - это «набор словесных, звуковых, письменных и изобразительных приемов» [9, с. 22], которые создавали образы рекламируемых объектов, привлекая внимание потребителя и побуждая его совершать выгодные для рекламодателя действия.

В настоящее время реклама продолжает играть существенную роль в жизни человеческого общества, совмещая в себе те же основные функции, что и в древности, – сообщения и воздействия. Реклама не только предоставляет информацию о товаре, но и призвана «воспитывать вкусы людей, развивать их потребности...» [7, с. 10], формировать спрос.

Современное рекламное послание, публикуемое в печатных изданиях, представляет собой двухкомпонентную модель, основанную на «взаимодополнении неподвижного изображения и словесной информации» [7, с. 144]. Информация в рекламе передается, прежде всего, с помощью слов, однако при этом нельзя недооценивать богатейший потенциал фотовизуального знака, ведь именно изобразительный язык оказывается более универсальным в

качестве средства общения носителей разных вербальных языков. Цель рекламного выступления – «стимулирование нужных рекламодателю действий воспринимающего индивида» [7, с. 144], создание предрасположенности к покупке товара. Для этого любое рекламное послание наделяет презентуемый объект тем или иным имиджем. Образ товара продуцируется путем выделения каких-либо его качеств, выгодных с социально-психологической точки зрения, т.е. изобразительные и языковые характеристики рекламных явлений должны отражать общие психо- и социолингвистические концепции.

Повышенный интерес потребителей вызывает рекламный персонаж – герой-носитель обобщенных признаков какой-либо социальной роли или герой, воплощающий в себе эмоционально-эстетическую привлекательность. Персонифицированные образы в рекламе всегда предельно обобщены, стереотипизированы. Стереотипы являются неизбежными, будучи объективной функцией взаимодействия человека и окружающей его действительности и проекцией на мир собственных чувств, ценностей человека [5], [8].

Стереотипы повсеместно используются в рекламе. Под стереотипами, по мнению У. Липпмана [5], [8], понимаются создаваемые культурой образы людей из других групп, которые призваны объяснить поведение этих людей и дать ему оценку. Стереотипы – избирательный и неточный способ восприятия действительности, ведущий к ее упрощению и порождающий предрассудки.

Сегодня под стереотипами понимают определенное стандартное восприятие различных событий и образы, сформированные человеческой психикой на основе личного или коллективного опыта. Благодаря стереотипам, передается большое количество информации, так как сложившиеся образы характерны для всего общества, а не отдельного человека.

Рекламные образы в современном мире не только призывают нас покупать товары и пользоваться услугами, но и являются проводниками социальных стереотипов, укрепляя или разрушая их. Рекламный образ содержит как изображение, так и совокупность характеристик и стереотипов, относящихся к предмету рекламы. Таким образом, созданный и поддерживаемый в обществе стереотип получает свою визуализацию. Визуальный образ воспринимается любым человеком, как потенциальным потребителем рекламы, намного быстрее и легче, чем текст: достаточно одного взгляда, чтобы «считать» визуальный образ. Человек непроизвольно запоминает то, что зацепил его взгляд, брошенный на рекламу.

Основополагающим исследованием, описывающим способы визуальной подачи гендерных стереотипов в рекламе, является работа Эрвина Гоффмана [2]. Гоффман предлагает ряд критериев для проведения фреймового анализа визуальных образов в печатной рекламе. Эти критерии широко использовались в американских исследованиях взаимодействия рекламы и гендера вплоть до 2004, когда вышла серьезная работа Катарины Линднер «Images of women in general interest and fashion magazine advertisements from

1955 to 2002». Линднер дополняет классификацию Гоффмана и анализирует изменения в презентации женских образов в журнальной рекламе.

Гоффман и Линднер предложили следующие параметры для анализа стереотипизирования феминных визуальных образов:

1. Размер относительно других человеческих фигур.
2. Распределение социальных ролей.
3. Женственное прикосновение
4. Демонстративно подчиненное положение
5. Отстраненность, пассивность
6. Степень обнаженности, демонстрация тела
7. Окружение (локус)
8. Сдерживание свободы движения
9. Ситуации, связанные с риском
10. Женский образ как объект привлечения внимания [2], [4].

М.В. Томская [10] в своих работах отмечает, что рекламные технологии опираются на действующие стереотипы, т.к. коллективное сознание достаточно стереотипно.

На протяжении многих десятилетий женская фигура, как в российской, так и в американской рекламе изображается обладающей меньшей мышечной массой, ниже ростом, женщина всегда меньше, ниже и тоньше, занимает гораздо меньше места по сравнению с присутствующей в рекламе фигурой мужчины.

При распределении социальных ролей традиционно женщина занимает роль подчиненного, а мужчина руководит деятельностью. Однако исследование Канг [3] американской рекламы 80-90-х годов показало, что этот критерий претерпевает существенные изменения - все больше женщин играют руководящую роль в контексте сюжета рекламы, они не только выполняют роль матери и домохозяйки, но и делают успешную карьеру. Наше исследование показывает, что подобные сдвиги в российской рекламе присутствуют, хотя выражены не так явно.

Женственное прикосновение предполагает, что женщина бесцельно прикасается к различным частям тела - волосам, лицу, губам и т.п. - или предметам, обводя их контур или лаская поверхность (гладит мех шубы, проводит пальцем по мужской щеке, проверяя гладкость бритья). В отличие от женственного прикосновения маскулинное прикосновение носит утилитарный характер: мужчина использует предметы как инструменты или объекты деятельности. Женственное прикосновение - один из наиболее тонких способов введения образа женщины как сексуального объекта, - остается актуальным и в современной рекламе, как американской, так и российской.

Демонстративно подчиненное положение предполагает, что женщина либо сидит или лежит, в то время как мужчина возвышается над ней, женщина прислоняется к плечу или держится за мужскую руку, ища поддержки и защиты. Мужчина в современной российской и американской рекламе регулярно

изображается защитником женщины, семьи и общества при помощи данного визуального стереотипа.

Рекламный образ женщины демонстрирует ее отстраненность от ситуации: женщина смотрит вдаль, загадочно улыбается, прикрывает рот или лицо, она надеется на помощь и решения других, не готова к принятию самостоятельных решений. В современной американской рекламе этот образ более популярен, чем в российской, поскольку прямой взгляд красивой девушки, изображенной на рекламе, в американском национальном сознании трактуется как сексуальный призыв, что не характерно для российских стереотипов.

Борьба феминистских организаций с позиционированием женщины исключительно как сексуального объекта - а именно так можно трактовать обнаженное или полуобнаженное женское тело в печатной рекламе - привела к неожиданному результату. Действительно, в последние два десятилетия в Америке и последние 5 лет в России уменьшилось количество рекламы, демонстрирующей обнаженное женское тело, но при этом появилась реклама с частично обнаженным мужским телом. Это замечание справедливо и в отношении критерия «Женский образ как объект привлечения внимания».

Вплоть до 80-х годов XX века феминный локус в американской рекламе был ограничен исключительно домашней обстановкой. Изменения, произошедшие в обществе, оказали влияние на рекламные образы, и женщина появилась в обстановке офиса или банка. В российской (т.е. созданной в России) рекламе женщина зачастую продолжает и по сей день играть роль жены и домохозяйки. Но при сравнении домашнего локуса мы можем отметить, что в российской рекламе женщина изображается в процессе приготовления пищи, в то время как в американской рекламе женщина занята уборкой. Следует отметить, что традиция изображать женщину на фоне абстрактного окружения (пейзажа или драпировок), где у нее отсутствует поле деятельности, продолжает оставаться популярной.

Локус взаимодействует с критерием «ситуации связанной с риском». В последнее десятилетие в американской рекламе мы часто можем видеть женщину, не только лежащую на пляже, но и занимающуюся дайвингом или серфингом; катающуюся на горных лыжах или идущую в поход. При этом следует отметить, что этими опасными видами деятельности женщина занимается не в одиночестве, не с детьми или в компании других женщин, а вместе с мужчиной.

Стереотип ограничения свободы движения широко применяется и в современной рекламе. Сдерживающими движением факторами становятся драпировки, одеяла, длинные одежды, объятия мужчины, лежащее или сидящее положение женщины.

Современные исследования свидетельствуют, что гендерные стереотипы, постепенно разрушающиеся в обществе, продолжают функционировать в рекламе, жестко предписывают гендерные роли, поведение мужчин и жен-

щин сравнивается со сложившимися в обществе стереотипами. Именно стереотипы до сих пор определяют, какой должна быть женщина, а каким – мужчина, как представители разных полов должны вести себя, чем заниматься, о чем говорить.

Стереотипы зачастую «контролируют нашу жизнь», определяют наши поступки. Женщины должны быть более отзывчивыми, терпеливыми, добрыми, чем мужчины, которым, в свою очередь, следует быть сильным, твердым, властным, мужчинам приписывается право распоряжаться женщиной. Женщине до сих пор приписывается пассивный образ жизни, а мужчине – активный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gender, Race and Class in Media / ed. by Dines G., Humez J. - London: Sage Publications, 2003.
2. Goffman E. Gender Advertisements. - NY, 1979.
3. Kang E.-M. The Portrayal of Women's Images in Magazine Advertisements: Goffman's Gender Analysis Revisited // Sex Roles: A Journal of Research. - Vol. 37. - 1997.
4. Lindner K. Images of Women in General Interest and Fashion Magazine Advertisements from 1955 to 2002 // Sex Roles: A Journal of Research. - Oct. 2004. - vol. 51.
5. Lippman W. Public opinion. N.Y., 1922. P.88-90, 95-96.
6. Press A. Women Watching Television: Gender, Class and Generation in the American Television Experience. - Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1991.
7. Корнилова Е.Е., Гордеев Ю.А. Слово и изображение в рекламе. – Воронеж: Изд-во «Кварт», 2001. - 224с.
8. Липпман У. Общественное мнение/ Пер. с англ., Т.В. Барчунова, под. ред. КА. Левинсон, К.В. Петренко. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
9. Панкратов Ф.Г., Баженов Ю.К., Серегина Т.К., Шахурин В.Г. Рекламная деятельность. М., 2000. - 362 с.
10. Томская М.В. Гендерный аспект рекламы (на материале социальных рекламных текстов) <http://www.gender-cent.ryazan.ru/tomskaya.htm>

ЗАМАРАЕВА Галина Николаевна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОПТИМИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Статья рассматривает концептуальные подходы к развитию индивида в образовательной среде вуза, роль учащегося как субъекта образовательного процесса. Показан алгоритм вовлечения студента в учебный процесс, начиная с планирования и заканчивая выбором форм оценивания. С точки зрения акмеологии такая стратегия оптимизирует формирование

иноязычной коммуникативной компетентности, продвижение к акме всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: акме, образовательная среда, образовательный процесс, современный, субъект, субъектность

В древности люди учились для того,
чтобы совершенствовать себя.
Ныне учатся для того, чтобы удивить других.
Конфуций (VI – V вв. до н.э.)

Мы учимся, увы, для школы, а не для жизни.
Сенека (I в. н.э.)

Толковый словарь Ушакова. Д.Н. дает следующее определение термину «современный»: 1) относящийся к одному времени, к одной эпохе с кем/чем-нибудь; 2) относящийся ко времени существования того, о ком/чем идет речь; 3) относящийся к настоящему времени, к текущему моменту, к настоящей эпохе, теперешний; 4) стоящий на уровне своего века, не отсталый, отвечающий материальным потребностям, общественным, культурным запросам настоящего времени [7].

Проблемы образования, указанные Конфуцием и Сенекой, были и остаются современными: они существовали во времена этих известных философов, они же обсуждаются в настоящее время. Проблемы, вечные как мир, несмотря на изменение материальных потребностей, общественных и культурных запросов.

Судя по тому, что проблемы остаются современными (относящимися к настоящему времени), никакие технологии, методики, инструменты, разрабатывавшиеся многими поколениями педагогов, не могут быть признаны универсальными. Попытки найти универсальное средство обречены на неудачу. Можно ли найти технологии, отвечающие потребностям и запросам настоящего времени?

Говоря о современных (стоящих на уровне своего века) технологиях в образовании, необходимо помнить, что они могут быть действенными только при определенных условиях, в определенной образовательной среде.

В связи с этим целесообразно обсудить концептуальные подходы к решению образовательных проблем.

В основе одного из таких подходов лежит то, что мы определяем как главный компонент всего образовательного процесса. Так, на протяжении всей истории образования основным действующим лицом являлся и является учитель, несмотря на попытки перенести центр внимания на ученика, студента. Судя по тому, что многие выпускники школ и вузов остаются необразованными в самом широком смысле этого слова, далеки от зрелости, попытки сделать учащегося центральной фигурой, субъектом образования, далеко не всегда удачны.

Образование, наряду с семейной жизнью, профессиональной деятельностью, общественной жизнью и увлечениями, является одной из основных сфер социальной жизнедеятельности человека. По мнению С.Л. Рубинштейна [6] именно в деятельности формируется, проявляется и развивается личность, являясь субъектом этой деятельности.

Как субъект человек

- в процессе активно-преобразовательной деятельности открывает объектность мира и ощущает собственную субъектность;
- реализует способность «выходить за свои пределы» и продолжаться во времени и в пространстве отношений;
- по отношению к себе может выступать одновременно субъектом и объектом преобразований [5].

В акмеологическом плане субъектность выступает как интегральная способность выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями.

Развиваясь как субъект, человек обеспечивает себе более успешное освоение деятельности на последующих этапах развития.

Понимание субъектности человека помогает осознать необходимость построения образовательного процесса, ориентированного на учащегося, а не на учителя; скорее на образовательный процесс, чем на содержание образования.

Образовательный процесс, ставящий во главу угла учащегося, ориентируется на потребности студентов/учеников, а не других людей (учителей, администраторов), вовлеченных в этот процесс. Такой подход подразумевает сотрудничество всех его участников (учащихся, учителей, чиновников) в разработке учебного плана и содержания курса, интерактивность образовательного процесса, учет способностей, интересов студентов, признание их мнения как главного; делает учащихся активными, несущими ответственность за свое образование, отводя учителю роль помощника, координатора. В традиционном учебном процессе, напротив, учитель является основным субъектом деятельности, а студенты выполняют пассивную рецептивную функцию.

Основу такого подхода, ставящего учащегося в центр образовательного процесса, заложили Джон Дьюи, Жан Пиаже и Лев Выготский. Идеи Карла Роджерса о формировании индивида, Марии Монтессори об обучении дошкольников через игру также внесли свою лепту в разработку новых подходов к обучению.

Активное участие учащихся в разнообразной практической деятельности на уроке способствует успешному обучению. Более того, возможность участия в планировании учебного процесса стимулирует их личностный рост, повышая учебную мотивацию и ответственность, укрепляя общение со сверстниками и учителем, развивая активность в учебе, снижая тревожность и вероятность асоциального поведения.

С точки зрения разработки учебного плана студенты получают возможность выбирать, что изучать и как применить новые знания. По мнению Эрни Штрингера, «учебный процесс студентов значительно улучшается, когда они принимают участие в решении как демонстрировать свою компетентность с точки зрения знаний и навыков» [1]. Такая причастность позволяет студентам установить свои собственные цели обучения с учетом потребностей и интересов, а учителю – доверительную и своевременную обратную связь и оценивание уровня знаний, которого учащийся способен достичь.

Общение со сверстниками, совместные размышления способствуют накоплению знаний. Согласно теории Льва Выготского [2] о зоне ближайшего развития студенты обычно учатся друг у друга опосредованно.

Для создания образовательной среды, в который учащийся стоит в центре внимания, необходимо учесть следующие аспекты: сфера интересов ученика/студента с точки зрения учебы; образовательные стратегии, ориентированные на индивидуальные потребности, как интеллектуальные, так и эмоциональные; социальные потребности учащегося в сотрудничестве, общении, одобрении сверстников. Тогда учебная атмосфера будет открытой, доверительной, динамичной, уважительной, что позволит вовлечь в образовательную деятельность учащегося во всех его субъектных проявлениях (эмоции, мышление, социальные навыки) и сформировать уверенную в себе личность, обладающую критическим мышлением.

Еще один важный аспект обучения, сфокусированного на учащемся, - оценивание. Студенты вовлекаются в оценивание своих достижений, они могут решать, как они продемонстрируют свои знания и умения.

Наблюдения учителей, опыт студентов, исследования ученых показывают, что страх перед оцениванием, в частности, перед тестированием, отрицательно влияет на процесс обучения.

Все указанные выше аспекты особенно важны в изучении английского языка как иностранного. Успешность в овладении английским языком может быть достигнута только при условии активного общения со сверстниками на нем, выбора интересующих студентов тем и аспектов. Участие в планировании учебной деятельности и выборе инструментов оценивания личных достижений учащихся поможет снизить их тревожность, повысить мотивацию и ответственность. Активное участие студентов в образовательном процессе на всех его этапах, включая планирование, сам процесс учения, оценивание, способствует становлению субъекта и продвижению через освоение новых ступеней учебной и профессиональной деятельности к акме.

Рассмотрим проявление субъектности на уроках английского языка, построенных с учетом стратегии обучения, ставящей в центр внимания студентов.

В соответствии с программой по иностранному языку для вузов студенты должны овладеть коммуникативными компетенциями в рамках различных тем, включая «Будущую профессию».

Освоение темы начинается с осознания того, что студент знает и с какой точки зрения он хочет обсуждать свою карьеру, а также определения цели цикла уроков. В процессе освоения лексики и грамматических структур, осмысления содержательной, социальной, эмоциональной сторон темы учащийся определяет объем необходимых для усвоения знаний. В завершение тематического цикла уроков обсуждаются варианты демонстрации полученных знаний и оценивания (например, беседа по теме или презентация).

На различных этапах целенаправленной образовательной деятельности субъектность проявляется как сознательность («Я знаю, что я хочу»), осознанность («я понимаю, что я делаю»), ответственность («каждое мое действие или бездействие принесет свои результаты, последствия которых падут на мою голову»), самоуправление («я хозяин своих желаний, а не раб»), свобода воли («Я имею право поступать так, как считаю нужным») [3].

Названные проявления субъектности в рамках указанной темы можно представить следующим образом:

Сознательность	Что я знаю о своей профессии? Что я хочу обсудить, узнать? С кем я могу обсудить интересующие меня профессиональные аспекты?
Осознанность	Что мне понадобится (лексика, грамматика, др.), чтобы суметь общаться на профессиональные темы?
Ответственность	Какой объем знаний мне надо усвоить, к какому сроку, чтобы достичь положительных результатов (получить хорошую оценку, принять участие в конкурсе, пообщаться с зарубежными коллегами)?
Самоуправление	Я смогу пообщаться с зарубежными коллегами не только на общие темы, но и обсудить интересующие меня профессиональные вопросы.
Свобода воли	Я могу просто зазубрить готовый текст, но это неинтересно. Я могу сделать презентацию, это займет больше времени, но это поможет мне лучше выучить новый материал, а остальным - понять меня.

Такой деятельностный подход особенно актуален в высших учебных заведениях, где происходит взросление, формирование зрелой личности. Он позволяет как студенту, так и преподавателю, взаимообогащая друг друга, продвигаться через «микроакме» [4] в овладении английским языком.

ком, развитии коммуникативной компетентности в этой сфере к своему акме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Stringer, E.. Action research in education. (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc. 2008
2. Vygotsky, L.S. Mind and society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978
3. Абрамова Г.С. Практическая психология. – 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Академический Проект, 2003 - 496 с.
4. Акмеология: Учебник / Под общ. Ред. А.А. Деркача. – М: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
5. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук. - М., 1998. – 42 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер-Ком, 1999. – 720 с.
7. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/>

ЗАХАРОВА Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

КОММЕНТАРИЙ ПЕРЕВОДЧИКА КАК ГИПЕРТЕКСТ

Гипертекст комментария переводчика образует целостное, гармоничное единство с художественным переводным произведением и выполняет когнитивную, тезаурусную и культуuroобразующую функции.

Ключевые слова: переводчик, комментарий, гипертекст, комментируемое слово, читатель, автор.

Теория гипертекста, являясь одним из актуальных современных направлений в лингвистике, интенсивно разрабатывается с различных позиций и в разных аспектах – в лингвопрагматическом (Е.С. Ключкова, Н.Ф. Ковалева, С.А. Стройков), функционально-стилистическом (А.С. Махов, А.В. Протченко), лингвосомиотическом (О.В. Дедова), лингвокогнитивном (П.И. Сергиенко), лингвокультурологическом (О.В. Лутовинова), психолингвистическом (Н.В. Беляева). Особенностью современных работ является то, что в них главным образом исследуется электронный гипертекст, в то время как исследования, посвященные печатному гипертексту, практически отсутствуют. Иными словами, современными лингвистами гипертекст в основном трактуется как средство нелинейного представления ин-

формации (Т.Г. Галушко, Ю. Хартунг, Л.О. Чернейко, Ю.А. Чинкина). Редкое исключение составляет, например, диссертационное исследование Ж.А. Никифоровой [6], посвященное самоорганизации газетного гипертекста на структурном, композиционно-графическом, ритмическом и семантическом уровнях.

Специальные исследования показывают [6, с.12], что к существенным чертам гипертекста относятся:

- гипертекст организован способом, отличным от традиционных текстов;
- важную роль в этой организации играют связи между текстами, которые устанавливаются произвольно;
- связанные тексты рассматриваются как гипертекст, т. е. единое целое, большее, чем текст.

К данным характеристикам гипертекста можно добавить:

- параллелизм;
- перекрестные связи;
- взаимное проникновение и одновременное наличие одного и того же элемента в нескольких местах.

В качестве рабочего определения мы придерживаемся трактовки гипертекста как текста, «части которого имеют “сверхсвязи”, т. е. соединены друг с другом не линейным отношением в одномерном пространстве (отношением следования как в обычном тексте естественного языка), а множеством различных отношений, представляемых в многомерном пространстве. В гипертексте отсутствуют заранее заданные ограничения на характер связи» [6, с.12].

Свод комментариев, объединенный 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. С одной стороны, текст комментария фактически принадлежит автору перевода и является посторонним по отношению к исходному авторскому тексту. В.Б. Кашкин подчеркивает, что метакоммуникативные дополнения поясняют авторский текст, помогают лучше понять произведение носителям другой культуры. Эти дополнения базируются на прогнозировании будущего восприятия текста перевода, т.е. ориентированы на читателя принимающей культуры [5, с.140–162]. С другой стороны, комментарий, как структурная часть художественного переводного произведения, образует целостное, гармоничное единство с ним и может подразделяться на собственно «переводческий» комментарий, восполняющий пробел в знаниях читателя; комментарий идеологического характера, навязывающий личную оценку переводчика; комментарий просветительского характера, расширяющий кругозор чита-

теля [2, с.10–17]. Текст автора перевода неразрывно связан с текстом оригинала, дополняет его, образуя единое целое.

В структурном аспекте комментарий как гипертекст делится на комментируемое слово, дефиниционную часть и дополнительную информацию. Как и всякий связный текст, гипертекст комментария «членится на отдельные блоки разной величины, которые связаны друг с другом и в то же время отграничены друг от друга заключенным в них содержанием» [6, с.17]. В пределах гипертекста комментария можно выделить такие элементы, как предложения, абзацы, тексты. Комментарии бывают разномаштабными: к отдельному слову, к отрывку, к произведению [1, с. 22–35]. Более того, сам перевод художественного текста на другой язык может рассматриваться как своеобразный комментарий к тексту оригинала [4, с.119–121]. Переводчику нужно не только «пересоздать» определённый текст на другом языке, но и обозначить его «фон», включённость в иную культуру.

Комментируемое слово выступает в качестве гипертекстовой ссылки, которая делает возможным внутритекстовый (внутригипертекстовый) переход от одной информационной единицы к другой. Оно связывает текст оригинала и текст переводчика, взаимопроникает, устанавливает перекрёстные связи. 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.

По данным исследования Ж.А. Никифоровой, гипертекст и гипертекстовые ссылки способны к выполнению следующих функций: коммуникативной, когнитивной, тезаурусной, культурообразующей, эстетической [6, с.9]. Для гипертекста комментария особенно важными представляются три из этих функций:

- **к о г н и т и в н а я** функция, связанная с освоением ранее неизвестных слов и обозначаемых ими новых понятий;
- **т е з а у р у с н а я** функция, соотносимая с тематическим разнообразием охватываемых объектов из разных областей деятельности человека;
- **к у л ь т у р о о б р а з у ю щ а я** функция, выделяемая в соответствии с культурологическими характеристиками комментируемых слов, содержащихся в комментарии.

Переводчик должен не только понять оригинал, но и донести его до читателя. Таким образом, он оказывается вовлечённым в исследовательскую работу по тексту. Являясь исследователем, переводчик осуществляет «вторичную интерпретацию уже понятого с опорой на вторичную рефлекс-

сию с позицией «для этого жанра – для этого автора – для перевода» [3, с.437]. Эту цепочку можно продолжить, введя в неё позицию «для будущего читателя».

Как справедливо замечает М.Л. Гаспаров, перевод только начинает интерпретацию текста, а комментарий её продолжает. Переводчик-комментатор расшифровывает лакуны национально-специфичного художественного текста, поскольку комментарий – это перевод чужой культуры на язык наших понятий и чувств, а также это «продолжение словаря: словарь говорит нам, чем такое-то иноязычное слово похоже на русские слова, а комментарий уточняет, чем оно непохоже» [1, с. 27 – 34].

Переводческий комментарий представляет собой информационный элемент системы. Являясь гипертекстом, части которого соединены друг с другом не линейным отношением в одномерном пространстве, комментарий принадлежит переводчику, образуя целостное, гармоничное единство с художественным переводным произведением и выполняет когнитивную, тезаурусную и культуuroобразующую функции, показывая читателю своеобразие культуры текста оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспаров М.Л. Ю.М. Лотман и проблемы комментирования / М.Л. Гаспаров // НЛО. – 2004 № 66.
2. Евсеева Т.В. Переводной художественный текст с комментарием. Структурные, когнитивные и функционально-прагматические: автореф. Дис. ... канд. филол. наук / Т.В. Евсеева. – Ростов-на-Дону, 2007. – 21 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. – 2-е изд., испр. и доп.: / А.А. Залевская // Российск. гос. гуманит. ун-т. – М., 2007. – 560 с.
4. Карпухина В.Н. Переводческий комментарий в интеллектуальном детективе / В.Н. Карпухина // Известия Алтайского гос. ун-та 2-11(66), 2010. С.119-121.
5. Кашкин В.Б., Князева Д.С., Рубцов С.С. Метакоммуникация переводчика в примечаниях и комментариях / В.Б. Кашкин, Д.С. Князева, С.С. Рубцова // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж: гос. ун-т, 2008. – Вып. 6. – С. 110-119.
6. Никифорова Ж.А. Самоорганизация гипертекста (на материале газеты «Комсомольская правда») автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2011. – 23 с.

ЗОЛотова Наталья ОктябРевна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионально образования
«Тверской государственный университет»*

ТЕСТОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБОСНОВАННОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ

В статье рассматриваются различные подходы к анализу проблемы психолого-педагогического тестирования как адекватного инструмента

измерения интеллектуального развития человека. Специальное внимание уделяется вопросу научной обоснованности применения процедур тестирования в целях измерения умственного развития и учебных достижений. Обсуждается этический аспект психодиагностики личности.

Ключевые слова: *интеллект, креативность, тестология, психодиагностика, психометрия, свобода личности, единый государственный экзамен.*

Неоднозначное отношение к тестам в современном мире связано, прежде всего, с имеющимися противоречиями в определении интеллекта как психической реальности. Как указывает М.А. Холодная, именно в рамках тестологического (психомертического) направления оформлялось понятие «интеллект» в качестве научной психологической категории, и именно тестология, имея почти вековую историю исследования этого психического качества, вынуждена была признать свое полное бессилие в определении его природы [Холодная 2002, с. 13]. На протяжении многих лет ракурс анализа природы интеллектуальных возможностей человека определялся высказыванием: «Интеллект – это то, что измеряется тестами интеллекта» [7, р. 6].

Внедрение единого государственного экзамена (ЕГЭ) для выпускников общеобразовательных школ заметно обострило дискуссию по поводу правомерности применения методики тестов в образовании. Обсуждению подвергается и мера профессиональной ответственности психолога при диагностировании индивидуальных свойств и качеств человека, его креативных возможностей. Ставится вопрос об этической стороне вторжения в мир личности, ограничении ее свободы [2].

М.В. Холодная решительно возражает против термина «психодиагностика», который уже своей семантикой задает практическому психологу неверные ориентиры, и считает, что правильнее было бы говорить о «психометрии», объектом которой являются закономерности разработки и применения средств измерения тех или иных психических свойств (в том числе тестов), а также процедур интерпретации полученных результатов [5, с. 69 – 67].

Другие исследователи, не возражая против самой процедуры измерения в психологии, критикуют содержание выявляемого тестами интеллекта и креативности. В частности, подвергается сомнению валидность тестов интеллекта и креативности, поскольку «само понимание креативности как дивергентного мышления не совпадает с содержательным раскрытием понятия творчества, сложившегося в отечественной психологии, а также в мировой философии и гуманитарных и естественных науках» [1, с. 54].

Д.Б. Богоявленская обращает внимание на тот факт, что, пользуясь тестами интеллекта, следует помнить, что они измеряют не уровень развития умственных способностей, а степень возможности успешного выполнения релевантной данному тесту деятельности [Там же].

Заметное оживление полемики вокруг методов теста в настоящее время в нашей стране А.Г. Шмелев связывает с научно-методическим кризисом, незрелостью профессионального сообщества, вовлеченного в дискуссии, развернутыми в СМИ с непрофессионалами – лицами, не имеющими специальных знаний в области психологии и педагогики, по поводу такого общегосударственного проекта, как ЕГЭ, а также кризис кадровой политики в стране [6, с. 40]. Называя, таким образом, истинные, глобальные причины, лежащие в глубинной основе дискуссии вокруг тестов, автор констатирует обострение дефицита эффективных методов психологической и психолого-педагогической диагностики в стране. Причины дефицита справедливо связывают с пресловутым постановлением 1936 г., следствием которого явился тот факт, что Россия оказалась на задворках общемирового процесса развития тестологии, тестовых технологий, а главное – развития тестологической культуры среди пользователей тестов [Там же, с. 41].

Выступая сторонником тестовых испытаний, А.Г. Шмелев прибегает к метафорическому сравнению теста с оружием: подобно оружию, тесты дают преимущество их обладателю и могут нанести вред человеку. Большая часть недоразумений, связанных с тестами, по мнению А.Г. Шмелева, связана даже не с качеством разработанных тестов, а с их неправильным, неквалифицированным использованием [Там же, с. 53].

Представления о тестах, которыми руководствуется большая часть пользователей тестов в России, автор квалифицирует как мифологические. При этом значимость тестовых результатов либо резко переоценивается, либо недооценивается, причем некоторые пользователи приписывают ответственность за ошибки при тестировании разработчикам, не понимая, что они сами – прежде всего сами – несут ответственность за выбор и адекватное применение инструмента [Там же]. Автор видит необходимость и для сторонников и для противников методов тестов глубокого осознания «статуса теста как инструмента»: тест является инструментом не только научного исследования, не только индивидуального консультирования и помощи, но и социальной практики в малых и больших организациях [Там же].

Признание за тестом свойства инструмента, причем идеального, для разделения людей по определенным критериям, которые закладываются автором теста в его содержание и конструкцию, тем не менее, не позволяет М.А. Холодной избавиться от опасений по поводу игнорирования прав личности. По ее мнению, при определенных условиях тест является мощным средством манипулирования жизнью общества, блокирующим одно из важнейших прав личности – право быть умным и быть умным на свой манер [5, с. 73 – 74].

Д.В. Ушаков убежден, что причина споров о психологических тестах не в их слабости, а в их силе. Чем более сильными, прогностичными и надежными становятся тесты, тем большее сопротивление они вызывают

[3]. Исследователь высоко оценивает роль психометрического интеллекта в обучении, считая ее бесспорной. В качестве одного из доказательств приводится величина корреляции успешности обучения в школе с тестами интеллекта, которая соответствует $r = 0,5$. Исходя из убеждения, что тесты интеллекта имеют под собой серьезную почву, Д.В. Ушаков задается вопросом, приносит ли пользу употребление этого сильного инструмента. Нужна ли людям объективная информация об их способностях? Не получится ли так, что чем лучше метод измерения, тем больше вреда он принесет? [Там же, с. 87]. Использование методов измерения интеллекта неизбежно приведет к выявлению, как высокоинтеллектуальных людей, так и людей, чей интеллект ниже среднего. При этом людей, которых расстроят их тестовые результаты, будет явно больше. Такие рассуждения переводят проблему в этическую плоскость и заставляют обратиться к ее культурно-исторической перспективе.

Идея, которую защищает Д.В. Ушаков, сводится к тому, что коллизии вокруг тестов – лишь частный случай, проявление современной западной культуры конкуренции, которая отторгает возможности психологической практики, не выработав при этом достаточно тонких дифференцировок. Отторгается то, что больно современному западному человеку, больно не потому, что не соответствует человеческой природе, а потому, что превосходит рамки, устанавливаемые культурой конкуренции. С точки зрения Д.В. Ушакова, психологические тесты, шире – психологические методы практики, – это не просто инструменты, нейтральные по отношению к пользователю, это определенный тип и одновременно пласт культуры. Общество, в котором широко используется психологическая практика, от самого этого факта становится другим, предполагает другие отношения людей [Там же].

Выводы, которые формулирует автор в отношении необходимых условий конструктивного действия психологических техник в обществе, воспринимаются неоднозначно. С одной стороны, не вызывает возражений мысль, что «психологическая техника приемлема только тогда, когда существует духовная среда ее приятия» и что «такая среда, вероятно, во многом вырабатывается под влиянием этой техники» [Там же, с. 91]. Эффективность применения этих техник автор связывает с высоким уровнем самосознания членов общества. С другой стороны, провозгласив в качестве «ключа» к принятию результатов психологического тестирования «возврат к старинной христианской ценности смирения как способности к спокойному и честному осознанию своего места в мире» [Там же, с. 92], Д.В. Ушаков, на наш взгляд, рискует вызвать непонимание той части научного сообщества, которая избегает подобной риторики при обсуждении вопросов, связанных с соблюдением прав личности.

В итоге разброс мнений профессиональных психологов по поводу психолого-педагогической диагностики и метода тестов, в частности,

можно свести к двум ключевым моментам: 1) они связаны с адекватным восприятием статуса теста как инструмента познания и 2) его грамотным, профессиональным применением в социальной практике. Под вторым моментом понимается создание теории применения тестов, или «праксиологии тестов» (Д.В. Ушаков); соблюдение границ распространения тестов – «охраняемых границ», т. е. соблюдение секретности профессиональным сообществом (А.Г. Шмелев); отсутствие угрозы суверенитету личности (М.А. Холодная), что подразумевает, в том числе, и учет целей и мотивов личности, которые лежат внутри осуществляемой ею деятельности (Д.Б. Богоявленская).

Сошлемся на мнение известного российского психолога В.П. Зинченко: «Искусство диагностики состоит вовсе не в тестировании, а в интерпретации» [2, с. 93]. По мнению ученого, психодиагностика нужна, но в высшей степени профессиональная. Никакие запросы фантома, именуемого социальной практикой, не оправдывают непрофессионализма [Там же].

Обсуждение проблематики содержания, цели и следствия психолого-педагогических измерений в широком социальном контексте не может не сказываться на разработке общей концепции ЕГЭ как общегосударственного проекта и оценке его прогностической роли в современном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология: Журн. Высш. школы экономики. – 2004. – Т.1, № 2. – С. 54 – 65.
2. Зинченко В.П. Очень субъективные заметки о психологической диагностике // Человек. – № 1., 2001. – С. 87 – 93.
3. Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология: Журн. Высш. школы экономики. – 2004. – Т.1, № 2. – С. 77 – 93.
4. Холодная М.В. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
5. Холодная М.В. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология: Журн. Высш. школы экономики. – 2004. – Т.1, № 2. – С. 66 – 75.
6. Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология: Журн. Высш. школы экономики. – 2004. – Т.1, № 2. – С. 40 – 53.
7. Eysenck M.W. Individual Differences: Normal and Abnormal. – Hove (UK); Hillsdale (USA): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994. – 200 p.

ИВАНОВА Елена Анатольевна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет».*

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ – КАК СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РЕЦИПИЕНТА

В статье автор рассматривает рекламный текст как способ психологического воздействия на реципиента, который отличается от всех других видов текста в силу специфики своего назначения. Основная цель рекламного текста – убедить потребителя и оказать на него эмоциональное воздействие. Отсюда вытекает необходимость рассматривать рекламный текст в двух плоскостях: информационном и подсознательном аспектах.

Ключевые слова: рекламный текст, реципиент, коммуникация, текст-знак, лингвистические средства, речевое воздействие.

Реклама является формой «массового увещевания» [5, с.19].

Основными методами воздействия на реципиента в рекламной практике являются внушение и убеждение. Эти методы реализуются с помощью различных составляющих, в зависимости от избранного средства доведения обращений рекламодателей до целевых рынков. К компонентам рекламы можно отнести: языковые символы, графические символы, цвет, аудио- и видео сопровождение. Все эти составляющие рекламы призваны максимально воздействовать на реципиента для того, чтобы достичь поставленных перед рекламой целей и задач, которые были описаны нами выше.

Так как реклама является формой коммуникации, которая пытается перевести качества товаров и услуг, а также идеи на язык нужд и запросов потребителя, [5, с.9], первостепенную роль в ней играет словесная часть объявления (т.е. слова, напечатанные в журнале, газете и отправления прямой почтовой рекламы, а также произносимые в телевизионном или радиоролике [5. с.181], которая и представляет собственно рекламный текст. С его помощью и идет основной процесс коммуникации.

Рекламный текст представляет собой текст малой формы, является законченным графически-текстовым единством, сочетает в себе лингвистические и нелингвистические средства, обладает основными признаками текста, в то же время, являясь средством коммуникативного (вербального) воздействия на реципиента (потенциального потребителя)

Рекламный текст как продукт рекламной деятельности отличается от всех других видов текста в силу специфики своего назначения. Главнейшая задача рекламного текста, помимо информирования, - задача убеждения. Рекламный текст должен быть рассчитан на массовую и неоднородную аудиторию, аудиторию интеллектуального различного уровня, различного возраста, убеждений, взглядов и даже настроения в момент восприятия сообщения. Отсюда возникает необходимость так организовать рекламную информацию, чтобы не только передать ее лаконичным сообщением о рекламируемом продукте, но и оказать на реципиента эмоциональное воздействие, убедить его в необходимости определенных действий (т.е. покупке товара), совершение которой будет свидетельствовать о

достижении эффективности процесса коммуникации. По мере развития рекламы становились все более четкими различия между рекламной деятельностью и собственно рекламным текстом.

Цели и задачи рекламной деятельности – экономические, они реализуются за счет целого комплекса мероприятий, где составление рекламного текста – только один, хотя и один из самых важных компонентов. Область же воздействия рекламного текста – психологическая. Это воздействие реализуется успешно при условии установления задачи надежности, устойчивости и эффективности процесса коммуникации.

Такие задачи рекламного текста решаются путем использования в нем лингвистических и экстралингвистических средств передачи информации; они также обуславливают правила построения и оформления рекламного текста.

Любой рекламный текст, по мнению Арманд Дейян [1, 61] можно рассматривать в двух плоскостях. В своем информационном аспекте рекламный текст выглядит написанным «открытым» текстом и может составить предмет рационального обсуждения; носителем другого, внушаемого аспекта рекламного текста являются содержащиеся в нем изображения и скрытые символы. Рекламный текст основывается, таким образом, на двух дополняющих друг друга уровнях: очевидном и скрытом, подсознательном, неподдающимся словесному выражению. Внушаемое (убеждающее, увещающее) воздействие рекламного текста обеспечивается на скрытом уровне. В символической значимости товара, т. е. в наборе некоторых ценностей, искусственно соединенных в целостном образе, реципиент находит воображаемое удовлетворение своих потребностей. Реципиенту кажется, что, покупая батончик “Bounty”, он вместе с этим получает и кусочек райской жизни.

Рекламный текст в том виде, в котором он предстает перед реципиентом, является материальной формой существования образа, который в процессе вербализации расчленяется на составляющие элементы, а при восприятии реконструируется реципиентом и закрепляется в его модели будущего с помощью эмоций. Критерием отбора языковых средств служит целеустановка на общую экспрессивность будущего текста, т. к. эмоционально закреплённый элемент ситуации изменяет его субъективную значимость для реципиента и ведет к предпочтению данного элемента в дальнейшей деятельности, а сам процесс целеобразования подчиняется действиям с эмоционально закреплённым элементом.

В распоряжении копирайтера имеется целый арсенал языковых средств с изначальной заданностью на прагматический эффект. Кроме того, прагматическая направленность рекламы предоставляет автору право по своему усмотрению прибегать к нетрадиционному использованию имеющегося языкового материала с целью придания рекламному тексту необходимой воздействующей силы. Отбор существующих или создание

новых языковых форм для конкретного текста также подчиняется правилу ориентации на получателя сообщения - живого человека с активно функционирующим сознанием.

Таким образом, языковые ресурсы, которые используются в рекламном тексте, вступают во взаимодействие со всем предшествующим опытом (вербальным и невербальным) человека в ситуации получения рекламного сообщения с целью оказания коммуникативного воздействия на реципиента.

Эффективность такого воздействия рекламного текста как словесного произведения, обладающего всеми признаками текста-знака, который Н.В. Рафикова [4, с.3] рассматривает как стимул, который, воздействуя на сознание человека, озбуждает в нем единицы знаний, ассоциируемых с данным материальным знаком и используемых человеком для создания проекции (психического образа), текста, определяется изменением отношения реципиента к объекту (рекламируемому товару), что естественно сопровождается изменениями эмоционально-интеллектуального характера в сознании и подсознании получателя рекламного сообщения.

А.А. Леонтьев [3, с.53], используя точку зрения современной социологии, рассматривающей систему ценностей как основу поведения реципиента, характеризует речевое (и иное) воздействие, прежде всего как направленное на сдвиг в этой системе ценностей. В этом контексте рекламное сообщение является результатом целенаправленной селекционной работы коллективного автора по созданию нового образа мира и материальной культуры и способом внедрения этого образа в общественное и обыденное сознание.

Родоначальник «увещающей рекламы», американец Джон Пауэрс, определивший рекламу как искусство “*to say the right thing to the right people in an acceptable way*”, «говорить правильные вещи нужным людям должным образом» сформулировал таким образом ключевую заповедь, которой следуют до сих пор представители этого вида массовой коммуникации. Ценность ее заключается в точности определения ключевых факторов успеха рекламного текста: непосредственно текст как совокупность идеального (мотивационной установки) и материального (языкового выражения) и адресат с его уникальной картиной мира и апперцепционными способностями как ориентир, обуславливающий отбор мотивов и языковых средств при создании рекламного обращения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейян А. «Реклама»: Прогресс, 'Универс', 1993 г.
2. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегия понимания связного текста// Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
4. Рафикова Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста. Тверь, 1999.
5. Сендидж Ч. “Реклама: теория и практика” М.,: "Сирин", 2001 г.

ИВЕНИН Филипп Владимирович

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье рассматриваются мультимедийные инновационные технологии в обучении иностранному языку, активизирующие мотивацию учащихся и расширяющие возможности эффективного развития всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

Ключевые слова: визуализация процесса обучения, мультимедийные компьютерные программы.

Необходимость визуализации процесса обучения иностранным языкам сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Педагоги, психологи и лингвисты обстоятельно обосновали такую необходимость. В современном информационном обществе визуализация в первую очередь связана с мультимедийными технологиями. За последние несколько лет было разработано большое количество мультимедийных компьютерных программ для обучения иностранным языкам. Эти приложения значительно превосходят по своей эффективности традиционные методы обучения.

Благодаря мультимедийным технологиям возникла возможность эффективного развития всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Данные технологии позволяют в кратчайшие сроки осваивать значительный объем лексики, грамматических структур и корректного произношения в игровой форме. Мультимедийные средства значительно повышают мотивацию учащихся, прививают любовь и интерес к языку, выстраивают некую программу и систему в изучении языка. Мобильность мультимедийных средств позволяет их использовать как в индивидуальном обучении, так и в групповом. Особенно следует отметить важное преимущество использования мультимедийных средств при дистанционном обучении (посредством программы skype).

Мультимедийные компьютерные программы позволяют также осуществлять контроль речевых умений обучаемых.

В качестве примера рассмотрим программу «busuu». Разработчиками данной программы являются Адриан Хилти и Бернارد Ниеснер, которые взяли за основу социальную сеть facebook, и поставили целью отказаться от традиционных методов изучения иностранного языка и разработать но-

вационный подход к обучению иностранному языку. Преимуществом данного подхода явилось изучение иностранного языка на основе взаимодействия с его носителями при помощи интегрированного приложения видеочат, что позволяет обучаемому осваивать иностранный язык в иноязычной языковой среде. Команда разработчиков подготовила учебный материал в виде более чем 150 уроков, включающих различную тематику, а так же грамматические уроки по следующим темам: личные местоимения, указательные местоимения, притяжательные местоимения, относительные местоимения, выражение принадлежности, сравнительная и превосходная степень прилагательных, предлоги места, настоящее время, прошедшее время, настоящее длительное время, будущее время, наречия, исчисляемые и неисчисляемые существительные, вопросительные слова, неправильные глаголы, условное наклонение, возвратные глаголы, модальные глаголы, активный и пассивный залог и др. Содержание уроков сопровождается изображениями и аудиоматериалами. Стандартный набор включает 20 бесплатных уроков в качестве ознакомления с программой обучения.

Многочисленные положительные отзывы пользователей данной системы по всему миру свидетельствуют об эффективности этого подхода в обучении иностранному языку.

Результативной программой для обучения детей младшего школьного возраста является программа «Fun English». Это приложение включает всевозможные видеоигры. Ребенок получает изучать иностранный язык в игровой форме.

На каждую изучаемую тему приводится не менее 5-6 игр разнопланового характера, позволяющие задействовать в процессе обучения визуальные, тактильные, аудиальные, чувственные стороны восприятия учащегося. Немаловажной стороной обучения является наличие музыкального сопровождения и красочность изображений. Все задания выполняются на время, что создает элемент соревновательности в процессе обучения.

Среди них наиболее интересных выделяются музыкальные задания. Так, в процессе обучения в виде песенки и текста на экране задаются вопросы и даются ответы в виде предмета, а также приводится написание названия этого предмета на языке и в звуковом ряде дается его произношение. Ребенок имеет возможность тактильного контакта с планшетным компьютером, получает визуальную и аудиальную информацию.

Увлекательным занятием для ребенка является и процесс освоения новой лексики и закрепления ранее изученной при помощи другой игры. Например, в теме «Транспорт» на планшете появляется изображение вида транспорта (автомобиль, велосипед, вертолет, лодка, поезд, автобус и т.д.), которым управляет ребенок, составляя из разбросанных по полю планшета букв слово, обозначающее этот вид транспорта.

Интересной и полезной частью рассматриваемого приложения является программа голосового обучения. На планшете ребенку показываются

карточки с предметом и озвучивается произношение слова, обозначающего данный предмет. После чего, ребенок должен повторить это слово, и его речь записывается. Далее ему предлагаются варианты изображений предметов и воспроизводится запись голоса ребенка, и он должен правильно установить соотношение картинки предмета и его название в записи собственного голоса.

Полезной является игра, связанная с освоением цветов. Ребенок при помощи прикосновения пальцев рук раскрашивает предмет, представляемый на экране, в нужный цвет, выбирая из шести цветов палитры, представляемой на планшете. При этом диктор называет цвет, который нужно получить. Чаще всего цвета необходимо смешать, что является увлекательным процессом как для ребенка, так и для взрослого. Ребенок не только видит цвет и слышит его название на языке, но и участвует в процессе его создания, думая над тем, какой цвет по-английски выбрать.

При освоении и закреплении лексики на тему «Одежда» можно использовать игру, в которой дается черно-белое изображение витрины магазина одежды, звучат по очереди названия отдельных предметов одежды, а ребенок должен путем нажатия на экран выбрать соответствующий предмет, который тут же раскрашивается.

Увлекательной для детей и взрослых является игра, позволяющая достичь, с одной стороны, эмоциональной разрядки, а с другой, эффективного усвоения лексики на тему «Дом» и предлогов места. В задании дается три помещения, например, гостиная, ванная комната, кухня. Предлагаются разные предметы, которые нужно разместить по помещениям. При этом озвучивается название, как комнаты, так и предмета и места, куда его следует поместить, с указанием предлога – «над», «под», «рядом» и т.д.

Полезной и интересной является игра под названием «Отсеивание». Она включает в себя четыре этапа, на которых учащемуся предлагается выбрать из разных категорий одежды и прослушать название предмета, который персонаж носит или не носит. Путем поэтапного исключения подходящих под описание, остается один персонаж. В итоге выдается правильный результат. Ученик должен обратить внимание на утвердительную или отрицательную форму предложения, от чего зависит правильность его ответа. В ходе данной игры осваиваются и закрепляются названия цветов, а так же названия предметов одежды.

Познавательной и результативной является игра, связанная с составлением из букв слова к картинке – это названия предметов по различным темам. Программа не дает возможности ребенку ошибиться, так как не позволяет поставить не те буквы в ячейки для слова. Диктор произносит название предмета, а ребенок должен перенести буквы, расположенные в разноряд, из одной части экрана в другую, где размещаются соответствующие ячейки для слова. При этом ребенок запоминает произношение и написание слова, которые закрепляются в визуальном образе предмета.

В ряду мультимедийных технологий наиболее качественной является программа для планшетных компьютеров «My English» (разработчики – команда CoverDevTeam, а также А. Широков и А. Машак). Она включает в себя свыше 6500 самых употребительных слов, а также справочник по английскому языку, который состоит из неправильных глаголов, разговорных фраз, цитат, пословиц, скороговорок, фразовых глаголов, основных грамматических правил. Так же данное приложение позволяет определить уровень владения языком посредством выполнения тестовых заданий на грамматику и лексику, которые соответствуют уровню требований следующих международных экзаменов: IELTS, TOEFL, PET, FCE, CAE, CPE, KET. Вся лексика и грамматика в этой компьютерной программе делится на уровни (базовый, средний, продвинутый) и темы: город, общество, человек, еда, спорт, одежда, профессия и т.д. Ученику предлагается освоить наборы лексики по уровням и темам.

Гибкость данной системы обучения позволяет обучаемому выявить пробелы в лексике и грамматике, устранить их посредством шести видов заданий: работа с карточками (тренировка памяти), тест (выбор правильного перевода), диктант (написание перевода без ошибок), «виселица» (право на пять ошибок), «джамбл» (составление перевода из букв), неправильные глаголы (изучение неправильных форм).

В самой компьютерной программе заложен словарь, который состоит из лексики, включенной в темы и уровни. У ученика есть возможность вносить новые слова в собственный набор и заучивать эти слова при помощи шести видов заданий. Программа позволяет редактировать собственный набор, удалять и пополнять слова, следить за продвижением по уровню освоения языка посредством повторного тестирования.

Представленные в данной статье мультимедийные компьютерные программы являются базовыми и могут быть использованы в обучении иностранному языку разных возрастных групп обучаемых. Они просты в обращении, доступны как обучающему, так и обучаемому. Позволяют сделать процесс обучения эмоционально окрашенным, что, безусловно, повышает мотивацию к изучению языка и обеспечивает результативность обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет ресурс busuu.com
2. apple.com
3. funenglishapps.com
4. coverdevteam.ru

ИСАЕВА Людмила Вадимовна
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учре-
ждение высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»*

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

В статье анализируются примеры рекламных текстов, где используется превосходная степень прилагательных и наречий. Ведь рекламируемый товар нужно не только приукрасить по необходимости, но и выделить его в ряд «особенных, уникальных», и, естественно, продукт заказчика рекламы должен положительно отличаться от аналогичных продуктов других производителей. Добиться этого результата можно, например, с помощью морфологических приемов языковой игры в рекламном тексте.

Ключевые слова: *языковая игра, рекламный текст, норма, нарушение морфологического кода, игровая стратегия, аббревиатура.*

Системностью и тесной взаимосвязью разных уровней рекламного сообщения характеризуются те рекламные тексты, где исследователи находят только один уровень реализации рекламных стратегий, например – *морфологический* [1, с. 15].

В качестве морфологических приемов языковой игры в русскоязычной рекламе выделяются *окказиональные* прилагательные и *степени сравнения*, часто образованные от окказионализмов, поскольку именно они, а не нормативное употребление степеней сравнения могут обеспечить большее внимание к товару. Частое использование степеней сравнения связано со стремлением рекламы к гиперболизации и преувеличению позитивных качеств рекламируемых товаров:

*President – такой **сырный** сыр!* (Пример Л.П. Амири).

*Куда они спешат? – На новый аромат Fairy. **Яблочнее** яблок!*

***Лимоннее** лимонов! **Ягоднее** ягод!* (Реклама моющего средства Fairy).

САМЫЙ ПРОВАНСАЛЬНЫЙ ПРОВАНСАЛЬ! (реклама майонеза «Провансаль»; пример Л.П. Амири).

*Наши поезда – самые **поездатые**!* (Реклама Российских железных дорог на Киевском вокзале в Москве).

Аналогичные приемы, связанные с окказиональным образованием степеней сравнения, свойственны и англоязычной рекламе:

*The **coffee-est** coffee.*

*It's **the cheesiest*** (реклама продукта «Kraft Macaroni & Cheese»; пример Л.П. Амири).

Абсолютная похожесть приема (*cheesiest* – «самый сырный») при рекламе товаров разных фирм, где не используется перевод, может объясняться как банальным калькированием именно этого слова, так и оказавшимся продуктивным заимствованием приема, поскольку морфологические особенности обоих языков, а также стремление рекламы к гиперболизации делают этот прием крайне продуктивным и тиражируемым в обоих языках. Однако при частом использовании одного и того же приема происходит его «стирание», и он, будучи чрезмерно растиражированным, может перестать «работать», т.е. больше не осознаваться как нечто необычное и привлекающее внимание, перейдя, возможно, в разряд «нормы» в рекламе. Таким образом, внутри рекламных текстов устанавливается особая норма, являющаяся нормой не для языка вообще, а для конкретной разновидности текстов. Эта идея об относительности нормы и «внутренней норме» для отдельных видов текстов была высказана В.С. Соловьевой [2].

Вместе с тем, в отличие от Л.П. Амири, мы полагаем, что нарушение морфологического кода не является автономным приемом языковой игры. Игра на морфемном уровне системно связана и с уровнем фонологическим (аллитерация), и с уровнем синтаксическим (параллелизм); последние не только являются для нарушения «морфемного» кода фоном, но и сами «втягиваются» в игровую стратегию:

Сырный сыр.

Яблочнее яблок.

ПРОВАНСАЛЬНЫЙ ПРОВАНСАЛЬ.

К морфологическим средствам также можно причислить сокращения, случаи отсечения части слова (*auto*, *infos*), аббревиатура.

Использование аббревиации можно увидеть в примере, приведенном исследователями Поздеевой Г.П. и Тимченко С.А. [3, с. 282]:

SKIPDR
FIXES
SCRATCHED
DISCS
CD,DVD AND GAME REPAIR
Skipdoctor.com

Автор рекламного текста использует сразу несколько примеров аббревиации: CD – a computer disk; DVD – a digital video disk, skipDR – название рекламируемого продукта, которое сформировано из слова «skip» - «прыгать» и «DR» - сокращенной формы от «doctor».

Таким образом складывается новое слово, придуманное автором рекламного текста – SKIPDOCTOR. В данном тексте это слово имеет значение – «устройство для чтения поврежденных дисков».

Данный пример использования аббревиаций и сокращений позволяет создать более краткий и лаконичный текст. Часто сокращения используются для имитации разговорной обыденной речи, чтобы приблизить зрителя к рекламе и тем самым произвести хорошее впечатление на возможного потенциального клиента, потребителя товара/услуги. [2, с. 156]

Очень часто в рекламном тексте используется превосходная степень прилагательных и наречий. Ведь рекламируемый товар нужно не только приукрасить, но и поставить его в ряд «особенных, уникальных», и, естественно, товар заказчика рекламы должен положительно отличаться от аналогичных товаров других производителей. Добиться этого результата можно с помощью превосходной формы: the best, most – формы, которые теперь довольно часто встречаются в рекламных текстах/роликах:

«Gillette The Best a Man Can Get» [4]

Данный слоган также имеет визуальную составляющую – использование заглавных букв обращает дополнительное внимание на текст, а, следовательно, на рекламируемый продукт. Но во многих рекомендациях по составлению рекламных текстов звучит призыв избегать превосходных степеней и не преувеличивать степень совершенства своего товара.

Мы проанализировали более 300 рекламных текстов, роликов и пришли к выводу, что рекламист заинтересован использовать все доступные (не всегда разрешенные) способы продвижения продукта по большей части из-за некоторых ограничений (отведенное ролику время, площадь поверхности рекламного щита). Необходимо сделать яркий, запоминающийся рекламный продукт. Рекомендации могут учитываться, но в рекламной деятельности – все средства доступны для достижения главной цели – продажи и, как итог, материальной выгоды.

К этой же группе относится отсутствие артикля:

Best for baby. Best for you [3, с. 283]

Это способствует созданию более краткого и лаконичного текста рекламы. Но такой способ сокращения более характерен для устной речи.

Чем эффективнее работают игровые модели в рекламном тексте, чем более мощный удар языковая игра наносит по обыденному опыту потребителя, чем ярче, привлекательнее и эффектнее будет тот «прекрасный новый мир», что создается в его сознании талантливым рекла-

мистом, тем более «тощим» станет его, потребителя, кошелек.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амири Л.П. Языковая игра в российской и американской рекламе: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. П. Амири. – Ростов н/Д : Южный федеральный ун-т, 2007. – 26 с.
2. Соловьева, В. С. Актуализация как средство смыслообразования в художественном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. С. Соловьева. – Тверь: ТвГУ, 2005. – 19 с.
3. Поздеева Г.П., Тимченко С.А. Языковые средства в рекламных текстах //Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов IX Международной научно-конференции студентов и молодых ученых. Ч.2 / гл. ред. С.А. Песоцкая. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – 330 с.
4. http://www.youtube.com/watch?v=qLATNPL_6Ts [27.02.13]

КАРПОВА Ирина Даниловна

*Государственное учреждение «Крымский государственный
медицинский университет им. С.И. Георгиевского»*

СКРЫТЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся особенностей вербальной коммуникации, названы некоторые причины и источники возникновения скрытых смыслов, показана соотнесённость имплицитности высказывания с проблемой понимания.

Ключевые слова: коммуникативная лингвистика, речевой акт, имплицитная информация, экспликация, смысл текста, интерпретация.

Когнитивно-дискурсивная парадигма современной лингвистики исходит из возможности познания взаимосвязей языковых и внеязыковых факторов. В последние десятилетия возрастает интерес к изучению скрытой передачи информации в процессе вербальной коммуникации.

Интегрированное использование лингвокогнитивистики и лингвокультурологии открывает новые возможности для постижения речемыслительных особенностей образного познания действительности и дискурсивно-прагматической деятельности человека, для понимания скрытых, имплицитных смыслов. С развитием коммуникативной лингвистики и теории речевых актов исследования по импликации получили новое развитие. Для современной коммуникации уже не достаточно просто понимать текст, для понимания необходимо привлекать созданное культурой смысловое пространство, поскольку основная речемыслительная нагрузка приходится именно на скрытые, завуалированные значения [7, с.132].

Основная функция языка - коммуникативная - проявляется не только эксплицитно представленной информацией, но и посредством неявно выраженной имплицитной информации [11, с.203]. Имплицитная информация становится частью смысла, она способна донести и вложить больше смысла в текст, чем эксплицитное высказывание, одновременно сохраняя небольшой объём и увеличивая смысловое содержание. «Мы извлекаем (понимаем) из отдельного высказывания значительно больше информации, чем содержится в нем как в языковом образовании» [6, с.45].

Наличие в высказываниях имплицитного, подразумеваемого смысла является одной из основных характеристик процесса вербальной коммуникации. Речевая имплицитность проявляется на уровне спонтанной речи в виде понимания или непонимания высказывания с элементами, неявно выраженными в рамках коммуникативного акта. В спонтанной коммуникации очень широко представлена речевая имплицитность, обусловленная самой природой диалогической речи.

Ещё Отто Эсперсен указывал на то, что в конкретных условиях речевого акта, ориентируясь на конкретные обстоятельства, говорящие многое недоговаривают, опускают при построении высказывания. «Только нудные люди, - писал он, - стремятся выразить все, но даже и они не могут этого сделать. Не только писатель знает, что нужно оставить в чернильнице, в чём, как правильно замечают, и заключается его искусство, но и мы в самых обыденных репликах оставляем невыраженным многое из того, что произвело бы впечатление педантизма» [5, с. 360].

По мнению А.Н. Соколова, «...мы должны допустить, что речевая редукция в процессе мышления должна происходить не просто за счёт «обеззвучивания» внешней речи и превращения её в «речь минус звук», а за счёт более коренной перестройки всей речевой структуры умственных действий, при которой развёрнутых рассуждений нет и во внутренней речи и при которой внутренняя речь превращается в очень сокращённый и обобщённый код - язык «семантических комплексов», которые представляют собой «комплексы наших понятий» [9, с. 65-66].

В качестве основных источников речевого смысла А.В. Бондарко выделяет план содержания текста и вытекающий из него смысл (смысл текста); контекстуальную информацию; ситуативную информацию; энциклопедическую информацию [2, с.114].

Источниками имплицитности являются различного рода отношения, которые существуют в реальном мире и отображаются сознанием человека. В качестве таких источников могут выступать социально-прагматические или когнитивные факторы. Социально-прагматические источники имплицитности вытекают из социальных норм коммуникации. Существуют слова, темы, которые считаются запрещёнными, то есть о которых не принято говорить, а также различные типы информации, которые говорящий не имеет права или не считает нужным передавать. Если всё же

возникает, несмотря ни на что, необходимость говорить об этих вещах, говорящий прибегает к имплицитным средствам выражения с целью избежать ответственности за сказанное [8, с.46-47].

Однако следует различать случаи, когда говорящий, произнося некое высказывание, имеет в виду именно то, о чём он говорит, от случаев, когда значение высказывания выражено скрыто и может быть выявлено лишь с помощью процесса экспликации. Такое невозможно сделать в отрыве от контекста, поскольку содержание высказывания может быть воспринято и неоднозначно. Это особенно проявляется при намёках, иронии, метафорическом употреблении и в некоторых других случаях. Именно данные высказывания являются наиболее интересными с точки зрения прагматики. Среди прагматических значений, которые могут быть выражены лишь посредством речи, необходимо назвать воздействие на реципиента, побуждение его к действию, формирование оценок и мнений, информирование реципиента о чём-либо, запрос информации и так далее. Говорящий может прибегнуть к импликации, чтобы подчеркнуть силу убеждения, привлечь внимание, сделать более обтекаемой форму повеления, вовлечь в общее дело, проявить уважение, вежливость, такт, польстить, завуалировать негативное отношение к собеседнику или, наоборот, высказать отрицательное мнение по какому-либо вопросу.

Как отмечает В.Х. Багдасарян, часто люди сознательно прибегают к имплицитному способу передачи информации, поскольку имплицитное может быть использовано как средство для того, чтобы сделать информацию недоступной для определенных людей [1, с.11].

Способность воспринимать имплицитную информацию возникает у людей постепенно, по мере формирования картины мира и овладения языком, и является признаком высокого уровня развития мышления и знания языка.

Восприятие у каждого отдельно взятого человека индивидуально. Оно складывается из многих факторов: социально-культурной среды, в которой человек родился и вырос, образования, характера человека, его мировоззрения и личного опыта. Все эти факторы образуют сложную систему, направленную на восприятие информации, её анализ и выдачу соответствующей реакции. «Образ жизни и язык культуры сопряжены диалектически, то есть взаимообусловлены в своем отношении: образ жизни формирует (оформляется в) язык; последний же культивирует (воспроизводит, ретранслирует) образ жизни» [10, 57]. Наибольшее влияние на возможность широкого и разнообразного спектра моделей восприятия и интерпретации информации оказывают образование, личный опыт и характер как психологический тип человека. Соответственно, в зависимости от этих трех факторов имплицитная информация будет восприниматься по-разному.

Имплицитный смысл высказывания извлекается и осознаётся участниками коммуникации с привлечением эксплицитно выраженных элементов, а также на основании языковой компетенции, с опорой на знания о мире и социальные стереотипы, представления о традициях речевого этикета или о намерениях говорящего, сведения об особенностях используемого языка или иных знаковых систем.

Наряду с коммуникативным аспектом изучения импликации, связанным с содержанием минимальной коммуникативной единицы - высказывания, поднимаются вопросы восприятия и понимания текста, его перевода, правил речевого поведения. В одних случаях выявление и раскрытие имплиcitных значений не является проблемой, тогда как в иных ситуациях нужен детальный анализ всех факторов, способствующих интерпретации скрытого смысла.

Адресат «в зависимости от различных стратегий интерпретации, различных знаний, убеждений, мнений, установок, интересов или целей, ... приписывает дискурсу свою макроструктуру. Разные читатели выделяют неодинаковые значения в качестве основных, важных или представляющих интерес, а также наделяют дискурс различными темами и основным содержанием» [4, с.45].

Поскольку имплицитно выраженная информация содержит целый ряд смыслов, получатель информации вынужден выбирать только те, которые актуальны для данной ситуации общения.

Исследователи подчеркивают, что для определения сущности имплицитной информации следует представить понимание слушающим текста как речемыслительный процесс, в результате которого при соответствующих фоновых знаниях восстанавливаются неявно выраженные смыслы, и результат восстановления может быть неоднозначным [3, с.10]. При этом фоновые знания представляют собой знания о действительности, существующие в концептуальной системе человека в виде национально-специфической картины мира. Чем богаче фоновые знания субъекта, тем глубже понимание и интерпретация текста.

Таким образом, в условиях конкретного коммуникативного акта высказывание может содержать количественно большую или семантически иную информацию, чем та, которая обусловлена лексико-грамматическим значением модели предложения. Имплицитность высказывания соотносится с проблемой понимания. Извлекая имплицитный, скрытый, подразумеваемый смысл высказывания, каждый слушающий может почерпнуть из одного и того же сообщения какую-то свою, порой отличную от других информацию. Имплицитный смысл является неотъемлемой частью содержательной стороны языка и речи. При использовании средств языка всегда происходит когнитивная деятельность, благодаря которой мы определяем, какой конкретно смысл, кроме выраженного в значениях языковых единиц, подразумевается в высказывании. Понимание скрытых смыслов как средство формирования и выражения мысли, ассоциативно-смыслового

хранения в человеческом сознании субъективных представлений о мире, средство не только обмена знаниями, но и их интеллектуально-эмотивной интерпретации, лежит в основе когнитивного подхода к исследованиям современной лингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарян В.Х. Проблема имплицитного (логико-методологический анализ)/ В.Х. Багдасарян. - Ереван: изд-во АН Армянской ССР, 1983. - 137 с.
2. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл/ А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1978. - 176 с.
3. Борисова Е.Г., Мартемьянов Ю.С. Имплицитность в языке и речи / Е.Г. Борисова, Ю.С. Мартемьянов. - М.: Языки русской культуры, 1999. - 200 с.
4. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк; сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст.: Ю.Н. Караулова, В.В. Петровой; пер. с англ. - М.: Прогресс, 1989. - 312 с.
5. Есперсен О. Философия грамматики/ О. Есперсен. - пер. с англ. В.В. Пассека и С.П. Сафроновой; под ред. и с предисл. Б.А. Ильиша. — М.: Изд-во иностранной литературы, 1958.
6. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи/ В.А. Звегинцев. - М.: Изд-во МГУ, 1976. - 307 с.
7. Карпова И.Д. Когнитивные основы интерпретации имплицитных смыслов/ И.Д.Карпова// Культура народов Причерноморья: Научн.журнал. - Симферополь, 2011. - №211. - с.232-236.
8. Костюшкина Г.М. Концептуальный механизм высказывания/ Г.М. Костюшкина (соавт.: Запасова М.И., Кирлиг Н.П., Кукушкина И.Н., Потапова Е.А., Степанова Н.П.) // Вестник ИГЛУ. Серия 1. Монографии. Выпуск 1. - Иркутск, 2003. - 24,75 п.л.
9. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление: научное издание/ А.Н. Соколов. - М.: Просвещение, 1968. - 248 с.
10. Сугрובה Ю.Ю. Динамика формирования ценностного мира молодежной культуры Украины: дис. на соискание уч. степени канд. философ. наук. (09.00.04. - философская антропология, философия культуры)// Ю.Ю.Сугрובה. - Таврический нац. университет им. В.И.Вернадского. - Симферополь, 2007. - 165 с.
11. Хворостин Д.В. Неассертивные компоненты смысла высказывания как средство корректировки языковой картины мира/ Д.В. Хворостин// Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Материалы II Междунар. науч. конф., Челябинск, 5-6 дек. 2003 года / Отв. ред. Л.А. Нефёдова; Челяб. гос. ун-т. Челябинск, 2003. - С. 203-205.

КЛОВАК Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОПИСАНИИ ИДИОСТИЛЯ

В статье предлагается вариант описания и анализа идиостиля с использованием принципов герменевтики. Идиостиль как сложноорганизованная знаковая система (инвариант) позволяет производить множество вариантов – текстов, которые организованы по принципу породившей их системы.

Ключевые слова: *герменевтика, идиостиль, понимание*

В связи со сменой научной парадигмы на антропоцентрическую современная гуманитарная наука обращает свое пристальное внимание на человека, который является причиной всех исследуемых явлений. Изучение идиостиля писателя в рамках данной парадигмы дает возможность исследователю обратиться не только к формальному аппарату описания языковых средств, но и к личности писателя со всем многообразием смыслов, наполняющим его внутренний мир.

Основоположник «свободной герменевтики» Шлейермахер, существенно расширив сферу текстов подлежащих истолкованию, обратил внимание читающего субъекта на то, что текст - это продукт творчества некоторого индивида. Одну из важнейших ролей данного взаимодействия он отводит индивидуальному стилю, т.е. комбинации выражений, не заданных языковой системой. Перед читающим, таким образом, ставится двойная задача – исследование и понимание текста как элемента определенной языковой системы и вместе с тем стоящей за ним уникальной субъективности. Перед герменевтом поставлена задача «вжиться» в текст и понять его лучше, чем сам автор. [Шлейермахер] Предложенные Шлейермахером грамматический и психологический принципы позволяют проникнуть и понять творческую мысль автора, проанализировав индивидуальные особенности его языка, совокупность которых современная лингвистическая поэтика называет идиостилем.

Идиостиль, как термин, разработанный в парадигме лингвистической поэтики, очень часто понимается как понятие применимое только к поэтическим текстам. Над описанием идиостиля стихотворных текстов трудятся многие исследователи, тексты же написанные в прозе незаслуженно игнорируются. Очевидно, что в современной литературе количество поэтических текстов значительно уступает количеству текстов в прозе.

Оставив позади эпоху постструктурализма, лингвистика снова обращает свое внимание на образ автора, на концептуальные системы автора и их языковые репрезентации в тексте, а также на выявление когнитивных аспектов идиостиля. Идиостиль как одна из форм языка представляет собой сложно организованную систему, особенности которой проявляются на всех ее уровнях. В данном случае можно говорить об идиостиле как об отклонении от нормы языка, что также подтверждают многие исследователи.

Основоположник классической лингвистики Ф. де Соссюр разграни-

чил язык и речь как два фундаментальных лингвистических понятия. Язык как инвариант представляет собой замкнутую знаковую систему, позволяющую воспроизводить бесконечное множество вариантов [Ф. де Соссюр]. Применительно к идиостилю можно провести аналогию: идиостиль как сложноорганизованная знаковая система (инвариант) позволяет производить множество вариантов – текстов, которые организованы по принципу породившей их системы. Язык в данном случае выступает как метасредство, возможность реализации идиостиля.

Следуя герменевтическим принципам анализа, предложенных Шлейермахером, идиостиль можно разложить на два составляющих: язык автора и стиль автора. В данной парадигме язык автора можно рассматривать как систему возможностей реализации различных художественных форм, вариантов, которая включает в себя все воспроизводимые единицы языка. В качестве отдельной группы необходимо выделить стилистические средства и приемы, в которых наиболее выразительно концентрируется и выражается авторская субъективность. Язык автора как раз тот самый элемент, который может подлежать подробному лингвистическому многоуровневому анализу. На наш взгляд, проверенные и надежные методы лингвистического анализа позволяют раскрыть все многообразие языка автора и, что немаловажно, при проведении подобного исследования, систематизировать полученные результаты.

Вторым, но не менее важным, элементом идиостиля является стиль автора, под которым мы подразумеваем динамическую структуру. «Индивидуальный стиль – это динамика как смена одной системы другой или частичное преобразование единственной системы, функциональное ядро которой остаётся устойчивым» [3,161]. Данная система организует и объединяет все элементы и художественные формы языка автора. Узнаваемым стиль автора делает именно динамика, проявляющаяся в повторяемости элементов.

Таким образом, идиостиль автора можно рассматривать как организованную динамическую систему художественных форм, объединенных стоящей за ними авторской субъективностью. Язык автора и стиль автора находятся в тесном взаимодействии, являясь равноправными элементами диады.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герменевтика. Философский словарь. [Электронный ресурс] <http://www.philosophydic.ru/hermenevtika> 01.03.2013
2. Моторкина Д.А. Индивидуальный стиль как динамическая система//Вестник Тверского государственного университета, №29(57), 2007. – Серия «Филология». – Выпуск 11, 2007 (Лингвистика и межкультурная коммуникация). – с.157-161.
3. Classes.Ru /Фердинанд де Соссюр. Труды по языкознанию.[Электронный ресурс] <http://www.classes.ru/grammar/143.Saussure-linguistique/> 03.11.2011

КОМИНА Наталья Анатольевна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионально образования
«Тверской государственный университет»*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются принципы построения инновационного образовательного пространства и предлагается модель коммуникативного квеста, основанного на речевых тактиках русскоязычного делового дискурса.

***Ключевые слова:** деловая коммуникация, речевые тактики, коммуникативный квест, интеркультурная компетенция, коммуникативная личность, инновационный курс.*

Коммуникативное взаимодействие в современной деловой среде отличается возрастанием культурного разнообразия ее участников, что объясняется глобализацией бизнеса, вовлечением российских деловых кругов в международный обмен ресурсами. Культурные различия нередко препятствуют успешности деловых коммуникаций гораздо больше, чем финансовые и технологические. Проблемы взаимопонимания зачастую кроются в речевом поведении партнеров, которое кажется непредсказуемым и труднообъяснимым. Преодоление таких барьеров возможно на основе теоретических знаний в области межкультурной деловой коммуникации и наращивания опыта общения на иностранном языке. Таким образом, иностранный язык становится мощным фактором развития социального взаимодействия и бизнеса.

Осознание необходимости владения иностранным языком специалистами различных сфер бизнеса ставят перед педагогами ряд задач, которые сводятся к формированию профессионально-ориентированной межкультурной компетентности, отражающей владение профессиональными навыками в сочетании с межкультурными знаниями и умениями в сфере деловой коммуникации. Здесь нельзя не согласиться с утверждением И.С.Крестинского, который отмечает, что глобальная цель обучения иностранному языку делового общения заключается в выработке способности к иноязычному общению в *«сложных профессиональных ситуациях»*[1,59].

При этом профессиональный компонент содержания языкового образования предполагает глубокое предметное понимание профессионально-значимых тем на иностранном языке, умение содержательно высказываться по теме, владение техниками презентации материала, ведения разговора, способность понимать и воспринимать мысли и чувства участников коммуникации, а также ситуативно адекватно общаться на иностранном языке [1,58].

Модернизация современного образования предполагает автономию и развитие творческого потенциала субъектов учебного процесса, что находит отражение в адресато-центрическом подходе, являющемся одной из методологических категорий лингводидактики. В качестве его характеристик принято выделять в первую очередь принцип соответствия формируемых компетенций стандартам Болонского соглашения, а также параметры учета:

- групповой целенаправленности подготовки,
- исходного уровня знаний обучаемых,
- пробелов в представлениях обучаемых о коммуникативных predispositions носителей изучаемого языка.

Другими характерными параметрами являются использование техник активизации учебной деятельности обучаемых в ходе занятия, разработанности заданий и учебных маршрутов коррективной направленности для обучаемых, не аттестованных по тому или иному аспекту усвоения, дифференциации заданий и упражнений с учетом индивидуального усвоения курса, технического обеспечения канала связи с фасилитатором курса, доступности средств контроля и оценки тестовых заданий сразу после их выполнения, разработанности средств самоконтроля обучаемых по блокам специализированной языковой и коммуникативной подготовки, разработанности мультимедийной среды занятия, использования интернет-технологий в обучении и организации процесса обучения.

Преимущества данного подхода проявляются в специализации учебной информации, индивидуализации объема и режима освоения знаний, использовании инновационных технологий онлайн-обучения в двух режимах: e-learning и blended-learning [1]. Кроме этого, здесь реализуется актуальная методическая установка, призванная сделать обучение психологически комфортным за счет возможности сиюминутного мониторинга, корректировки и повторного выполнения задания, а также получения консультаций у фасилитатора электронного учебного ресурса.

В психолингвистике в качестве опорного выступает положение о том, что знание не передается, а только возбуждается, т.е. передаваемая в тексте информация «вызывает из сознания» фоновые знания, которые хранятся там в виде фреймов, воспринимаемый знак вызывает лишь возникновение образа уже имеющегося в сознании реципиента. Поэтому об успешности коммуникации можно говорить лишь тогда, когда коммуни-

канты работают на основе сходных образов. Это сходство основывается на общности знаний, предваряющих и определяющих восприятие. Поэтому текст, содержащий новую информацию, как бы надстраивает над фоновыми знаниями новое знание, которое может быть адекватно проинтерпретировано благодаря связи с уже имеющимся знанием. Таким образом, закладывая фоновые знания об иносociуме, мы формируем перцептивную готовность к восприятию языка как отображения иной социокультурной реальности.

В реальном межкультурном взаимодействии фоновые знания постоянно уточняются, перефокусируются, перестраиваются, приумножаются благодаря введению новых параметров и связей в известные когнитивные структуры, т.е. когнитивная перестройка фреймов выступает обязательным условием приближения к содержанию когнитивной структуры иносociума.

Целенаправленный подбор текстов, отражающих социокультурную и коммуникативную поведенческую специфику делового иносociума, способствует формированию в сознании обучаемых сети образов, понятий, относящихся к фоновым знаниям, которые в последующей межкультурной деловой коммуникации будут «возбуждаться» у русскоязычного коммуниканта через тексты, продуцируемые представителем иносociума.

Успешная межкультурная профессиональная коммуникация предполагает наряду с владением иностранным языком, умением адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя иносociума также готовность участников общения к восприятию другой формы коммуникативного поведения, пониманию его различий и варьирования от культуры к культуре. Стратегия сближения инокультурных знаний направлена на предотвращение не только смысловых, но и культурных сбоек в коммуникации.

Обучение на образцах текстов как коммуникативно-познавательных единиц должно быть направлено на то, чтобы обучаемые, постигая специфические особенности делового иносociума, приобретали навыки эмпатического восприятия других (по сравнению с собственным) форм коммуникативного поведения инофонов.

Естественно, что для осуществления коммуникативного делового общения обучаемые должны опираться на наиболее значимые национально-специфические культурные и коммуникативные признаки, релевантные для профессионального взаимодействия. Причем огромное количество этих признаков должно быть ограничено значимыми для делового общения компонентами.

Деловое общение предполагает сформированность умений устанавливать и развивать деловые контакты, которые имеют особое значение в межкультурном общении. Успешное межкультурное профессиональное взаимодействие членов деловых социумов означает адекватное коммуникативное поведение в процессе взаимопознания (перцептивный уровень),

взаимопонимания (коммуникативный уровень), установления взаимоотношений профессионального сотрудничества (интерактивный уровень) и, следовательно, предполагает наряду с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком умение адекватно интерпретировать и принимать социокультурное многообразие партнеров. Поэтому необходимо научить будущих специалистов коммуникативно-ориентированному владению иностранным языком в профессионально-значимых ситуациях межкультурного делового общения.

Таким образом, совершенствование навыков межкультурного делового общения между специалистами разных социумов ставит вопрос о формировании языковой личности, владеющей основами делового межкультурного общения, тем самым способствуя реализации стратегии сближения инокультурных знаний между представителями разных деловых культур и подготавливая их к более адекватному восприятию и интерпретации вариативных форм профессионального взаимодействия.

Сказанное выше подтверждает выдвижение в качестве ключевых понятий инновационной лингводидактики понятие коммуникативной личности, межкультурной и интеркультурной компетенции. А.А.Богатырев предложил различать понятия интеркультурной и межкультурной коммуникации как видового по отношению к родовому понятию [2,32] и тем самым подтвердил необходимость *выдвижения билатеральных интеркультурных прогностических моделей* деформации интенции русского инофона в, например, немецкой диалогической речи с последующей разработкой комплекса специальных тренингов/упражнений / заданий коррективного плана.

В качестве одного из вариантов технологического решения в организации учебного курса делового немецкого языка предлагается разработка «коммуникативного квеста» [2,34]. Последний представляет собой рассчитанную на определенное «прохождение» модель актуализации коммуникативных готовности обучаемых (например, речь может идти о приемлемости/неприемлемости характерных для русских речевых тактик в различных типах переговоров). Коммуникативный квест рассчитан на актуализацию как языковых, так и тактических готовности обучаемого к деловому общению. В рамках представляемого подхода национальные культурные стандарты речевых/коммуникативных действий/поступков и их интерпретации рассматриваются в качестве своего рода глубинной структуры (грамматики) речевого поведения их носителей, а также содержательной характеристики национального «языка-культуры».

Речевые тактики, характерные для авторитарного и демократического стиля общения россиян в деловом управленческом дискурсе всесторонне изучены и проанализированы в работе С.В.Мкртчян [3,300-307]. Результаты этого исследования могут стать прочной основой инновационного курса русско-немецкой деловой межкультурной коммуникации.

Проиллюстрировать сказанное можно примером составления коммуникативного квеста «переговоры», который построен по принципу бинарной оппозиции приемлемости/неприемлемости использования речевых тактик, характерных для русскоязычного делового дискурса [2,34]. В приведенном ниже фрагменте квеста использованы маркированные речевые тактики, функционирование которых в ситуации межкультурного взаимодействия превращает их либо в факторы поддержки переговорного процесса, либо в факторы фрустрации.

Успешное решение коммуникативного квеста представлено в следующей таблице:

Факторы фрустрации

Речевые тактики (РТ) комплимента
РТ «ставки на ложный стыд» заключается в констатации общеизвестности высказываемой точки зрения, ее очевидности, несогласие оппонента приводит к понижению его коммуникативного статуса в силу «ложной» некомпетентности (вторжение в личное пространство, нарушение принципа Вежливости).

РТ «палочного аргумента»
РТ дискредитации и обструкции

РТ «кунктации»
РТ оценки/замены /переадресации/ предвидения аргумента (вопроса) оппонента (создание ситуации неопределенности)
РТ категоричного отказа, не предполагающего объяснения причины.
РТ орнативного рассказа (пикантное повествование, шутка, анекдот)
РТ игнорирования (переключающего игнорирования, игнорирующего молчания)
РТ деструктивной констатации, совета, критики
РТ «заезженной пластинки»

Факторы поддержки

РТ цитирования
РТ позитивной констатации

РТ обоснованного отказа
РТ дипломатичного отказа

РТ построения доказательства

Как известно, в немецких деловых кругах не принято смешивать частное и личное с деловым, производственным. Общение между коллегам

ми, если их отношения не переросли в дружеские, ограничивается, как правило, сугубо деловыми темами. Тем более невозможно перерастание делового производственного совещания в обсуждение тем, которые касаются вопросов частной жизни коллег. В связи с этим в рамках делового переговорного процесса в немецком социуме невозможны РТ: «малого разговора, включающие в себя РТ «орнативного рассказа, поскольку они слишком личностные и могут рассматриваться как вторжение в частную жизнь, что в немецком обществе недопустимо и является абсолютным табу. Кроме того, они в принципе не соответствуют деловому стилю общения и поэтому неуместны в деловой сфере. Все немецкоязычные пособия по деловой коммуникации постоянно учат вежливости и сдержанности. Поэтому одной из типичных грамматических форм этого стиля является Konjunktiv II.

Таким образом, предложенная модель коммуникативного квеста, основанная на речевых тактиках русскоязычного управленческого дискурса может быть использована в создании инновационного коммуникативного курса по деловой межкультурной коммуникации на немецком языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крестинский И.С. Интегративно-рефлексивный подход к преподаванию иностранного языка для делового общения // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография /под ред.Н.А. Коминой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С.53-60.

2. Богатырев А.А., Комина Н.А., Крестинский С.В., Тихомирова А.В. Методологические и методические аспекты разработки инновационного курса немецкого языка для делового межкультурного общения // Международный сборник научных трудов, посвященный году Германии в России: естественные и гуманитарные науки – устойчивому развитию общества (Московское общество испытателей природы (Россия) – Международный университет общественного развития (Германия) – М.: Альтекс, 2012. – С.26-36. Прим.: Рецензируемое издание: УДК 574.

3. Мкртычан С.В. Стилистика устного делового дискурса : монография. – Тверь: Твер.Гос.ун-т,2011.- 316с.

Работа выполнена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Разработка инновационного учебного комплекта по немецкому языку в сфере межкультурной деловой коммуникации».

КОНОНОВА Татьяна Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого»

ИЗ НАБЛЮДЕНИЙ НАД КОНЦЕПТОМ «ВРЕМЯ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ РОМАНА И.А.ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ»

Сегодня исследования дискурса связаны с анализом характеристик языковой личности. В художественном тексте одним из способов описания личности является концептуализация, приводящая к формированию концептов. Статья посвящена репрезентации концепта «время» в художественном дискурсе романа И.А.Гончарова «Обрыв» относительно представлений о человеческом возрасте.

Ключевые слова: *дискурс, концепт, репрезентация, единица, время.*

Проблеме определения дискурса посвящено большое количество работ (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, Г.А. Орлов и др.). Суммируя различные понимания дискурса, М.Л.Макаров показывает основные координаты, с помощью которых определяется дискурс: формальная, функциональная, ситуативная интерпретации. Формальная интерпретация — это понимание дискурса как образования выше уровня предложения [2, с.80]. Речь идет о сверхфразовом единстве, сложном синтаксическом целом, выражаемом как абзац или кортеж реплик в диалоге, на первый план здесь выдвигается система коннекторов, обеспечивающая целостность этого образования. Функциональная интерпретация в самом широком понимании — это понимание дискурса как использования (употребления) языка, т.е. речи во всех ее разновидностях. Компромиссным (более узким) вариантом функционального понимания дискурса является установление корреляции «текст и предложение» — «дискурс и высказывание», т.е. понимание дискурса как целостной совокупности функционально организованных, контекстуализованных единиц употребления языка. Изучение различных категорий дискурса представляет собой одну из актуальных проблем в сфере современных лингвистических изысканий. Любой текст, которому присущи параметры образности, так или иначе соотносится с художественным дискурсом.

В настоящее время исследования дискурса связаны прежде всего с анализом различных характеристик языковой личности. Изучая языковую личность, лингвисты выявляют систему свойственных этой личности видов дискурса. В художественном тексте одним из способов описания действительности является процесс концептуализации, который приводит к формированию концептов тех или иных явлений и сущностей.

Настоящая статья посвящена способам репрезентации концепта «время» в художественном дискурсе романа И.А.Гончарова «Обрыв» относительно представлений о человеческом возрасте.

В качестве основных лексических репрезентаций концептов возраста нами рассматриваются:

- 1) юность (Марфенька и Викентьев);
- 2) зрелость (Райский, Вера, Волохов);
- 3) старость (Татьяна Марковна, Тит Никоныч).

Важным этапом на пути к целостному описанию концепта является использование словарных дефиниций.

Так, в толковом словаре под редакцией С.И.Ожегова, Н.Ю.Шведовой юность описывается как период, полностью совпадающий с молодостью, т.е. эти слова, фактически, являются синонимами:

1. см. юный.

2. Возраст, промежуточный между отрочеством и зрелостью; период жизни в таком возрасте. Счастливая юность. В дни юности.

3. перен., собир., О юном поколении, о молодежи (высок.) Юность мира против войны.

БАС же определяет юность скорее как «подпериод» внутри молодости:

1. Молодость, ранняя молодость. // Свойство юного (в 1 знач.). Свежее, кипящее здоровьем и юностью, прекрасное лицо рыцаря представляло сильную противоположность с изнуренным... лицом его спутницы. // Перен. Ранняя пора, недавнее возникновение, новизна чего-либо. Юность Владимира Ильича – это юность нашей Коммунистической партии, крепнувшей и зревшей в могучем резонансе с ходом его великой жизни.

2. В геологии – ранняя стадия существования, развития рельефа, водоема и т.п. Ранние стадии цикла он называет стадиями юности, средние – стадиями зрелости, конечные – стадиями старости и дряхлости рельефа.

3. Собир. Юношество (во 2 знач.). Молодое поколение, приходящее на смену старшему поколению.

В романе И.А.Гончарова Марфенька и Викентьев представляют счастливую юность: «Он бросился за ней, и через минуту оба уже хохотали, а еще через минуту слышались вверху звуки резвого вальса на фортепиано, с топотом ног над головой Татьяны Марковны, а потом кто-то точно скатился с лестницы, а дальше промчались по двору и бросились в сад, сначала Марфенька, за ней Викентьев, и звонко из саду доносились их говор, пение и смех»[1, с.253]. Периферия единицы «юность» репрезентирована глаголами «бросились», «хохотали», «резвый», «скатился», «промчались» и т.д., что позволяет выделить здесь коннотацию скорости.

В словаре С.И.Ожегова, Н.Ю.Шведовой зрелость представится так:

1 см. зрелый. 2 Возраст между молодостью и старостью, период жизни в таком возрасте.

В Большом академическом словаре зрелость – это состояние полного развития. Несмотря на свою телесную зрелость, она было еще совершенный ребенок и сердцем и умом. Умственная, жизненная, политическая и т.п. зрелость. Щепкин, в полной зрелости своего таланта, работая над собою буквально день и ночь, с каждым днем шел вперед и приводил нас всех в восхищение.

Зрелость - период расцвета, полноты физического и умственного развития. Зрелый человек обращается к жизни с вопросами, отвечает на вопросы, поставленные ему жизнью, и постоянно подвергает проверке

свои ценности. Например, вопросы, которые задает себе Вера: «Правда и свет...где же вы? Там ли, где он говорит, куда влечет меня... сердце? И сердце ли это? И ужели я резонерка? Или правда здесь?..»

Репрезентирует единицу «зрелость» поведение Веры, Марка и Райского. В большей степени Веры. Особенно показательна сцена, в которой Татьяна Марковна читает внукам историю двух влюбленных, чьи родители были против их союза. Молодые пошли наперекор родителям, и это привело к катастрофе. Влюбленных разлучили. Бережкова читала книгу с целью повлиять этой историей на Веру, но не созналась, сказав, что хотела «удовольствие сделать». Внучка раскрыла замысел бабушки: «Нет, вы хотели за что-то наказать меня. Если я провинюсь в чем-нибудь, вы вперед лучше посадите меня на неделю на хлеб и на воду» [1, с.381]. Иногда в романе говорится, что Вера была ровна, покойна, за обедом и по вечерам была общительна, входила даже в мелочи хозяйства, разбирала с Марфенькой узоры, подбирала цвета шерсти, проверяла некоторые счета бабушки, ездила с визитами к городским дамам. В данном примере периферия единицы «зрелость» представлена следующими репрезентациями «ровна», «покойна», «общительна» и т.д.

Среди существительных, репрезентирующих в русском языке единицу «старость» выделяются наименования лиц пожилого/старого возраста (бабушка) и наименование качеств (старый), состояний и процессов (стареть, ветшать), связанных со старостью: «Бабушка, отдав приказания с раннего утра, в восемь часов сделала свой туалет и вышла в залу, к госте и будущей родне своей, в полном блеске старческой красоты, с сдержанным достоинством барыни и с кроткой улыбкой счастливой матери и радушной хозяйки» [1, с.393] .

Наиболее характерной чертой пожилого человека является такая характеристика, как седые волосы.

Содержание единицы «старость» можно выделить в слабо выраженной оппозиции «физическое» - «интеллектуальное».

В романе И.А.Гончарова данный вид оппозиции репрезентирует единицу «старость». Татьяна Марковна Бережкова входит в категорию людей пожилого возраста. Ее возраст – это ее опыт, которым она считает своим долгом делиться с внуками.

Таким образом, в репрезентативное поле единицы «старость» можно внести слово «опыт». Этимологический словарь дает следующую информацию: «Искон. Производное от *опытать* "испытать", преф. образования от пытать, попытка, испытание».

«Мой грех! – повторила она прямо грудью, будтодохнула , - тяжело, облегчи, не снесу! – шепнула она потом, и опять выпрямилась и пошла в гору, поднимаясь на обрыв, одолевая крутизну нечеловеческой силой, оставляя клочки платья и шали на кустах» [1, с. 541].

Событие, произошедшее с Татьяной Марковной в молодости, стало для нее подобным испытанием, когда она узнала о той же беде, случившейся уже с ее внучкой.

Проблема изучения времени в художественном дискурсе стала актуальной сравнительно недавно, поэтому в лингвистике нет строгих методов и средств подхода для ее изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров И.А. «Обрыв». Роман в 5ти частях – М.: Гос.изд-во худ.литр-ры, 1955. - 624 с.
2. Макаров М.Л. Проблемы структуры дискурса. Вестник Тверского государственного университета. № 1- Тверь: Серия: Филология. Вып. 2: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2005. - С. 80-96.

КОРОБЧАК Вера Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Армавирская государственная педагогическая академия

К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЕДИНИЦЫ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

При анализе художественного произведения достаточно широко стало использоваться понятие текстовой единицы, текстемы, к числу которых можно отнести пейзаж, который создает дополнительный пласт информации. Пейзажи можно рассматривать как особую текстовую единицу, которая имеет свою семантику, в первую очередь, изобразительную, грамматическую выраженность средствами разных уровней языка (синтаксическим, морфологическим), а также функциональную значимость для всего содержания текста. В статье рассматривается поэтический дискурс Уильяма Вордсворта, выделяются ключевые компоненты, организующие пространство пейзажа.

Ключевые слова: поэтический дискурс Уильяма Вордсворта; пейзаж; особая текстовая единица.

Для понимания художественного текста требуется анализ его структурных и смысловых составляющих, языковых средств, которые используются автором как для передачи его замысла и раскрытия темы, так и для обеспечения структурно-семантической целостности и связности всей композиции. Более того, для соответствующего понимания единства внешней и внутренней формы текста, его содержания, а также для выявления всех имплицитных смыслов необходимы лингвистические и экстралингвистические знания.

Лингвистическое исследование включает в себя сложную, совокупную информацию, которая составляет содержательную сторону текста и

подразделяется на типы информационной значимости, под которыми понимается присутствие в нем событийного, философского, социального, эстетического, психологического содержания.

Каждая из этих разновидностей информации обладает своими составляющими: 1) событийная (реально-фантазийная; система героев, время, пространство, пейзаж, место); 2) философская (система понятий, оценки, сообщения); 3) соотносительности с общепринятыми или реально существующими закономерностями данных событий и действий; 4) социальная (система принятых норм и традиций); 5) психологическая (выражение мотивации поступков в ходе анализа); 6) эстетическая (присутствие фактора культуры [2: 24]. Перечисленные типы информации в тексте могут быть дополнены следующими разновидностями, которые проявляются в процессе его восприятия. Это присущая событийному типу исходная информация, а также и выявляемая в ходе анализа диагностическая и объективно-ошибочная информация, что создает основу для развития вариантов «картина мира» в представлении автора и читателя [1: 229].

При анализе художественного произведения достаточно широко стало использоваться понятие текстовой единицы, текстемы, к числу текстом можно отнести пейзаж, который создает дополнительный пласт информации. Пейзажи можно рассматривать как особую текстовую единицу, которая имеет свою семантику, в первую очередь, изобразительную, грамматическую выраженность средствами разных уровней языка (синтаксическим, морфологическим) а также функциональную значимость для всего содержания текста.

Для восприятия многоаспектной пейзажной единицы современным читателем все вышесказанное создает определенные трудности. Например, незнание лексем. Это отсутствие опыта, знаний о природе пейзажа, психологического навыка восприятия явлений природы в реальной картине мира. Подобные вещи уже создают затруднения в восприятии функционально значимой пейзажной текстемы в структуре произведения.

Обратимся к поэтическому дискурсу Уильяма Уордсворта, выделим ключевые компоненты, организующие пространство пейзажа. William Wordsworth больше всего известен как поэт-натуралист, который находил красоту, комфорт и моральную силу в природном мире. Если бы он был жив сейчас, он, вероятно, был бы членом организации, которая проводит компанию по защите окружающей среды. Для него мир природы свободен от коррупции и стресса, и он предлагает человеку возможность скрыться от индустриализованного общества.

Природа воспринимается читателем как некое одушевленное существо. Стихотворение “The Tables Turned” изучает тему человеческого общения с природой. (Denis Delaney, Ciaran Ward, 2005)

Ключевые лексемы (the sun-солнце, throstle- певчий дрозд, linned-коноплянка, fields-поля, books- книги, nature-природа, teacher-учитель,

woods-леса) которые описываются при помощи глаголов, их форм, признаков слов создают определенное настроение. Например, в первой строфе создается негативное настроение от того, что тратится много времени на учебу, что приводит к усталости и беспокойству, создавая негативный физический эффект и психологический эффект. Друг поэта провел весь день за занятиями и уже вечер “The sun is mellow”. Солнце (the sun) может быть освежающим (a freshening lustre mellow), потому что оно дает нам энергию, а цветовая гамма (light green), используемая поэтом, усиливает эффект оживления, подкрепления человека благодаря солнцу и обширным зеленым полям и лесам (...Though all the long green fields has spread, His first sweet evening mellow). С помощью персонификации (the sun, the throstle), природа воспринимается как что-то одушевленное.

Лексема books, с помощью оценочного определения “dull” представляет описание жизни друга поэта, проведенной за изучением книг - “Books! `tis a dull and endless strife”. Таким образом, автор выражает свое отношение к учебникам. По его мнению, мир природы – это источник знаний и познания, и он предлагает своему другу- “Come, hear the wood and linnet, How sweet his music! On my life, there’s more of wisdom in it”.

Мотив важности природы для автора создается за счет не только персонификации, а также с помощью анафорических повторов – “Up! Up! My Friend... Up! Up! My Friend...”; эпифорических повторов - “Lustre mellow; ... evening mellow”. Усиление основного мотива наблюдается в последующих строфах стихотворения (4, 5, 6, 7, 8). Автор использует местоимение – she – для обозначения “Nature” (природы); Используя при этом заглавную букву. Природа дает нам непосредственную мудрость, здоровье, истину и радость. Мудрость слышится также в пении дрозда, которого автор обозначает местоимением “He”. Согласно шестой строфе, “a vernal wood” (весенний лес), учит нас видеть разницу между добром и злом (Good and Evil): One impulse from a vernal wood May teach you more of man, Of moral evil and of good, Than all the sages can. По словам автора, человеческий интеллект искажает красоту природы. Заключительная строфа (8) передает авторское обращение к другу: “Enough of Science and of Art; Close up those barren leaves...”, что является перифразом его обращения в первой строке в начале стихотворения, образуя, таким образом, рамку, четко определяя отношение автора к теме - человеческое общение с природой.

Отношение между человеком и природой, как описано в стихотворении, по своей интенсивности почти религиозное. Религиозный образ создается с помощью религиозных терминов, используемых в тексте: He (the throstle), too, is no mean preacher, Come forth into the light of things, Of moral evil and of good.

В стихотворении скучный, бесцветный мир книг контрастируется с ярким, цветным миром Природы: A freshening lustre mellow, the long green fields, Come forth into the light of things.

Подобное отношение автора к учению, к книгам объясняется тем временем, когда он жил (The Romantic Age, 1776-1837).

Изучая семантическое поле стихотворения “The Tables Turned” можно представить следующие концепты в виде таблицы:

Abstract concepts	People
Wisdom	Preacher
Truth	Teacher
Moral evil and good	Sage

Возникает вопрос: всегда ли мы ассоциируем эти концепты и людей с Миром Книг или с Миром Природы. Конечно, они ассоциируются с миром книг. Обычная ассоциация не поддерживается. В данном стихотворении люди и концепты ассоциируются с Миром Природы. В последней строфе автор использует игру слов (pun) со словом leaves: Leaves of a tree and Leaves of a book. Использование восклицательных и повелительных предложений (Up! Up!... Up! Up!... Books! ... How sweet his music! The throstle sings!) (quit your books ..., ...Come, hear the wood/ and linnet ...come forth into the light of things, ... Let Nature be your Teacher... Close up those barren leaves. Come forth, and bring with you a heart.) создают настроение поэта, которое можно определить следующими прилагательными: uplifting, joyous, celebratory.

Язык стихотворения “The Tables Turned” простой и откровенный. Уордсворт успешно достигает поставленной цели в написании поэмы простым и доступным языком для всех людей (...I have done (...) to bring my language near to the language of men (...)).

Заголовок “The Tables Turned” точно отражает идейно-тематическое содержание произведения. Выражение “to turn the tables” означает “to invert” или “to change around”. В своем стихотворении автор переворачивает обычные вещи (выворачивает их наизнанку): мудрость и учение традиционно ассоциируются с книгами, но, вместо этого, Уордсворт призывает нас отказаться от книг и найти мудрость в нашем естественном окружении.

В пейзажных единицах присутствует «атрибутика» того населенного пункта, местности, которая описывается автором. Автор родился и проживал в одной из красивейших деревень в районе Lake District, который Уордсворт увековечил в своей поэзии: “...the Sun above the mountain’s head..., long green fields... A host, of golden daffodils. I wandered lonely as a cloud That floats on high over vales and hills Beside the lake, beneath the trees...”

Природа у Уордсворта часто дается не сама по себе, а в восприятии героя, в его ощущениях. Она органически вплетается в повествование о человеке, говорит о его мыслях, чувствах, настроении. Его природа не фон, не обрамление, а форма раскрытия души человеческой, авторской, способ

выявления скрытых ее глубин. Именно в очеловечивании природы, в удивительно возвышенном и поэтическом ее осмыслении надо видеть перво-причину авторского поэтического пейзажа.

Семантико-грамматический анализ, который был проведен, продемонстрировал, что Уильям Уордсворт, как истинный художник слова, опирается на глубокое знание человеческой природы, писал в расчете на психологический и эмоциональный опыт читателя, постоянно вовлекая его в сферу конкретно-чувственных представлений, знакомых ощущений и эмоций и достигая наибольшей силы впечатления от изображаемого.

Простота, доступность, понятность содержания достигается во многом за счет мастерского использования средств различных уровней языковой системы: лексического, морфологического и синтаксического. Синтаксические модели пейзажных единиц представлены самостоятельными безличными предложениями, инвертированными конструкциями, которые создают субъективный план повествования, в котором находит воплощение для Уордсворта синтетический способ художественного видения мира и импрессия как форма его выражения.

Лексический уровень пейзажной единицы представлен ключевыми лексемами с семантикой время года, время суток, вид местности и др. (...evening mellow..., a vernal wood, a spring wood...). Этот уровень лежит в основе идиолекта поэта, писателя. Всё это создает перед читателем образную картину. Этому способствуют и изобразительно-выразительные средства языка: метафора, сравнение, эпитет. Своеобразие их заключается в сопоставлении явлений природы с жизнью человека.

Грамматический анализ пейзажной единицы продемонстрировал, что грамматика кодирует заложенную в ней изобразительную семантику различными средствами языка. Семантика пейзажной единицы обусловлена функцией, выполняемой в произведении. Она может занимать как сильные, так и слабые текстовые позиции. Такие наблюдения позволяют дополнить языковую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левина В.Н. Проблемы современной лингвистической оценки пейзажной единицы в структуре художественного текста / Левина В.Н.// Языковая система и речевая деятельность: лингвокультурологический и прагматический аспекты. Выпуск I. Материалы международной научной конференции. – Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2007. – 360 с.
2. Пискунова С.В. Лингвистический анализ текста и обучение русскому языку/ Пискунова С.В.// Активные формы организации обучения русскому языку в вузе и школе. Сборник научно-методических трудов. – Тверь, 1994. – с.24-36
3. Denis Delaney, Ciaran Ward, Caria Rho Fiorina. Fields of vision. Literature in the English Language. Volume 1.2005. Edinburg, England.

КРЕСТИНСКИЙ Станислав Владимирович
*Федеральное государственное бюджетное образовательное учре-
ждение высшего профессионально образования
«Тверской государственный университет»*

МОЛЧАНИЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается феномен молчания в социокультурном и межкультурном контексте; молчание у разных народов несет различную коммуникативную и смысловую нагрузку; особенно такое различие прослеживается между восточными и европейскими культурами; делается вывод, что молчание способно отражать не только психологические и информативные (коммуникативные) аспекты общения, но и социокультурный контекст.

***Ключевые слова:** молчание, коммуникация, импликатура, социокультурный дискурс*

Социокультурная функция молчания как элемент неречевого поведения, как элемент этноспецифического дискурса проявляется в том случае, если его употребление обусловлено определенными нормами, культурными и этническими традициями конкретного социума. Т. Bruneau T.J. называет социокультурным молчанием характерный способ поведения, при котором все социальные и культурные слои общества отказываются от речи и оперируют психолингвистическими и интерактивными видами молчания» [1, с.36].

Говоря о социально и культурно обусловленном молчании, следует, прежде всего, отметить различия в частоте и качестве его употребления у народов Запада и Востока. В этой связи Т. Bruneau T.J. пишет: «Западная культура наполнена знаками и речью, моменты молчания и одиночества редки, особенно в США (...) Восточная культура - молчалива, интерактивное молчание имеет всеобщий характер» [там же с. 37]. Р.Т. Оливер, изучая особенности восточной риторики, замечает: «На Древнем Востоке молчание скорее ценилось, нежели отпугивало (...) в то время как на Западе оно всегда рассматривается как нечто неприятное» [2, с.64]).

Данное положение подтверждается многочисленными описаниями речевого и неречевого поведения у разных народов.

Культурно обусловленное молчание в большинстве случаев конвен-

ционально, оно является одним из правил игры, обязательным условием совершения того или иного действия. Прежде всего, конвенциональное молчание имеет место при совершении определенных ритуалов, соблюдении различного рода речевых табу. Отказ от вербальной коммуникации является также признаком определенного социального статуса коммуниканта, иерархического распределения их социальных ролей. Такой тип молчания функционирует прежде всего на уровне социально регламентированных отношений, общественно важных событий.

Конвенциональное молчание может иметь место и на уровне бытовых, семейных отношений в определенных стереотипных ситуациях, в которых молчание становится коммуникативно значимым. Для уровня межличностных неофициальных отношений, однако, наиболее типично неконвенциональное молчание, которое, как правило, имеет окказиональный характер и обладает очень широким спектром импликатур в зависимости от его синтагматики, пресуппозиционного фона, пропозиционального и всего интрасиленционального содержания. Тем не менее социокультурные факторы оказывают своё влияние на употребление и интерпретацию коммуникативных актов молчания и обуславливают его функционирование в дискурсе того или иного этноса. К таким факторам относятся условия исторического развития народа, особенности социальных отношений, правила этикета, темперамент и даже до некоторой степени географические условия проживания народа. Это влияние проявляется в основном в степени терпимости членов общества к коммуникативному молчанию и в его оценке, что находит своё отражение в тех наиболее типичных атрибутах молчания, которые фиксируются в языковом материале.

Наибольшие различия в употреблении и отношении к молчанию наблюдаются у народов восточных культур, с одной стороны, европейскими народами, с другой, и американцами, с третьей стороны.

На Востоке, особенно в Японии, Индии, Китае, Бирме, т.е. в тех регионах, где преобладает буддизм и индуизм, молчанию придается исключительно большое значение, оно приобретает подчас глубокий философский смысл, играет важную роль в религиозных ритуалах. На уровне межличностных отношений обнаруживается большая терпимость к молчанию, оно является одним из проявлений вежливого поведения.

В культуре европейских народов молчанию (за небольшим исключением) не придается какое-либо ритуальное значение, т.е. оно, как правило, не конвенционализировано; однако на коммуникативном уровне, в процессе непосредственного общения оно играет весьма существенную роль. При этом существуют некоторые отличия и в границах европейского региона в оценке и отношении к молчанию. В русской культуре молчание может оцениваться в равной степени как положительно, так и отрицательно; у западно-европейских народов центра и юга континента, молчанию дается, как правило, негативная оценка, оно содержит негативные импликации,

например, выражение напряженности отношений между коммуникантами, или может выполнять стратегические функции. У англичан молчание может расцениваться положительно только в смысле риторической фигуры как умение промолчать в нужный момент и в нужное время. На Севере Европы, в частности у финнов и близких к ним народов, молчание воспринимается достаточно терпимо и представляет собой своеобразную особенность национального характера. Наконец, у американцев наблюдается резко отрицательное отношение к молчанию и воспринимается только как пустота, как ничего не значимое отсутствие речи, которое следует немедленно заполнить какими-нибудь словами, и собеседники поэтому стараются по возможности избегать молчания в процессе вербальной коммуникации.

Несмотря на все различия рассмотренных выше культур, можно обнаружить некоторые закономерности относительно отношения к молчанию.

Наибольшую коммуникативную нагрузку получает молчание у тех народов, которые отличаются особой коммуникабельностью, повышенной эмоциональностью, у которых молчание не является нормой поведения (например, игбо, апачи, навахо, американцы, итальянцы). Чем более коммуникабелен, разговорчив народ по своему характеру, тем большую коммуникативную нагрузку несет молчание, тем в большей степени оно обращает на себя внимание со стороны участников вербального коммуникативного акта. И наоборот, если молчаливое поведение коммуникантов не является отклонением от норм поведения, принятых в каком-либо социуме, тем меньшую коммуникативную нагрузку оно несет, тем менее информативно оно для коммуникантов. Молчание внутри такого этнического социума не вызывает в процессе общения повышенного внимания собеседников к причинам отказа кого-либо из них от речи, не вызывает отрицательных эмоций (например, у финнов, народов Китая, Японии и других).

Наибольшей конвенционализации подвержено молчание у американских индейцев и народов Африки и Азии, что, видимо, можно связать с тем, что у многих из этих народов ещё хорошо сохранились вековые традиции, их поведение в целом подчинено в значительной степени различным конвенциям: общепринятым нормам коммуникативного поведения, обычаям, их этикет более регламентирован, значительную роль в их жизни играет ритуал, строго зафиксированное и регламентированное действие, их жизненный уклад отличается большей патриархальностью. Всё это в целом, по-видимому, повлияло и на конвенционализацию актов молчания в различных сферах общественной жизни. Поэтому ритуальное и конвенциональное молчание следует рассматривать в одном ряду со всеми ритуалами и обычаями народа.

В наименьшей степени конвенционализация молчания является характерной для многих европейских народов, что, видимо, можно объяснить сильной демократизацией общественных и частных отношений, утратой строго регламентированных социально-иерархических отношений,

разрушением в процессе исторического развития патриархальности социальных отношений, а также особенностями европейского менталитета.

В особую группу можно выделить социально-культурные общности, в которых молчание трактуется в религиозно-философском ключе, где молчание - один из способов существования, постижения своего Я и «высшей истины». Одновременно молчание является одной из форм проявления вежливости, уважения к собеседнику, является умением слушать, не прерывая его, предоставляя ему возможность полностью выразить себя (Индия, Китай, Япония).

И, наконец, можно также выделить группу народов, у которых молчание проявляется как молчаливость, как черта национального характера. К ней относятся финны и, видимо, другие северные народы, а также японцы и китайцы, хотя причины их молчаливости имеют разные корни: в первом случае - социально-исторические, во втором - мировоззренческие.

Вместе с тем можно обнаружить и некоторые универсалии относительно функционирования молчания у разных народов: молчание выполняет социально-ролевую функцию, является признаком социального статуса индивида; молчание выражает определенные эмоциональные состояния как положительные, так и отрицательные; молчание может содержать определенную информацию, вербально не актуализованную по каким-либо причинам, но ясную из контекста коммуникации или в силу конвенциональности ситуации общения. Наконец, молчание может быть ритуализованным знаком и условием совершения определенного ритуального действия.

Конечно, данные выводы не претендуют на окончательность, и по мере накопления нового фактического материала могут быть обнаружены какие-то совершенно новые аспекты этого феномена человеческой деятельности. Однако не вызывает сомнения, что молчание способно выражать социальные, психологические и информативные (коммуникативные) аспекты общения, т.е. вновь проявляется триединая сущность молчания, которая имеет универсальный характер.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Bruneau T.J. Communicative silences: Forms and functions//The Journal of Communication. - Н 23. - 1973. - Р. 17-46.
- 2.Oliver R.T. Communication and culture in Ancient India and China. - Syracuse, N.Y. Syracuse University Press. - 1971.

КСЕНЗЕНКО Оксана Александровна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова»*

ЭВРИСТИКА РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Особенности организации успешной профессиональной коммуникации и построения профессионального дискурса находятся в фокусе внимания современных гуманитарных исследований. Широта исследовательских интересов в сфере рекламоведения предполагает необходимость разработки принципов и методов изучения рекламного дискурса как одного из типов профессионального дискурса. В статье рассматриваются вопросы систематизации методов исследования рекламной коммуникации и рекламного дискурса, подчеркивается значимость интегрированного подхода, выделяются основные принципы изучения рекламного текста.

Ключевые слова: *Интегративный подход, методологические принципы, рекламный дискурс, рекламная коммуникация, функциональная установка.*

Учитывая значимость рекламы как социального института и ее интенсивное развитие как сферы человеческой деятельности, специалисты стали все чаще обращаться к ее изучению. Об актуальности исследований в данной области и наличии относительной системности данных исследований свидетельствует появление такого направления научных исследований, как рекламоведение. Этот термин заимствован (как и большая часть других рекламных терминов) из английского языка и является русскоязычным эквивалентом термина *advertology*, который используется для обозначения целой отрасли исследований, включающей различные направления, – от обсуждения вопросов маркетинговой природы рекламы и ее роли в процессе продвижения до детального рассмотрения различных аспектов ее создания и функционирования.

Введение дисциплины «рекламоведение» (*advertology*) является инновацией не только в российской, но и в мировой практике. До последнего времени весьма распространенным считалось рассмотрение рекламы в курсах по маркетингу, маркетинговым и массовым коммуникациям. Осознание необходимости выделения рекламы как самостоятельного, развитого объекта изучения нашло воплощение в формировании отдельного направления исследований – рекламоведения. Отличительной особенностью курсов по рекламоведению по сравнению с общими курсами по рекламе и маркетинговым коммуникациям является комплексный подход к рекламе как к сфере профессиональной деятельности и как к объекту изучения. Еще одним важным моментом является выделение междисциплинарного характера рекламы как объекта исследования.

Важность корпуса знаний о рекламе как о развитой сфере человеческой деятельности, актуальность разработки методов и принципов систематизации этих знаний и необходимость оценки их достаточности неоднократно подчеркивались как исследователями, так и специалистами-практиками. Количество публикаций, посвященных различным аспектам

рекламы, столь значительно, что их классификация и систематизация требуют отдельного, крайне скрупулезного изучения. Поэтому представляется, что одной из актуальных задач развивающегося направления научных исследований – рекламоведения – как раз и должны стать систематизация и оптимизация подобных публикаций.

Реклама является сложным, многоаспектным феноменом: обеспечение рекламной деятельности требует привлечения сведений и навыков крайне разнообразного характера. Сложная структура изучаемого объекта объясняет междисциплинарный (и глубже – интегративный характер) рекламоведения.

Традиционно рассматриваемому феномену уделяется существенное внимание в рамках экономических дисциплин, теории маркетинга и менеджмента, что вполне справедливо и логично: реклама как часть комплекса продвижения играет существенную роль в маркетинговых процессах и, следовательно, влияет на особенности функционирования экономических систем. Работы экономического и маркетингового цикла представляют весьма существенный, более того – доминирующий сегмент в общем массиве исследований рекламы и рекламной деятельности. При этом теоретические выводы и аналитические наблюдения, представленные в работах указанной группы, играют (и должны играть) существенную роль в формировании теоретической базы исследований иных многочисленных и разнообразных направлений. Данное утверждение представляется важным по ряду причин. Во-первых, функциональные и организационные характеристики той или иной экономической системы определяют роль и место рекламы в маркетинговых процессах и обуславливают качественные и функциональные особенности рекламной продукции, в том числе стилистику рекламных текстов, закономерности функционирования рекламного дискурса и формирования рекламной терминосистемы. Во-вторых, изучение частных функций и признаков того или иного феномена невозможно без четкого определения и достаточного понимания его общих онтологических характеристик. Поэтому включение результатов анализа сущностных характеристик рекламы в состав теоретических оснований любых исследований частного характера представляется необходимым.

Дискуссионным в данном случае видится вопрос о достаточности понимания общих положений. В каком объеме должны быть использованы сведения, полученные из работ экономического и маркетингового цикла при обсуждении особенностей социального воздействия рекламы, ее структурно-семантической организации, динамики ее развития как социального института, взаимодействия с различными структурными элементами системы СМИ, функционально-стилистических особенностей рекламных текстов и т.д? Каковы критерии оценки достаточности информации общего характера в плане достоверности исследований того или иного

направления? Каковы методы отбора подобной информации и (что наиболее существенно) применения ее в рамках избираемой предметной области?

Сложность указанных вопросов определяется совершенно очевидным фактом – различием предметов исследования отдельных научных направлений и областей, т.е. тех характеристик объекта, которые являются существенными и релевантными для той или иной научной отрасли. Следует учитывать, что при кажущейся очевидности наличия общего объекта исследований, различными в рамках разных научных отраслей оказываются не только частнонаучные методы изучения объекта, но и методы определения его границ и смысловые акценты в формулировке объекта.

Изложенные рассуждения приводят к выводу о том, что ответы на указанные вопросы будут (и должны) варьироваться в зависимости от отраслевой принадлежности исследования. Таким образом, в расчет должны приниматься предметные границы исследования, особенности применения частнонаучных методов исследования (при соблюдении закономерностей использования методов общенаучных), принципы оценки достоверности исследования в рамках каждой отдельной области.

Что касается изучения рекламного дискурса, существенным является знание об онтологических характеристиках рассматриваемого объекта, понимание функциональных установок и закономерностей функционирования рекламы как сферы профессиональной человеческой деятельности.

Общепризнанным постулатом является то, что успешность рекламной коммуникации измеряется возможностью и степенью достижимости ее функциональных установок. Достижение целей рекламы обуславливается четкостью их постановки. Цель рекламы заключается в выполнении специфических коммуникационных задач, в рамках определенной аудитории и в заданный период времени. [9]

Данное соотношение выражается формулой DAGMAR, являющейся аббревиацией названия книги Рассела Коллея, в котором и было выражено содержание этого соотношения (Defining Advertising Goals for Measured Advertising Results). [9] Предложенная модель включает различные этапы мысленной обработки информации потребителем. Ключевым принципом подобного коммуникативного подхода является определение характеристик целевой аудитории. Этапы формирования потребительского отношения, соотносимые с задачами рекламной кампании, выражаются также в не менее известной формуле AIDA. Задачи рекламы, таким образом, сводятся к следующим этапам: привлечь внимание, вызвать интерес, побудить желание и стимулировать к действию. При различии формального воплощения, общим в данных трактовках является позиционирование понятия внимания (потребительского внимания) как ключевого фактора в достижении рекламных целей и реализации рекламных установок.

Задачей лингвистического направления исследования рекламных процессов является выявление языковых единиц, способов их отбора и

применения, влияющих на возможность привлечения внимания к тексту, на степень его запоминаемости, на создание определенных ассоциативных рядов. В частности, в задачи лингвистического анализа входит выявление вербальных средств создания перцептивного образа, определение роли в данном процессе единиц различного уровня в поликодовом рекламном тексте. Так, например, находящийся в фокусе рассмотрения психологов вопрос о формировании и характере ощущений, возникающих при восприятии рекламного сообщения, предполагает обращение к поиску языковых средств их выражения и описания. С целью усиления рекламного сообщения специалисты считают целесообразным апеллировать к совокупности чувств и ощущений. [8, 11] Например:

AQUASOURCE 24 ЧАСА
ВСЯ СИЛА 5 000 ЛИТРОВ ТЕРМАЛЬНОЙ
ВОДЫ, СКОНЦЕНТРИРОВАННЫХ В ОДНОЙ
БАНОЧКЕ КРЕМА. ЖАЖДА ВАШЕЙ КОЖИ
НАКОНЕЦ УТОЛЕНА.
БЕЗУПРЕЧНЫЙ И СИЯЮЩИЙ ЦВЕТ ЛИЦА.
BIOTHERM AQUASOURCE

Подобный прием используется и в слогане духов Chanel Chance – «*Sparkling, Spiriting, Surprising*». Экспрессивность слогана усиливается использованием аллитерации и созданием паронимического ряда.

Постулируемые в психологических работах аспекты внимания и памяти, включенные в процесс переработки рекламной информации, являются необходимыми при анализе эффективности использования определенных лингвистических средств в рекламной коммуникации. Так, например, использование в рекламных текстах иноязычных внесений, безусловно, может повысить степень привлекаемого текстом внимания, но степень запоминаемости текста зависит от характера подобного внесения. Более того, подобный прием повышает вероятность коммуникативного сбоя.

Таким образом, при изучении рекламного дискурса и исследовании факторов, влияющих на эффективность рекламной коммуникации, существенными оказываются совокупные данные исследований в различных гуманитарных областях, дающие представление о качественных, функциональных и структурных характеристиках рассматриваемого феномена.

Принимая во внимание, с одной стороны, разнообразие ролей, которые играют различные виды рекламы (потребительская, политическая, социальная) в современном обществе, и с другой стороны, активное участие специалистов различных отраслей в создании рекламы и в развитии рекламной индустрии, становится возможным и необходимым говорить о формировании интегративного подхода к ее изучению.

По наблюдению Чарльза Сэндиджа, высказанному им в предисловии к книге «Advertising: Theory and Practice», рекламу «...следует рас-

смагивать как составную часть большого органического единства общества и системы предпринимательства. Только поняв условия, в которых возникла и действует реклама, т.е. потенциальные возможности и ограничения, которые делают ее свободной и одновременно скованной, можно по-настоящему разобраться в ее принципах и методах». [6, с. 3]

Для получения достоверных научных результатов необходимо совокупное использование данных маркетинговых исследований, достижений психоллингвистики, лингвистических методов анализа. О междисциплинарном характере изучения рекламы свидетельствует, в частности, тот обширнейший спектр вопросов, который рассматривается в исследовательских трудах. Широта исследовательских интересов в сфере рекламоведения неизбежно ставит вопрос о необходимости разработки принципов и методов изучения, которые позволят гарантировать не механическое «наслаивание» отдельных исследовательских сегментов, а их обоснованное взаимодействие. Следует заметить, что с подобной проблемой сталкиваются на этапе своего формирования большинство научных дисциплин, возникающих «на стыке» наук (такие, как психоллингвистика, социоллингвистика, когнитивная лингвистика и др.). Так, рассматривая стоящие перед этнопсихоллингвистикой задачи и методы их разрешения и отмечая невозможность решения многих теоретических проблем, стоящих перед этой наукой, в рамках лингвистики, психоллингвистики, культурологии и т.п., «...взятых самих по себе, в качестве отдельных наук, замыкающихся в прокрустовом ложе принятых в соответствующих науках постулатов», А.А. Залевская подчеркивает необходимость создания не «креолизованной дисциплины», а нового интегративного подхода. [2, с. 207]

Итак, представляется, что следует говорить скорее не о междисциплинарном, а об интегративном подходе к анализу рекламы. В этой связи встает вопрос о разработке принципов сосуществования отдельных научных областей и методологических оснований применения (интеграции) необходимых исследовательских данных в рамках отдельной области.

Изложенное доказывает необходимость решения обозначенного выше вопроса об особенностях взаимодействия различных парадигм гуманитарных знаний в рекламной практике и демонстрирует актуальный характер данного вопроса.

Разработка критериев систематизации корпуса исследовательских работ и принципов интеграции данных, почерпнутых из них, позволит обозначить границы отдельных научных направлений и устранить их аморфный или «креолизированный» характер. Корпус работ по рекламоведению может быть систематизирован на основании ряда факторов: по принадлежности к научной области; по характеру изучаемого предмета; по рассматриваемой тематике; по применяемым исследовательским методам; по отнесенности к той или иной научной школе; по стилистическим характеристикам; по жанру. В контексте классификации исследовательских ис-

точников в рамках определенной научной отрасли необходимо учитывать также степень релевантности рассматриваемого источника и принцип необходимости и достаточности предоставляемой источником информации в отношении изучаемой области. Следует, безусловно, учитывать и субъективные характеристики исследований, как, например: качество и достоверность исследования; учет в исследовании необходимых методологических предпосылок; верность полученных теоретических выводов и аналитических результатов.

Очевидно, что систематизация исследований, посвященных изучению рекламы, должна проводиться при комплексном учете всех факторов. Большой массив корпуса работ и их разнообразие источников, безусловно, предполагают обращение ко всем перечисленным выше факторам при проведении систематической оценки работ.

В числе несомненных научных достижений в сфере рекламоведения видится выделение определенных векторов (концепций) его развития, осуществленное российскими учеными. В настоящее время выделились две основные концепции рекламы. В работе В.В. Ученовой и Н.В. Старых данные концепции определяются как культурологическая (или историко-культурологическая) и маркетинговая (или конкретно-прагматическая). [7] А.А. Романов обозначает основные концепции рекламной деятельности как коммерческую и коммуникативно-психологическую. [5] Существенное внимание изучению рекламы как социального института оказывалось еще в работах Чарльза Сэндиджа. [10] И хотя обсуждение социальных, идеологических и эстетических аспектов рассматриваемого феномена проводилось с позиции существования рекламы в рамках экономической среды, в работах Чарльза Сэндиджа и его последователей, безусловно, можно увидеть предпосылки формирования культурологического взгляда на рекламу.

Как позитивную тенденцию, наметившуюся в контексте развития отечественного рекламоведения и, в том числе, формирования в его рамках отдельных гуманитарных направлений, следует отметить разработку классификации исследовательских источников по тематическому основанию и составление библиографических указателей. Некоторые указатели разрабатываются как в бумажной, так и в периодически пополняемой электронной версии. [1, 3, 4] Методическая ценность подобных изданий заключается в том, что помимо выполнения своего основного функционального назначения (предоставления систематизированной определенной информации об источниках соответствующей тематики), библиографические указатели определенным образом вовлечены в формирование тенденций систематизации отраслевых источников.

Анализ включенных в библиографические указатели позиций и принципов их систематизации наглядно демонстрирует сформировавшуюся взаимосвязь обозначенных концепций изучения рекламы – маркетинго-

вой (конкретно-прагматической) и культурологической. Наиболее конструктивным представляется такой подход, который позволил бы объединить обе концепции и отразить как экономическую, маркетинговую природу рекламы, так и ее культурологические особенности. В качестве такового видится именно интегративный подход.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгари М. Азбука рекламы, паблисити и паблик релейшанс – учебная программа выживания: Информационный указатель. – СПб: АТА «Болгар», 1998.
2. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005.
3. Реклама и PR: Библиографический указатель. Книги на русском и иностранных языках: Учебное пособие/Сост.: Р.Е. Бенева, Т.Я. Брискман, И.Г. Гальперина. – М.: Изд-во «Пашков дом», Издательство Международного института рекламы, 2001.
4. Реклама: Экономика, политика, искусство: Ретроспективный библиографический указатель (1993-1996 гг.). – М.: ГПНТБ (Государственная публичная научно-техническая библиотека России), 1997.
5. Романов А.А., Черепанова И.Ю., Ходырев А.А. Тайны рекламы. – Тверь: ГЕРС, 1997.
6. Сэндидж Ч., Фрайбургер В. Ротцолл К. Реклама: теория и практика. / Пер. с англ. под ред. Ю.Н. Иванова. – М.: Сирин, 2001.
7. Ученова В.В., Старых Н.В. История рекламы: метаморфозы рекламного образа. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999.
8. Уэллс У., Бернет Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика. / Пер. с англ. Е. Алюшинской, Т. Виноградовой, О. Карповой, В. Кузина, Л. Царук. – СПб: Питер, 2001.
9. Colley R.Y. Defining Advertising Goals for Measured Advertising Results. – NY: Association of National Advertisers, 1961.
10. Sandage Ch. Advertising: Principles and Practice. – R.D. Irwin Inc., 1953.
11. Wells W., Burnett J., Moriarty S. Advertising. Principles and Practice. – Prentice Hall International. Inc., 1998.

КУЗНЕЦОВА Лариса Валерьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Иркутский государственный лингвистический университет»

ДИСКУРСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОГЛАСИЯ И НЕСОГЛАСИЯ В СИТУАЦИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

В статье ставится проблема исследования ситуации принятия решения в лингвистическом ракурсе. Определение данной ситуации не только как коммуникативной, но и как прагматической, позволяет рассматривать высказывания, содержащие речевые акты согласия и несогласия, в качестве основных дискурсивных механизмов выражения уверенности или неуверенности, направленных на конструирование будущего мира.

Ключевые слова: речевой акт, принятие решения, проблемное пространство, конструирование, пропозиция.

Дискурсивный анализ различных форм коммуникации позволяет рассматривать в лингвистическом аспекте социальное взаимодействие участников ситуации принятия решения, где с помощью высказываний, содержащих речевые акты согласия и несогласия, которые можно отнести к ассертивам, адресант информирует адресата о его состоянии уверенности/неуверенности в рациональности принятия данного решения. Кроме того, в пресуппозицию говорящего входит попытка поддержать отстаиваемую точку зрения или, наоборот, убедить адресата изменить точку зрения в целях конструирования будущего мира.

Необходимо отметить, что высказывания отдельных участников коммуникативной ситуации объединены общим прагматическим смыслом, их общей нацеленностью на принятие решения, и посему эту ситуацию можно определить как прагматическую [1]. Будучи объединены общим прагматическим смыслом, говорящие выступают «деятелями, создающими прагматическую ситуацию, они совершают прагматические поступки, устанавливающие межсубъектные отношения и делающие возможным референцию к ним» [3, с. 90]. Выступая в качестве рациональных субъектов, коммуниканты используют речевые акты согласия/несогласия в прагматической ситуации принятия решения, направляя их на изменение мира.

В лингвистических терминах, принятие решения — это формулирование и вербализация проблемных пропозиций и выбор одной из этих проблемных, находящихся в конфликте, пропозиций в качестве решения. Это происходит после длительных переговоров и обдумывания вариантов, поскольку проблема возникает и решается в ситуации общения, взятой в ее целостности [2].

Содержанием высказывания с иллокутивной целью согласия является выражение уверенности в необходимости принятия данного решения, в то время как иллокутивной целью несогласия является выражение неуверенности, ставящее под сомнение предлагаемое решение. Мы рассматриваем принятие решения как коллективный процесс, требующий от каждого участника аккумулировать знания и выразить этот процесс через высказывания, содержащие речевые акты согласия/несогласия, то есть выразить уверенность или неуверенность в данном варианте решения. Речевые акты способствуют накоплению разделяемого знания (common ground), так как каждое высказывание участника автоматически добавляется к интерсубъективному знанию [4, р. 262]. Для того чтобы приступить к принятию решения, участники коммуникации прибегают к анализу имеющихся у них знаний о проблеме и постепенно вводят их в проблемное пространство, так как решение проблем происходит именно в проблемном пространстве (problem space) [7]. Поэтому каждое высказывание, содержащее речевой

акт согласия/несогласия, вносит вклад в развитие коллективного акта принятия решения.

В ситуации принятия решения дискурс представляет собой форму использования языка в реальном времени, отражающую определенный тип социальной активности человека, где говорящий формулирует решение, направленное на изменение мира, то есть на переход мира от его действительного состояния к желаемому.

В терминах конверсационного анализа, высказывания, содержащие речевые акты согласия и несогласия, выражающие уверенность или неуверенность, выступают как смежная пара (*adjacency pair*), где мена коммуникативных ролей (*turn-taking*) представляет собой рекуррентный процесс, поскольку речевые секвенции постоянно сменяют друг друга до тех пор, пока решение не будет найдено.

Более того, с помощью высказывания говорящий дает первоначальную оценку того, что утверждает, обеспечивая, таким образом, порождение адресатом релевантной второй оценки [8, p.61]. Так как высказывания, выражающие согласие и несогласие, являются альтернативными действиями, то их релевантность основывается на предлагаемой первоначальной оценке, а сами они являются носителями второй оценки. Смежную пару с речевым актам согласия можно рассматривать как содержащую оценку адресата, соглашающегося с первоначальной оценкой, где гарантом выступает его уверенность в правильности предлагаемого решения, или же первоначальная оценка обеспечивает релевантное несогласие, как неуверенность в рациональности данного решения [6].

Рассмотрим с позиции данного подхода следующую ситуацию: беседу между четырьмя менеджерами из двух разных компаний (Clark-Maxwell – British Management Training and Consultancy Company, FCF – French Training Organisation). Эти компании решили объединиться, и теперь их представители должны выбрать форму их объединения:

[PJ – Peter Johnson (Clark-Maxwell), YG – Yves Guillet (FCF), PL – Pascale Lannoy (FCF), JP – Jane Parsons (Clark-Maxwell)]

Представители данной группы, действуя как рациональные субъекты, с помощью речевых актов ассертивов выражают коллективное согласие решить проблему наилучшим образом. Иллокутивной силой каждого высказывания является уверенность в том, что они уже приняли правильное решение: объединиться. Данная беседа нацелена на обсуждение формы их объединения, что позволит участникам сконструировать будущий мир совместного сотрудничества в наиболее выгодном аспекте:

PJ: Well, we've both got a good idea of each other's capabilities and experience. So the next step is to decide on the best way for our companies to work together. I feel that, initially, we should work on an informal partnership basis, to see how things go.

YG: I think it would be better to look at all the possible options first, before making any decisions. It seems to me that there are a number of ways we could work more closely together. I suggest we list the options first and then examine them in more detail one by one.

В дальнейшем развитии беседы собравшиеся вводят в проблемное пространство возможные варианты решения юридических способов объединения их компаний: European Economic Interest Grouping (EEIG), licensing, franchising:

JP: How about using this new European Economic Interest Grouping, an EEIG, as an umbrella for our activities? This would be cheaper and quicker, and probably less bureaucratic.

YG: Have you considered the idea of licensing your Total Quality training programme for us to use in France?

PL: I think if we are considering this route, we should also look at franchising.

Первоначально группа сосредоточивает внимание на таком способе объединения, как «Franchising», предложенном сотрудником FCF. Выдвижение данной пропозиции сопровождается призывом к каждому выразить свое согласие, как уверенность в выгоде данного решения для представителей обеих сторон, или выразить несогласие, то есть неуверенность, определяющее данное решение в качестве утраты:

PJ: Pascale, you mentioned franchising. What do the others think?

Yves Guillet, представитель компании FCF, выражает свое несогласие с данной пропозицией и аргументированно приводит доводы, представляющие данное решение как наименее выгодное для объединения компаний, поскольку оно ущемляет интересы компании FCF:

YG: Well, I think the main weakness of this for us that we would simply be acting as a vehicle for your products and services. There would be very little joint activity. So, I'd say that was the least favourable option for us.

Jane Parsons, сотрудница компании Clark-Maxwell, выражает свое согласие с предыдущим собеседником, как уверенность в том, что данное решение не следует брать в расчет и сосредоточиться на той форме объединения, которая позволит им работать наиболее эффективно в сфере услуг. Такой вид согласия А. Померанц называет согласием с той же самой оценкой, когда «получатель защищает ту же самую оценку (the same evaluation), что и говорящий» [8, p.66]:

JP: I agree with Yves. Perhaps we should discount that option. I think we should look for a more synergistic solution – one that will enable us to combine our different experience and capabilities to produce a really good new range of services.

Больше к этой пропозиции говорящие не возвращаются. Языковыми механизмами, реализующими согласие и несогласие, в данном фрагменте

выступают глаголы мнения, согласия, оценочная лексика (Well, the least favourable, I agree, I think).

После отклонения первого варианта сотрудники объединяющихся компаний сразу же приступают к обсуждению следующего варианта решения – «Licensing», предложенного сотрудником Clark-Maxwell:

PJ: How about the suggestion of licensing?

Данная пропозиция вызывает неодобрение со стороны представителя компании FCF, выражающего несогласие, свою неуверенность в рациональности предлагаемого решения, ставящего под сомнение выгодность совместной работы. Говорящий дает определение данному выбору с помощью оценочной лексики (a fairly unattractive option). Дискурсивным маркером несогласия в данной речевой секвенции является слово Well, выражающее «нежелание, нерасположение, дискомфорт говорящего» [8, p.72]. Аргументом к утрате выступает здесь несоответствие требований рынка Франции и Великобритании. Данный аргумент находит поддержку у Jane Parsons (Clark-Maxwell) которая, в свою очередь, выражает свое согласие, уверенность в данной оценке и предлагает рассмотреть последний вариант решения номинированной проблемы – «EEIG»:

PL : Well, my immediate feeling is that it doesn't fit in with our philosophy about meeting client needs. I feel the problem with licensing is that the French market has very particular needs and you can't just transfer a programme that works well in the UK and expect it to work here too. So I should rank licensing as a fairly unattractive option as well.

JP: Yes, I think that fits in with the way we look at the situation too. How about the idea of forming an EEIG?

Выбор варианта «EEIG», предлагаемый в качестве решения, находит поддержку всех участников:

PJ: I think that's got a lot of potential. The main strength of an EEIG, as we see it, is that it will give us the opportunity to work closely together, but with maximum flexibility [5, p.63-64].

Достижение коллективного согласия осмысливается участниками как уверенность в максимальной практичности и выгоде от совместной работы в будущем конструируемом мире.

Проанализированная ситуация принятия решения соответствует изложенной выше модели: в качестве решения выступают три находящиеся в конфликте пропозиции. В данном случае имеет место коллективное принятие третьей пропозиции как решение проблемы, то есть речевые акты согласия и несогласия являются базовыми механизмами, определяющие уверенность или неуверенность говорящего в выгодности, правильности принимаемого решения при конструировании будущего мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. О стыде и стуже // Вопросы языкознания. 1997. № 2. С. 59-76.
2. Плотникова, С. Н. Решение проблем в серии бесед: анализ примера из романа Д.Дефо «Молл Флендерс» // Фразеология и личность: межвузовский сб. науч. тр. Иркутск : Изд-во ИГПИИЯ, 1995. С. 119-134.
3. Рябцева, Н.К. Коммуникативный модус и метаречь // Язык речевых действий. М. : Наука, 1994. С. 82-92.
4. Clark, H.H. Contributing to discourse. // Cognitive Science. No 13. 1989. P. 259-294.
5. O'Connor, P., Pilbeam, A., Scott-Barlett, F. Negotiating. London: Longman, 1997. 96 p.
6. Kahneman D., Tversky A. The Framing of decisions and the Psychology of choice // Science, New Series. 1981. Vol. 211, No 4481 / Pub. By American Association for the Advancement of Science. P. 453-458.
7. Newell, A. On the analysis of human problem solving protocols, in Johnson-Laird, P. N. and Vason. P. C (eds.) // Thinking. Readings in Cognitive Science. Cambridge University Press. Cambridge, 1977. P. 46-61.
8. Pomerantz, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shape / Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis / Ed. by J.M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. P. 57-101.

КУРЧЕНКОВА Елена Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный университет»

ПОСТКОЛОНИАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ДИСКУРС В ИНДИИ

В статье предлагается подход к изучению постколониального английского языка с точки зрения теории дискурса, использующейся ранее в других областях знания. Основными понятиями постколониального английского дискурса в странах – бывших колониях Великобритании являются: противостояние Восток-Запад, эмансипация, глобализация.

Ключевые слова: *постколониальный дискурс, постколониальный английский, глобализация, историко-идеологическая ситуация, постколониальные исследования.*

Термин **постколониальность** понимается нами как маркер периода и процесса деколонизации стран - бывших колоний. При этом приставка *пост* в постколониальных исследованиях ориентирует не во времени, а обозначает определенную позицию, ракурс видения, согласно которому опознаются и анализируются разноаспектные проблемы: протоколониальные, колониальные и послеколониальные [2]. В нашей работе постколони-

альность понимается как совокупность исторических, временных и ракурсных характеристик, релевантных для изучения того или иного аспекта стран - бывших колоний Великобритании.

Как зарубежные, так и русские исследователи в области истории, философии, социологии, литературоведения высказывают мысль о том, что после окончания второй мировой войны с распадом колониального мира приходит новая культурная эпоха, ведущая за собой перемены во всех сферах жизнедеятельности жителей постколониальных стран [13, 16]. Изменения происходят не только в области экономики, политики, но и в области мировоззрения, литературы, языка. Основными чертами постколониальной культуры становятся противостояние Восток-Запад, эмансипация, глобализация. Основные понятия и темы, которыми оперируют постколониалисты — проблемы инаковости, «другого», культурной мимикрии и ассимиляции, изгнания, символической «бездомности», отчуждения, двойственного, универсализма, евроцентризм и этноцентризм, а также нация, раса, пол.

Центральными темами постколониальных исследований стали вопросы национализма, ориентализма, само-репрезентации, культурной идентичности мультикультурной личности, что в значительной степени отражало процессы формирования государственности и национальной идентичности в освободившихся колониях [9, с.10].

В строго филологическом значении термина, постколониальные исследования касаются литературы, написанной на языке бывших колонизаторов, прежде всего, английском, писателями из бывших колоний. Центральной категорией для постколониальных исследований является постколониальная культурная идентичность и принципы ее репрезентации в литературе и искусстве [8, с.5].

В данном русле проводятся исследования и в области лингвокультурологии, чьей задачей является определение, какие лингвокультурные изменения, связанные с переходом от колониализма к постколониализму, произошли в тех или иных лингвокультурах. С 80-х годов прошлого века зарубежные лингвисты, последователи дискурс-анализа проводили исследования в области лексики, грамматики, риторики, касающиеся дискурсов отдельных исторических и идеологических эпох. Примером может послужить работа М. Реизигла «Дискурс национал-социализма, тоталитаризма», изданная в Австрии и посвященная немецкому дискурсу в эпоху германского тоталитаризма [15].

Одним из ключевых понятий постколониальных междисциплинарных исследований является постколониальный дискурс. Дискурс в культурологии понимается Э. Саидом как собрание утверждений (часто, но не всегда, содержание текстов), объединенных вместе обозначением общего объекта анализа, особыми путями артикуляции знания об этом объекте и определенными связями, особенно регулярностью, порядком и си-

стематичностью [16, с. 6]. Собрание и содержание текстов, погруженных в ситуацию общения, а именно в историческую эпоху и представляет собой главный интерес для исследователей постколониального дискурса.

Согласно лингвистической теории, дискурс – это речь, «погружённая в жизнь» [1, с. 137; 4, с. 230-232], где на первый план выходят аспекты функционирования текста и дискурса в социальной среде [5, с. 340 - 341]. В данной работе дискурс понимается как текст, погруженный в ситуацию общения и как общение посредством текста, т. к. понятие «дискурс» сопряжено с понятием «текст» по линии «процесс – результат» [5, с. 352].

Множество подходов к пониманию дискурса можно свести к ситуативно-ориентированной и субъектно-ориентированной трактовкам дискурса [5, с. 352]. Для нашей работы оказываются релевантными обе трактовки. Однако в данной статье речь пойдет о ситуативно-ориентированном подходе, и, развивая далее эту концепцию – об историко-идеологическом подходе.

В нашей работе мы отталкиваемся от понимания дискурса как связанного текста в совокупности с социокультурным (экстралингвистическим) контекстом (социальным, культурным, психологическим, прагматическим, историческим). Важнейшими и базовыми понятиями для описания того или иного дискурса являются субъекты (участники общения).

В постколониальном английском дискурсе основными участниками общения являются жители постколониальных стран, говорящие на английском как своем родном или втором (иностранном) языке [7, с. 339]. Б. Качру в рамках функционирования мультикультурных обществ выделяет три типа лингвистического взаимодействия участников постколониального дискурса: носитель языка - носитель языка, носитель – неноситель, неноситель – неноситель [11, с. 267-303; 10, с. 30-31].

При описании участников постколониального дискурса исследователи указывают такие их характеристики, как трансформации сознания [как «колонизаторов», так и самих «колонизированных»], протекающие через оппозицию «я» – «другой», мы и они, принадлежность к нескольким культурам. Такому человеку, как правило, трудно, а порой невозможно сделать выбор между какой-либо из них [9, с.14].

Поскольку многие постколониальные страны это бывшие колонии Великобритании, а английский язык в настоящее время приобретает все большее влияние в качестве глобального, мы в первую очередь обращаем наше внимание на страны Азии и Африки, где главным образом располагались британские колонии, начиная с 16 века. Одной из таких стран является Индия.

Основным вопросом, решаемым авторами индийских литературных произведений постколониального периода на английском языке, становится выбор между выражением индийской культуры или англо-саксонской культуры. В такой религиозной стране, как Индия речь идет также о выбо-

ре между индуизмом/буддизмом/исламом или христианством. В этой ситуации встает вопрос о разном выборе разных поколений. Поколение колониальное еще живет, приходит новое постколониальное поколение [10, с. 122].

В Индии как одной из мультикультурных стран, существует несколько уровней и разновидностей английского языка. Это стандартный британский, литературный индийский английский, местный разговорный. Местный вариант имеет более низкую социальную позицию по сравнению с предыдущими двумя.

В связи с этим, можно стратифицировать участников постколониального дискурса с учетом того, на какой разновидности английского языка говорит тот или иной участник. Стандартный вариант индийского английского - на нем говорит элита, высший класс, верхний средний класс. Местная разновидность индийского английского - ею владеют нижний средний класс, рабочий класс. Исходя из цифр, приводимых Д. Кристалом, в Индии всего 5 процентов населения владеет английским языком, при этом при количестве населения доходящем до миллиарда, эта страна дает столько участников постколониального английского дискурса, что они сопоставимы с количеством населения стран внутреннего круга [6, с. 95].

Английский язык в Индии относится к внешнему кругу Б. Качру и используется в качестве 1 или 2, дополнительного, но все же государственного языка [6, с. 93]. Однако в географической классификации Б. Качру существуют несоответствия. Например, к странам внутреннего круга относится США, где сосуществуют несколько английских языков, например, стандартный американский, эбоникс [афроамериканский], английский индейцев и т.д., из которых не все являются первыми языками для своих пользователей и не все представляют собой стандартные нормообразующие варианты. Таким образом, предложенная классификация Б. Качру [12], актуальная для 80-90 годов прошлого столетия, в настоящее время претерпевает изменения и должна быть переработана и расширена с учетом возникновения мировых английских языков.

Индийский английский входит в группу английских языков Юго-Восточной Азии, куда он был импортирован в результате колонизации. Для данного языка характерен ограниченный круг сфер использования: бизнес, СМИ, юриспруденция, делопроизводство, школы, книгоиздание. Это функциональный инструмент для прагматических целей [14, с. 59]. Другая функция английского языка наряду с инструментальной это глобальная, которая выражается в использовании английского языка без учета национальных особенностей, в том числе и британских, но все же в Индии на настоящий момент американизированного, так как имеет характеристику упрощения, подобно тому, как это наблюдается в американском варианте. Глокальный (glocal), местный вариант индийского английского как термин предлагается А. Пенникуком как отражение сбалансированного

обобщенного термина для понятий «глобальный» и «локальный», отражающего местные особенности и различия всего остального мира [14, с. 25, 10, с. 99]. Новая глобальная (интернациональная) история является одним из факторов процесса «глокализации». Она универсализирует черты истории отдельных стран и международных отношений, вводит их в глобальный контекст [3, с. 33].

Развитие лингвокультуры Индии жителей нынешнего поколения направлено в сторону Запада, что выражается в присвоении западных ценностей эпохи глобализации. Постколониальный английский встроен в колониальный конструкт политической и экономической гегемонии западных англофонных стран, где одновременно уживаются ценности западные и местные, присущие местным народам, населяющим Индостан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С.136-137.
2. Бобков И.М. Постколониальные исследования // Социологический словарь [электронный ресурс] URL : <http://www.VСловаре.ру>. (дата обращения: 20. 02. 2012).
3. Ионов И.Н. Новая глобальная история и постколониальный дискурс// История и современность. - 2009 .- №2 . С. 33-60.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
5. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007. 519 с.
6. Кристал Д. Английский язык как глобальный. Пер. с англ. М.: Весь мир, 2001. 238с.
7. Курченкова Е.А. Английский язык в Индии :история и актуальные проблемы // [Мир науки, культуры, образования](#). 2012. № 1. - С. 388-391.
8. Тлостанова М.В. Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века. М.: ИМЛИ РАН, Наследие, 2000. С. 5-7.
9. Чемякин Е.Ю. «Постколониальные исследования» как историко-культурный феномен второй половины XX века. – автореферат...канд. ист. наук, Екатеринбург, 2012. 19 с.
10. Buripagdi A. Thai English as Discourse of Exclution and resistance: Perspectives of Thai Professional Writers on the Notion of Thai English// A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Philosophy. Indiana University of Pennsylvania, 2008. 259 p.
11. Buripakdi A. Revisiting the Concept of English Varieties. The Narrative Approach to Space Creaton by a Thai Writer in the English Academy //Arab World English Journal. Walailak University, Thailand. 2011.Vol. 2. № 2. P. 267-303.
12. Kachru B. B. The spread of Englism and sacred linguistic cows / K. Bolton & B.B. Kachru [Eds.], World Englishes: Critical concepts in linguistics. London: Routledge, 2006. P. 483-500.
13. Loomba A. Colonialism/Postcolonialism. New York: Routledge, 2005. 263с.
14. Pennycook A. English and the Discourses of Colonialism. London: Routledge, 2001.304p.
15. Reisigl M. Discourse of National Socialism, Totalitarism //The Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier, 2006. pp. 642-649.
16. Said E.W. Orientalism. N.Y., 1978. 236p.

ЛЕЩЕНКО Олеся Викторовна
Донецкий национальный университет, Украина

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИСА РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ УКРАИНСКИХ ФИНАНСОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Статья посвящена изучению простых и сложных предложений в украинских рекламных слоганах финансовых учреждений. Экспрессивность синтаксической структуры слоганов рассматривается во взаимосвязи с функцией рекламы, направленной на привлечение внимания клиентов учреждений.

***Ключевые слова:** рекламный слоган, простые предложения, сложные предложения, экспрессивный синтаксис, функция рекламы.*

1. Введение. В настоящей статье рассматриваются украинские рекламные слоганы финансовых учреждений.

Слоган — это короткое запоминающееся высказывание, в котором передаётся информация об услуге или учреждении. Он вводится как для создания имиджа учреждения, так и для повышения эффективности актуальной маркетинговой компании [4, с. 152; 7, с. 59-61]. Слоган считается одним из важных элементов рекламного сообщения наряду с названием учреждения, заголовком и иллюстрацией и располагается, как правило, в конце рекламного текста рядом с названием учреждения. Например, слоган банка Райффайзен БАНК АВАЛЬ (1) *Тут вас розуміють* (Корреспондент 32/2012).

Статья основывается на материалах выборки, насчитывающей 277 рекламных текстов из общественно-политических и экономических журналов «Корреспондент», «Фокус», «Эксперт», «Деньги» и «Бизнес» за 2009-2012 год. Из 277 проанализированных рекламных текстов 219 (79,06%) содержали слоганы, 58 (20,94%) были без слоганов.

Актуальность данной работы обусловлена, с одной стороны, недостаточной разработанностью конструкций экспрессивного синтаксиса как одной из характеристик рекламного текста в целом и слоганов в частности [1, с. 126], с другой стороны, эти конструкции связаны с развитием синтаксиса и изменениями в современном украинском языке. В успешном слогане, являющемся короткой и экспериментальной языковой формой, как

нельзя более точно должны сочетаться структурные возможности языка и коммуникативная эффективность языковых единиц. Целью статьи является проанализировать синтаксические особенности простых и сложных предложений в рекламных слоганах и показать функциональную значимость синтаксических средств, направленных на построение рекламной коммуникации.

2. Простые и сложные предложения

2.1. В анализируемом корпусе примеров большинство слоганов являются простыми предложениями — 180 (82%) примеров. Из них 164 (91,1%) слогана состоят из одного простого предложения, например, слоган банка Київська Русь (2) *Ми **ОБЕРІГА**ємо Ваші фінанси!* (Фокус 22/2012), 16 (8,9%) слоганов — из двух простых предложений, например, слоган банка CRÉDIT AGRICOLE (3) *Мій банк – Креді Агріколь. Це має сенс* (Корреспондент 7/2012) и слоган банка ВТБ (4) *„Я думаю про футбол. Про гроші думає мій ВТБ“* (Бизнес 13/2012). Последний слоган представляет собой написанную от руки прямую речь известного украинского футболиста А. Воронина. Приём прямого цитирования знаменитостей широко используется в рекламных сообщениях [8, с. 38; 5, с. 187]. Таким образом, банк позиционирует себя посредством известного клиента, что даёт будущим клиентам банка возможность для самоидентификации и самоутверждения. С точки зрения синтаксиса этот слоган интересен тем, что во втором предложении изменён порядок слов: на первом месте стоит дополнение *про гроші*, при этом структура двух предложений является подобной. Здесь имеет место синтаксический параллелизм. Благодаря повторению синтаксической структуры и изменению порядка слов, усиливается смысловой акцент этого «очеловеченного» слогана на лексеме *про гроші* и, таким образом, фокусируется внимание на деятельности банка. В украинском языке порядок слов не фиксированный и, как правило, наиболее важная информация в сообщении выносится в начало предложения [6, с. 55].

Примером простого распространённого предложения может быть слоган PORSCHE Finance Group (5) *Наша мета — продати Вам авто, а не кредит* (Бизнес 16/2012). Сказуемое *продати* имеет два дополнения — *авто* и *кредит*. Второе дополнение противопоставляется первому по смыслу, выделено синтаксически и с помощью запятой в отдельную группу. В этом предложении рема *а не кредит* следует за темой *Наша мета – продати Вам авто*. Препозитивная частица *не* способствует выделению ремы, так, благодаря актуальному членению информации в предложении создаётся необходимый смысловой акцент.

В слогане Укресімбанка (6) *Йдемо назустріч* (Корреспондент 46/2011) предложение в конце как-бы обрывается, здесь имеет место стилистическая фигура умолчания апосиопеза. Благодаря экспрессивности структуры предложения читателю приходится самому искать завершение

фразы. Это создаёт особое напряжение в повествовании, увеличивает опциональность смыслов и поэтому вызывает бóльший интерес клиентов.

Слоган банка ProCredit Bank (7) *Банк для Вас та Вашої сім'ї* (Корреспондент 48/2011) представляет собой простое распространённое номинативное предложение с однородными дополнениями. Слоганы с номинативными предложениями служат положительному имиджу банка, т.к. объединяют в себе номинацию банка и его оценочные характеристики. В таких предложениях определения употребляются как в препозиции: (8) *Великий Український банк* (слоган Банка Фінансова Ініціатива), так и в постпозиции: слоган Укрсіббанка (9) *Банк позитивних змін* (Корреспондент 14/2010).

2.2. Все сложносочинённые предложения были бессоюзными. Примеров сложносочинённых предложений — 35 (15,9%), например, слоган банка UniCredit Bank (10) *Життя мінливе, ми з вами незмінно*. (Корреспондент 34/2012). В этом слогане отсутствие союза между двумя предложениями привносит в слоган особую динамику движения вперёд. Кроме того, здесь присутствует стилистическая фигура антитеза, построенная на повторении синтаксической структуры и на противопоставлении лексем *мінливе* и *незмінно*. Таким образом, в совокупности лексических и синтаксических средств в слогане прочитывается постоянство и развитие как координаты банка UniCredit Bank. Бессоюзные предложения, части которых противопоставляются или сравниваются, часто используются в рекламных слоганах, так как такая форма высказывания придаёт слогану афористичность и способствует лучшему запоминанию слогана [М'яснянкіна 2012: 156]. Расширенный вариант слогана банка UniCredit Bank (11) *Життя мінливе, як і футбол, ми з вами незмінно*. (Бизнес 15/2012) представляет собой сложносочинённое бессоюзное предложение со вставкой-сравнением, в которую вынесена важная актуальная информация о том, что банк гарантирует поддержку своим клиентам как на время проведения чемпионата ЕВРО 2012, так и после этого события. С помощью такой вставки семантика слогана расширяется, а синтаксическая структура остаётся лаконичной.

Слоган (12) *Партнер сьогодні. Партнер назавжди*. (Корреспондент 14/2012) банка Universal Bank является сложносочинённым бессоюзным предложением с пропущенным союзом *та/і*. Точка, разделяющая эти предложения, создаёт своеобразную паузу, а приём парцелляции делает слоган более динамичным. Парцелляция — от лат. «разделение на части» — является одним из приёмов экспрессивного синтаксиса и служит для актуализации информации в сообщении [1, с. 129; 2, с. 288]. Исследователи синтаксиса соотносят приём парцелляции с основной тенденцией развития украинского синтаксиса к аналитизму, который проявляется там, где структурная целостность предложений нарушается [3, с. 408-424, 823]. Данный слоган можно также рассматривать как одно эллиптическое пред-

ложение с опущенной частью именного сказуемого, выраженного вспомогательным глаголом *є*. Недосказанность, вызванная парцелляцией, активизирует понимание сказанного, а именно то, что клиенты банка Universal Bank всегда могут рассчитывать на поддержку и сотрудничество со своим банком. Рассматриваемый слоган интересен ещё и тем, что здесь имеет место синтаксический параллелизм. Благодаря повторению синтаксической структуры и лексемы *партнер* создаётся впечатление особой убедительности.

2.3. Сложноподчинённые предложения были зафиксированы в 3 (1,55%) слоганах. Например, слоган БАНКА ФОРУМ Commerzbank Group (13) *Навіщо платити за те, що має бути безкоштовним?* (Фокус 5/2011). Этот слоган представляет собой сложноподчинённое предложение с дополнительным придаточным. Роль коррелята в этом предложении выполняет указательное местоимение *те*, а придаточное предложение присоединено к главному с помощью союза *що*. В придаточных определительных употребление союза *що* свидетельствует об общей тенденции развития украинского языка – замены относительных местоимений *котрий, який* на разговорные формы с союзом *що* [Загнітко 2011: 831-833]. В качестве примера можно привести слоган банка БТА Банк (14) *Перший депозит, що захищає від валютних коливань* (Корреспондент 14/2010).

2.4. Из всего корпуса примеров один слоган (0,55%) состоял из сложноподчинённого предложения с дополнительным придаточным и простого предложения с деепричастным оборотом, выступающим в функции обстоятельства образа действия, который является катафорической отсылкой к содержанию придаточного предложения: банк знает о нуждах клиентов и заботится о них — (15) *Ви знаєте, що для вас важливо. Ми працюємо, враховуючи це.* (Baltic International Bank, Фокус 13/2012).

3. Выводы и перспективы исследования.

3.1. Короткие слоганы эффективны тем, что могут поместить достаточно широкую информацию: указать на общие проблемы или передать общепризнанные ценности, что в целом повышает понимание и запоминание слоганов. Такие слоганы способствуют расширению целевой аудитории и вызывают у клиента впечатление большей убедительности (например, слоган Ощадбанка (16) *Завжди поруч* (Корреспондент 50/2011), где высказывание сжато до минимума и слоган прочитывается как клятвенное обещание).

3.2. От величины языковой формы напрямую зависят возможности этой формы изменяться и комбинироваться с другими элементами. В этой связи представляется важным изучение структурных особенностей слоганов, а именно: с помощью каких средств происходит уменьшение, расширение и размыкание синтаксической структуры, за счёт чего создаётся семантическая плотность, напряжённость или, наоборот, живость, динамика как в разговорном языке. Типичный слоган украинской рекламы финансовых учреждений состоит из одного простого предложения. Структура

простых предложений может расширяться за счёт однородных членов предложения (также в функции сравнительного оборота), определений в пре- и постпозиции, деепричастного оборота, в свою очередь, эти средства участвуют в информационном членении предложения. Сложносочинённым предложениям присуща асидентичность, придающая динамику высказыванию в слогане. Сложноподчинённые предложения не характерны для данного корпуса примеров. В формировании экспрессивности слоганов значительную роль играют такие стилистические фигуры, как парцелляция, параллелизм, апосиопеза и антитеза. Порядок слов и актуальное членение предложения также служат выделению смысла в слоганах. Проведённый анализ синтаксических особенностей в слоганах свидетельствует о новых явлениях в украинском синтаксисе.

3.3. В дальнейшем исследовании предполагается изучить двусоставные и односоставные, полные и неполные типы предложений, функции эллипсов в слоганах. Целесообразным представляется проанализировать коммуникативные типы предложений и сопоставить их с типами речевых актов для лучшего объяснения побудительной семантики слоганов. Анализ синтаксической структуры позволит в совокупности определить, как языковые средства в слоганах формируют имидж актуальной маркетинговой компании и какую роль они играют в создании позиционирования учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова О.В., Коваленко Є.С. Функціонування конструкцій експресивного синтаксису в рекламних текстах // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Вип. 14. – Донецьк: ДоннУ, 2006. – С. 126-130.
2. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис. Підручник. – Київ: Либідь, 1993. – 368 с.
3. Загнітко А.П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. – Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО», 2011. – 992 с.
4. М'ясняніна Л.І. Структурні типи слоганів у телевізійній рекламі // Теле- та радіожурналістика. – Львів, 2012. – Вип. 11. – С. 152–157.
5. Hoffmann M. Werbekommunikation stilistisch // Janich, Nina (Hg.): Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge. – Tübingen: Narr (=UTB), 2012. – S. 179-195.
6. Ivanenko S. Interkulturelle Stilistik der deutschen und ukrainischen Sprache. Vorlesungsreihe. – Kyjiw: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 174 S.
7. Janich N. Werbesprache. Ein Arbeitsbuch / Nina Janich – [5., vollst. überarb. und erw. Aufl.]. – Tübingen: Narr, 2010. – 323 S.
8. Sowinski B. Werbung. – Tübingen: Niemeyer, 1998. – 112 S.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Бизнес 13/2012, Бизнес 15/2012, Бизнес 16/2012, Корреспондент 14/2010, Корреспондент 46/2011, Корреспондент 48/2011, Корреспондент 50/2011, Корреспондент 7/2012, Корреспондент 32/2012, Корреспондент 34/2012, Фокус 5/2011, Фокус 13/2012, Фокус 22/2012.

ЛИТВИНОВА Валентина Александровна

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный университет»*

**СТЕРЕОТИПНОСТЬ И ЭТИКЕТНОСТЬ
РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ
В КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ «ИЗВИНЕНИЕ»**

В статье рассматриваются особенности этикетного речевого поведения носителей британской лингвокультуры в ситуациях, отмеченных намеренным или ненамеренным ущемлением интересов другого человека и требующих обращения к речевому акту извинения. Автор рассматривает типологию ситуаций и рассматривает особенности речевых практик в случаях формального, конвенционального и искреннего извинения.

Ключевые слова: *метакоммуникативные извинения, конвенциональные извинения, извинения по существу, вина, раскаяние, адресат.*

Проблема стереотипности коммуникативного поведения человека и поиск приемов ее описания в лингвистике представляются актуальными темами сегодня, когда объединенные усилия исследователей смещаются в сторону ситуативного контекста и нацелены на изучение социальных, индивидуально-личностных, этнокультурных аспектов коммуникативных практик человека. В этой связи актуальным считаем вопрос о выявлении стереотипных характеристик речевого поведения в условиях коммуникативной ситуации отдельного типа и изучение этикетной специфики их воплощения в рамках определенной коммуникативной культуры. На необходимость проведения подобных исследований указывают специалисты в области психолингвистики, этнокультурной лингвистики, интракоммуникативной лингвистики (см. работы Т.В. Лариной, О.А. Леонтович, А.А. Леонтьева, Р. Ратмайр, Ю.В. Туфановой, К. Фокс, Н.И. Формановской, Р.М. Фрумкиной и др.). Так, А.А. Леонтьев полагает, что круг вопросов, связанный с устойчивыми (стереотипными, воспроизводимыми) моделями речевого поведения напрямую соотносим с национальными традициями, рассматриваемыми как часть национальной культуры, как этикетные характеристики «универсальных актов общения» и изучение речевых практик позволяет получить объ-

ективные данные о стереотипном в поведении представителей отдельной культуры [2, с. 191]. Стереотипность в этой связи следует понимать как неизменно повторяющиеся модели поведения, воспроизведение актов общения, напрямую соотносимых с типичными условиями общения, в частности, в этикетных ситуациях, когда нормы вежливости и такта четко предписывают модель поведения и ограничивают выбор реплик. Подчеркнем, что согласны с мнением А.А. Леонтьева, который полагает, что во всех случаях воспроизводимым целым является не отдельное высказывание, а «комплекс вербального и невербального поведения, соотнесенный с той или иной определенной ситуацией и нормативный для нее» [там же - 2, с. 191].

В данной статье представлены результаты функционально-прагматического анализа этикетного коммуникативного поведения в ситуации «Извинение», выявлена стереотипная модель ситуации и рассмотрен вопрос о вариативности ее реализации в этикетной практике англоязычного социума.

Извинение неоднократно становилось объектом рассмотрения в работах зарубежных и отечественных лингвистов (подробно об этом: [1, с. 160]). Исследователей интересуют вопросы о понятийной, прагматической и эмоциональной сторонах концепта «Извинение», о специфике нормативности и этикетности речевого акта извинения, его также рассматривают как компонент сценария коммуникативной ситуации «признание вины» (см. работы Т.В. Лариной, Р. Ратмайр, Т.И. Толкачевой, Н.И. Формановской и др.), однако в большинстве работ усиленное внимание уделяется фактору стереотипности поведения (авторы приводят типичные речевые формулы извинения в русском, немецком, английском языках) и незаслуженно мало внимания отводится изучению прагматической специфике речевой практики извинения в отдельной лингвокультуре. В данной статье предлагаются результаты анализа прагматической востребованности извинения в коммуникативной культуре британцев.

Моделирование коммуникативной ситуации «извинение» позволяет выделить в качестве одного из центральных компонентов мотив обращения к стереотипному поведению – нарушение (намеренное / ненамеренное) конвенций вежливого поведения, которое требует актуализации вербального акта «признание вины». Коммуникативный акт «Извинение» интеракционален и включает, как минимум, двух человек, один из которых осознает, что своими действиями (вербальными или невербальными) он наносит ущерб второму лицу, признает себя виноватым и просит снять с него вину (речевой акт извинения). В соответствии с этикетными ожиданиями второе лицо (адресат) распознает интенцию адресанта и в идеале вербально реагирует, принимая извинение [5, с. 242]. При подобном взгляде на прагматическую задачу коммуникативного акта следует, что «извинение» – это форма речевого поведения с функцией восстановления социального баланса или гармонии отношений между коммуникантами [8]. Самым частотным сигналом выражения раская-

ния в английском этикете является речевая формула *I am sorry*. Она адресована непосредственно второму лицу, от которого, в соответствии с правилами этикета, ожидается реплика, сигнализирующая о формальном прощении. Указанные агентивные свойства и прагматические обстоятельства относятся к стереотипным для коммуникативной ситуации «Извинение».

Изучение речевых практик в англоязычной культуре свидетельствует о высокой востребованности коммуникативных актов этикетного извинения и прощения, которые соотносятся с разными мотивами. Извинение как стереотипная формула речевого этикета вежливости выполняет важную коммуникативную функцию в повседневном межличностном общении – восстанавливает гармонию отношений между участниками коммуникации, способствуя бесконфликтному общению.

В английском этикете общения коммуникативная ситуация «Извинение» занимает особое место, поскольку носители этой культуры обращаются к ней очень часто и с различными мотивами, извиняясь за любое возможное неудобство, нарушение личного пространства другого человека, вмешательство в его личную жизнь. Так, сочувственные «*I am very sorry*» или «*I am so sorry*» произносятся, когда действия или слова могут доставить неудобство, дискомфорт, перед тем, как сообщить плохие новости. В Англии даже инспектор дорожного движения, приклеивая штрафную квитанцию на лобовое стекло автомобиля, может сказать «*Sorry, but it's my job*» [3, с. 120]. Наблюдения показывают, что причинами обращения к коммуникативной интеракции извинения в Англии становятся нарушения ряда конвенций этикета вежливого поведения. Большая часть нарушений связана с ненамеренными, но неизбежными случаями (напр., нарушение межличностной дистанции в общественном и многолюдном месте, обращение к незнакомому или малознакомому человеку с просьбой и т.п.). При этом речевой акт признания вины носит формальный характер – коммуниканты обмениваются стереотипными репликами (*Sorry – That's OK*), не применяя дополнительных невербальных средств выражения раскаяния. Здесь, в отличие от случаев извинения по существу, демонстрации эмоций не предполагается.

Основываясь на функционально-прагматическом подходе к системности речевым практикам извинения в работе Р. Ратмайр [4, с. 138, с. 159, с. 179], мы выделяем три типа коммуникативных ситуаций извинения, основанных на различиях коммуникативных условий и мотивов: а) конвенциональные извинения; б) метакоммуникативные извинения; в) извинения по существу. Рассмотрим особенности обращения к ним в современной британской коммуникативной культуре.

Конвенциональные извинения произносятся в связи с незначительными нарушениями этикета, часто вызванными сложившимися обстоятельствами, которые зависят, а часто и не зависят от человека. Так, в следующей ситуации молодая женщина осознает, что, припарковав свою ма-

шину, она перегородила проезд для другой машины и извиняется: *"Oh, my goodness, I'm terribly sorry! You wanted to drive in and I've blocked you."* [6, с. 88]. В случае конвенционального извинения возможно проявление личной эмпатии, внимания к другому человеку, но это не связано с переживаниями или сильными эмоциями самоуничижения. Конвенция требует от адресата стереотипной реакции – принять извинение, так как ущерб нанесен минимальный [4, с. 178]. В этом случае наличие вербальной или иной реакции признается признаком владения нормами вежливого общения.

Метакоммуникативные извинения можно определить как извинения, связанные с нарушением метакоммуникативных постулатов такта или речевого этикета. Целью подобных извинений является просьба о снисхождении к нарушению конвенций гармонии в коммуникации. Это извинение о сказанном или стиле / тоне того, что будет сказано: *Excuse me telling a thing like that / If you could excuse my speaking so fast...* Извинения данного типа обычно открывают высказывание и произносятся, как правило, спонтанно, без каких-либо эмоций и не требуют ответа (речевого акта прощения).

В отличие от двух приведенных выше типов в извинениях по существу полностью сохраняется семантика просьбы о прощении. Произносящий извинение по существу уже осознает, что его партнер рассержен или обижен, или, по крайней мере, у него есть повод опасаться этого, и он просит его простить (т.е. преодолеть свои отрицательные эмоции и не осуждать за проступок, освободить от ощущения вины). Сигналом речевого акта «просить прощение» становится стандартная этикетная фраза *"I am sorry"*, однако он сопровождается вербальным и невербальным проявлением эмоций. Так, в следующей ситуации подросток вынужден извиниться за свое поведение в школе: *My knees would hardly hold, my chin quivered, my eyes filled with tears which would not quite run over, but made my vision blurry and unreal.*

I stood before the Boyds for a long uncomfortable minute while they looked down at me and didn't say a word. I had never talked to either of them before in my entire life.

"I'm sorry," I finally began, almost whimpering. "I'm sorry that I knocked Carrie's tooth out," it all came pouring out as the tears ran over and poured down both cheeks. My nose even bubbled.

The Boyds didn't say a word. They just looked at one another, at me, at one another again [7, с. 39].

В извинениях по существу наблюдается удлинение речевой партии, поскольку просящий извинение может несколько раз повторить просьбу о прощении, дает пояснения о причинах нарушения конвенций, подчеркивает глубину своего переживания с помощью интенсификации эмоционально окрашенной лексики, часто сопровождает речь жестами и мимикой раскаяния, как, например, в следующей ситуации: *"Bridie, duckie, I don't know what to say! It seems so awful to do this to you. So cruel, and, you know, really*

*horrible. I **really** am **so awfully, frightfully sorry**. I mean, if Dickie did this to me, I really think I'd want to die"* [6, с. 33].

Иными словами, мотивом извинения по существу является осознание дисгармонии в отношениях, урона, который был нанесен другому человеку, что винящийся хотел был загладить.

В заключение отметим, что приведенные аргументы подтверждают мысль о том, что даже стереотипные формы речевого поведения, к которым относятся речевые акты извинения, требуют более детального описания. В частности, представляется актуальным наблюдение за этнокультурными особенностями речевых практик британцев и их описание с учетом прагматических мотивов и потребностей в обращении к стереотипным этикетным формулам извинения и прощения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильинова Е.Ю., Литвинова В.А. Нормативность и прагмалингвистические особенности извинения в английской коммуникативной культуре // Актуальные проблемы коммуникации и культуры. Вып. 14. Часть I. Международный сборник научных трудов. – Москва – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2012. – С. 159 – 165.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
3. Норбури П. Великобритания (Быт. Традиции. Культура); пер. с англ. В.Г. Яковлева. – М. АСТ: Астрель, 2007. – 159 с.
4. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное извинение на материале русского языка и русской культуры. – М. Языки славянской культуры, 2003. – 272 с.
5. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. – М.: ВК, 2009. – 333 с.
6. Bawden N. Familiar Passions. – London: Virago Modern Classics, 2006. – 158 pp.
7. Davis D. Listening for the Crack of Dawn. – August house, 1990. – 220 pp.
8. Leech G.N. Principles of Pragmatics. – London and New York: Longman, 1983. – 250 pp.

ЛЯЛИНА Татьяна Анатольевна

ФГБОУ «Тверской государственный университет»

ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА В ТЕМАТИКЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ АНЕКДОТОВ

В статье сделана попытка доказать, что менталитет народа находит свое отражение в выборе тематики комического дискурса. Стремление к правильному образу жизни становится толчком для появления большого количества шуток о врачах и спорте. На примере оригинальных анекдотов из сборников Д. Вакеля анализируются различные случаи проявления смешного. Приводится статистика анекдотов о спорте.

Ключевые слова: менталитет; немецкоязычный комический дискурс; комический эффект; вариативность; анекдот.

В современном мире сложилось представление, что немцы – это серьезная, законопослушная, хорошо организованная нация. Во всех сферах жизни, начиная с языка, который тесным образом связан с сознанием человека, и заканчивая повседневной бытовой деятельностью, проявляется их правильность. Комический дискурс не является исключением. Немцы живут в современном мире и ничто человеческое им не чуждо. В современных сборниках анекдотов присутствует самая разнообразная тематика: немцы, как и другие народы, смеются над политиками, отношениями между супругами, смешными выходками детей. Но шутки о врачах и спорте занимают особое место, и представлены они в большем количестве. Конечно, это не случайно. Вообще спорт и забота о здоровье у немцев являются приоритетами. Пресловутое стремление к порядку во всем распространяется на образ жизни и привычки. Немецкая нация заботится о своем здоровье, что проявляется в питании и отношении к своему телу. Правильно, если человек следит за своим здоровьем, регулярно посещает врача, занимается спортом. Отсюда достаточное количество анекдотов про врачей и о спорте.

Анекдоты о врачах и их деятельности встречаются во всех языках. Людей беспокоит собственная жизнь и здоровье, поэтому такая актуальная тема не может не обсуждаться, в том числе и в юмористической форме. И здесь немецкий язык мало отличается от русского. Немцы смеются над представителями данной профессии и своим поведением в ситуациях с ними. Достаётся всем, но чаще всего психиатрам, стоматологам, гинекологам и хирургам. С первыми все понятно: неадекватность их пациентов и часто странность поведения самих врачей вызывает смех во всем мире.

Kommt ein Mann zum Psychiater und sagt: "Herr Doktor, Herr Doktor, ich kann in die Zukunft schauen, bitte helfen Sie mir."

Der Psychiater: „Wann hat das denn angefangen?“

„Nächsten Sonntag.“ [3, с.13].

У стоматологов на первый план выступает страх пациентов. У гинекологов – щепетильность ситуации. Что касается хирургов, то можно предположить следующее: пациент полностью находится в руках эскулапа и, не исключено, что наступает так называемый момент для юмора висельника.

Если анекдоты о врачах достаточно популярны во всем мире, то шутки о спорте именно в немецкоязычном дискурсе представлены в достаточно большом количестве и разнообразны по форме. Следует отметить, что спорт в Германии является самым популярным времяпровождением. В стране действует 800 000 спортивных клубов и объединений, где занимаются 21 миллион немцев, то есть каждый четвертый гражданин ФРГ и 12 миллионов по данным статистики не зарегистрированы. У спортсменов в распоряжении имеется 500 000 спортивных площадок и школ, 300 000

гимнастических залов и 7 700 бассейнов [1,с.120-121].

Наиболее популярными видами спорта в Германии считаются футбол, теннис и конный спорт. Надо отметить успешность выступлений немецких спортсменов во многих и особенно в этих видах спорта. Всемирно известные в недавнем прошлом и сейчас имена Бориса Беккера, Штеффи Граф, Михаэля Баллака, братьев Шумахеров и других побуждали родителей к тому, чтобы вести своих детей именно в эти секции и порождали большое количество анекдотов на эту тему.

Auf der Entbindungsstation: «Liebling, dass wir jetzt den zweiten Ferrari kaufen, ist mir egal, und dass unser Haus rot angestrichen ist, ist mir auch egal. Rote Bettwäsche, rote Kleidung, Urlaub in Maranello, alles egal. Aber dass unsre beiden Zwilingsmädchen jetzt Michael und Ralf heißen sollen, das geht zu weit!» [2,с.250]

Из проанализированных 1906 шуток анекдоты о спорте встречаются 113 раз, при этом 12 шуток в отдельной рубрике про футбол. Более подробная статистика выглядит таким образом: спортивный образ жизни (6), бокс и борьба (11), фигурное катание (3), теннис (1), водные виды спорта (7), гольф (5), легкая атлетика (3), гонки (6), конный спорт (5), рыбалка (5), горный спорт (1), лыжи (1). **Анекдоты про футбол составляют более 50% (59).**

Футбол занимает особое место в жизни немцев. Сказать, что футбол является наиболее популярным видом спорта в Германии, значит не сказать ничего. Немцы – это футбольная нация. Почти в каждом городе, деревне, дворе есть своя команда. Футболисты считаются, чуть ли не национальными героями. По популярности футбола Германия сравнима разве что с Бразилией. О популярности футбола говорит следующий анекдот, в котором бабушка желает купить телевизор без трансляции футбольных репортажей, поскольку и частота и присутствие на всех каналах ее раздражает.

Oma Hildegard kommt in den Elektromarkt und wendet sich an einen der Verkäufer: „Junger Mann, ich würde gerne einen Fernseher kaufen.“

„Aber gerne, Haben Sie schon ein bestimmtes Modell im Auge?“, fragt dieser.

„Nein, aber einer ohne Fußballsendungen sollte es schon sein!“ [2,с. 265]

В России футбол тоже очень популярен и существует ряд анекдотов о футболе, но это скорее шуточки о несбывшихся надеждах болельщиков и отдельные анекдоты о футболистах. В Германии же целый ряд анекдотов именно о футболистах. Считается, что футболист самая высокооплачиваемая профессия. Они пишут книги, популярны на телевидении, востребованы в рекламе. Читая анекдоты можно сделать даже некоторые выводы о чертах характера спортсменов. Наиболее часто встречаются имена таких современных игроков, как Бастиан Швайнштайгер, Михаэль Баллак, Лукас Подольски, Оливер Кан, Рудольф Феллер

Olli Kahn sitzt daheim und macht Kreuzworträtsel. Der beste Torwart der

Bundesliga mit vier Buchstaben?

Olli will "ich" rein schreiben und merkt, dass „ich“ nur drei statt vier Buchstaben hat. Nach endlosem Überlegen fragt er seine Frau. Die meint „du“! Aber nach kurzem Ausprobieren merkt Olli, dass auch „du“ nicht passt. Schließlich legt er das Kreuzworträtsel beiseite und macht was anders, vielleicht fällt ihm ja dann die Lösung ein. Als er dann abends im Bett liegt, schließt er auf einmal hoch und meint: „Liebling, jetzt weiß ich die Lösung, die meinen „mich“! [3,c.255]

Из анекдота становится ясным, что его герой несколько высокомерен и излишне самоуверен. Данная информация подтверждается биографией Оливера Кана. Он написал книгу, свою автобиографию, назвав ее «Номер один» [4].

Здесь, как и в любой другой тематике, где действуют реально существующие люди (политики, например) проявляется такое качество анекдота как вариативность.

Nach einem anstrengenden Spiel kommt er Mittelfeldstürmer aus der Kreisklasse nach Hause zu seiner Freundin.

„Heute war echt super«, erzählt er ihr. «Ich habe zwei Tore geschossen!“ „Klasse«, sagt die Frau, «und wie ist das Spiel ausgegangen?“ „Zwei zu null für die andere Mannschaft...“ [2,c.255].

Во втором анекдоте описывается другая игра, называется конкретный герой, но сохраняется источник, причина комического эффекта.

Interview nach dem Auslandsspiel der Bayern:

Reporter: "Na, wie fühlen Sie sich, Herr Ballack?"

„Super“, ich war echt super drauf, ich habe z.B. zwei Bombentore in einem Spiel geschossen.“

Reporter: «Herzlichen Glückwunsch, und wie ging das Spiel aus?»

Balack antwortet: "1:1" [3, c.256].

Вышеизложенный материал позволяет сделать некоторые предварительные выводы:

- Немецкоязычный комический дискурс отражает менталитет немецкого народа.
- Общее стремление к порядку и правильности ведет к появлению большого числа анекдотов о врачах и спорте.
- Наибольшее число анекдотов посвящено популярным видам спорт, таким как футбол, например и любимым спортсменам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Овчинникова А.В., Овчинников А.Ф. Deutschland im Überblick. О Германии вкратце. Серия «Школа в клеточку». – М.: «Лист», 1998 – 208с.
2. Dieter F. Wackel. 1000 Witze zum Schlapplachen. – München: Knaur Taschenbuch Verlag, 2011. – 311с.
3. Dieter F. Wackel. Ein Witz für alle Fälle. – München: Knaur Taschenbuch Verlag, 2008. – 309 с.

МАЛЕЕВА Елена Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный педагогический университет»

АВТОНОМИЯ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена рассмотрению автономии как основной характеристики коммуникативно-когнитивного подхода при обучении второму иностранному языку в средней школе. В статье были проанализированы роли учащегося и учителя в процессе познания и обучения, а также условия, при которых возможно самостоятельное изучение второго иностранного языка.

Ключевые слова: автономия, эффективность, самостоятельность, метод, стратегия.

В настоящее время ведущим подходом к обучению иностранным языкам в современных условиях признается коммуникативно-когнитивный подход, который трактуется рядом исследователей как использование языка в качестве инструмента общения с одной стороны и инструментом познания - с другой [2]. Считается, что по сравнению с изучением первого иностранного языка, при изучении второго иностранного языка интенсивность познавательного процесса возрастает, что выступает одной из основных характеристик коммуникативно-когнитивного подхода.

Существует множество подходов в рамках реализации коммуникативно-когнитивного подхода на практике, но интенсификация обучения и большая автономия учащегося в учении рассматривается как один из важнейших принципов обучения второму иностранному языку[4].

Во второй половине 20 века в зарубежной существовало две проблемы, которые занимали второстепенное место, но в настоящее время вышедшие на первый план [7]. Это признание того, обучающийся является субъектом своего обучения, а классная комната - социальным пространством обучения и взаимодействия.

До этого уже рассматривался вопрос о потребностях учеников (причем подчеркивалась разница между всеобщими и индивидуальными потребностями), об их ожиданиях, об их знаниях, об их накопленном опыте,

об их верованиях и мнениях, об их познавательных умениях и их статусе обучающегося. Также были подвергнуты анализу не только их личные и индивидуальные достижения, но и их участие в совместной деятельности, осуществляемой в группе и в классе, особенности и важность которых в области обучения сделали предметом анализа и дискуссии стиль речи, особые модели личного взаимодействия, распределение пространства и ролей, способ управления разными видами деятельности и взаимоотношениями с внешним миром [7].

Таким образом, в последние десятилетия роль обучающегося как активного субъекта в ходе своего обучения стала одним из направлений дидактического обновления. Ключевым понятием в определении этой роли стало понятие «автономия обучающегося».

Проблема автономии обучающегося – одна из наиболее актуальных проблем в методике. В педагогическом энциклопедическом словаре дается следующее определение автономии:» Автономия рассматривается как индивидуальная позиция человека, его независимость в выборе мотивов, целей, стиля поведения и.т.п. Потребность в автономии- неотъемлемая составляющая процесса становления личности».

По мнению Дворкина, «автономия» является способностью критически размышлять о своих собственных предпочтениях, пожеланиях, устремлениях, как умение с ними жить или стараться их изменить в зависимости от предпочтений или ценностей высшего характера. Как считает этот исследователь, когда люди пользуются этой возможностью, они формируют свою личность, наделяют свою жизнь логикой и смыслом и, таким образом, берут на себя ответственность за все [6].

Таким образом, автономия- это способность действовать и мыслить согласно критериям, присущим различным областям человеческой деятельности. Эта способность может быть также применима в области обучения, во всех видах обучения человека, также как и тем видам обучения, которые относятся к образованию и которые возникают в течение всей жизни.

Очевидно, что в рамках обучения в школьных условиях, автономию можно рассматривать не только как способность, которой ученики будут обладать в большей или меньшей степени с рождения в зависимости от индивидуальных особенностей каждого, но как и цель, которую нужно достигнуть.

В одной из публикаций Совета Европы автономия относится к области обучения языкам и определяется как «способность самому управлять своим обучением». Чтобы обладать этой способностью, учащийся должен взять на себя какую-то часть ответственности. Эта ответственность ни в коем случае не исключает присутствия ученика на уроке, в группе или совместной работы с учителем. Напротив, именно на уроке для выработки

ответственности создается благоприятная атмосфера, и от этого результаты урока будут гораздо более продуктивными [8].

Отсюда вытекает мнение ряда исследователей о несостоятельности традиционных ролей учителя и ученика. Их надо пересмотреть и усилить в них активные и интерактивные составляющие; информация, в которой нуждаются ученики, чтобы справиться с заданием, изначально является знаниями учителя; деятельность на уроке не ограничивается следованием инструкциям, предлагаемым учителем; оценка разных видов деятельности на уроке дается только учителем. В новой роли учителя одна из ее главных функций: посредника в делегировании информации состоит в том, чтобы передать контроль и наблюдение за процессом обучения самим ученикам [5].

В рамках самостоятельного исследовательского изучения учащимися иностранного языка, ряд исследователей сходится во мнении, что существует три основных метода, повышающих активность, самостоятельность учащихся. Применяя данные методы на уроке, учитель также развивает у ученика такие качества, как инициативность, творческий поиск, возбуждение интереса к познанию и гибкость мышления, догадку. Среди таких методов можно перечислить:

- метод проблемного изложения, который трактуется как формулирование педагогом на уроке познавательной задачи непосредственно перед изложением материала для того, чтобы раскрыть систему доказательств, сравнить разные точки зрения и подходы, показывая способ решения поставленной задачи;

- частично-поисковый (эвристический) метод, который заключается в организации активного поиска решения выдвинутых педагогом (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний;

- исследовательский метод, который предполагает, что учащиеся, после постановки ряда проблем и задач, краткого устного или письменного инструктажа самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения, выполняют другие действия поискового характера [1].

Таким образом, педагогу необходимо не просто передавать знания, но учить учеников их добывать, то есть учить их самостоятельно учиться, так как целью обучения иностранному языку признается развитие у учащихся умений учиться самыми эффективными способами, умений управлять, организовывать свое обучение и умений самостоятельно оценивать результаты своего труда [4].

С целью развития у учеников автономии задача учителя состоит в том, чтобы повысить частоту использования некоторых стратегий обучения, в частности тех, которые называются метакогнитивными. [7]. В данном случае обучающиеся контролируют свое обучение и управляют им, оценивая процесс обучения, и принимают необходимые решения. Мета-

когнитивные стратегии в свою очередь могут подразделяться на стратегии планирования и контроля результатов. Среди метакогнитивных стратегий можно выделить:

- планирование своих действий при выполнении учебного задания;
- постановку промежуточных целей;
- рефлексию, позволяющую ученику адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны;
- самооценку;
- гибкость, позволяющую выбрать нужную стратегию обучения.

Именно в развитии этих стратегий и состоит основная задача учителя иностранного языка, который готовит учащегося к дальнейшему, автономному обучению.

Учащиеся также должны активно использовать индивидуальный набор когнитивных стратегий при обучении, например, стратегии обобщения, сверхобобщения, регуляризации.

Таким образом, овладение языком предполагает применение учащимися последовательных когнитивных стратегий [7]. Соответственно, процесс научения языку должен быть исследовательским и экспериментаторским. Только следуя по своему собственному пути в изучении иностранного языка, учащиеся добиваются наибольшего прогресса. При этом деятельность учителя считается важнейшей частью окружения ученика, организующего материал, находящийся в распоряжении ученика, так и возможности для его усвоения учеником. Чем больший эффект независимо от учащихся в овладении иностранным языком сможет создать учитель, тем выше будет оценена ими руководящая роль учителя [4]. .

В целях передачи контроля и ответственности за своим обучением ученику было создано Европейское портфолио в области языков. В дидактике портфолио является вспомогательным средством, которое способствует не только внешней оценке знаний, но также повышению уровня самооценки и самопознания обучающегося, оценку процессов и манеру письма, которые ранее всегда осуществлял учитель.

Итак, на сегодняшний день эффективный учащийся – это не тот, кто безупречно выполняет все распоряжения учителя, а тот, который умеет организовать свое обучение. Это положение достаточно актуально для изучения второго иностранного языка. Таким образом, учитель делегирует ученику часть своих полномочий, но ученики в нашей, российской школе привыкли к более или менее авторитарному стилю поведения учителя. Получается, что чем меньше учитель использует источников и материалов в обучении, тем больше у ученика шансов самостоятельно выстроить свою собственную модель познания. Таким образом, учитель выполняет роль советчика, наставника и руководителя, помогая учащимся сделать выбор в использовании ряда эффективных когнитивных стратегий, помогая учащимся показать оптимальный алгоритм выполнения задания. Конечно, в

последнее время очень широко ставится вопрос о практически полной самостоятельности учащегося как результата идеального обучения, но пока этот вопрос, интересующий многих исследователей, остается нерешенным [4].

Как справедливо отмечает ряд исследователей, учащиеся должны вести себя более самостоятельно, используя разные приемы, которые приведут их к автономии. Главное- это развитие самооценки учащихся и взаимоконтроль, использование всех возможностей для того, чтобы оценка ученика постепенно стала самооценкой или результатом оценки коллектива соучеников [8].

Таким образом, автономия обучаемых приводит к изменению стиля общения и поведения как учащихся, так и учителя. Получается так, что ученик становится активным на уроке и чувствует себя ответственным за свое поведение, « взрослым». На занятиях создается климат сотрудничества, поддержки и взаимопомощи [4]. В соответствии с этим обновление всей модели образования можно рассматривать в какой-то степени инновационным, которое является пока еще трудным для реализации в процессе обучения иностранному языку в школе.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Алексеева М.Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на мат-ле обучения иностранному языку): Дис. на соиск. учен.степ.канд.пед.наук (13.00.01)/Курский гос. ун-т. - Курск, 2007.
- 2.Бим И.Л.Концепция обучения немецкому языку как второму иностранному (на базе английского).-М.:»Титул», 2001.
- 3.Педагогический энциклопедический словарь.-М.:»Дрофа»,2003.
- 4.Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному.-М.:»Школьная книга»,2003.
- 5.Allwright R.What do we want teaching materials for?, ELT Journal,36/1,1981/
- 6.Dworkin G. Theory and practice of Autonomy, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- 7.Education pour l'autonomie: un nouveau modèle d'enseignement?, / L'approche actionnelle des langues, onze articles pour mieux comprendre et faire le point, 2003.
- 8.Holec H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Strasbourg, Conseil de l'Europe,1980.

МАЛЫШЕВА Екатерина Валерьевна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионально образования
«Тверская государственная сельскохозяйственная академия»*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ТАКТИЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДИАЛОГЕ

В данной статье рассматриваются тактильные компоненты, включенные в комплексные коммуникативные акты и реализующиеся на фоне социально-психологического контекста диалога.

Ключевые слова: *тактильность, коммуникация, диалог, инициатор, адресат*

Трудно представить себе общение между людьми, протекающее только с помощью слов, словесных выражений. Такое общение тогда бы казалось сухим и не несло в себе эмоциональной окраски, а только констатировало определенные факты. Ведь еще Л.В. Щерба подметил, что «реальное общение возможно в диалоге, включающем наряду с диалогическими актами как единицами риторического взаимодействия, целевые параметры речевого воздействия, такие как побуждение, вопросы, выражения согласия или несогласия и т.д.» (цитировано по А.А. Романову, А.А. Ходыреву [6, с. 32]). А это означает, что диалог как коммуникативный процесс предполагает организацию межличностного взаимодействия на условиях равноправия партнеров, независимо от статуса, возраста, полоролевой принадлежности и опыта, а формы его протекания в различных социокультурных условиях могут приобретать определенные окраски и оттенки. Живая речь человека как субъекта (носителя) культуры содержит в себе истоки диалогичности. В речи человека содержится функция информирования, повелевания, подчинения, возражения, побуждения и др. Эти функции особенно отчетливо прослеживаются в определенных словесных выражениях, тактильных знаках - сигналах человеческого тела, которые размещаясь в коммуникативном пространстве участников семиотической интеракции, способны отражать сферу невербального поведения и определять ее «социально и биологически обусловленный способ организации усвоенных индивидом невербальных средств общения, преобразованных в индивидуальную, конкретно-действенную форму действий и поступков» [2].

По этой причине невербальная коммуникация, сопряженная с визуальным каналом передачи информации, соотносится с вербальным аспектом коммуникативного процесса и служит также для передачи информации, отчасти существенно воздействуя на «форму и смысл вербального компонента», а в некоторых случаях «полностью замещая вербальный стимул» [2, с. 6, 10]. Следовательно, и эффективность речевой коммуникации, протекающей в различных сферах коммуникативной деятельности, во многом определяется не только организационными принципами, но и воздействием как языковых элементов (единиц) диалогического взаимодействия, так и единиц неязыкового порядка (тактических, кинесических, проксемических и т.п.), включенных в типовой контекст коммуникативного пространства диалога и образующих совместно с речевыми вербально-авербальные комплексы [3].

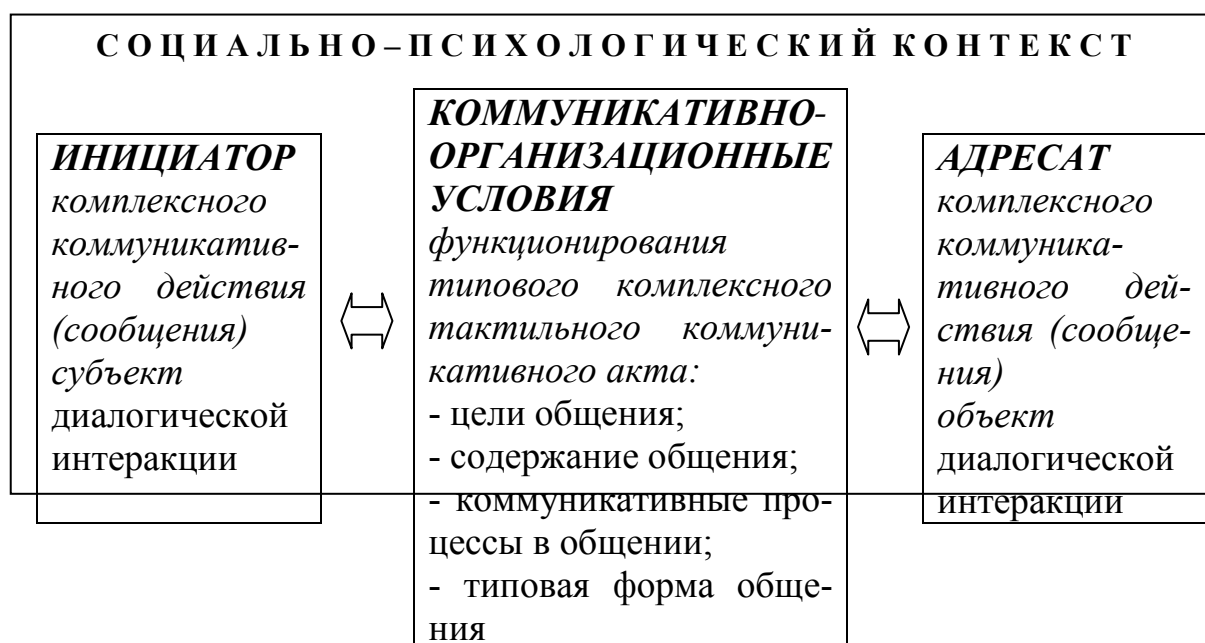
Однако, не смотря на все организационные принципы коммуникации и ее вербально-невербальные составляющие, любой диалог согласно специалистам и исследователям должен удовлетворять определенным формальным условиям [4; 6, с. 34]: а) в основе любого диалога лежит коммуникативный акт, структуру и сценарий которого определяют иллокутивные переменные; б) структура диалога определяется коммуникативными действиями (репликами, шагами, ходами и т.п.); в) диалог заканчивается после определенного числа коммуникативных действий; г) диалог ведется с учетом реакции партнеров на действия друг друга. Другими словами, успешная реализация типового сценария развертывания диалогических ходов будет осуществляться на фоне раскрытия внутреннего мира коммуникантов «общающихся в пределах иллокутивного показателя (потенциала) типового сценария» – функционально-семантического представления (ФСП) взаимодействия по конкретному иллокутивному показателю [4, с. 102-111].

Из этого, безусловно, следует, что любое взаимодействие коммуникантов в рамках социальной интеракции приводит к образованию системы «нормированных взаимодействий между двумя партнерами на основе определенной платформы» [8, с. 92], в которой говорящий выбирает языковые средства, подчиняясь требованиям, налагаемым на него социальной ролью в «определенной зависимости от отношений между партнерами» [5, с. 30]. В социальных ситуациях диалогического взаимодействия проявление социально-ролевого статуса партнеров по коммуникации образует корпус экстратекстуальных или прагматических факторов, которые и «становятся составной частью фреймовой организации диалогического взаимодействия» [9, с. 80-81] на фоне комплексных коммуникативных действий вербального и тактильного порядка. А это означает, что ФСП интерактивного типа является некой (когнитивной) моделью интерактивного процесса в сознании говорящего. Компоненты типового иллокутивного фрейма, которые актуализируются в той или иной ситуации, – стандартны (типичны) в когнитивной репрезентации субъектов общения. При этом говорящий субъект может наделять их различным индивидуальным «смыслом» [7].

Следуя такому пониманию функциональной (прагматической) модели коммуникации, важно также подчеркнуть, что диалог может протекать в двух противоположных условиях – комфортных/некомфортных (дискомфортных). Соответственно для восприятия сторон важны и такие факторы общения как доброжелательные/недоброжелательные/нейтральные отношения, коммуникативная заинтересованность, социально-ролевой статус. Немаловажная роль здесь уделяется и кодексу доверия [5], охватывающему такие параметры диалогического взаимодействия как истинность, искренность намерения, объем доверия.

Названные критерии, параметры, организационные принципы, условия и факторы позволяют в определенной степени рассмотреть характер

поведения человека как субъекта коммуникативной деятельности в его речевых и неречевых (несловесных/невербальных) проявлениях в диалоге, а также делают возможным описать модель диалогической интеракции как некоторой системы взаимодействия «объектов или знаков», воспроизводящей «определенные существенные свойства системы-оригинала» [6, с. 34], которая в комплексном коммуникативном обмене (независимо от условий реализации диалога) будет представлять основу диалогической интеракции или его «базовую модель», состоящую из ряда подсистем. Схематично модель такого общения как базовая модель комплексного коммуникативного взаимодействия можно представить следующим образом:



В данной модели как базовой составляющей диалога важны в первую очередь такие параметры как: а) личность субъекта коммуникативной деятельности в роли инициатора диалогического взаимодействия, б) личность субъекта коммуникативной деятельности в роли адресата диалогического взаимодействия, в) коммуникативно-организационные условия, включающие в себя: цели, содержание, коммуникативные процессы, типовую форму общения. Необходимо также учитывать и социально-психологический контекст, на фоне которого происходит общение между партнерами по диалогу посредством использования вербальных и тактильных компонентов. К составляющим социально-психологического контекста относятся: а) характер отношений между участниками диалогической интеракции, б) социально-ролевой статус партнеров по диалогу, в) принцип кооперативности взаимодействия, г) установки на нейтральность, конфликтность или согласованность действий, д) сформированный (определенный) кодекс доверия, е) личностные установки говорящего, его цели и задачи, ж) эмоционально-психологическое влияние среды.

В пределах данной модели в рассмотренном социально-психологическом контексте важно упомянуть о «психоэмоциональном статусе личности» [6, с. 40-42], который можно определить как совокупность определенных комплексных коммуникативных действий участников диалогической интеракции, объединенных определенной иллокутивной направленностью:

- я *оцениваю* тебя, посредством использования вербально-тактильного действия, чтобы вызвать ответное эмоциональное состояние, удовлетворяющее твоей коммуникативной деятельности (речевые акты сожаления, прощения, извинения, утешения и т.п.);

- я *оцениваю* тебя, посредством использования вербально-тактильного действия, чтобы вызвать ответное эмоциональное состояние, дестабилизирующее твою коммуникативную деятельность (речевые акты угрозы, упрёки, порицания, обвинения, осуждения и т.п.);

- я *оцениваю* тебя, посредством использования вербально-тактильного действия, чтобы подтвердить твое эмоциональное состояние и формально выразить свое отношение к твоей коммуникативной деятельности (речевые акты обращения, приветствия, прощания, благодарности и т.п.).

Разворачивающееся по «базовой модели» взаимодействие партнеров должно удовлетворять именно названным принципам, которые можно также представить в виде фреймовой последовательности:

- диалогическая коммуникация с установкой на запрос информации и / или подтверждение / отрицание некоторой ситуации посредством использования тактильного прикосновения вплетена в структуру конкретного комплексного коммуникативного интерактивного пространства диалога;

- процесс коммуникативного общения вопросно-ответного типа [6, с. 125-154] подчинен структуре типового интерактивного пространства диалогической интеракции;

- последовательность в чередовании ходов-цепочек задана типовым сценарием. Набор поведенческих актов, тактильных компонентов коммуникации, используемых участниками коммуникативного взаимодействия, стандартен;

- партнеры по диалогу следуют общей схеме развития интерактивного обмена, построенной по определенному сценарию, известному каждому участнику диалогического взаимодействия. Таким образом, могут использоваться заранее выбранные средства диалогического взаимодействия, в том числе и тактильные компоненты;

- структуру и сценарий комплексного коммуникативного акта определяют иллокутивные переменные;

- интерактивный процесс формируют комплексные коммуникативные действия вербального и невербального порядка, которыми обмениваются участники общения;

- действие-воздействие одного коммуниканта и действие-отражение другого коммуниканта сопрягаемы и одновременны. Общение ведется с учетом реактивных действий одного из коммуникантов на ходы другого;

- достижение поставленных целей в рамках комплексного коммуникативного обмена реально, если учитываются возможные и реализуемые в общении показатели личностного и ситуативного характера.

Таким образом, тактильные компоненты, включенные в комплексные коммуникативные акты и реализующиеся на фоне социально-психологического контекста диалога, соотносятся с психоэмоциональным статусом личности и оказывают существенное влияние на диалогическое взаимодействие коммуникантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. - М.: Наука, 2011. - 112 с.
2. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. - 214 с.
3. Малышева Е.В. Регулятивная характеристика комплексных вербально-кинестетических действий в английском диалоге. Автореф. ... дис. канд. филол. н. – Тверь, 2011. – 24 с.
4. Романов А.А. Регулятивность прагматических транспозиций в тексте // Грамматические и семантические исследования языков разных систем. - М.: ИЯ АН СССР, 1986. - С. 141 - 153.
5. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. - М.: ИЯ АН СССР, 1988. - 183 с.
6. Романов А.А., Ходырев А.А. Управленческая риторика. - М.: Лилия, 2001. - 216 с.
7. Романов А.А., Костяев А.П. Агрессивный дискурс в профессиональной коммуникации. - М.: Ин-т языкознания РАН, Тверь: ТвГУ, 2011. – 314 с.
8. Щепаньский Я.Ю. Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969. – 240 с.
9. Ыйм Х.Я. Эпизоды в структуре дискурса // Семантика и представление знаний. Труды по искусственному интеллекту. - Тарту: Тартуский государственный университет, 1980, вып. 14. - С. 117 - 129.

МАСЛЕННИКОВА Евгения Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ИНВАРИАНТ ТЕКСТА: КАУЗИРУЮЩЕЙ ПОДХОД

Оперируя единицами исходного и переводящего языков, модели перевода (закономерных соответствий, ситуативная, информационная, трансформационно-семантическая и др.) не учитывают коммуникативные

параметры переводческой деятельности (социальный и коммуникативный опыт, систему и диапазон пересечения / наложения фоновых и индивидуальных знаний участников текстовой коммуникации и т.д.). В данной статье рассматривается каузирующий подход к определению инварианта текста.

Ключевые слова: *текстовая коммуникация, художественный перевод, инвариант текста.*

Выделение доминанты текста при построении его модели переводчиком зависит не только от уровня культуры личности интерпретатора как активного читателя, но и от текста, который группирует сцены, сценарии, относящиеся к ним действия и состояния, а также упорядочивает собственную предметную область, поддерживая внутреннюю динамику смыслов. Элементы текста оригинала становятся обращенной на саму себя системой, порождающей N-многожество существующих и/или потенциально возможных переводов, а любой элемент оригинала не обязательно имеет одно единственное соответствие. Как пишет У. Эко, «любой перевод намечает окраины неверности вокруг ядра предполагаемой верности, но решение о местоположении этого ядра и о ширине этих окраин зависит от целей, поставленных перед собой переводчиком» [10, с. 17]. При получении проекции текста практически всегда присутствует вероятность искажений, вызванных помехами при «приеме» текстовой информации.

В рамках сложившихся в современном российском переводе основных теорий (деятельностная; жанровая; интерпретационная; информационная; лингвистическая; психолингвистическая; семантическая и др.) и разрабатываемых моделей перевода (аналитическая; герменевтическая; денотативная или ситуативная; интерпретативная; интертекстуальная; когнитивная; коммуникативная; компьютерная; контекстная; контрастивная; лингвокультурологическая; лингвосомиотическая; людическая модель опосредованного перевода; психолингвистическая и др.) за инвариант перевода принимаются разные величины. В целом, подходы к определению понятия «инвариант» представлены как (см. [5]):

- *каузирующий подход*, когда прагматическим инвариантом называют коммуникативную (или, иными словами, функциональную) значимость или коммуникативный эффект, а переводчику предписываются ориентироваться на достижение равенства эффектов, оказываемых оригиналом и переводом на «своих» читателей;
- *результативно-статистический подход*, согласно которому выделяют информационный инвариант, жанровый инвариант, семантический инвариант и т.д.;
- *стратификационный подход*, определяющий в качестве инварианта смысл, художественную идею и художественный образ, поэтический мир.

Оперируя единицами исходного и переводящего языков, модели перевода (закономерных соответствий, ситуативная, информационная, трансформационно-семантическая и др.) не учитывают коммуникативные параметры переводческой деятельности (социальный и коммуникативный опыт, систему и диапазон пересечения / наложения фоновых и индивидуальных знаний участников текстовой коммуникации и т.д.).

При каузирующем подходе прагматическим инвариантом названа коммуникативная или функциональная значимость текста перевода [2; 3; 4 и др.], обеспечивающая сохранение коммуникативного эффекта оригинала, его коммуникативной функции в новой системе «принимающей» литературы и культуры. Эффективность межъязыковой и межкультурной коммуникации обратно пропорциональна близости / отдаленности контактирующих культур, каждая из которых может преломлять в себе другую.

Главная особенность текстового общения состоит в том, что оно «... обычно разорвано во времени и/или пространстве, и коммуникант при восприятии письменного текста моделирует ситуацию ... по образцу общения лицом к лицу» [8, с. 41-42]. Отправной точкой интерпретации коммуникативного акта признаётся фактор адресата, включенный в число прагматических параметров текста и определяющий поведенческие ситуации общения, поскольку «... удовлетворение пресуппозиции адресата составляет одно из важнейших условий его эффективности» [1, с. 358]. Отношения между адресатом и адресантом, адресантом и высказыванием или между адресантом, высказыванием и действительностью реализуются посредством функциональных значений, связывающих части высказывания, которые участвуют в планировании, организации, исправлении коммуникации и определяют структуру текста / дискурса [11]. Героиня Л. Кэрролла Алиса, съев волшебный пирожок, моментально вырастает, достигнув 9 футов, что в традиционной метрической системе составляет 2, 74 метра:

Just at this moment her head struck against the roof of the hall: in fact she was now rather more than nine feet high... L. Carroll. Alice's Adventures in Wonderland

Метрически-эталонная составляющая зависит от сложившихся в социуме представлений: в попытке достичь коммуникативного эффекта переводчики используют разные стратегии, варьируя рост девочки в зависимости от того, какая высота потолка способна поразить воображение ребенка, который, скорее всего, самостоятельно перевести футы в метры не может. Устанавливаются параметры интерпретирующего диапазона текста.

... и тут она здорово стукнулась головой о потолок – ведь что ни говори, в ней стало уже три с лишнем метра росту! Л. Кэрролл. Алиса в Стране Чудес (Перевод Б. Заходера); *И тут она стукнулась головой о потолок, потому что теперь в ней было больше трёх метров роста.* Л. Кэрролл. Алиса в Стране Чудес (Перевод Д. Сильвёстровой); *... её голова врезалась в потолок. Ну и выросла! Чуть ли не три метра.* Л. Кэрролл. Алиса

в Стране Чудес (Перевод Л. Яхнина) ↔ *Тут голова её стукнулась о потолок...* Л. Кэрролл. Аня в стране чудес (Перевод В. Набокова) ↔ *... ведь она вытянулась футов до девяти, не меньше.* Л. Кэрролл. Приключения Алисы в Стране Чудес (Перевод Н. Демуровой); *... и стукнулась головой о потолок. Теперь она была ростом в девять футов.* Л. Кэрролл. Алиса в Стране Чудес (Перевод А.А. Щербакова)

Развертывание Мира и пространства текста можно представить в традиционных отношениях, имеющих место на оси «текст – интертекст – гипертекст». Как пишет Н. А. Шехтман, «соединяя языковые и социокультурные феномены, гипертекст связывает внутренние компоненты текста с чем-то внешним по отношению к нему» [9, с. 87]. В значительной степени специфика текстовой коммуникации предопределена самой культурой. Культурологический универсум постоянно изменяется и растёт с появлением новых текстов, внутри универсума все тексты опосредуются друг другом: Том Сойер заимствует идеи для игр из прочитанных приключенческих книг. В одну из моделей, по которым в англоязычной литературе строятся присваиваемые злодеям имена, входит компонент *red-handed*. На месте встречи будущие пираты обмениваются приветствиями, выбрав новые звучные прозвища, предписанные «книжной» пиратской традицией:

«Tom Sawyer, the Black Avenger of the Spanish Main. Name your names.» «Huck Finn the Red-Handed, and Joe Harper the Terror of the Seas.» М. Twain. *The Adventures of Tom Sawyer* ↔ *Том Сойер, Черный Мститель Испанских Морей. Назовите ваши имена. – Гек Финн, Кровавая рука, и Джо Гарпер, Гроза океанов.* М. Твен. Приключения Тома Сойера (Перевод Н. Дарузес)

В книге Дж. Барри мальчик Джон, решив стать пиратом, выбирает себе имя *Red-handed Jack*, а его брат Майкл получает имя *Blackbeard Joe*:

‘I once thought of calling myself Red-handed Jack,’ he said diffidently. ... ‘What do you call me if I join?’ Michael demanded. ‘Blackbeard Joe.’ J. Barry. *Peter Pan*

В выбранном Майклом новом имени скрыта отсылка к образу американского пирата Эдварда Тича / *Edward Teach* (?–1718), грабившему суда в водах Вест-Индии под прозвищем *Черная Борода* / *Blackbeard*. Отличительной чертой приключенческих романов и рассказов является комбинация двух реальностей – вымышленной и действительной. Герои Р.Л. Стивенсона из «*The Master of Ballantrae*» (1883) попадают на корабль Тича. Джон Сильвер, занимающий на «Морже» должность корабельного кока / *the sea-cook*, хвастливо утверждает, что его боялся сам капитан Флинт. Злодейская репутация капитана Крюка поддерживается его послужным списком: он служил под началом *Черной Бороды*.

... but Flint his own self was feared of me. Feared he was, and proud. R.L. Stevenson. *Treasure Island* ↔ *А меня боялся сам Флинт. Боялся и гордился мной...* Команда у него была отчаянная. Р.Л. Стивенсон. Остров сокровищ

(Перевод Н.К. Чуковского); Ср.: *He was Blackbeard's bo'sum... He is the worst of them all. He is the only man of whom Barbecue was afraid.* J. Barry. Peter Pan

Дж. Барри усиливает зловещую сущность Крюка, утверждая, что тот был единственным человеком, кого боялся *the Sea-cook*, т.е. сам Сильвер.

James Hook, or, as he wrote himself, Jas. Hook, of whom it is said he was the only man that the Sea-Cook feared. J. Barry. Peter Pan ↔ ... Джеймс Крюк (он всегда подписывался Джэс Крюк), о котором шла слава, что это единственный человек, которого боялся сам Корабельный Повар. Дж. Барри. Питер Пэн и Венди (Перевод Н. Демуровой)

Чтобы не запутать читателя в сложной системе текстовых Миров как литературного гипертекста, переводчица Н. Демурова сохраняет только упоминание о *Корабельном Поваре*, тогда как в оригинале стоит прозвище *Barbecue* (в переводе Н.К. Чуковского имя передано как *Окорок*):

'I am the only man whom Barbecue feared,' he urged; 'and Flint himself feared Barbecue.' J. Barry. Peter Pan ↔ – Меня одного боялся Корабельный Повар! – настаивал Крюк. – А Корабельного Повара боялся даже Флинт. Дж. Барри. Питер Пэн и Венди (Перевод Н. Демуровой)

Набор семантических ограничений, действующий при заполнении конфигурации текста, а также при выборе слова и определении его связей относительно Мира текста, Мира слова и Мира автора, задаёт окружение коммуникативной единицы.

Согласно теории военного перевода [6 и др.], выбор варианта зависит от отношений между языковыми системами и коммуникативного задания. Для художественного перевода одним из основополагающих факторов становятся психологические особенности переводчика и его способность к восприятию подлинника. Остановимся на идеологическом факторе. В опубликованном в 1927 году романе А. Кристи агент спецслужб отправился с миссией в Россию, где, как считает инспектор Джепп, с ним покончили большевики / *the Bolshies*. Переводчик И. Борсук не только отправляет британского агента в другое место, но и изменяет его судьбу.

Secret Service chap – not one of our people. Went to Russia five years ago. Never heard of again. Always thought the Bolshies had done him in. A. Christie. The Big Four ↔ Офицер из Интеллидженс сервис, не из Скотленд-Ярда. Был отправлен на Восток пять лет назад. Больше я о нём не слышал. Думал, что его там прикончили. А. Кристи. Большая четверка (Перевод И. Борсука)

Переводчик признаётся активным читателем-интерпретатором, поскольку он создает перевод не в виде суммы элементов из переводящего языка, соответствующих элементам исходного языка, а «реконструирует» оригинал с установкой на конкретного «своего» потребителя, пытаясь достичь определенного коммуникативного эффекта, что также предполагает «изоморфизм психологического воздействия» (термин из [6]).

Социальные параметры коммуникации и выбор кода задаются социальным положением и культурой коммуникантов, а также их прошлым опытом, интересами, социальными ролями, статусом, принадлежностью к одной или разным социальным группам. В отношениях «текст ↔ действительность» под действительностью понимается авторское отражение фрагмента реальной или вымышленной действительности. При передаче информации происходит вмешательство индивидуального набора кодов, внешних факторов, сдвигающих контекст ситуации и сообщения. В книге А.А. Милна рядом с домиком Пятачка висит надпись 'TRESPASSERS W', напоминающая ему о дедушке:

... it was short for Trespassers Will, which was short for Trespassers William. And his grandfather had had two names in case he lost one – Trespassers after an uncle and William after Trespassers. A.A. Milne. Winnie-The-Pooh

Комизм семейной хроники усилен традиционными формулами 'after ...' как 'назван по имени ...' или 'что и ...', а в выражении *William after Trespassers* предлог выступает в своем основном значении 'после'. В. Вебер воспроизводит привычное ПОСТОРОННИМ В(ХОД ЗАПРЕЩЕН):

... это сокращение и дедушку звали Посторонним Вилл. Что в свою очередь, есть сокращение от Посторонним Вильям. И его дедушка имел два имени на тот случай, если потеряет одно. Поэтому его звали Посторонним, в честь дяди, и Вильямом, в честь Посторонних. А.А. Милн. Винни-Пух (Перевод В. Вебера)

В.П. Руднев даёт дедушке Пятачка другое имя, опираясь на надпись «Нарушитель Г(раниц)».

... не может быть, чтобы тебя так звали – Нарушитель Г, а Поросянок сказал ... так звали его дедушку, и что это сокращение для имени Нарушитель Гарри, которое, в свою очередь, является сокращением полного имени Генрих Нарушитель. И его дедушка был обладателем двух имен на тот случай, если бы одно потерялось. А.А. Милн. Winnie Пух (Перевод В.П. Руднева)

Сохранение оригинала в принимающей культуре обеспечивается с помощью таких типов перевода как буквальный перевод, филологический перевод и перевод-интерпретация. Вольный и компромиссный типы перевода наряду с переводом-адаптацией служат для простого ознакомления читателя с литературным произведением. Коммуникативно эквивалентный и/или адекватный типы перевода обеспечивают за ним сохранность коммуникативного эффекта. Равенство коммуникативной значимости исходного и переведенного текстов подразумевает тождественность реакций читателя₁ и читателя₂, но их равноценность на коммуникативном уровне не сводима к изоморфизму на семантическом, структурном и смысловом уровнях. В реальности равенство (или равноценность) коммуникативных эффектов текстов для «своего» читателя только приблизительное, так как в большинстве случаев участников текстовой коммуникации разделяют про-

странственно-временные барьеры, но переводчик как читатель₁ способен начать устанавливать новые правила игры на чужом культурном поле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356–367.
2. Егер Г. Коммуникативная и функциональная эквивалентность // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 137–156.
3. Каде О. Принципы перевода в свете теории коммуникации // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 69–90.
4. Латышев Л.К. Межъязыковые трансформации как средство достижения переводческой эквивалентности // Семантико-синтаксические проблемы теории языка и перевода. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986. – С. 90–106.
5. Масленникова Е.М. Художественный перевод: модели и моделирование: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – 184 с.
6. Сидоров Е.В. Системная модель коммуникации и параметры текста в переводе // Лингвистические проблемы перевода. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 43–53.
7. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода. – М.: Воениздат, 1979. – 272 с.
8. Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – С. 5–147.
9. Шехтман Н.А. Понимание речевого произведения и гипертекст. – М.: Высш. шк., 2009. – 159 с.
10. Эко У. Сказать почти то же самое. – СПб.: «Симпозиум», 2006. – 574 с.
11. Eikmeyer H.Y., Rieser H. Procedural Grammar for a Fragment of Black English Discourse // Language Dynamics: discourses, procedures and evolution / Ed. by Thomas T. Ballmer. – Berlin, New York: de Gruyter, 1985. – Pp. 85-178.

МЕРКАНТИНИ Симона

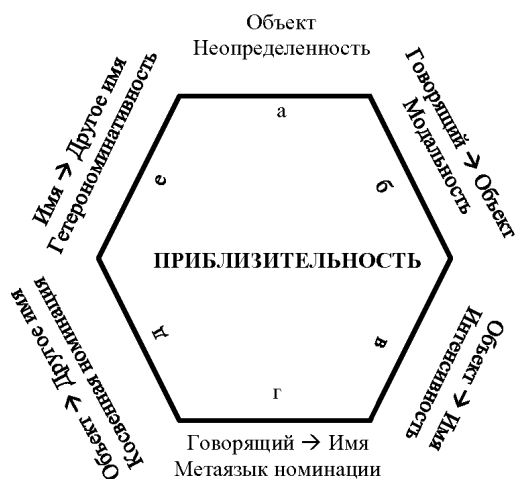
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

ПРИБЛИЗИТЕЛЬНАЯ НОМИНАЦИЯ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

Целью данной статьи является исследование различных аспектов явления приблизительности. После общего введения об отношениях между приблизительностью и другими областями языковой системы, мы переходим к более детальному анализу отличий приблизительности и неопределенности.

Ключевые слова: номинации, приблизительность, неопределенность, модальность, интенсивность, метаязыковая номинация, косвенная номинация, гетерономинативность.

Приблизительной номинацией мы будем называть любое именован-
 ние элемента ситуации, объекта действительности, при котором говоря-
 щий определенным образом оценивает неполное соответствие номинации
 именуемому объекту. В процессе именован-
 ния объекта взаимодействуют
 разные факторы: а) прежде всего, выделение самого объекта; б) знания,
 чувства и интенции говорящего по отношению к объекту; в) соотношение
 между объектом и приписанным ему именем; г) отношение говорящего к
 имени; д) отношение объекта к другому имени, к косвенному именованию;
 е) наконец, отношение между всеми возможными именован-
 ниями данного
 объекта. Каждый из этих аспектов определяет границы между прибли-
 зительностью и другими языковыми явлениями, как показывает следующая
 схема (см. [2: Введение]):



а. Говорящий может более или менее точно идентифицировать об-
 ект, тем самым приписывая ему точное, неопределенное или прибли-
 зительное именование. Этой теме посвящена данная статья.

б. Через именован-
 ния говорящий может выражать субъективное от-
 ношение к объекту. В этом случае приблизительность граничит с модаль-
 ностью. Предположение говорящего в отношении целых ситуаций мы
 называем модальным (1), тогда как предположение автора в отношении
 отдельных элементов ситуаций мы предлагаем называть приблизительным
 (2):

(1) Improvvisamente scoppiarono a ridere e **mi sembrava che** tutti
 ridessero di me.

Все расхохотались, и мне показалось, что все смеются надо мною.

(2) [...] tira la bocca in un modo che **fa pensare a un** sorriso [12: с. 418].

[...]он растягивает губы и появляется что-то, что напоминает улыбку.

в. Отношение между объектом и его именован-
 нием выражается в том

числе при помощи различных суффиксов, обозначающих интенсивное или приблизительное отражение определенных черт именуемого объекта.

(3) È rimasto un **pezzettino** di torta, chi lo vuole?

Остался кусочек торта, кто желает?

Тут *pezzettino* обозначает скорее просто *маленький кусок*.

(4) - Vuoi un po' di tiramisù? - Sono a dieta, ne prenderò solo un **pezzettino**.

- Ты будешь тирамису? – Я на диете, съем только маленький кусочек.

Тут ситуация иная: речь скорее не идет о размере куска; напротив, говорится о том, что кусок такого размера не стоит и называть куском, словно говорящий и вовсе ничего не ест. Только так не нарушается логическая связь между первой фразой (*Я на диете*) и второй (*Съем кусочек тирамису*). В противоположном случае не было бы логической последовательности, поскольку любой объем сладкого противоречил бы самому утверждению о диете.

г. Отношение говорящего к самому процессу именования отражается в таких выражениях, как *так называемый*, *как говорят*. Эти метаязыковые выражения часто обретают значение приблизительности вне научного дискурса:

(5) [...] un tipo di maiolica, molto semplice e in stile **cosiddetto** severo, in verde e bruno.

[..] определенный сорт художественной керамики, очень простой, в так называемом строгом стиле, зеленого и коричневого цвета.

В (5) содержится сообщение о том, как в научной среде называют стиль этой керамики, учитывая, что некоторые читатели могут не знать этого.

(6) Due volte alla settimana scendevamo nel giardino del collegio dove il **cosiddetto** insegnante di ginnastica, un vecchietto con un solo polmone, fingeva di farci lezione [7: с. 58].

Два раза в неделю мы спускались во двор, где наш так называемый преподаватель физкультуры, старик с одним лёгким, делал вид, что проводит с нами урок.

В (6), напротив, выражается сомнение в том, может ли старик с одним лёгким работать и называться преподавателем физкультуры.

д. В рассмотренных до сих пор примерах приблизительные именованья отсылали к некоторому неизвестному или намеренно опущенному имени. С этой точки зрения приблизительность граничит с образностью: здесь, однако, при помощи косвенного именования объект можно иденти-

фицировать более получает четкое .

(7) Si guardò la gamba, le parve **simile a** un tronco [11: 110].

Она посмотрела на свою ногу, которая показалась ей похожей на ствол дерева

(8) *Sopra [volavano] pochi uccelli **simili a** corvi* [9: 550].

Над ним летали несколько птиц, похожих на воронов

В (7) сравнение вводит образное именование, а в (8) автор не знает данного вида птиц и выбирает вид на него похожий.

е. «Объект номинации, обладая целым рядом черт, может быть назван не одним, а некоторыми именами одновременно, причем в основе разных наименований объекта будут лежать различные его аспекты. Это свойство объектов номинации мы будем называть гетерономинативностью» [2: с. 62].

(9) Tra tutti gli anelli di Casa Damiani, l'**anello solitario, anello di fidanzamento** per eccellenza, merita un'attenzione particolare.

Среди всех колец из фирмы Damiani кольцо с бриллиантом – традиционное обручальное кольцо – заслуживает особого внимания.

Кольцо с бриллиантом и обручальное кольцо – это два разных именования одного и того же объекта: в первом подчеркивается внешний вид и материал, во втором – назначение. В следующем примере гетерономинативность функционирует несколько иначе:

(10) Un mezzo **ortolano** e mezzo **contadino**, di soprannome Forapaglia, pigionale d'una **casetta**, o piuttosto **capanna** comoda, ch'era nel campo, fu assunto come giornaliero [5: с. 90].

Приняли на работу полуогородника-полукрестьянина по прозвищу Солома, который жил в домике, лучше сказать, в просторной мазанке посреди поля.

В (10) автор при помощи разных именований выражает свою неуверенность в правомерности каждого из них.

Рассмотрим более детально первую сторону нашего шестиугольника: границу и пересечение между приблизительностью и неопределенностью.

Приблизительность – неопределенность

Необходимым условием для точного именования объекта является его отграничение в сознании человека от других объектов в непрерывном континууме действительности. Таким образом, недостаточно, чтобы объект был отграничен от других объектов в действительности, нужно также, чтобы его отличие осознавалось человеком. Этим принципом можно,

например, объяснить всем известный пример о существовании в инуитских языках значительно большего количества слов для обозначения снега и льда, чем в европейских языках (см. [1]). Европейцы и эскимосы имеют общее знание о том, как выпадает и лежит снег или снега, но, тем не менее, в европейских языках не образовалось терминов для обозначения этих двух явлений природы, в опыте народов Европы не существует жизненно значимых различий между ними. Когда мы не в состоянии дать точное именование объекту (из-за отсутствия термина или из-за субъективных или контекстуальных причин), перед нами открываются три возможных пути: назвать объект 1) при помощи словосочетания; 2) неопределенной номинации (далее НН); 3) приблизительной номинации (далее ПН).

Чем различаются НН и ПН, можно увидеть на следующих примерах.

(11) Alla pasta frolla che deve servire a quest'uso sarà bene dare **un qualche** odore come quello di scorza di limone o d'acqua di fior d'arancio [4: с. 240].

В песочное тесто добавьте какой-нибудь ингредиент для вкуса – например, кожуру лимона или воду из апельсиновых цветков.

(12) [...] entrò in **una specie di** mensa, uscì dall'altra parte, ridiscese di un piano [6: с. 24].

[...] вошел в нечто вроде столовой, вышел с другой стороны и спустился вниз.

В (11) автор советует добавить ингредиент из разряда цитрусовых, не называя конкретного вкуса – лимонный, апельсиновый или какой-то еще. В (12) вопрос не в том, в столовой находится герой или в ресторане, а о невозможности назвать это место столовой из-за недостатка одной или нескольких важных черт, которые бы позволили воспринимать это помещение как столовую. В этом примере *una specie di* вводит оценку, которую мы называли приблизительной.

Исходя из данных примеров, мы можем считать НН именование неизвестного представителя известного класса (вкус цитрусовых, но неизвестно, какой именно), а ПН – именование неизвестного класса (столовая это или нет?).

Наиболее распространенными средствами для введения в текст ПН являются: *come un/una, una specie di, un qualche tipo di, una sorta di, una cosa come un/una, indicibile, indescrivibile, inqualificabile, non proprio uguale a* (перед существительными); неопределенные артикли, *qualche cosa di, in un certo senso, grossomodo, nel suo genere, vagamente* (перед прилагательными).

Нередки случаи в языке, когда невозможно точно определить номинацию как неопределенную или приблизительную. Например, с оборотом *un certo*, часто вводящим НН:

(13) Scorsi una ragazza, una signorina che mi guardava con **un certo** interesse [8: с. 134].

Я заметил девушку, которая наблюдала за мной с некоторым им интересом.

(14) Ho letto il Suo articolo con **un certo** interesse [...].

Я прочел Вашу статью с интересом [...].

Однако мы наблюдаем, что при появлении признака **абстрактности**, НН может легко переходить в ПН (см. [2: с. 46]): в контекстах второго типа часто встречаются такие пояснения, в которых на фоне проявленного интереса выступают на первый план другие чувства: «Con un certo rammarico noto, però, che Lei ha dimenticato...»; «Ebbene devo dire che se comprendo i [Suoi] motivi, devo pure evidenziare...»

Если автор приписывает своему герою «un **certo** amore per la verità» (*некоторую любовь к правде*), то в нас скорее возникает идея о его склонности к выдумке, нежели вопрос о том, «какую именно любовь» герой испытывает по отношению к правде. Это хорошо объясняется тем, что в случае с абстрактными понятиями неизвестность представителя класса легко переходит в расплывчивость самого класса, т. е. в приблизительность.

Переводы подтверждают условность границы между ПН и НН, поскольку часто наблюдается сдвиг от приблизительности к неопределенности, как в следующих примерах.

(15) [...] pure si stabiliva **una sorta di** comunanza [10: 65] (ПН).

(16) [...] и все же складывалась **некая** общность [13: 34] (НН).

Итак, в заключение можно сказать, что во многих случаях, несмотря на условность границ между приблизительностью и неопределенностью, приблизительность позволяет говорящему обозначать неполное соответствие слова объекту, более отчетливо проявляясь при приращении признака абстрактности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крупник И.И., Сколько слов для льда у эскимосов? (По материалам Международного полярного года 2007–2008) // *Studia Anthropologica*: Сборник статей в честь проф. М.А. Членова – М.; Иерусалим: Мосты культуры; Гешарим, 2010. – 516 с.
2. Сахно С.Л., Приблизительные номинации современного французского языка. Дис. . канд.филолог.наук. – Москва, 1983. – 191 с.
3. Арутюнова Н.Д., Неопределенность: признаковая и модальная // *Арутюнова Н.Д., Язык и мир человека* – М.: Язык русской литературы, 1999. – 896 с.

Источники примеров (в алфавитном порядке)

1. *Artusi P., La scienza in cucina e l'Arte di mangiar bene* – Torino: Einaudi Editore, 1994. – 332 с.

2. *Bacchelli R.*, Il mulino del Po – Milano: Mondadori, 1957. – 434 с.
3. *Baricco A.*, City – Milano: Rizzoli, 1999. – 153 с.
4. *Benni S.*, Il bar sotto il mare – Milano: Feltrinelli, 1997. – 122 с.
5. *Biagi E.*, La bella vita. Marcello Mastroianni racconta – Milano: BUR, 2006. – 189 с.
6. *Buzzati D.*, Sessanta racconti – Milano: Mondadori, 2001. – 560 с.
7. *Calvino I.*, Se una notte d'inverno un viaggiatore – Milano: Einaudi, 1979. – 221 с.
8. *Cassola C.*, Un cuore arido – Milano: Rizzoli, 1982. – 315 с.
9. *Mazzantini M.*, Venuto al mondo – Milano: Mondadori, 2008. – 531 с.
10. *Кальвино И.*, Если однажды зимней ночью путник – М.: Б.С.Г.ПРЕСС; Иностранная литература, 2000. – 320 с.

МЕРКУЛОВА Виктория Михайловна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»*

НЕОДНОЗНАЧНОЕ СЛОВО В МЕНТАЛЬНОМ ЛЕКСИКОНЕ ЧЕЛОВЕКА: МОДЕЛИ ДОСТУПА

Статья посвящена анализу проблемы разрешения лексической неоднозначности. Рассматриваются модели преодоления неоднозначности связанные с представлениями о хранении и доступе к неоднозначным словам в ментальном лексиконе.

Ключевые слова: *неоднозначность, ментальный лексикон, модели доступа, частотность, эффект контекста.*

Феномен неоднозначности привлекал внимание ученых с давних времён и рассматривался в тесной связи с многозначностью, свойственной человеческому языку и мышлению. В истории науки известны попытки «борьбы» с неоднозначностью как отрицательным явлением. Сторонники классической логики, в основе которой лежит принцип двужначности, стремились подчинить язык и мышление этому принципу, в соответствии с которым соотношение между звучанием и значением, между написанием и звучанием должно носить симметричный характер. Наличие таких видов неоднозначности, как омофония и омография, нарушают, по мнению «сторонников однозначности», природную гармонию мира.

Психологические корни неоднозначности можно усмотреть в становлении научного сознания. По мнению Е.А. Сергиенко, «именно рост и распространение научных знаний рождает сомнения и полифоничность, неоднозначность картины мира, тогда как житейское сознание тяготеет к бинарной системе представлений: верно – неверно, правильно – неправильно, хорошо – плохо» [2].

Гибкость и возможность к множественности интерпретаций обуславливает наличие множества примеров неоднозначности в текстах различных жанров. Связь неоднозначности с каламбуром, языковой игрой, со-

зданием юмористического эффекта (анекдотов, шуток и так далее) отмечалась многими лингвистами. По утверждению И.Ф. Бревдо присутствие неоднозначности в художественных текстах, в отличие от научных, не только не затрудняют понимания, но и придают им изюминку – «переплетение нитей смыслов и значений в художественном тексте, создающих основу для различных его интерпретаций, неизбежно, иначе произведение покажется слишком скучным и предсказуемым. Множественность интерпретаций текста лежит в особенностях его понимания, носящего стратегический, деятельностный, прогностический характер, который в свою очередь обусловлен неоднозначностью мира, окружающего воспринимающего субъекта» [1].

Роль неоднозначности в создании стилистических приемов, несомненно, оценивается положительно. Тем не менее, при переводе с одного языка на другой на первый план выходит проблема *преодоления* неоднозначности, в частности на лексическом уровне. С подобной проблемой может столкнуться рядовой носитель языка при встрече со словом, обладающим более чем одним значением.

При восприятии человеком неоднозначного слова, современные психолингвистические исследования позволяют предположить, что неоднозначность предопределяется двумя факторами: зависимостью слова от контекста и частотностью слова. В научной литературе рассматриваются различные модели разрешения неоднозначности (*ambiguity resolution*), связанные с представлениями о хранении и доступе к неоднозначным словам в ментальном лексиконе. Основываясь на результатах собственных экспериментальных исследований, Ван Петтен рассматривает три подхода к модели снятия неоднозначности при восприятии слова индивидом: *полный, упорядоченный и выборочный доступ* (*exhaustive, ordered и selective excess*) [5]. Согласно первой модели в сознании реципиента при восприятии неоднозначного слова могут быть активированы все его значения одновременно, и только после этого реципиент выбирает нужное значение, подходящее по контексту. Исходя из второй модели, вначале активируется основное, наиболее частотное значение многозначной лексической единицы, и лишь потом, если оно не подходит по контексту, активируется другое значение слова. И наконец, третья модель предполагает, что нужное значение слова мгновенно выбирается индивидом, в случае предоставления подходящего контекста (*appropriate context*) [Там же]. Причем в роли контекста может выступать одно слово, словосочетание или сразу целое предложение: *to read a book – to book a ticket* (многозначное слово *book* реализуется в двух значениях: *книга* и *бронировать*; *I can do it – I'd like a can of coke* (слово *can* реализуется в значениях *мочь, уметь* и *жестяная банка*).

В психолингвистике то, как контекстная информация влияет на конструирование значения получило название «эффекта контекста» (*context effect*) [3, с. 308-309]. Таким образом, «эффект контекста» так или иначе

наблюдается во всех экспериментах на снятие неоднозначности, однако проблема заключается в выяснении того, как именно момент включения контекста влияет на обработку слов-кандидатов для принятия окончательного решения. В ходе эксперимента, проведенного Д. Суином, было установлено, что даже при появлении слова в однозначном контексте, у реципиента возникают ассоциации с несколькими значениями слова. Предварительно автором были отобраны *equibaised words* – слова, имеющие два значения, которые никак не пересекаются в обычной речи, то есть невзаимозаменяемые лексические единицы (например, слово *bug*, в различных контекстах было реализовано в значениях *жук* и *подслушивающее устройство*) [4]. В цитируемом исследовании было показано, что контекстная информация используется после того, как человек автоматически получает доступ ко всем возможным значениям многозначного слова. Таким образом, признавая за контекстом существенное значение в преодолении неоднозначности, не следует его преувеличивать.

Существует альтернативная точка зрения на рассматриваемую проблему, которая увязывается с важной ролью фактора частотности лексической единицы [3, с.71]. Если контекст предложения указывает на более частотное, основное значение слова, остальные значения, хранящиеся в ментальном лексиконе, могут быть неактивными. Если же в контексте представлено менее частотное, второстепенное значение многозначной лексической единицы, активированы могут быть все известные значения [Там же].

Доступ к единице ментального лексикона (*lexical access*) можно рассматривать в терминах процесса извлечения из лексикона «словарной статьи» [3, с.70]. Существует свидетельство того, что омонимы ассоциируются с отдельными «словарными статьями» («*lexical entries*») в ментальном лексиконе индивида, хотя считается, что выбранная статья интегрируется в более обширную модель дискурса [6]. Что касается полисемии, нет единого мнения о том, имеет ли каждое значение многозначного слова собственную «словарную статью» или же все значения хранятся в одной статье ментального лексикона [Там же].

В [3] представлены модели *последовательного* и *альтернативного доступа* к ментальному лексикону индивида. Согласно первой модели, различные «словарные статьи» обрабатываются до тех пор, «пока для слышимого или читаемого слова не будет найдено соответствие» [Там же]. При этом отмечается, что на расположение слов в ментальном лексиконе и время, затраченное на выбор нужного значения, влияет не только сходство форм слов, но и частотность: известно, что высокочастотные слова распознаются быстрее, чем низкочастотные. Что касается модели альтернативного доступа, предполагается, что он осуществляется параллельно: в ходе поиска из лексикона извлекается большое количество похожих слов, которые одновременно сопоставляются с читаемым или слышимым словом.

Причем значения многозначного слова находятся в состоянии конкуренции друг с другом, которую описывают как активацию лексических единиц [Там же].

Многозначность слова – результат развития способности человека видеть новое в привычном и устоявшемся. Выбор единственно необходимого значения при идентификации многозначного слова имеет для наивного носителя языка серьезные последствия для коммуникации. Представляется, что проблема неоднозначности слова, ее преодоления представляет научный интерес в контексте овладения неродным языком. Одним из актуальных вопросов, связанных с указанной проблемой, является изучение стратегий преодоления лексической неоднозначности обучаемым при встрече с многозначным словом иностранного языка в ситуации направленного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бревдо, И.Ф. Механизмы разрешения неоднозначности в шутке [Текст]; дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / И.Ф. Бревдо – Тверь. 1999. –URL: http://www.dissland.com/catalog/mehanizmi_razresheniya_neodnoznachnosti_v_shutke.html – Дата обращения: 03.12.2012. – Загл. с экрана.
2. Сергиенко Е.А. Развитие понимания ментальных состояний и новый взгляд на теорию Пиаже [Электронный ресурс] / URL: <http://itsidea.ru/uploads/1/razvitiie-ponimaniya-mentalnyh-sostojanij.pdf> – Дата обращения: 02.12.2012 – Загл. с экрана.
3. Филд Дж. Психоллингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами)/ Пер. с англ. – М.: URSS, 2012. – 344 с.
4. Swinney, D. Lexical access during sentence comprehension: (Re) consideration of context effects. языке [Электронный ресурс] / URL: http://lcnl.ucsd.edu/LCNL_main_page/Publications_PDF/1979_Swinney.pdf – 1979. – Дата обращения: 27.01.2013 – Загл. с экрана.
5. Van Petten C. Lexical ambiguity resolution [Электронный ресурс] / URL: <http://www.u.arizona.edu/~vanpettc/reprints/lexamb.pdf> – Дата обращения: 02.12.2012.
6. Zwaan, R. A., & Madden, C. J. Perceptual Representation as a Mechanism of Lexical Ambiguity Resolution: An Investigation of Span and Processing Time // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2006. – Vol. 32. – № 6. – Pp1291–1303.

МИЩУК Оксана Николаевна
ВАСИЛЬЕВ Лев Геннадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионально образования

«Тульский государственный университет»

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионально образования

«Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»

К ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ПАРАМЕТРАМ

САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

В работе рассмотрены и проанализированы различные подходы в лингвистических исследованиях понятия самопрезентации как способе конструирования и укрепления собственного имиджа ратора, результативном средстве аргументации и речевого воздействия посредством выбора определенных стратегий, тактик и языковых приемов.

Ключевые слова: *самопрезентация, автопрезентация, политический дискурс, аргументация, стратегии и тактики самопрезентации.*

Настоящее исследование посвящено феномену самопрезентации (далее – СМП) через призму теоретических подходов с целью отыскания методологической базы, определяющей направление дальнейшего анализа языкового материала на примере публичных президентских выступлений.

В лингвистических исследованиях теоретические основания СМП в целом базируются на достижениях в интеракционном и детерминистском направлениях социальной психологии, но имеют выраженный крен в коммуникативную теорию дискурса, межкультурную коммуникацию, прагмалингвистику, риторику, когнитивную лингвистику.

В *коммуникативно-дискурсивном подходе* [1] СМП трактуется как ведущая коммуникативно-когнитивная стратегия, направленная на конструирование экспертом собственного имиджа через выбор определенных тактик и языковых средств. Эта мегастратегия реализуется в частных стратегиях, образующих дихотомию «выстраивание отношений интеллектуальной власти – сокращение дистанции». К частным стратегиям СМП отнесены, соответственно, две стратегии. Стратегия установления отношений интеллектуальной власти реализуется посредством тактик институциональной локализации, чёткого структурирования, деперсонализации, специализации и демонстрации статусного превосходства. Стратегия сокращения дистанции осуществляется посредством тактик персонализации, деспециализации и конверсационной тактики выражения солидарности.

Установлено, что тактики, приемы и языковые средства двух разнонаправленных стратегий переплетены в рамках одного речевого жанра. Так, приём персонализации в форумах и конференциях может выполнять функцию дистанцирования; полимодальность – реализовывать (а) стратегию установления интеллектуальной власти и (б) стратегию сокращения дистанции. Компрессия часто сопровождается декомпрессией, демонстрация статусного превосходства «смягчается» конверсационными приёмами. Таким образом, границы между жанрами становятся подвижными, образуя континуум, в котором предпочтение тактикам и языковым средствам отдаётся под влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов.

К сильным сторонам подхода можно отнести подтверждение принципа асимметрического дуализма знака в реальных условиях его функцио-

нирования. К недостаткам можно отнести, например, невнятность обоснования причисления Интернет-форумов к институциональным жанрам: ведь выводы в подходе делаются применительно к институционализированной форме общения.

В *лингвокультурологическом подходе* [2] СмП исследуется в проекции на идентичность с образованием самоидентифицирующих высказываний (СИВ), вербализующих суждения об идентичности субъекта. Именно в этом отношении видится родство СИВ и СмП. СИВ понимается как эффективный способ укрепления имиджа политиков и результативное средство аргументации в парламентской среде. СИВ используется для реализации двух типов стратегий – имиджеобразующих и аргументативных, с помощью которых выстраиваются номинативные стратегии.

Имиджеобразующие могут реализовываться как (а) стратегии позитивной СмП («наслаждение отраженной славой», «самореклама») и (б) негативной презентации политических оппонентов («противопоставление себя оппоненту», «дискредитация оппонента»).

Аргументативные стратегии реализуются как стратегии рациональной («угол зрения», «подтверждение компетентности»), эмоциональной («пояснение причастности к проблеме», «вменение в обязанность» и «самообвинение») и рационально-эмоциональной («вменение в обязанность», «опровержение критики», «иллюстрирование примером», «угол зрения») аргументации.

К средствам вербализации СИВ отнесены: местоимения *Я* (прямая идентификация), *we* (дефокусизация). Субстантивные, глагольные, адъективные предложения используются для репрезентации сведений о национальной, региональной, индивидуальной и этнической идентичности у американских и британских парламентариев.

Риторические средства манифестации СИВ включают антитезу, повторы (анафору, эпифору, последовательный контактный повтор, полисиндетон, анадиплозис, градацию, параллельные конструкции) и изменение обычного порядка следования компонентов высказывания (эллипсис, инверсия).

Описанный подход дает многоаспектную характеристику СИВ, проанализированы механизмы вербализации самоидентифицирующего суждения и его компонентов, описана реализация функционального потенциала СИВ. Однако в отношении таксономии стратегий подход грешит неразличением объектов разных уровней абстракции.

В *прагмалингвистическом подходе* [3] рассматривается феномен самопредъявления (= СмП), трактуемого как словесные единицы, характеризующие личность и поведение говорящего. Их значение, структура и другие свойства обеспечивают выполнение ими двух управляюще-организующих функций. Разделяются общие и частные функции.

К общим отнесены две функции: (А) знакового управления поведением партнера (в основных формах: детерминация речевого и моторного поведения партнера и его мыслительной активности; смешанные формы детерминации); (Б) структуризации диалога как целостного вербально-деятельностного образования. К частным причислены функции: (а) предложения партнеру модели поведения; (б) корректировки и управления динамикой понимания; (в) побуждения партнера к предоставлению сведений; (г) концентрации внимания на отдельном фрагменте сообщения; (д) определения паралингвистических условий диалога; (е) формирования психологической готовности партнера к восприятию сообщения; (ж) обоснования выбранной коммуникативной стратегии и тактики и др.

Тем самым самопредъявление выводится из спектра стратегий и обретает общеинтенциональную окраску.

В рамках же речевых стратегий и тактик как реализаторов выделенных функций выделены: стратегии самоутверждения и самопредъявления, конфликта, доминирования, манипуляции, соперничества, партнерства; тактики скромности, ложной скромности, осуждения, одобрения, взятия инициативы в диалоге, откровенности, демонстрации непонимания, ролевого запрета, побуждения к переформированию высказывания, упрека, обвинения, тематической коррекции и др. К приемам как речеактовым реализаторам тактик отнесены автопортретизация, вербализация намерения, пояснение сказанного, характеристика поведения, агрессия, угроза, предупреждение, заявление, совет, приказ, просьба, предложение.

К достоинствам этого подхода можно отнести подробное описание функций, стратегий, тактик и приемов СМП; к недостаткам – не вполне ясные критерии разбиения функций на общие и частные и распределения частных функций по типам с точки зрения их отнесения к общим.

В *лингвориторическом подходе* [4] исследуется речевоздействующая функция языка в применении к приемам идентификации и СМП в политико-публицистическом дискурсе. Она реализуется в убеждении и манипуляции, которые определяются традиционно-риторически, на основе принципов, соответственно, открытости и скрытости.

Идентификация рассматривается как риторический прием отождествления автором своего мнения с читательским, общепризнанным или авторитетным. СМП определяется как авторский риторический прием создания позитивного образа «Я», представления себя в привлекательном ключе, ссылки на свой опыт, репутацию или профессионализм. СМП и идентификация считаются взаимосвязанными, но имеющими противоположную направленность, соответственно, на себя и на адресата.

Языковые средства идентификации с массовым читателем включают референтное и нереферентное употребление инклюзивного местоимения *we* с конкретизаторами. Идентификация с общепринятым мнением предусматривает использование инклюзивных неопределенных, обобщающих и

отрицательных местоимений, а также безличных, пассивных и инфинитивных конструкций, которые маскируют точку зрения автора под общепризнанную. При идентификации с авторитетами употребляются имена собственные, числительные для статистических данных, цитаты и аллюзии к мнению авторитетов.

СмП рассматривается с акционально-стратегических позиций и подразделяется на следующие виды: (1) представление авторской точки зрения; а) согласие с мнением большинства (использование *тактики солидаризации* – единение автора в своем мнении с адресатом или авторитетными людьми); б) несогласие с мнением большинства (*тактика противопоставления* адресату, чтобы выделить свою точку зрения); (2) описание личного опыта автора; (3) самохарактеризация (ссылки на репутацию автора, личные качества, профессионализм).

В целом, данный подход весьма интересно и полно (с риторических позиций) описывает характерные черты СмП.

Пафос *когнитивно-лингвистического подхода* [5] состоит в том, что смоделировать процесс автопрезентации (= СмП) и раскрыть ее особенности невозможно без учета языковых данных и изучения когнитивной деятельности по форматированию имеющихся знаний с их последующим переформатированием в целях произведения положительного впечатления.

СмП политика рассматривается как метакогнитивный процесс и результат ориентации на когнитивное состояние адресата; СмП основана на вербализации концептов из когнитивных областей «личность политика» и «социокультурный контекст».

Раскрытие концепта СмП производится на основе фрейма ситуации СмП с (а) обязательными и (б) факультативными компонентами как определяющими в процессе переформатирования информации и выбора средств ее объективации в СмП. К (а) отнесены: политик как одновременно «презентатор» и «объект презентации» и целевая аудитория политика как «адресат автопрезентации». К (б) принадлежат «способ автопрезентации» и «условия автопрезентации» ('задания отсутствия' во фрейме).

Модель СмП политика включает когнитивное и метакогнитивное состояния. Когнитивное – это осознание и категоризация сложившейся интерактивной ситуации, мыслительных процессов политика и целевой аудитории. Метакогнитивное состояние есть результат вторичной обработки уже сформированных ментальных репрезентаций с проецированием на когнитивное состояние адресата как «Другого». Считается, что именно метакогнитивное состояние подлежит вербализации в СмП политиков.

В числе языковых средств СмП выделены: (а) оценочная семантика, личные местоимения, модальные глаголы, повторы, противопоставления, параллельные конструкции; (б) придаточные предложения, наречия образа действия, парцелляция, усилительные конструкции, топонимы, страдательный залог, каузативные конструкции; (в) фразеологизмы, грамматиче-

ские конструкции (*I'm going to*, инфинитивные, экзистенциальные, именные определительные, императивные, аппозитивные, поссесивные, герундиальные), собирательные существительные, градуаторы, обращения, коллоквиализмы, аббревиатуры, антонимы, риторические вопросы.

Сильной стороной этого подхода является подробное прописывание когнитивно-языковых инструментов и механизмов Смп.

Исследования Смп показывают, что эта функция может получать разную трактовку, при этом перспективным можно считать симбиоз интерактивного, детерминационного и когнитивного подходов. Смп можно считать средством регулирования взаимодействий человека с социальной средой, а также средством саморегуляции посредством выбора определенных стратегий, тактик и языковых приемов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дайнеко П.М. Дискурсивные стратегии самопрезентации в институциональном интернет-общении: Дис. ... канд. филол. наук. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 2011. – 209 с.
2. Катанова Е.Н. Функциональный анализ самоидентифицирующих высказываний: на материале американских и британских парламентских дебатов: Дис... канд. филол. наук. – Воронеж: Воронежск. гос. ун-т, 2009. – 224 с.
3. Лимарова Е.В. Лингвопрагматический анализ феномена вербального самопредъявления в диалогическом дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук. – М.: Военный ун-т МО РФ, 2010. – 176 с.
4. Тенева Е.В. Приемы идентификации и самопрезентации в политико-публицистическом дискурсе: Дис ... канд. филол. наук. – СПб: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2011. – 188 с.
5. Чернышева А.П. Средства автопрезентации политиков в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов: Тамбовский гос. ун-т, 2011. – 196 с.

МКРТЫЧЯН Светлана Викторовна

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской институт экологии и права»

ЛИНГВИСТИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ

Лингвистика организации рассматривается как сугубо филологическое направление в исследовании делового общения; характеризуется исследовательский и лингводидактический аспекты лингвистики организации.

Ключевые слова: деловое общение, деловая речь, организационная культура, эффективная коммуникация.

Вопросы речевой коммуникации в сфере делового общения активно изучаются специалистами различных областей знания: философами (О.Н.

Зименковой, Т.В. Науменко), психологами (И.И. Аминовым, А.Д. Барышевой, Э.Э. Линчевским, Л.А. Петровской, С.В. Тимофеевым), социологами (В.П. Конецкой, А.В. Соколовым) и др. В своей совокупности исследования данного рода без участия филологов, в центре внимания которых находится собственно речь, не могут претендовать на исчерпанность и целостность.

Следует признать, что отдельные аспекты делового общения уже весьма детально разработаны лингвистами, например, в работах Т.Н. Астафуровой, В.Ю. Дорошенко, И.В. Драбкиной, В.И. Карасика, М.В. Колтуновой, А.В. Крыминой, Н.А. Купиной, Е.М. Лазуткиной, А.А. Романова, А.О. Стеблецовой, И.А. Стернина и др. (см. подробно в [5]). Однако, как справедливо отмечает И.А. Стернин, в настоящее время наука об эффективном деловом общении активно формируется, определяет свой объект, категории, структуру, приёмы описания и обучения, поскольку «теория делового общения еще не разработана, а практика обучения не имеет теоретической и методической базы, хотя и довольно широко практикуются различные школы и курсы делового общения, представляющие конгломерат приёмов, методов и тем» [9, с.32].

Несмотря на свою сугубую популярность, сам термин «деловое общение» в лингвистике не может считаться в строгом смысле слова терминологичным, поскольку, во-первых, *общение* – это потенциально междисциплинарный объект, объект исследования целого комплекса научных дисциплин, во-вторых, *деловая речь* как средство делового общения и объект собственно лингвистики в лингвистических словарях отсутствует.

Например, в энциклопедии «Русский язык» есть словарная статья о специальной речи (в то время как *деловая речь* и *профессиональная речь* отдельно не упоминаются). *Специальная речь* входит в литературный язык, а именно, в те его сферы, «которые отражают узкую языковую практику людей тех или иных специальностей» [8, с.439]. Она, как отмечено в статье энциклопедии, отличается прежде всего наличием актуальной терминологии, характерной для той или иной профессии. Кроме того, эта речь имеет «свои собственные характеристики» в области лексики, словообразования, фразеологии, а иногда и в ударении и формообразовании. Характеристики специальной речи не противоречат общей системе литературного языка.

В учебнике для вузов «Культура русской речи» РАН автор раздела «Культура научной и профессиональной речи» Н.В. Новикова избегает термина *деловая речь* и предлагает использовать термин *специальная речь*, понимая его достаточно широко в том смысле, что специальный язык расслаивается на отдельные профессиональные разновидности в зависимости от сфер общения и «в каждой из таких профессиональных разновидностей последовательно выделяются язык науки и профессиональный разговорный язык (язык практики)» [6, с.177]. В связи с этим попутно напомним, что существует достаточно радикальная точка зрения, согласно которой *деловая*

речь отождествляется с официально-деловым стилем исключительно в письменной форме [10, 7].

Даже острая прагматизация лингвистических исследований на современном этапе, вызванная суровой необходимостью выживания гуманитарных дисциплин, в частности, филологии, как это ни покажется странным, до настоящего времени не привела к однозначному определению объёма понятий *деловая речь* / *деловой дискурс* / *деловое общение*. Так, в современных вузовских курсах по функциональной стилистике русского языка используется ставшая уже, на наш взгляд, архаичной система функциональных стилей, предложенная В.В. Виноградовым. В частности, речь идёт о газетно-публицистическом и официально деловом стилях литературного языка, которые в современных дискурсивных практиках демонстрируют существенное поле пересечения и могут рассматриваться в зоне единого понятия – деловая речь (о непротиворечивой структуре деловой речи и критериях определения границ делового дискурса см. [4])

Некая странность сложившейся ситуации усугубляется ещё и тем обстоятельством, что практический интерес к деловой речи является исторически устойчивым, поскольку официально-деловая речь (как составляющая деловой речи) – это одна из «самых древних функциональных разновидностей литературной речи», сыгравшая огромную роль в становлении национального русского языка [3, с.273]. Г.О. Винокур видел в канцелярском языке «первую попытку человека овладеть языковой стихией». По словам Л.А. Булаховского, официально-деловой стиль (как функционально-речевая разновидность) долго был «нелюбимым ребёнком русской стилистики»: «Бедный лексически, однотонный по содержанию, лишённый, кроме моментов официального холопства, всякой другой эмоциональности, не пользующийся никакой репутацией изысканности и даже отдалённо не претендующий на неё, он, конечно, ничьего внимания при разрешении задач о слоге для изящной литературы к себе не привлёк» [1, с.25].

По всей видимости, как свидетельствует наш беглый обзор, «нелюбимость» деловой речи до настоящего времени окончательно не преодолена, а масштабные и фундаментальные исследования на эту тему крайне редки.

А. Шелби высказывает мнение, что даже в солидной зарубежной практике ни деловое общение, ни коммуникация менеджмента как дисциплины не имеют всеобъемлющей теоретической основы, несмотря на возрастающий к ним интерес. В частности, на сайте Международной Ассоциации по Деловому Общению (ABC – Association for Business Communication <[www. businesscommunication.org](http://www.businesscommunication.org)>) деловое общение определяется как «междисциплинарная область, объединяющая такие дисциплины, как менеджмент, маркетинг, коммуникацию, лингвистику, информационные системы и мн. др.)».

Путём привлечения сведений из риторики, лингвистики, социальных наук в данном направлении был развит подход, похожий на «собрание пёстрых глав», основным принципом которого стало использование того, что удобно или практично, а не того, что построено на хорошо сформулированной теоретической основе. А. Шелби считает эти подходы микро-ориентированными и лишёнными связи.

Признавая масштабность делового общения как явления, считаем целесообразным выделить его конкретизирующую составляющую – *лингвистику организации*, объектом исследования которой можно назвать коммуникации в организациях различного типа, а предметом – с одной стороны, речевое поведение участников делового дискурса, понимаемого нами в полной мере широко [5], а с другой – деловые тексты (в том числе, рекламные, имиджевые и т.п.).

Целью лингвистики организации видится освоение интегративных знаний, которые могут быть положены в основу изучения и регулирования делового общения в рамках организации.

Наиболее фактурными с лингвистической точки зрения будут речеактивные сферы делового общения, в которых речь – это инструмент профессиональной деятельности, а умение общаться предполагается как основное и необходимое условие успеха профессиональной деятельности. В 90-е годы Ю.П. Тимофеев ввёл понятие «коммуникативной профессии». Коммуникативными являются: а) профессии, в которых общение практически отождествляется с деятельностью или является важнейшим ее средством и условием (например, профессия педагога или практического психолога); б) профессии, в которых общение является важным фактором, способствующим более эффективному выполнению деятельности, которая в целом не сводится только к общению (например, руководители разных уровней управления, менеджеры по продажам, страховые агенты, риэлтеры и т.д.). Для представителей перечисленных групп профессий «обмен информацией в разноуровневом и многоплановом деловом общении с целью изменения тех или иных характеристик личности или группы людей выступает основным средством профессиональной деятельности» [11, с.7].

Сам факт выделения коммуникативных профессий стимулирует установление междисциплинарных связей между лингвистикой и теорией организации. Залогом успешного функционирования организации является создание системы эффективных коммуникаций. Эффективные коммуникации в свою очередь составляют часть организационной культуры.

Помимо коммуникаций следует говорить о семантическом пространстве организации, которое отражает философию организации. Например, в поле семантического пространства организации попадают такие понятия, как *высокое/низкое качество предоставляемой услуги* (в том числе образовательной), *высокая/низкая цена*, *сильное/слабое конкурентное преимущество* и т.д. Выявление категориальных структур данного рода в рамках организа-

ции и приведение их к единому корпоративному стандарту является одной из задач лингвистики организации, поскольку их рассогласованность приводит к серьёзным коммуникативным неудачам.

Одной из составляющих лингвистики организации может стать коммуникативная стилистика управленческой деятельности (см. [5]).

Лингвистика организации предполагает проведение коммуникативного инжиниринга (или коммуникативного маркетинга) с целью получения возможности активного участия в формировании такой языковой среды организации, которая способствовала бы оптимизации коммуникативной деятельности организации (и деятельности организации в целом), в частности, усилению роли её духовно-нравственной составляющей. О неуклонном снижении общего духовного уровня так называемого «офисного планктона» свидетельствуют многочисленные офисные «афоризмы»: *Не вернул кредита – считай рожь бита; Спасибо – много, сто рублей – достаточно; Тяну лямку, пока не выроют ямку; С бабками жить – век не тужить.*

Полагаем, что повышение уровня организационной культуры – прямое назначение лингвистики организации.

Исходя из всего сказанного, разработка лингвистики организации может вестись в двух направлениях – исследовательском и лингводидактическом.

Последнее вызывает особые сложности, поскольку, если нормативные способы правописания, произношения, сочетаемости и т.п. мы находим в словарях, то варианты реализации коммуникативных стратегий и тактик, зависящие от коммуникативного потенциала языковой личности как относительного стабильного личностного образования, формирующегося в детстве, мы наблюдаем в непосредственном коммуникативном окружении, которое зачастую *не дает достойных образцов*. Обучение культуре целесобразного речевого поведения должно включать в себя ознакомление с конкретными речевыми стратегиями и тактиками, оптимизирующими деловую коммуникацию. Как справедливо отмечает А.А. Залевская, «как школьное, так и вузовское образование базируется преимущественно на сообщении фактов (в широком смысле), в то время как в основе практического применения знания лежит целенаправленно сформированная система опор и стратегий пользования знанием в определенных ситуациях» [2, с.79].

Исследование языковой среды организации и воздействие на неё с целью повышения качества коммуникативного сосуществования сотрудников – это то поле деятельности филологов в сфере делового общения, которое, полагаем, должно развиваться в статусе нового направления – лингвистики организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка : учебное пособие. Т. 2. – 4-е изд., – Киев : Рад. шк., 1953. – 435 с.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : учебник. – М.: РГГУ, 2007. – 560 с.
3. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М. : Просвещение, 1993. – 223 с.
4. Мкртычян С.В. Коммуникативные стили делового дискурса: интегративный подход : монография. – Гамбург: LAP LAMBERT Academic Publishing AG & Co. KG, 2011. – 312 с.
5. Мкртычян С.В. Управленческие коммуникативные стили в социально стратифицированном дискурсе (на материале русского языка) : дис. ... докт. филол. наук. – Тверь, 2012. – 411 с.
6. Новикова Н.В. Культура научной и профессиональной речи // Культура русской речи / Под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. М. : НОРМА – ИНФРА, 1998. – С. 169–215.
7. Рахманин Л.В. Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов. 3-е изд. – М. : Логос, 1988. – 211 с.
8. Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М. : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. – 703 с.
9. Стернин И.А. Практическая риторика. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
10. Шварцкопф Б.С. Культура деловой речи // Культура русской речи / Под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. М. : НОРМА – ИНФРА, 1998. – С. 216–238.
11. Тимофеев Ю.П. Профессиональное общение и его развитие. – Астрахань: Изд-во Астраханского педагогического института, 1995. – 41 с.

НОВИКОВА Дина Яковлевна

*Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего
профессионального образования
«Тверской государственный университет»*

РОЛЬ ДИАЛОГА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Статья посвящена проблеме диалогического дискурса. Освещаются как теоретические аспекты проблемы, так и рассматриваются конкретные примеры функционирования диалогов в художественном тексте (на примере произведений известного немецкого писателя Э.М.Ремарка).

Ключевые слова: диалогическая форма общения, диалогическое единство, смена коммуникативных ролей, структурная организация реплик.

Проблеме диалогического дискурса посвящено много работ. Диалог и диалогичность получают широкое распространение во многих сферах общения (официально-деловом, политическом, бытовом и т.п.). Можно выделить два понимания этого явления: первое, достаточно широкое по-

нимание, восходит к трудам М.М.Бахтина, который считал, что речевое общение происходит только в форме диалога. Любой текст (в том числе и "внешне" монологический) в той или иной мере диалогизирован, поскольку продуцируется с установкой на активное восприятие его адресатом. "Вся жизнь языка в любой области его употребления... пронизана диалогическими отношениями" [1, с.255]. В узком понимании диалог (dialogos – беседа, разговор двоих) - это форма или вид речи, наряду с такими как монолог или полилог, состоящий из обмена высказываниями, репликами.

Диалог всегда представляет собой динамичное, развивающееся речевое явление. В нем происходит постоянная смена коммуникативных ролей двух говорящих. Первый коммуникант чаще всего произносит иницилирующую реплику, выражая свое коммуникативное намерение (интенцию) и эмоциональное состояние, соответствующее прагматической ситуации (форме и стилю общения, конкретной обстановке речи, теме беседы, социальному статусу коммуникантов, их возрастным и другим индивидуальным особенностям и т.д.). Пользуясь одним со вторым коммуникантом языковым кодом, говорящий воздействует на него, либо сообщая новое знание, либо побуждая его к какому-то действию. Называя диалог классической формой речевого общения, М.М.Бахтин отмечал, что в зависимости от условий и ситуации общения, он может принимать разный характер и разные отношения связности реплик: вопрос-ответ, утверждение-возражение, утверждение-согласие, предложение-принятие, приказание-исполнение и т.п. [1, 251]. Кроме того, участники диалогического общения всегда могут включать в него наряду с языковыми компонентами ряд других выразительных, часто невербальных средств. По мнению Л. П.Якубинского, «мимика и жест, являясь постоянным спутником всяких реагирований человека, оказываются постоянным и могучим сообщающим средством» [4, с.32].

Диалогическое общение всегда ситуативно, и знание ситуации, темы беседы часто определяет речевое или неречевое поведение коммуникантов. Основная форма использования диалога – повседневное общение, устно-разговорная речь. Кроме того, диалогическая форма речи характерна для художественной литературы, это диалоги персонажей. В этом плане интересно рассмотреть диалоги в романах Э.М.Ремарка, в которых они занимают ведущее место и в целом помогают раскрыть художественные особенности текста. Минимальный речевой акт в составе диалога обычно называется «диалогическим единством» [2, с.91]. По своей структурной организации диалогические единства отличаются многообразием. Среди них можно выделить вопросно-ответные единства, взаимосвязанные реплики диалога повествовательного, вопросительного и восклицательного типов. Часто смысловая незавершенность отдельных предложений диалогического единства проявляется в опускании одного из главных членов предложения и превращении предложения в неполную синтаксическую

структуру. Недостающие члены предложения либо проецируются из предыдущей реплики партнера, либо понятны из ситуации. Неполнота синтаксических единиц внутри диалога в художественном произведении связана также со стремлением автора через речь персонажей показать их «функциональный портрет», их взаимоотношения, чувства, мысли. «При всяком диалоге налицо эта возможность недосказания, неполного высказывания, ненужность мобилизации всех тех слов, которые должны были быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи...», - писал Л.П.Якубинский. Содержательной характеристикой местоименных вопросительных предложений в исходной реплике является, казалось бы, направленность на получение конкретной информации, но часто ситуационные обстоятельства привносят определенную коннотацию, поскольку диалогический вид общения восходит к устно-разговорной сфере, для которой характерен «принцип экономии» средств словесного выражения:

“Wie magst du wohl im Zylinder aussehen?“ - „Wie ein Schomsteinfeger“.

Составляющие диалог реплики часто имеют своеобразную структуру: в них встречаются фонетические сокращения, неожиданные формообразования (как например, в известном рассказе В.Борхерта «Хлеб» формы *komm tan, iss tan!*.), непривычные словообразования, странные словоупотребления и нарушения синтаксической нормы. Отдельные части грамматически развернутого высказывания могут опускаться, это явление известно в лингвистике под названием эллипсов. Традиционно эллипсис определяется как опущение элемента высказывания, легко восстанавливаемого из контекста или ситуации. При этом смысловое содержание усеченного предложения является завершенным и понятным собеседникам, и функция передачи информации в процессе диалога сохраняется: “Wo waren Sie im Herbst?“ - „In Paris.“

В качестве основного условия появления эллиптических конструкций следует выделить одинаковую денотативную соотнесенность стимулирующего и реагирующего высказываний: “Wer hat es gemacht? Brünner?“ - “Jemand aus München.“ - “Das war Brünner, der Passdoktor. Er war sehr tüchtig“.

Естественно, краткие однозначные ответы в определенной степени могут сдерживать развитие коммуникации. Они ориентированы всегда только на предшествующий вопрос и не содержат в своем составе компонентов, стимулирующих процесс общения. Важным является при этом, что эксплицитное или имплицитное выражение структурных компонентов ответной реплики определяется коммуникативной интенцией говорящего и особенностями речевого общения.

Элиминированию могут подвергаться также компоненты вопросительного предложения. Функционирование ответных вопросительных предложений в составе вопросно-ответных единств возможно при увели-

чении объема диалога. Они появляются в вопросительных реагирующих репликах, когда исходное предложение является полносоставным: “Wenn ich jetzt ein Held aus dem Film wäre, würde ich da hineingehen und dir einen Mantel aussuchen.” - „Welchen denn?“ - „Den da.“

Данное диалогическое единство трехчленно. Первая реплика представлена полным предложением и может рассматриваться в качестве опорной, определяющей синтаксическую модель остальных предложений. Употребление во второй реплике эллиптического вопросительного предложения можно характеризовать как уточняющий вопрос. Третья реплика представлена также эллипсом, который тесно связан как в смысловом плане, так и грамматически с предшествующими предложениями. Появление диалогических единств, имеющих в своем составе большое количество реплик, обуславливается конкретными условиями речевого общения: “Ich war damals ziemlich verrückt. Unsicher und dumm und verrückt. Deshalb habe ich geschwindelt.” - „Und heute?“ - “Heute noch mehr.”

Эллипсы появляются также в диалогическом единстве, состоящем из нескольких высказываний, семантически связанных друг с другом, в которых стимулирующее высказывание не содержит вопроса. При этом эллиптическое высказывание образует своего рода продолжение первой фразы:

(1) “Dann bekommst du aber die Platinuhr da und die Perlen fürs Hemd.” - „Und den ganzen Laden.“

(2) „Du brauchst noch etwas dazu“, sagte ich dann, „so ein Nerz allein ist wie ein Auto ohne Motor. Zwei oder drei Abendkleider,“ - „Abendkleider“, erwiderte sie und blieb vor den großen Schaufenstern stehen, - „Abendkleider, das ist wahr, - die kann ich schon schwerer abschlagen -,”

Одним из интересных стилистических средств экспрессивного синтаксиса в диалогическом единстве является также использование в речи персонажей коротких отрывистых фраз, представляющих собой отдельные члены предложения, которые выделяются в самостоятельные синтаксические единицы, но зависят от главных членов предыдущего основного высказывания. Говорящий в целях логического или эмоционального усиления смысла сказанного как бы сознательно «дробит» крупные синтаксические единицы на более мелкие, но зависящие друг от друга структуры, построенные в большинстве по принципу «присоединения» [2, с.93]: “Wohin denn?” fragte ich. “Nach Ägypten? Oder noch weiter? Nach Indien und China?” - “In die Sonne, Liebling, irgendwohin in die Sonne und den Süden und die Wärme. Zu Palmenstraßen und Felsen und weißen Häusern am Meer und Agaven. Aber vielleicht regnet es dort auch. Vielleicht regnet es überall.” - „Dann fahren wir einfach weiter“, sagte ich, „bis es irgendwo nicht mehr regnet. Mitten in die Tropen und in die Südsee hinein.“

В романах Ремарка авторская речь используется минимально. В связи с этим можно назвать три функции, которые выполняет диалог в его романах. Одна из основных функций – передать события, фабулу романа. Из

многочисленных диалогов читатель узнает о жизни героев, о событиях в их жизни. Вторая функция – передать настроения героев, их чувства, эмоциональное состояние. Вспомним эпизод из романа «Три товарища», когда главные герои Пат и Роберт идут гулять после просмотра фильма. Они идут по вечерним улицам, рассматривают витрины дорогих магазинов, ведут шутливый разговор о том, что бы они подарили друг другу, куда бы поехали отдыхать, говорят о разных повседневных пустяках. Игра-диалог, который ведут молодые люди, возможен только потому, что они любят друг друга, с полуслова понимают друг друга. Благодаря мастерству писателя читатель чувствует внутренний смысл невинной болтовни Пат и Роберта, весь трагизм их положения. К третьей функции диалога в романах Ремарка можно отнести передачу мыслей героев, их мироощущение и мировосприятие.

Поскольку в диалоге так же много социального, как и речевого, его можно назвать социально-речевым образованием [3, с.263], в котором есть коммуниканты со своим статусом, социальными ролями, эмоциями и чувствами. В целом диалогический дискурс обладает следующими характеристиками, которые делают его привлекательным для исследователя:

1) Антропоцентричность: она проявляется в том, что в диалогическом общении для коммуникантов создается прекрасная возможность для самораскрытия;

2) Демократизм: оба коммуниканта – активные участники диалогического общения, которые используют разнообразие стратегий для достижения поставленных коммуникативных целей и задач;

3) Диалог чаще всего направлен на достижение коммуникативного эффекта;

4) Диалоговое общение обладает высоким экспрессивным потенциалом;

5) Диалог всегда ситуативен, поэтому он не исключает элементов непредсказуемости и неожиданности.

6) Диалог в художественном произведении выполняет функции раскрытия художественных особенностей текста, и речи персонажей принадлежит большая роль в создании литературно-художественного портрета персонажа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин / сост. С.Г.Бочаров. – М.: Искусство. – 1979. – 423с.
2. Домашнев А.И. Интерпретация художественного текста / А.И.Домашнев, И.П.Шишкина, Е.А.Гончарова. – М.: Просвещение. – 1983. – 190с.
3. Шацких Н.Н. Роль диалога в современном коммуникативном пространстве / Н.Н.Шацких // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Вып 3. - Тверь – 2006. – с. 260-264.
4. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П.Якубинский. – М. – 1986. – С. 17-58.

НОВИКОВА Инна Вальтеровна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»*

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОВА КАК ОДНА ИЗ ОПОР ПРИ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПОЛИМОРФЕМНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО СЛОВА

В статье рассматривается понятие внутренней формы, выступающей в качестве опоры идентификации иноязычного полиморфемного слова в рамках проведенного ассоциативного эксперимента.

Ключевые слова: *Внутренняя форма, опора, стратегия, психолингвистические исследования, учебный билингвизм, идентификация иноязычного слова.*

С целью выявления некоторых опорных элементов и стратегий при идентификации полиморфемного слова иностранного языка нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент с носителями русского языка в ситуации направленного обучения английскому. Материалом для исследования послужили 10 полиморфемных слов английского языка, встретившиеся студентам при работе над книгой по домашнему чтению «Fifteen», B. Cleary. В число стимулов были включены слова разных лексико-грамматических классов: существительные, прилагательные, наречия, содержащие в своей структуре различные аффиксы (суффиксы и/ или приставки) (смотри подробнее [2]).

Помимо выделенных классов универсальных стратегий идентификации, а зачастую и в их рамках, наглядно проявились специфические реакции с опорой на внутреннюю форму слова (далее – ВФ).

Несмотря на интерес к ВФ как языковой и психологической проблеме, в научной литературе отсутствует четкое определение этого феномена. По мнению А.Д. Травкиной, «одна из собственно лингвистических труд-

ностей выработки адекватного определения внутренней формы слова связана с тем, что используемые для наименования признаки не исчерпывают внутренней формы слова, так как обозначаемое языковой единицей понятие включает ряд объективно никак не выраженных признаков» [5, с. 102].

В понимании, например, А.А. Потебни ВФ – это «центр образа, один из его признаков, преобладающий над всеми остальными» [5, с.100]. Следовательно, можно заключить, что наиболее значимой характеристикой природы ВФ является ее образность.

Под ВФ мы понимаем случайный чувственный образ, признак, преобладающий над всеми остальными. Возникший образ ярок, он задает основные мотивы для значений. ВФ рассматривается нами как показатель творческого присутствия человека в языке.

В языковом сознании билингва закономерно взаимодействуют единицы, принадлежащие системам двух языков. Морфема, подразумеваемая как «интерфейс» [4, с.78] между уровнями лексикона – поверхностным уровнем форм и глубинным уровнем значений – зачастую служит в языковом сознании опорным элементом, мостиком, помогающим находить соответствия между уже известными и новыми словами, а также актуализировать его внутреннюю форму. То, что выделяют испытуемые (далее – ии.) в результате анализа слова, не всегда является морфемой в ее лингвистическом понимании, а скорее это некие составляющие, «чанки» (от англ. «chunks»). Идентификация происходит с опорой на эти составляющие и эмоционально-оценочные смыслы, возникающие при восприятии слов-стимулов.

«Чанки», как правило, выступают в качестве промежуточного этапа (элемента) ассоциативного процесса, и с их помощью ии. проникают через оболочку внешней формы, чтобы обнаружить для себя субъективную мотивировку слова-стимула, которая в нашем контексте понимается как актуализированная внутренняя форма слова.

При идентификации иноязычного слова (и его дальнейшем функционировании в индивидуальном сознании с точки зрения «живого знания»), роль ВФ оказывается наиболее значимой в тех случаях, когда есть сходство единиц (или их элементов) иностранного и родного языка.

Результаты анализа, проводимого ии. в данном случае, не всегда совпадают с теми словообразовательными принципами, в соответствии с которыми слово возникло в языке, но отражают реально существующие в языковом сознании индивида идентификационные эталоны. Это проявляется в следующих примерах:

- COMFORTABLE – *камфора* – *масло*;
- IMMACULATE – *калькулятор* – *подсчитывать*;
- SPECULATIVELY – *спекулянт* – *обман, вор, незаконно*;
- BENEFICENTLY – *бенефис* – *выступление*;
- BLASPHEMOUS – *блажь* – *прихоть*;

- IMPERTINENTLY – империя – повелевать;
- INDIGNATION – индиго – джинсы ;
- UNBREAKABLE – coffee break – strong coffee;
- ENTERTAINING – Интернет – сайт, ресурс;
- INGENUITY – guinea (pig) – сложная свинка.

Для наглядности нами были построены интегративные поля данных, отражающие идентификационные стратегии, модели связи единиц ментального лексикона и приоритетные опоры идентификации слов (формальные и семантические). Модели реализации стратегий идентификации значения слова выделяются путем установления возможной связи между стимулом и реакцией при учете всего интегративного поля стимула, полученного от коллективного информанта.

В целях иллюстрации приведем пример интегративного поля для слова-стимула INDIGNATION (см. рис. 1).

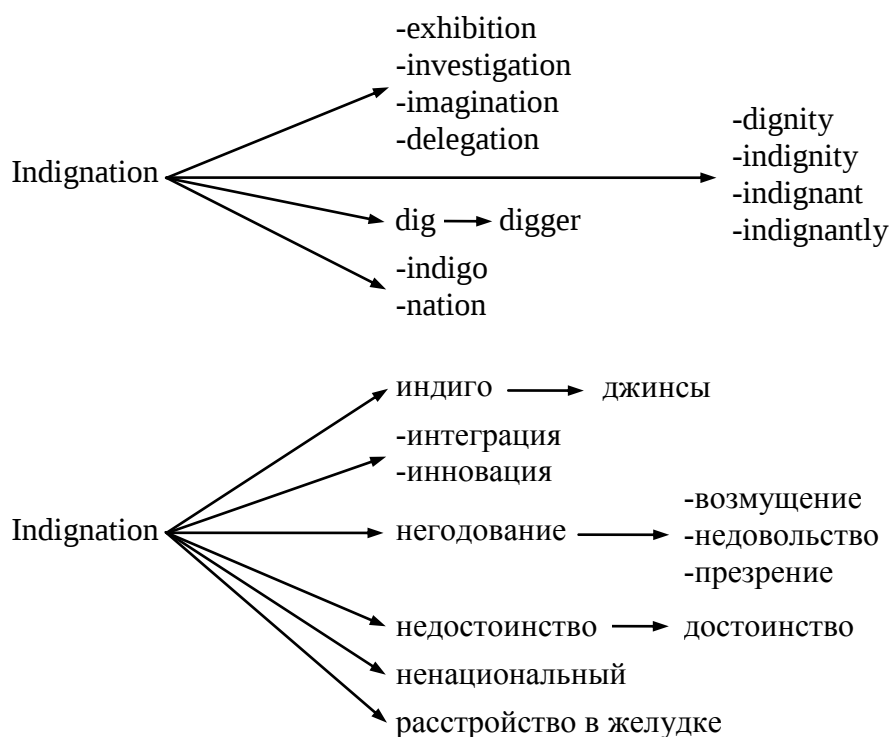


Рис. 1

Таким образом, спецификой процесса идентификации полиморфного иноязычного слова (трактуемого как незнакомое или «плохо» знакомое) оказалось то, что индивид актуализирует ВФ слова-стимула. Следовательно, одним из этапов освоения иноязычного слова может считаться *актуализация* его ВФ, которая при этом понимается как случайно возникший образ и направляет поиск значения.

Все рассмотренные выше способы идентификации исходного полиморфного слова подтверждают высказанное А.А. Залевской мнение о том, что «совершившийся акт идентификации слова как такового по своему существу представляет собой не столько актуальное сознание инди-

видом всего того, что принято описывать как лексическое значение слова, сколько субъективное переживание готовности оперировать более широкой совокупностью продуктов разностороннего предшествующего опыта, увязываемого со словом в единой информационной базе человека, в его информационном тезаурусе» [1, с.49].

ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Функциональная основа разграничения парадигматических и синтагматических связей при анализе материалов ассоциативного эксперимента // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992б. – Вып. 7 – С. 43–50.
2. Новикова И.В. Психолингвистическое исследование идентификации полиморфного слова при учебном двуязычии: автореф. дис.... канд. филол. наук. – Тверь, 2011. – 20 с.
3. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. Москва: «Искусство», 1976. – 614 с.
4. Сазонова Т.Ю. Морфология в лексиконе человека // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. – С. 72–79.
5. Травкина А.Д. Третий элемент, или «цемент для соединения двух половинок разбитого камня слова» // Вестник Тверского гос. университета. – Серия «Филология». – 2007. – № 12. – С. 95–104.

НОВОСЕЛОВА Ольга Владимировна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Тверская государственная сельскохозяйственная академия»*

КОММУНИКАТИВНО-КОНСТРУКТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕРФОРМАТИВНЫХ ПРАКТИК СО ЗНАЧЕНИЕМ УГРОЗЫ

В данной статье рассматриваются дискурсивные практики со значением угрозы, которые оказывают эмоциональное воздействие на собеседников в рамках коммуникативного перформативного конструкта угрозы. Данный конструкт позволяет изучить и систематизировать возможные диспозиции эмоционального состояния Я-адресата и Я-адресанта, создаваемые практиками-угрозами, в менасивном коммуникативном пространстве.

Ключевые слова: перформативная практика, коммуникативный перформативный конструкт, эмоциональное состояние (аффект, дискомфорт, дискомфорт), диспозиции эмоционального состояния Я-адресанта и Я-адресата.

В настоящее время актуальным является исследование того, как человек «измеряет», оценивает, классифицирует определенные явления, события и предметы реального мира, какими критериями он пользуется, ка-

кие признаки социальных действий в плане определения их объемности и объемности элементов действительности с точки зрения человека, данной культуры, картины мира существуют и какова специфика лексики, характеризующей непредметную сущность социальных действий и отношений [4, с. 16]. Кроме того, представляет значительный интерес вопрос не только о том, каким образом личность интерпретирует и оценивает перформативные практики различной иллокутивной направленности в дискурсивном пространстве социальной коммуникации, но и о том, с помощью какого смыслового инструмента возможно исследовать и систематизировать эмоциональное воздействие, которое эти практики оказывают на собеседников.

Так, например, каким образом и с помощью каких средств можно исследовать эмоциональное воздействие следующих перформативных менасивных высказываний (практик-угрозы) на слушающего: *I'll kill you; I'll kill you for that; If you do it I'll kill you; I swear I'll kill you* и как установить, одинаковое ли данные практики производят воздействие на эмоциональное состояние адресата угрозы, а также в каком эмоциональном состоянии находится автор угрозы. С этих позиций важно указать, если в предметном мире существует возможность измерить предметы в каких-либо объективных единицах, то в мире событий, действий и смыслов практически нет общепринятых «объективных» методов и единиц измерения. Действительно, поток жизненных событий и встреч с определенными предметными областями и интерактивными сферами может превратиться в хаос, если субъект жизнедеятельности не будет иметь смысловых инструментов для структурирования, упорядочения и осмысления единиц этого потока [4, с. 16-17]. Итак, для ответов на поставленные вопросы необходимо рассмотреть менасивные практики с позиций коммуникативного конструктивизма, т.е. как **коммуникативный конструкт угрозы** [1; 2; 5].

Коммуникативный конструкт угрозы представляет собой определенный тип отношений между такими понятиями антонимического плана, как эмоциональное комфортное и дискомфортное состояние (ср. с конструктом политической угрозы: [3]). Кроме того, конструкт предполагает, что кроме данных понятий-антонимов существует, некое среднее понятие [2, с. 31; 4, с. 36], относящееся к тому же роду и разделяющее объемы крайних. Другими словами, на континууме содержания конструкта угрозы между комфортным и дискомфортным состоянием коммуникантов имеется промежуточное звено – аффицированное эмоциональное состояние, под которым понимается такой элемент конструкта угрозы, который *отображает затронутость положительных или отрицательных эмоциональных переживаний собеседников*. Движение от комфортности к дискомфорту можно графически представить в виде определенной линии, направленной от полюса эмоционального комфортного состояния к дискомфортному состоянию и проходящей через аффицированное состояние:

К |-----А-----|Д

Следует обратить внимание на диспозицию эмоционального состояния Без аффекта, которая делит данный конструкт на две равные части с центром в точке 0 (ноль; Без аффекта). Условные обозначения схем таковы: К – комфортное эмоциональное состояние, А – аффицированное эмоциональное состояние, Д – дискомфортное эмоциональное состояние, знак обозначает движение от полюса комфортного состояния к дискомфортному состоянию; знак | используется для обозначения границ возможных диспозиций эмоционального состояния Я-адресата и Я-адресанта угрозы, т.е. конструктивно-коммуникативного пространства регулятивных менасивных действий.

Для того, что бы исследовать эмоциональную «интенсивность глубины» прагматического воздействия, которую перформативная угроза оказывает на собеседников, необходимо отметить, что в когнитивном плане наиболее важными элементами для отражения полученного опыта в виде определенного конструкта являются *диспозиции модальностей Я* - говорящего субъекта как когнитивного агента, т.е. такие многообразные оттенки самовосприятия человека и предметов реального мира. Как и другие элементы, каждая *модальность Я* имеет вполне определенное местоположение на континууме конструкта [2]. Диспозиция модальности Я как говорящего субъекта представляет собой то, что создается в процессе и посредством речевой интеракции по ходу и мере реализации ее условий, когда говорящие и слушающие идентифицируют себя как личности. В этом плане диспозиция становится действенным элементом (действием-практикой) социально-коммуникативной интеракции и жизненного сценария [4, с. 149-150]. Каждая диспозиция имеет свойство проявляться в когнитивном, обыденном и перформативном поведении вполне определенным образом в виде той или иной перформативной практики. Причем конструктивная манифестационность вербального поведения (и невербального) вполне точно отражает взаиморасположение модальностей Я когнитивного объекта [4, с. 150].

В условиях реальной коммуникации регулятивное действие с менасивным компонентом может не стать причиной появления у адресата каких-либо постоянных негативных переживаний, то есть возникновения дискомфортного состояния. Подобная ситуация возможна в том случае, если адресат угрозы уверен, что адресант не в состоянии или не намерен выполнить указанное в угрозе менасивное действие. Так, например, при проекции диспозиции Я-слушающего, вызванной следующими угрозами: *Upon my word, sir, if you were a younger man you would not dare to speak to me in so offensive a fashion* (Doyle, 2010c); *If I had been in HIS place—I would have laid you dead on the hearthrug* (Collins, 2010) на континуум содержания коммуникативного конструкта угрозы мы не попадаем в точку дискомфортного состояния (Д), а окажемся в точке аффицированного состояния

(А) (см. схему выше). Говорящий, произнося такие угрозы, не имел возможности совершить менасивное действие (причем адресат знает об этом), и, следовательно, этой угрозой ее автор в состоянии вывести адресата из полярной зоны комфортного состояния, но не в состоянии ввести его в дискомфортное состояние. Также угроза, произнесенная, например, в шутку, практически не выводит собеседника из полярной зоны комфортного состояния коммуникативного конструкта угрозы: *Just for that, and for all the rest of your insolences, the three of you are going to get yours* (London, 2010).

Однако, практика-угроза, произнесенная перед осуществлением говорящим указанных в ней менасивных действий, вводит собеседника в дискомфортное эмоциональное состояние. Например: *'Can't you, indeed, David?' he said. 'We'll try that.' He had my head as in a vice, but I twined round him somehow, and stopped him for a moment, entreating him not to beat me* (Dickens, 2010). Следующие менасивные практики также вводят адресата угрозы в состояние близкое к дискомфортному. Например: *You prepared to die?* (Twain, 2010); *As sure as I'm living, I'll break the brat's neck* (Bronte, 2010)!

При построении коммуникативного конструкта угрозы важно учитывать то эмоциональное состояние, в котором находится автор угрозы. Так, анализ корпуса примеров показывает, что адресант угрозы может находиться в точке комфортного или аффицированного состояния. Например: *"Well, now, there's no use of your talking that way," said the man, "when you're in the hands of the police. We can make a lot of trouble for you if we want to. You're not registered right in this house, you haven't got your wife with you, and the newspapers don't know you're here yet. You might as well be reasonable"* (Dreiser, 2010); *"You can't do it, you know," said the detective, eyeing him coolly* (Dreiser, 2010).

В следующих практиках-угрозах адресант угрозы находится в полярной точке дискомфортного состояния, например: *"Yes, I know where you've been. You've been out again with that miserable beast of a woman. Oh, God will punish her yet! You will be punished! Wait and see." Tears would flood her eyes and she would berate him roundly* (Dreiser, 2010); *"Now!" cries he, as the shouting subsides, and the spectators stand glaring upon him, "you know all that's passed; but not what's to come. There's another scene yet. You see me standing on my grave; but I don't go into it, till I've sent him to his. I don't, by God!"* (Reid, 2010).

Как уже отмечалось, эмоциональное состояние партнеров по общению находит свое отражение в выборе ими языковых средств маркирования коммуникативной интенции. Например, нахождение автора угрозы в зоне близкой к дискомфортному эмоциональному состоянию (зона аффицированного негативного переживания) определяет маркирование им коммуникативной интенции угрозы чаще всего простыми восклицательными

предложениями, которые содержат упоминание возможного наказания, менасивного действия, например: *I will call up Mr. Colfax. I will call up Mr. Winfield. I will have him discharged. I will expose him in the newspapers* (Dreiser, 2010); *I will drive him out of New York, I will ruin him* (Dreiser, 2010).

Наоборот, нахождение автора угрозы в аффицированном положительном состоянии определяет выбор им условных сложноподчиненных и сложносочиненных предложений, содержащих в своей семантической структуре указание на каузируемые говорящим действия и на действия говорящего. Например: *If you try anything like that again, I'll beat cheh to death* (London, 2010); *If you make trouble, you will simply be arrested and then the newspapers will have it* (Dreiser, 2010); *Don't you ever tell about this or I'll have you thrown out of Hollywood* (Scott, 2010).

Кроме того, материал исследования показывает, что для коммуникативного взаимодействия по типовому фрейму «угроза» характерно использование говорящим в пределах одного репликового шага нескольких практик-угроз, последовательно изменяющих эмоциональное состояние Я-адресата в сторону дискомфорта. Например: *If you don't let me in, I'll kill you! (I') If you don't let me in, I'll kill you! (I'') Devil! devil! (I''') I'll kill you (I''''') I'll kill you! (I''''')* (Bronte, 2010). Интенсивность воздействия указанных менасивных регулятивных действий может быть отражена в следующей схеме:

$$K | \text{-----}(+A)\text{-----}0\text{-----}(-A)\text{-----} | D$$

$$(I') (I'') (I''') (I''''') (I''''')$$

Следует отметить, эмоциональное воздействие менасивных практик угрозы на Я-собеседника направлено на ввод его в одну из возможных диспозиций некомфортного эмоционального состояния конструкта угрозы. Введение собеседника в пиковую точку некомфортного эмоционального состояния (состояния постоянного страха, фобии, стресса) не является конечной целью автора угрозы, так как он скорее заинтересован в таком воздействии на собеседника, в котором последний совершит действия, каузируемые угрозой. К тому же в интересах адресанта угрозы использовать угрозу с затратой минимальных эмоциональных усилий для себя, то есть не изменяя своего состояния в сторону негативных эмоциональных переживаний континуума коммуникативного конструкта угрозы. Для выхода из некомфортного эмоционального состояния и продолжения согласованного общения слушающему необходимо выполнить действия, каузируемые угрозой. Практически, любая угроза, реализованная в диалогической интеракции (регулятивное менасивное действие), представляет собой одну из возможных диспозиций Я-говорящего и Я-слушающего на континууме содержания коммуникативного перформативного конструкта угрозы, в то время как коммуникативный конструкт угрозы представляет собой функционально-семантическое пространство угрозы (менасивных действий), а также набор возможных диспозиций эмоциональных состояний Я-

говорящего и Я-слушающего.

Коммуникативная ситуация «угроза» представляет собой сложную когнитивную ситуацию, и количество элементов рассматриваемого коммуникативного конструкта угрозы (степень доминирования положительных или отрицательных эмоциональных состояний) может быть дополнено путем более точной градации оттенков диспозиций эмоциональных состояний собеседников, однако направления воздействия, создаваемые регулятивными моделями эмоционального воздействия угроз, останутся прежними и, конечно, в рамках коммуникативного перформативного конструкта угрозы. Дальнейшее изучение проблематики, связанной с рассмотрением и анализом коммуникативно - конструктивного пространства регулятивных менасивных действий остается одним из актуальных направлений в условиях все возрастающего интереса к лингвоэкологической сфере социальной коммуникации и роли «человеческого фактора» в ней, демонстрируя важность не только проблем описания языковых структур, участвующих в коммуникативно-социальной менасивной интеракции, но и задач всестороннего изучения интерактивного пространства жизненных сценариев, связанных с реализацией различных актов вербальной агрессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. - 182 с.
2. Романов А.А., Немец Н.Г. Дискурс утешения: Лингвопсихологический анализ. – М.: ИЯ РАН, 2006. - 144 с.
3. Романов А.А., Новосёлова О.В. Психосемантика конструкта угрозы в политической коммуникации // Вестник Тверского Государственного Университета. Серия: Педагогика и психология, 2012б, №3. – С. 6-16
4. Романова Л.А. Структурно-семантические аспекты перформативов в функциональной парадигме языка. – М.: ИЯ РАН, 2009. - 180 с.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608 с.

ОСИПОВА Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ЭВОЛЮЦИЯ ТИПОЛОГИИ В РАБОТАХ И.И. МЕЩАНИНОВА

В статье анализируются работы русского лингвиста И.И. Мещанинова, который внес вклад в разработку проблем структурного членения языка, его функционирования и внешних связей, проблем знаковости языка и положения языка среди других знаковых систем.

Ключевые слова: советское языкознание, типология, синхронный анализ языка, теория понятийных категорий

Научная биография академика И.И. Мещанинова сложна и противоречива, как и вся история отечественной лингвистики XX в. Он принадлежал к поколению А.М. Пешковского и Л.В. Щербы, однако выдвинулся как языковед значительно позже, к 1930-м годам. Не имея специального лингвистического образования, он сменил несколько научных специализаций (юрист, историк, археолог) и окончательно сосредоточился на языкознании уже зрелом возрасте. Долгое время он работал под руководством Н.Я. Марра, испытал влияние его идей. Его первые лингвистические публикации представляли собой популяризацию «нового учения о языке». Однако после смерти учителя И.И. Мещанинов в значительной степени отошел от его взглядов. В это время появляются три наиболее важные его книги: «Общее языкознание» (1940), «Члены предложения и части речи» (1945) и «Глагол» (1948), оказавшие заметное влияние на советскую лингвистику того времени [6, 9, 4, 7]. После выступления И.В. Сталина против марризма в 1950 г. И.И. Мещанинов и его книги подверглись ожесточенной критике, ученый лишился своего руководящего положения в науке. Но он продолжал работать, хотя его публикации 50-60-х гг. не были столь значительны, как упомянутые выше книги.

В отличие от Н.Я. Марра, И.И. Мещанинов не только не пренебрегал анализом грамматики, но и поставил ее во главу угла всей своей лингвистической концепции. Его заинтересовал типологический строй языков, но не с точки зрения формальных показателей, а с точки зрения семантики способов выражения грамматических отношений.

Руководствуясь идеями Л. Леви-Брюля о стадиях в развитии человеческого мышления и о дологическом первобытном мышлении, он предположил, что грамматический строй языка соответствует различным стадиям мышления. Самым древним языковым строем И.И. Мещанинов считал инкорпорирующий, когда целое предложение сливается в один комплекс-слово. В языках такого типа отдельные знаменательные корни не получают самостоятельных грамматических показателей, — соответствующие морфемы, обозначающие лицо и время, в определенном порядке включаются в общее слово-предложение. Инкорпорирующий строй, согласно И.И. Мещанинову, соответствует дологической стадии мышления, на которой еще не происходит дифференциации понятий. Следующая стадия развития языка — аффективная; в ее рамках подлежащее оформляется не как субъект действия, а как претерпевающий какое-либо ощущение или состояние. Эта стадия связана с первичным различением субъекта и предиката, предмета и события. Затем следует поссессивная стадия, на которой действие рассматривается как принадлежность субъекта (условно говоря, вместо конструкции *я делаю* — *мое делание*). Эта стадия связана с первичным освоением мира, когда сознание познающего воспринимает мир как результат овладения им. Эргативная стадия соответствует представлению о том, что

сам человек – это орудие в руках высших сил (так как эргативный падеж многими исследователями в ту пору считался орудийным), и номинативная конструкция предложения соответствует стадии логического мышления, четко разделяющего субъект и объект.

Рассуждение о стадиях языка и мышления, по мнению исследователей [3, 10, 12], – это, скорее, дань идеям Н.Я. Марра. Считается, что это также наиболее слабая и уязвимая часть концепции И.И. Мещанинова. Во-первых, вопрос о связи структуры языка и типа мышления ставился в лингвистической литературе неоднократно; на нем основана известная гипотеза Гумбольдта-Сепира-Уорфа, но положительного ответа он так и не получил. Человеческое мышление явно не связано с грамматическим строем языка (иначе бы пришлось предположить, что народы, говорящие на языках с эргативной конструкцией предложения, – кавказцы, баски, чукчи – имеют общие черты в мышлении, которые отличают их от индоевропейцев, тюрков и финно-угров – носителей языков номинативного строя. Такой зависимости никто не обнаружил). Во-вторых, вызывает серьезные сомнения и другой тезис раннего И.И. Мещанинова: о непеременимой смене грамматического строя в человеческих языках. В зафиксированной истории отдельных языков известны случаи развития эргативной конструкции на базе номинативной: так обстояло дело в ряде новоиндийских и новоиранских языков. А обратный переход – языка эргативного строя в номинативный – не засвидетельствован в истории отдельных языков [1, с.245].

Сам И.И. Мещанинов главное внимание уделял все же не стадиальным глоттогоническим построениям, а *синхронному анализу языка*, чем отличался от Н.Я. Марра, который использовал совершенно не выверенный языковой материал в качестве иллюстрации к своим теориям. И.И. Мещанинов анализировал языки самых различных типов (кавказские, древневосточные, тюркские, языки Сибири и Дальнего Востока), и основные его научные интересы касались следующего вопроса: в чем состоит сходство и в чем заключается различие человеческих языков. В дальнейшем существование языков с чисто аффективным и посессивным строем предложения не было подтверждено: по-видимому, в действительности существуют только отдельные аффективные и посессивные конструкции в языках различного строя. Что же касается противопоставления номинативного и эргативного строя, то оно сохраняет всю актуальность для современной науки. В настоящее время то направление, которое развивал в ранних работах И.И. Мещанинова, получило наименование контенсивной типологии. В центре ее внимания – так называемые семантические доминанты в языке, т.е. содержательное выражение способов согласования различных членов предложения.

Итак, уже в ранних работах И.И. Мещанинов зарекомендовал себя специалистом по синхронно-сопоставительному анализу. И именно это направление стало определяющим в дальнейшем его творчестве. Оно отра-

зилось в таких его работах, как «Части речи и члены предложения» (1945), «Глагол» (1948). В первой из них исследователь поставил проблему, которая является вечной для лингвистики: каковы *критерии выделения частей речи*? Дело в том, что в разноструктурных языках существует различное количество частей речи, и даже в одном языке состав частей речи может быть спорным. И.И. Мещанинов в качестве критерия предложил способность того или иного слова занимать синтаксически значимую позицию в предложении. «Такой подход И.И. Мещанинова противостоял идеям и методам Фортунатовской школы, взявшей за основу своей классификации морфологическую изменчивость слова. Согласно Ф.Ф. Фортунатову, слова объединяются в классы частей речи на основании морфем, допустимых в их словоизменительных парадигмах (имя – это то, что склоняется, глагол – спрягается и т.д.)» [2, с.37]. Критики Фортунатовской школы указывали на то, что не все слова, принадлежащие к той или иной части речи, образуют полную парадигму. Например, в русском языке есть некоторое количество несклоняемых слов (пальто, кофе). Если же перед нами язык с редуцированной морфологией, например английский, то классификация частей речи по данным словоизменения вообще затруднена. И.И. Мещанинов поставился разработать классификацию, пригодную не только для флективных, но также и для агглютинативных и изолирующих языков. «Стадиальная» точка зрения, высказанная И.И. Мещаниновым, заключается в следующем. Дифференциация частей речи – явление достаточно позднее. Их оформлению предшествовал длительный период функционирования слов в определенной синтаксической позиции. Затем на базе этих постоянных синтаксических составляющих стали развиваться части речи как лексикализованные члены предложения.

Следует заметить, что в определении членов предложения, частей речи и понятийных категорий И.И. Мещанинов не всегда был последователен, за что подвергался суровой критике [11, 10]. Его оппоненты указывали на то, что некоторые свои базовые положения он заимствовал у ученых осужденной им вслед за Н.Я. Марром «индоевропеистической» школы. Так, говоря о главных членах предложения, исследователь различает, с одной стороны, подлежащее и сказуемое как собственно члены предложения, с другой – субъект и предикат как элементы высказывания. Эти понятия заимствованы у А.А. Шахматова, который различал предложение как единицу языка и высказывание как способ выражения мысли.

Работы И.И. Мещанинова 40-х годов характеризовались, с одной стороны, неизжитым наследием «теорий» Н.Я. Марра, которые заставляли его повторять неодобрительные характеристики «формальной» школы, с другой – весьма пристальным вниманием к фактам языка, логика которых приводила его к построениям, близким к канонам классического, в том числе и индоевропейского языкознания.

И.И. Мещанинов сосредоточил свое внимание на оппозиции общих,

универсальных и частных, конкретных черт языка. Именно первые он назвал понятийными категориями. *Теория понятийных категорий* явилась существенным вкладом И.И. Мещанинова в лингвистику. Впоследствии именно это направление стало популярным в самых различных лингвистических теориях: генеративной, когнитивной, референциально-ролевой, функциональной грамматике, теории кросс-лингвистических исследований, а также собственно типологии, которая во многом усилиями И.И. Мещанинова все больше обращалась к функционально-семантическим взаимоотношениям единиц языка, в особенности членов предложения.

Вопрос о понятийных категориях после книги И.И. Мещанинова вызвал дискуссии в отечественном языкознании. Противники этой концепции вполне справедливо отмечали нечеткость данного понятия, возможность понимания понятийных категорий просто как перенесенных в сферу семантики формальных категорий (например, субъекта как «семантического дублета» подлежащего). Однако для своего времени концепция понятийных категорий имела положительное значение. Многим направлениям лингвистики первой половины XX в. было свойственно сосредоточение внимания на языковой форме в ущерб семантике. А данная концепция была одной из первых, пусть еще несовершенных, попыток показать автономность семантики, наличия у нее своих закономерностей, отличных от формальных; важно было и акцентирование внимания на синонимии ряда лексических явлений с грамматическими, на выполнении лексикой и грамматикой в ряде случаев тех же или сходных функций.

Уделяя внимание изучению структуры предложения [8], следует отметить, что тема, волновавшая И.И. Мещанинова всю жизнь, – эргативная конструкция предложения. Ей, в частности, посвящены книги, которые он писал до конца жизни: «Эргативная конструкция предложения в языках различных типов» (1967) и последняя книга, которую он успел закончить за несколько дней до смерти – «Эргативное и номинативное предложение: Типологическое сопоставление структур» (опубликована в 1984 г.) [5]. В этих книгах автор подвел итог своим многолетним исследованиям в области *синхронной типологии*. Их стержневая мысль – поиск синтаксических доминант в языке. Автор определяет различие между номинативной и эргативной конструкциями следующим образом. Субъект занимает независимую позицию, но может переходить и в зависимую, что фиксируется изменением падежа. В свою очередь, и объект может занимать зависимую позицию в предложении, но может получить в нем ведущее значение. Первые две черты характеризуют номинативное предложение, вторые – эргативное.

Исследователь показывает, каким образом функционируют различные грамматические способы в языках различного строя. И можно утверждать, что не только отдельные черты языка определяют его языковой строй, но и сам языковой строй заставляет переосмысливать эти черты.

Номинативные языки характеризуются относительной независимостью членов предложения друг от друга. Напротив, в языках эргативного типа падеж напрямую зависит от типа предложения, в частности от характера глагола. В различных языках в качестве подлежащего может выступать не только эргативный, но и иной падеж (местный, родительный). Он передает различные оттенки смысла, заключенные в глаголе (контролируемость действия субъектом и т.д.). И.И. Мещанинов отмечает, что не только переходность/непереходность была семантической доминантой эргативной конструкции. Глагол может требовать эргативного падежа в том случае, если он обозначает активное, контролируемое предметом действие, пусть и непереходное (тем самым И.И. Мещанинов практически дал описание типа, который получил наименование активного).

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что среди вопросов, привлекавших особое внимание И.И. Мещанинова, были такие, как связь языка и мышления, внутренняя организация языка, вопросы синхронной типологии, рассмотрение языка как знаковой системы, т.е. проблематики, свойственные структуралистской парадигме. В то же время ученый, в рамках сравнительно-исторического языкознания, не оставляет без внимания и вопросы происхождения и эволюции языка [8]. Его теория понятийных категорий была одной из первых попыток указать на семантику как самостоятельную дисциплину, имеющую свои закономерности развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений. Учебное пособие. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 368 с.
2. Афанасьева Р.П. Теория частей речи И.И. Мещанинова // Русские языковеды. – Тамбов, 1975. – С. 34-41
3. Жирмунский В.М., Аврорин В.А. Академик И.И.Мещанинов // Вопросы грамматики: Сб. ст. к 75-летию со дня рождения И.И.Мещанинова. – М.-Л., 1960. – С. 3-11.
4. Мещанинов И.И. Глагол. - Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1982. – 272 с.
5. Мещанинов И.И. Номинативное и эргативное предложение: Типологическое сопоставление структур. – М.:Наука, 1984. – 294 с.
6. Мещанинов И.И. Общее языкознание: К проблеме стадийности в развитии слова и предложения. – Л.: Учпедгиз, Ленингр.отд-ние, 1940. – 260 с.
7. Мещанинов И.И. Проблемы развития языка. – М.: Наука, 1975. – 351 с.
8. Мещанинов И.И. Структура предложения. – М.-Л.: Изд-во Акад.наук СССР, 1957. – 104 с.
9. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. – Л.: Наука. Ленингр.отд-ние, 1978. – 387 с.
10. Петерсон М.Н. Эклектизм и антиисторизм взглядов И.И. Мещанинова на члены предложения и части речи // Против вульгаризации и извращения марксизма в языкознании: сборник статей. – М.: Изд-во Акад.наук СССР, 1952. – С. 383-397
11. Серебренников Б.А. Критика учения Марра о единстве глоттогонического процесса // Против вульгаризации и извращения марксизма в языкознании. – М.: Изд-во

Акад. наук СССР, 1952. – С. 45-110

12. Ярцева В.Н. Академик И.И. Мещанинов: к 65-летию со дня рождения // Вести. Ле-нингр. ун-та, 1948. – № 11. – С. 157- 159

ПЕНЯГИНА Елена Борисовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермская Государственная фармацевтическая Академия»

КОНЦЕПТ «АПТЕКА» В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается проблема формирования концепта «аптека» и его вербализация в учебно-методическом дискурсе, приводятся результаты ассоциативного эксперимента, выявляются особенности формирования ассоциативного поля имени концепта «аптека» в языковом сознании молодых людей в зависимости от страт-факторов гендер и специальность, анализируется влияние профессионального дискурса на формирование данного концепта у студентов медицинских ВУЗов.

Ключевые слова: *дискурс, концепт, ассоциативный эксперимент, страты, ассоциации.*

Отношения концепта и дискурса, по мнению многих исследователей, имеют двунаправленный характер: «не только тот или иной тип дискурса «концептуально» организован (в информационном плане), но и концепты формируют тип определенного дискурса [4, с.72].

Предметом нашего исследования является концепт АПТЕКА как элемент концептосферы современного носителя русского языка. В своем исследовании мы руководствовались следующим определением концепта: концепт – это сложное ментальное образование, являющее собой совокупность знаний и представлений о фрагменте мира, предмете или явлении реальной действительности, обладающее ценностными характеристиками для конкретной языковой личности и коллективного сознания в целом, т.е. отражающее национальную и социокультурную специфику видения мира носителем языка. Концепты, сформированные носителями языка и хранящиеся в памяти людей, образуют концептосферу языка[3, с.72].

Изучение концептосферы может осуществляться в рамках функционирования концептов в дискурсе. Но, как считает М.Ю. Олешков, не все

концепты «вычисляемы» в дискурсе. Каждый тип институционального дискурса «содержит» в своей основе базовый концепт, например, в юридическом дискурсе – «закон», в религиозном – «вера», в политическом – «власть», в медицинском «здоровье» и т.п.. Вербализация данного концепта может явно проявляться в речи говорящих, а может отсутствовать. Но наличие такого базового концепта как составляющей коммуникативного контекста, как общего ментального знания во многом предопределяет планирование, продуцирование, восприятие и понимание дискурса [4, с.78]. Так, в рамках учебно-методического дискурса, преподаватель, опираясь на уже известные факты, сообщает студентам новую информацию, формирует «новый» концепт. Формирование нового концепта – процесс, основанный на использовании уже известной информации, на приращении нового знания к старому. Задача образования – формирование у студентов научной картины мира, научного сознания. В наивной картине мира, в обыденном сознании человека уже сформированы данные базовые концепты, но учебно-методический дискурс, создавая новое знание на основе современных данных науки, оказывает влияние на формирование «нового» концепта. Таким образом, концепт «аптека» как один из базовых концептов профессионального медицинского дискурса может иметь ряд отличий от подобного концепта в других видах дискурса. Именно в рамках учебно-методического дискурса и формируются новые знания студентов, научная концептуальная картина мира и соответствующие ей концепты.

В современной лингвистике существует большой выбор методов исследования концепта. В нашем исследовании концепт описывается экспериментальными приемами, такими как ассоциативный эксперимент и метод стратификации. Мы использовали ассоциативный эксперимент, чтобы выявить ассоциативное поле концепта АПТЕКА, именно анализ ассоциаций позволяет определить структуру ассоциативного поля концепта, его ядро и периферию. Необходимо отметить, что «феномен ассоциативная связь определен именно культурой во всем ее многообразии – всеми знаниями, опытом, в том числе – чувственным опытом, но при этом таким опытом, в котором мы не даем себе отчета» [6, с.192]. Исследования, проводимые на базе словарей лексических единиц, не могут дать полной картины анализируемого концепта, «так как являются овнешнением сознания составителя словаря, в то время как ассоциативный эксперимент фиксирует действительное овнешнение сознания респондентов» [1, с.319]. Таким образом, по мнению С.Г. Воркачева, исследование структуры концепта с помощью свободного ассоциативного эксперимента выходит за рамки интроспекции, его валидность повышается, а результаты можно считать более объективными.

Построение и анализ ассоциативного поля концепта, с учетом метода стратификации, позволяет увидеть влияние отдельных страт-факторов на формирование и отражение концепта в языковом сознании молодых лю-

дей. Пермская школа социолингвистики трактует термин «страта» более широко. Страты используются не только для обозначения слоя людей, но и признака, по которому проводится стратификация. Т.И.Ерофеева выделяет биологические страты (возраст), психологические (темперамент) и социальные (гендер, место рождения, специальность, род занятий, образование). Это позволяет рассматривать страты-факторы как составляющие, которые формируют социолект. Стратификация языкового коллектива выступает тем методологическим подходом, который позволяет анализировать закономерности речевого поведения человека в реальных жизненных условиях [2, с.23]. Использование стратификации в нашем исследовании позволяет более полно показать структуру и наполнение ассоциативного поля имени концепта АПТЕКА в зависимости от ряда признаков, выявить особенности представления концепта в языковом сознании молодых людей.

Всего в эксперименте приняли участие 40 испытуемых, причем по каждой страте и ее градациям, рассматриваемым в эксперименте, участвовало равное количество информантов. В исследовании рассматривалось влияние таких страт, как возраст (в данной статье мы обращаемся к части эксперимента с информантами 17-25 лет), гендер и специальность. Страта специальность представлена в эксперименте двумя градациями: люди, получающие/имеющие медицинское образование, и люди, имеющие другие специальности (по 20 чел). По страте гендер информанты подразделялись на мужчин и женщин (по 20 чел). По условию эксперимента, каждый участник написал 10 ассоциаций на слово-стимул АПТЕКА. Таким образом, было получено 400 ассоциаций от сорока испытуемых. На основе полученных ассоциаций было построено ассоциативное поле имени концепта АПТЕКА, выявлены особенности формирования данного концепта в молодежном языковом сознании.

Экспериментальные данные показывают, что стереотипными ассоциациями для стимула аптека являются: фармацевт (48% опрошенных), лекарства (52% опрошенных), здоровье (32%), таблетки (29%), рецепты (25%), препараты (20%). Данные ассоциации представлены медиками и немедиками практически в равной степени. Следовательно, данные ассоциации составляют ядро ассоциативного поля. Единичные ассоциации информантов всех групп отражают концепт АПТЕКА через традиционные объекты любой аптеки: гематоген, аскорбиновая кислота, клизма, косметика, презервативы, памперсы, очки, прибор, тонометр, термометр, шприцы, уколы, порошки, растворы, микстура, антисептики, спирт, прилавки, витрины. Данные реакции позволяют утверждать, что обыденным сознанием концепт АПТЕКА определяется, прежде всего, как место, где можно получить лекарства.

В ряду стереотипных реакций медиков присутствуют реакции: белый халат (49%), человек в белом халате, люди в белых халатах, помощь (32%), скорая помощь, лечебная помощь, квалифицированная помощь, оказание

помощи, желание помочь, работа (20%). Вероятно, на формирование данного концепта в сознании медиков большое влияние оказывает профессиональный дискурс. В профессиональном дискурсе на первый план выходят два основных семантических концептообразующих признака: аптека – организация системы здравоохранения; деятельность аптеки – оказание фармацевтической помощи населению. Для информантов-медиков аптека – это сфера деятельности, отсюда ряд единичных ассоциаций: заведующая, персонал, аптечный бизнес, бизнес, конкуренты, конкуренция, торговля, прибыль, продажа, касса, отчет, чек, круглосуточно, сезон заболеваемости, цена, срок годности, склад, товарные накладные, заработок. Но при этом ни один из информантов-медиков не дает реакции «деньги», единичные реакции с подобным значением есть у информантов с другими специальностями: дорогие препараты, дорого, все дорого, потратить кучу денег. Но данные реакции составляют 1% от общего числа. Хочется привести данные экспериментального исследования Н.В. Уфимцевой, где говорится, что «современных русских характеризует так называемое неэкономическое мышление» [5, с.149].

Для медиков очень важна не только функциональная составляющая концепта, но и эмоционально-чувственное восприятие: цвет, запах, чистота. Так 26% опрошенных дают реакции: запах, запах лекарств, запах в производственном отделе, специфический запах. Цветовые ассоциации: белый халат (49% опрошенных), зеленый (6%), зеленый крест, зеленый цвет.

Влияние страты гендер на формирование концепта АПТЕКА в молодежном языковом сознании не существенно. Хочется отметить, что женщины дают большее количество реакций с эмоционально-оценочной коннотацией, чем мужчины, но эта разница невелика. Так, только у мужчин встречаются реакции: бабушки (6%), женщины, много женщин. Данные ассоциации отражают реалии современной жизни, действительно, по данным социологических исследований 59% посетителей аптек составляют женщины старше пятидесяти лет.

Влияние страты специальность достаточно велико. Ассоциативно-вербальная сеть концепта АПТЕКА у медиков включает, в отличие от информантов немедицинских специальностей, следующие участки: система здравоохранения, фармацевтическая помощь, сфера деятельности, специфические признаки, названия лекарственных форм. Очевидно, здесь проявляется влияние учебного профессионального медицинского дискурса.

В целом можно говорить о позитивном восприятии концепта АПТЕКА всеми группами информантов, об этом свидетельствуют как стереотипные, так и единичные реакции с положительной эмоционально-оценочной коннотацией. Например, реакции медиков: помощь(29%), чистота(24%), понимание (12%), аккуратность(10%); доверие, доверительное отношение, терпение, надежность, стерильность, ответственность, опыт, диалог, светло, красота. Реакции представителей других специальностей:

вежливость, вежливые фармацевты, консультация, совет, порядок, качество, уважение, отзывчивость, грамотность, доброе отношение, доброта, комфорт, уют, дружелюбие, многообразие, спасение, внимание.

Итак, исследование корпуса ассоциаций выявило как общие, универсальные слои концепта АПТЕКА в языковом сознании молодых людей, так и специфику его представления разными информантами в зависимости от их биологических и социальных характеристик, а также влияния учебного медицинского дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурный концепт: типология и области бытования. — Волгоград: Вол.ГУ, 2007. — 400 с.
2. Ерофеева Т.И. Социолект: стратификационное исследование. — Пермь, 2009. — 240 с.
3. Карасик В.И. Языковые ключи. — М.: Гнозис, 2009. — 406 с.
4. Олешков М.Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса. // Дискурс, концепт, жанр: коллективная монография. / отв. ред. М.Ю. Олешков. — Нижний Тагил: НТГСПА, 2009. — С. 68-85.
5. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. — М., 1996. — С. 139-163.
6. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. — М., 2001. — 320 с.

ПЕТУХОВА Дарья Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НОСИТЕЛЯМИ РУССКО- АНГЛИЙСКОГО УЧЕБНОГО БИЛИНГВИЗМА

В данной статье приводятся результаты экспериментального исследования освоения англоязычных заимствований носителями русского языка и культуры. Целью является выявление особенностей функционирования англоязычных заимствований в индивидуальном сознании носителей русского языка. Рассматривается проблема влияния двуязычия на восприятие иноязычного слова. Уделяется внимание различным стратегиям идентификации заимствованных слов.

Ключевые слова: заимствование иноязычное, билингвизм учебный, билингвизм искусственный, двуязычие, билингв, восприятие иноязычного слова, индивидуальное сознание, степень освоенности, идентификация иноязычного слова, семантизация.

Проблема освоения иноязычных слов русскоязычными индивидами всегда привлекала внимание лингвистов. Актуален этот вопрос и в настоящее время, когда все нарастающее количество англоязычных заимствований входит во все сферы нашей жизни. Развитие науки и техники, медицины, информационных технологий, налаживание личных контактов между жителями России и Западного мира способствует непрерывности и устойчивости этого процесса.

Целью проведенного экспериментального исследования явилось выявление особенностей функционирования англоязычных заимствований в индивидуальном сознании носителей русского языка. Для нас наибольший интерес представляло то, как же функционирует заимствованное – живое – слово в индивидуальном сознании. В качестве испытуемых были задействованы студенты факультета иностранных языков и международной коммуникации четвертого и первого курсов, носители искусственного билингвизма. При организации и проведении эксперимента использована разработанная Н. С. Шумовой и описанная в [2; 3] процедура, а именно: предварительный отбор новейших англоязычных заимствований, наиболее часто встречающихся в проанализированных текстах русскоязычных СМИ, а также предъявление участникам эксперимента данного списка слов и выполнение ими перечня заданий, описанных ниже.

Исходной позицией нашего экспериментального исследования является гипотеза о том, что достаточно освоенное слово в индивидуальном лексиконе, во-первых, воспринимается как знакомое, во-вторых, легко вступает в ассоциативные связи с другими словами, в-третьих, не вызывает больших затруднений в описании его семантики. В соответствии с этим проведенное нами экспериментальное исследование включало следующие **задания** для испытуемых: 1) определить, знакомо или незнакомо предъявленное англоязычное слово; 2) записать ассоциативную реакцию; 3) объяснить значение слова; 4) записать предложение с предъявленным словом.

Экспериментальный список состоит из десяти слов: ПРОВАЙДЕР, СПИЧРАЙТЕР, ХОРРОР, ДИЛЕР, ОВЕРХЭД, ХОЛДИНГ, ШЕЙКЕР, ОФФШОР, БЛОКБАСТЕР, КОНСАЛТИНГ. Данные слова получены методом сплошной выборки из проанализированных текстов русскоязычных СМИ за 2008 – 2011 гг. В экспериментальный список включены наиболее частотные слова.

Анализ результатов первого задания, а именно: определить, знакомо или незнакомо предъявленное слово, показывает, что большинство исследуемых слов, по мнению испытуемых обеих групп, имеет минимальную степень новизны. Испытуемые первого курса воспринимают как новые несколько большее количество слов по сравнению с испытуемыми четвертого курса. Очевидно, между параметром новизны и степенью освоенности слова в индивидуальном лексиконе существует прямая связь: наивысшая степень новизны одновременно является признаком неосвоенности слова.

Анализ ассоциатов исследуемых слов позволил выделить следующие стратегии их идентификации.

1. отнесение к определенной ситуации: ПРОВАЙДЕР – *интернет*, ДИЛЕР – *драгдилер*, БЛОКБАСТЕР – *мировая премьера*, ШЕЙКЕР – *бармен*.

2. прямая дефиниция значения слова: ОФФШОР – *берег*, ХОРРОР – *ужас*, КОНСАЛТИНГ – *консультация*.

3. категоризация, т.е. отнесение к классу или подведение под более общее понятие: БЛОКБАСТЕР – *фильм*, ДИЛЕР – *торговля*, ХОЛДИНГ – *бизнес*.

4. использование английских этимонов в качестве опоры: ШЕЙКЕР – *трясти*, ОВЕРХЭД – *над головой*, ОФФШОР – *вне берега*.

В результате анализа данных второго задания мы приходим к выводу, что ассоциация с английским этимоном может приводить к неправильным заключениям о значении англоязычного заимствования, например: ОВЕРХЭД – *overhead* – *через голову*.

5. иллюстрирование примером: СПИЧРАЙТЕР – *Путин*, ОФФШОР – *Греция, Англия*.

Заслуживает внимания тот факт, что почти все ассоциаты исследуемых слов – существительные. Случаи реакции глаголами ограничены следующими примерами: ШЕЙКЕР – *трясти, взбивать*; КОНСАЛТИНГ – *консультироваться, советовать*. Весьма интересны ассоциаты-прилагательные: ХОРРОР – *ужасный*, СПИЧРАЙТЕР – *умный*, БЛОКБАСТЕР – *захватывающий*.

В результате анализа данных третьего задания, а именно: объяснить значение слова, общее число дефиниций, полученных нами от обеих групп, составляет 129 из 200 возможных (по количеству участников эксперимента – 20). Мы солидарны с Н.С. Шумовой в том, что отказ от дефинирования является наиболее объективным доказательством семантической неосвоенности слова в сознании индивида [3]. Большинство же слов, полученных нами, более или менее близки к их словарным дефинициям.

Заслуживает внимания также и то, что и в «неправильных» дефинициях присутствуют семантические компоненты, объединяющие их с «правильными». Например, слову КОНСАЛТИНГ помимо словарной дефиниции – «консультирование по широкому кругу вопросов экономической деятельности» [1, с.391], некоторыми испытуемыми было дано следующее определение: *бюро для консультаций, консультирующий офис*. Неправильность последнего заключается в смещении процесса деятельности на то место, где она осуществляется.

Как оказалось, даже при успешном выполнении третьего задания (дать определение слова), некоторые испытуемые отказывались записать предложение с данным словом, мотивируя это тем, что не могут ничего придумать или никогда это слово в речи не использовали. В одном случае

из 200 возможных в качестве предложения со словом *overhead* была предъявлена цитата из песни американской рок-группы SUM 41: “*Over my head was something I said. Completely misread, I’m better off dead.*” Это свидетельствует о том, что для носителей русско-английского учебного билингвизма опора на англоязычный этимон все-таки является одним из главных средств идентификации значения заимствования.

В результате проведенного статистического и содержательного анализа полученных данных мы пришли к следующим выводам:

- Двязычие влияет на восприятие иноязычного слова. Билингвы нередко используют стратегию обращения к английскому этимону при идентификации предъявленного англицизма. Иногда эта стратегия приводит к неправильной семантизации слова вследствие несоответствия между его семантикой и словообразовательной структурой, например: ШЕЙКЕР – *трясти*.

- Степень освоенности предложенных иноязычных слов зависит от уровня владения испытуемыми языком-источником. Студенты 4-го курса, имея более богатый языковой опыт, успешнее при выполнении заданий эксперимента.

- Анализ предложений с предъявленными словами свидетельствует о непрочности ассоциативных связей со словами, а по дефектной структуре слов можно судить об их неполной семантической освоенности в индивидуальном лексиконе, например: «*Ваш оверхэд не оставляет желать лучшего: он такой зануда*», «*Когда корабль отходит от пристани, он уже оффшор*».

- Малочисленность ассоциаций по сходству словообразовательных моделей, а также почти полное отсутствие ассоциаций с глаголами и прилагательными, по-видимому, признак некоторой обособленности исследуемых слов в индивидуальном лексиконе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Консалтинг // Современный словарь иностранных слов : толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л. М. Баш [и др.] – 9-е изд., стер. – Ростов-на-Дону : Феникс; Москва : Цитадель-трейд, 2009. – С. 391.
2. Шумова Н.С. Новые англоязычные заимствования в сознании носителей русского языка // Слово и текст: актуальные проблемы психолингвистики. – Тверь: ТвГУ, 1994. – С. 20-30.
3. Шумова Н.С. Экспериментальное исследование степени освоенности новых англицизмов носителями русского языка // Слово и текст: психолингвистический подход: Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – Вып. 5. – С. 147-154.

ПИГАРКИНА Евгения Анатольевна

ПРЕЗУМПЦИЯ И ИМПЛИКАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТЫ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТА ПАРАДОКСАЛЬНОСТИ В ВЫСКАЗЫВАНИИ (теоретический обзор)

В статье представлен краткий обзор презумпции и импликации и их значения в создании эффекта парадоксальности в парадоксальном высказывании. Определяется, что презумпция предшествует парадоксальному высказыванию, поскольку определяет условия его уместности, а импликация следует за ним, так как выводится из его значения.

Ключевые слова: парадоксальные высказывания, неявные суждения, презумпция, пресуппозиция, импликация.

В современной лингвистике достаточно часто встречается понятие **парадоксальное высказывание**, и определение этого термина так же варьируется (конечно, в обозначенных смысловых рамках), как и в случае с парадоксом. Так, например, Ганеев Б.Т. парадоксальным высказыванием называет «поликоммуникативную единицу, способную возникать в речи на различных иерархических уровнях – на уровне слова, словосочетания, предложения и сверхфразового единства» [3, с.7]. Демьянков В.З. отмечает, что «на уровне каждого парадоксального высказывания существует парадоксальность, свойство, определяемое тремя моментами – противоречием, грамматической правильностью и единством объекта характеристики. В создании парадоксальности «важную роль играют неявные суждения – презумпции и импликации» [4, с.8]. Именно эти два явления и будут рассмотрены далее.

Презумпция

Как утверждал Успенский «любой парадокс – это разрушение презумпции» [7, с.159]. Некоторые лингвисты не делают кардинального различия в терминах презумпция и пресуппозиция. Понятие пресуппозиции было введено в философской логике. Фактически его использовал Г. Фреге, а позднее Б. Рассел, хотя они и не употребляли соответствующего термина. Термин и подробное определение пресуппозиции ввел П. Стросон. Существуют различные определения пресуппозиции, основанные на разных ее свойствах. Основным содержательным определением пресуппозиции является следующее. *Пресуппозицией называется такой пропозициональный компонент высказывания, ложность которого делает все высказывание неуместным или аномальным.*

В своей работе Демьянков В.З., ссылаясь на R.T.Garner, пишет, что «существует три понимания этого термина: а) отношение между типом ре-

чевого акта и множеством фактов относительно реального положения дел; б) высказывание или некоторое конкретное выражение, истинность которого является предпосылкой для истинности оценки (истинности или ложности) другого высказывания; в) нечто, противопоставляемое собственно утверждению, выражаемому предложением, и являющееся отношением между множеством типов иллокуционных актов и конкретных речевых актов. В соответствии с первым взглядом, приписываемым Г.Фреге, говоря Кеплер умер в нищете, мы предпосылаем предложению свою уверенность в том, что имя Кеплер имело или имеет референцию, т.е. что Кеплер существовал. Поэтому и противоположное высказывание Кеплер не умер в нищете имеет ту же пресуппозицию, но иное утверждение» [4, с.130].

Так же Демьянков отмечает, что «нет единства во мнении, относится ли пресуппозиция к семантическим свойствам предложений естественного языка или же она является принадлежностью речевого акта, т.е. не является языковым явлением вообще. Под пресуппозицией понимаются те условия, которым должен отвечать возможный мир, для того чтобы предложение в нем имело буквальное значение; там же различаются логическая и прагматическая презумпции. В некоторых работах «презумпция» характеризуется как принадлежность внутреннего мира говорящего в момент произнесения предложения, выделяются презумпции знания, идентификации, неведения; пресуппозиция же представляется как некоторая характеристика предложения» [4, с.142].

Существуют логическая, прагматическая и семантическая пресуппозиции. Ганеев Б.Т. говорит о том, что «к сфере семантики относятся языковые парадоксы, противопоставляемые речевым парадоксам, относящимся к сфере прагматики» [3, с.8].

Импликация

Как известно, понятие «импликация» пришло в лингвистику из логики и, несмотря на отсутствие четкого определения, всегда основывается на том, которое дано ему в логике: «Импликацией принято называть условное высказывание, т.е. логическую операцию, связывающую два высказывания в сложное высказывание с помощью логической связки, которой в обычном языке в значительной мере соответствует союз «если ... то ...» [1, с.191].

Импликация (*лат. Implicatio – сплетение, переплетение*) – подразумевание, подтекст; охватывает явления невыраженного, неявного, непрямого (косвенного), «завуалированного» смысла.

Импликация высказываний – новое высказывание, сконструированное из двух исходных высказываний: посылки и следствия, ложное только в тех случаях, когда посылка истинна, а следствие ложно [2].

В.А. Кухаренко, отождествляя импликацию с подтекстом, определяет их как способ организации текста, ведущий к резкому росту и углублению, а также изменению семантического и/или эмоционально-

психологического содержания сообщения без увеличения длины последнего единицами смыслообразования. [5, с.181].

В исследовании Лялиной В.Н. указывается, что по определению К.А. Долинина, «имплицитное содержание высказывания – содержание, которое прямо не воплощено в узуальных лексических и грамматических значениях языковых единиц, составляющих высказывание, но извлекается или может быть извлечено при его восприятии». Лялина В.Н. выделяет следующие признаки импликации: 1) она способна передавать предметно-логическую, субъективно-оценочную и эмоциональную информацию, 2) ограничена рамками микроконтекста, что на композиционном уровне соответствует преимущественно абзацу, 3) в отличие от эллипсиса восстанавливается вариативно, 4) рематична, принадлежит конкретному тексту, 5) постоянно сочетается с другими видами подразумевания (эллипсис, пресуппозиция и т.д.).

Говоря о значении неявных суждений (презумпции и импликации) в создании эффекта парадоксальности, можно заметить, что анализ логической структуры парадоксального высказывания представляется анализом основной эксплицитно выраженной пропозиции; он дополняется анализом имплицитных смыслов, содержащихся в предложении. К имплицитным смыслам относят пресуппозиции (презумпции), следствия (импликации), коннотации, имплицатуры и т. п. Наиболее важными среди них следует считать пресуппозиции и импликации, как бы обрамляющие основную пропозицию и в определенном смысле само высказывание.

Можно сказать, что пресуппозиция предшествует высказыванию, поскольку определяет условия его уместности, а импликация следует за ним, так как выводится из его значения. Точнее говорить о пресуппозиции и импликации именно парадоксального высказывания, а не предложения, поскольку при их определении используются понятия аномальности, истинности и ложности, связанные с актуализацией предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондаков Н.И. Логический словарь. М.: Наука, 1974. – С. 191.
2. Естественные науки. Яндекс. Словари. <http://slovari.yandex.ru/~книги/Естественные%20науки/>, 2000.
3. Ганеев Б.Т. Парадокс: парадоксальные высказывания. Уфа: БГПУ, 2001. – 199 с.
4. Демьянков В.З. Логические аспекты семантического исследования предложения // Проблемы лингвистической семантики. М: ИНИОН АН СССР, 1981. – С.115-132.
5. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. – С. 22.
6. Лялина В.Н. Текстовая импликация как один из смысловых компонентов // III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.): труды и материалы: в 2 т. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. – Т.1. – С.93-95.
7. Успенский Б.А. Что такое парадокс? // Сб. статей к 60-летию Ю.М.Лотмана. Таллинн: ЭэстиРаамат, 1982. – С. 159 – 162.

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» [3, с. 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 а¹) адресат дает на этот шаг собеседника свое согласие;

б) если говорящий желает (продолжает) говорить дальше, то б²) адресат не возражает ему и не препятствует реализации его речевой цели;

в) если говорящий хочет прекратить (закончить) свое речевое выступление, то в¹) 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 г¹) 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 [2, с.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 эксклюзивной 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 Сибилу 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 иницирующего 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 [4, с.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.

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 (сложившееся положение дел в мире) вступают в противоречие с мировоззрением обвиняемого;

5) параметр «мотивация» – результат эксклюзивной 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 эксклюзивной 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» [2, с. 29]. Статус коммуникантов влияет на усиление или смягчение категоричности высказывания, что возможно с помощью выбора формы высказывания [2, с. 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 неправомерным 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 экзкьюзитивной интеракции, так как обвиняющий, обладающий компетентностью, зачастую отмечен в ситуации диало-

гического 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 экзкюзитивной 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 экзкюзитивной 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 некото-

рого 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 [2], либо коммуникативный сбой или разрыв общения.

ЛИТЕРАТУРА

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.

ПОДГОРНАЯ Людмила Сергеевна
БЕЛОУСОВА Марина Викотровна

Российская Международная Академия Туризма, Московский филиал

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ СВЯЗНЫХ ТЕКСТОВ

Грамматика – стержень целостной языковой системы. Обучению

грамматике уделялось и уделяется большое внимание. Обучение грамматике английского языка включает в себя индуктивный метод, грамматико-переводной метод, а также преподавание грамматики посредством связных текстов, что повышает мотивацию в обучении, а также развивает способность обучающихся анализировать, сравнивать, обобщать.

Ключевые слова: *индуктивный метод, грамматико-переводной метод, грамматические штампы, грамматические явления, грамматические материалы.*

В последние годы индуктивный метод в преподавании грамматики получил широкое применение. По данной методике особое значение отводится произвольному запоминанию грамматических структур в речи, тем самым, демонстрируя, что целенаправленная работа над грамматическими явлениями излишня. Некоторые грамматисты считают, что усвоение определенного количества речевых штампов – это залог успеха при общении в любой коммуникативной ситуации.

Другие грамматисты полагают, что сфера применения данного подхода ограничена. Это целесообразно в тех случаях, когда обучающийся должен получить определенные навыки общения в наиболее типичных речевых ситуациях: регистрация в аэропорту, посещение музея и т.д. [3]

Однако очевидны и недостатки индуктивного метода: он не позволяет реализовать принцип сознательности в обучении языку. Обучающийся воспринимает предлагаемую ему модель как некий недискретный модуль и не может использовать составляющие ее слова и грамматические структуры в другой коммуникативной ситуации. Кроме того, он часто не в состоянии распознать данную модель на практике, так как ему может быть предложено другое её словесное наполнение.

В данном случае происходит отождествление двух процессов: запоминания и овладения. Но ведь запоминание – это лишь один из этапов овладения, которое возможно в результате специальной тренировки.

В другую крайность впадают авторы многих отечественных пособий по английскому языку, базирующихся на старом, испытанном грамматико-переводном методе. Обучение грамматике сводится к отработке грамматических явлений в виде подстановочных и трансформационных упражнений. Преимущество такого подхода – повышенное внимание к языковой правильности высказывания. Но при этом в стороне остаётся принцип коммуникативной направленности в обучении. Упражнения состоят из отдельных, сухих предложений с минимальным словарным запасом и никогда не находят выхода в речевую практику. [1]

Обучающиеся зачастую не понимают роли грамматики в языке. Между тем, именно грамматика является стержнем, без которого невозможно построение целостной языковой системы в сознании обучающихся.

Выход из подобной ситуации может быть найден в использовании

связных текстов при обучении грамматике. Сама идея текстовой подачи материала не нова. Она была предложена Е.И. Никитиной еще в 1965 г. Однако широкого применения в практике преподавания английской грамматики эта идея не нашла.

Подобный подход теоретически обоснован, т.к. именно тексты признаются современной лингвистикой основной коммуникативной единицей языка.

Текст повышает мотивацию в обучении. Обучающийся понимает, не только что он делает, но и для чего он это делает. [2]

Тексты позволяют отрабатывать грамматические явления на интересном материале: на исторических фактах, на известных литературных сюжетах, на занимательных юмористических рассказах. На базе прочитанного материала можно устроить диспут; провести ролевые, деловые игры, а также визуальную экскурсию и обсудить её; выполнить какой-либо проект. Приветствуются все виды творческих заданий в различных областях: литературе, искусстве, географии, истории. Рекомендуется работать с малоадаптированными и оригинальными текстами, чтобы сразу «погрузиться» в языковую среду. Изучение грамматики не сводится к скучному зубуриванию грамматических штампов, а превращается в интересный и увлекательный процесс, который формирует положительное отношение обучающихся к предмету, а также развивает их способность анализировать, сравнивать, обобщать.

На базе текстов разрабатываются все виды грамматических упражнений: подстановочные, трансформационные, переводные и другие. Работа над грамматическими штампами в данном случае позволяет решить ряд задач: 1) показать грамматическое явление в речи; 2) отойти от формальной стороны обучения; 3) добиваться грамматической правильности высказывания; 4) расширить словарный запас; 5) совершенствовать навыки устной речи; 6) улучшить навыки понимания устной речи.

Таким образом, в результате обучения грамматике посредством текстов новый грамматический материал откладывается в памяти обучающихся, запоминается и всплывает в нужный момент в той или иной коммуникативной ситуации, т.е. адекватное восприятие речи собеседника и использование грамматических структур в собственном высказывании — это и есть успешное овладение грамматическими штампами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витлин Ж.Л. «Современные проблемы обучения грамматике иностранного языка». ИЯШ – 2000 – №5.
2. Китайгородская Г.А. «Методика интенсивного обучения иностранным языкам». М., 1982.
3. Мильруд Р.П. «Коммуникативность языка и обучения разговорной грамматике». ИЯШ – 2001 – №6.

ПОНОМАРЕВА ИННА ВЛАДИМИРОВНА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСЕВДОКОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье рассматриваются принципы и особенности коммуникативного процесса. Определяются факторы, приводящие к коммуникативной неудаче. На примере пьесы С. Беккета анализируются ситуации псевдокоммуникативного общения. Дается определение псевдокоммуникации

Ключевые слова: *коммуникация, эффективность коммуникации, интенция, речевая стратегия, псевдокоммуникация*

Речевая коммуникация достаточно сложна по своей структуре. Стремлением познать ее сущность, ее природу и законы одержимы не только лингвисты, но и психологи, социологи, философы. Процесс коммуникации предполагает передачу информации с целью взаимодействия между различными субъектами коммуникации по разным каналам связи и при помощи различных коммуникативных средств. Этот процесс реализуется в различных формах в зависимости от числа участников, используемых стратегий, коммуникативных целей.

Целью коммуникации является достижение взаимопонимания, взаимное осознание, принятие и реализация коммуникативными партнерами интенций друг друга. Речевая интенция является отправным пунктом процесса общения и представляет собой намерение говорящего, в соответствии с которым он разрабатывает стратегический план, включающий выбор необходимых для достижения данной цели языковых средств. Речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели. Это – осознание ситуации в целом, определение направления развития и организация воздействия в интересах достижения целей общения. В основе коммуникативной стратегии лежат мотивы, потребности и установки коммуникантов [2, с. 61]. Конечной целью любой речевой стратегии является коррекция модели мира адресата. Посредством предложений, реакций и контрпредложений коммуниканты вводят в разговор свои собственные интерпретации (проблем, тем, событий, образов), желая сделать их общими и тем самым добиться реализации своего замысла.

Речевое общение представляет собой «комплексный и многоуровневый процесс, охватывающий, как минимум, коммуникативный, перцептивный и интерактивный аспекты» [3, с. 11]. Причем, указанные аспекты

далеко не исчерпывают всей глубины процесса общения: в нем выделяется множество иных сторон и функций, таких как контактная, информационная, побудительная, координационная, понимания, эмотивная, установления отношений, оказания влияния, деятельность. Речекоммуникативные отношения осуществляются таким образом, что «адресат взаимодействует не с коммуникатором, а с текстом, и в результате своей собственной активности по его восприятию продуцирует в своем сознании некоторые мысли и идеи» [4, с. 17].

Эффективность коммуникации предполагает ее влияние на поведение индивида, социальной группы, общества. Под эффективной коммуникацией понимается достижение адекватного смыслового восприятия и адекватной интерпретации передаваемого сообщения. Правильная интерпретация считается состоявшейся, если адресат понимает основную идею текста в соответствии с замыслом адресанта. Неадекватное понимание сообщения может привести к серьезным ошибкам во время выработки и принятия решения, стать причиной нежелательных конфликтов [1, с. 73].

В речевой коммуникации эффективность возможна лишь при достижении полного взаимопонимания между коммуникантами. Для создания коммуникативной ситуации необходимо наличие слушателя (адресата). Эффективность общения зависит от того, как поняли собеседники друг друга, как отреагировали на слова и поведение, какими действиями подтвердили адекватность восприятия информации в обратной связи.

Коммуникативный процесс обладает определенными признаками и характеристиками, нарушение которых обуславливает псевдокоммуникативность процесса общения. В качестве примера псевдокоммуникативного общения рассмотрим ситуацию из пьесы С.Беккета “Waiting for Godot”, где автор развивает тему человеческого одиночества. Он говорит о потребности своих героев в общении, которого они лишены. С героями пьесы читатель встречается на заброшенной проселочной дороге, единственным «украшением» которой является засохшее дерево. Владимир и Эстрагон откуда-то пришли и куда-то держат путь. Однако сущность их движения – не в пространственном перемещении, а в разгадке тайны бытия, которую символизирует загадочная фигура Годо.

Эти люди вглядываются в свой внутренний мир, пытаются соотнести его с окружающей действительностью, но выводы их безутешны, а существование бесперспективно:

E. What is it? (Что это за дерево?)

V. I don't know. A Willow. (Не знаю. Ива, похоже.)

E. Where are the leaves? (А где же листья?)

V. It must be dead. (Оно, верно, засохло.)

E. No more weeping. (Не плачет больше.)

V. Or perhaps it's not the season. (Или, может, не то время года.)

E. Looks to me more like a push. (По-моему, это кустарник.)

V. A shrub. (Куст.)

E. A Bush. (Кустарник.)

Герои пьесы находятся в состоянии изнуряющего ожидания. Именно ожидание объединяет этих людей в одном месте и в одно время. Однако это единственное, что их связывает. Им не о чем поговорить, им нечего сказать друг другу. Предметом их обсуждения становится первый попавшийся на глаза объект – засохшее дерево у обочины дороги. Глядя на это дерево, они перебрасываются фразами, больше похожими на игру слов. Реплики героев отражают их внутреннее состояние (неприкаянность, одиночество, пустоту, слезы). Подобные диалоги не несут смысловой нагрузки, а, значит, неэффективны и безрезультатны.

Часто подобные диалоги представляют собой однообразное повторение одних и тех же слов:

V. What was I saying, we could go on from there. (Что я такое говорил? С этого можно и начать.)

E. What were you saying when? (Когда?)

V. At the very beginning? (В самом начале.)

E. The beginning of what? (В начале чего?)

V. This evening...I was saying...(Ну, вечером ...Я говорил)

E. I'm not a historian. (Ты слишком много от меня хочешь.)

Мысли и речь этих людей заторможены:

V. That passed the time. (Вот как-то и время прошло.)

E. It would have passed in any case. (Оно бы и так прошло.)

V. Yes, but not so rapidly. (Да, но не так быстро.)

E. What do we do now? (А что мы теперь будем делать?)

V. I don't know. (Не знаю.)

E. Let's go. (Давай уйдем.)

V. We can't. (Нельзя.)

E. Why not? (Почему?)

V. We're waiting for Godot. (Мы ждем Годо.)

E. Oh. You're sure it was here? (Да, правда. А ты уверен, что это здесь?)

V. What? (Что?)

E. That we were to wait. (Что нам надо его ждать.)

V. He said by the tree. Do you see any others? (Он сказал, около дерева. Ты где - нибудь еще видишь деревья?)

Ни один из собеседников из данного диалога не вынес для себя ничего нового или информативного. Подобное общение псевдокоммуникативно.

Рассмотрим следующий диалог, в котором герои пьесы обсуждают следующий объект, привлечший их внимание:

V. All the dead voices. (Все мертвые голоса.)

E. They make a noise like wings. (Они как шум крыльев.)

V. Like leaves. (Листьев.)

E. Like sand. (Песка.)

V. Lie leaves. [*Silence.*] (Листьев. [Молчание.])

E. They all speak together. (Они все говорят сразу.)

V. Each one to itself. [*Silence.*] (Каждый про себя.)

E. Rather they whisper. (Они, скорее, шепчут.)

V. They rustle. (Ропщут.)

E. They murmur. (Шелестят.)

V. they rustle. [*Silence.*] (Ропщут. [Молчание.])

E. What do they say? (Что они говорят?)

V. They talk about their lives. (Они говорят о своей жизни.)

E. To have lived is not enough for them. (Им мало того, что они ее прожили.)

V. To be dead is not enough for them. (Им этого недостаточно.)

E. They make a noise like feathers. (Они как шум перьев.)

V. Like leaves. (Листьев.)

E. Like ashes. (Пепла.)

V. Like leaves. [*Long silence.*] (Листьев. [Долгое молчание.])

Обмен фразами у собеседников тавтологичен: к одному слову они подбирают аналогии (голоса, шум крыльев, листьев, песка, пепла), (говорят, шепчут, ропщут, шелестят) до тех пор, пока весь запас подбираемых слов не исчерпывается и диалог не замыкается, вернувшись к исходной точке. Подобное общение псевдокоммуникативно, т.к. оно больше похоже на игру слов, единственная цель которой - заполнить пустоту их существования. Собеседники говорят только для того, чтобы о чем-то говорить, не молчать, а не для того, чтобы что-то выяснить.

Слова в диалогах пьесы зыбки и ненадежны так же, как и смутно воплощаемые в них иллюзорные планы, надежны, расчеты:

E. When is Godot coming? (Когда придет Годо?)

V. He said Saturday. I Think. (Он сказал, в субботу. Кажется.)

E. But what Saturday? And is it Saturday? Is it not rather Sunday? Or Monday? Or Friday? (Но в какую субботу? И суббота ли сегодня? А разве не воскресенье? Или понедельник? Или пятница?)

V. It's not possible. (Это невозможно.)

E. Or Thursday? (Или четверг?)

Собеседники так и не выяснили, какой сегодня день недели, и придет ли тот, кого они ждут. Они просто «не молчали».

В разговорах героев пьесы слова теряют свое значение и как призыв к действию, и как выражение решимости. Они скорее демонстрируют заранее predetermined разрыв между словом и делом. Сколько раз герои пьесы провозглашают свое намерение уйти, перестать ждать Годо – и всегда понапрасну:

E. I am going. [*He does not move.*] (Я пойду. [Не двигается])

V. Shall we go? (Так, значит, идем?)

E. Yes, let's go. [They do not move.] (Идем. [Не двигаются.])

И так продолжается до самого финала, где снова и снова повторяются эти слова:

V. Shall we go? (Так, значит, идем?)

E. Let's we go. [They do not move.] (Идем. [Не двигаются.])

В репликах своих героев автор показывает никчемность и бессмысленность их общения. Эти люди общаются ради скуки только для того, чтобы хоть как-то обеспечить себе времяпрепровождение.

Подобное общение псевдокоммуникативно, т.к. лишено всякого внутреннего смысла. Слова в них скользят друг за другом, будто по инерции, создавая настроение безнадежного уныния и тоски. Для Владимира и Эстрагона подобные разговоры – это всего лишь способ заполнить пустоту своего существования. Они «перебрасываются» словами, чтобы скоротать время, чтобы не думать, чтобы не впасть в отчаяние и чтобы убедить себя, что будто бы они, маленькие, ничтожные существа и впрямь реальны.

Нарушение (несоблюдение) основных признаков и характеристик коммуникативного процесса подрывает фундамент успешного общения, т.к. партнерам по коммуникации трудно распознать личностно обусловленные смыслы друг друга в социальном контексте и согласовать смысловую направленность своих коммуникативных действий в их ситуативном контексте. Подобные нарушения приводят не только к коммуникативным сбоям, но и к коммуникативной неудаче в целом.

Псевдокоммуникация представляет собой сбой в общении, при котором речевое взаимодействие не ведет к достижению коммуникативной цели. Такой сбой, имеющий своим следствием коммуникативную неудачу, происходит по разным причинам, в числе которых можно назвать несовпадение интенций коммуникантов, непонимание ими друг друга в силу разности социальных статусов и социальных ролей, а также в силу принадлежности коммуникантов к разным иерархическим группам. Это коммуникация, в которой отсутствует взаимопонимание и речевое взаимодействие коммуникантов и, как следствие, не хватает общего коммуникативного смысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Викулова Л.Г. Основы теории коммуникации: практикум. М., 2008. С.73-91.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М., 2003. – 284с.
3. Романов А.А, Ходырев А.А. Управленческая риторика. Учебник для студентов вузов экономических специальностей. – М., 2001. – 215 с.
4. Шнейдер В.Б. Нормативные основания достижения адекватного понимания в актах речевой коммуникации. – Екатеринбург, 1993. – 93 с.
5. Samuel Beckett. The complete dramatic works. ff – faber and faber limited London. Boston. (1986) 1990.

ПОНОМАРЕНКО Елена Аликовна

Государственное учреждение «Крымский государственный медицинский университет имени С.И. Георгиевского»

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ЖАНРОВОЙ СТРУКТУРЫ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА

В статье обосновывается применимость понятия «парадигмы» в медицинском дискурсе. Отмечается, что дисциплинарная матрица, которая представляет собой совокупность парадигм и парадигмальных отношений внутри какой-либо научной дисциплины, структурирует модель институционального дискурса. Предлагается типологическая классификация речевых жанров, обслуживающих сферу институционального (медицинского) дискурса.

Ключевые слова: *институциональный дискурс, анамнез, парадигмальный, речевой жанр.*

Парадигмальность, выступая методологической основой клинического дискурса, обнаруживает себя и на уровне речи. Иллокутивная направленность медицинского дискурса заключается в сборе анамнеза. В медицинской науке *анамнез* (от греч. *anamnesis* – воспоминание), определяется как «совокупность сведений, получаемых при медицинском обследовании путём расспроса самого обследуемого и/или знающих его лиц. Изучение анамнеза, как и расспрос в целом, не просто перечень вопросов и ответов на них. От стиля беседы врача и больного зависит та психологическая совместимость, которая во многом определяет конечную цель – облегчение состояния пациента» [5, с. 15]. Как видно из представленного определения, основополагающим для составления картины заболевания и достижения терапевтической цели выступает медицинский дискурс, то есть живое непосредственное речевое взаимодействие врача и пациента.

По анамнезу можно установить, как реагировал организм больного на все те внешние условия жизни и вредности, которые были в его прошлом. Анамнез включает показания самого больного, его близких и окружающих. Ценность анамнеза субъективна и различна в зависимости от индивидуальности опрашиваемого. Анамнез врачу необходимо вести активно, то есть, дав больному высказать свои основные жалобы, в дальнейшем самому вести опрос, пользуясь какой-нибудь *схемой (выделено нами)*» [1, с. 594]. Анамнез включает в себя четыре обширных информационных блока: отдалённый анамнез, ближайший анамнез, профессиональный анамнез и социальный анамнез. Все они реализуются «в порядке *последовательности (выделено нами)*» [1, с. 594], причём «профессиональный анамнез *без резких границ (выделено нами)*» переходит в анамнез социальный» [1,

с.596], обнаруживая этим одну из основных характеристик дискурса – непрерывность.

Собственно клиническим дискурсом (в рамках медицинского) является ближайший анамнез. Он «отвечает на вопросы, при каких условиях и каких симптомах развивалась настоящая болезнь до обращения к врачу, каковы основные жалобы, как функционировали главнейшие органы и каково было лечение. <...> Большое место в анамнезе занимают жалобы на боль, поэтому **нужно отметить** (выделено нами) характер болей, иррадиацию их, локализацию, стойкость, время их появления» [1, с.594]. При профессиональном анамнезе «обращается особое внимание на то, чтобы опрашиваемый <...> подчеркивал условия, специально характеризующие лично его работу, так как опрашиваемый далеко не всегда может правильно отметить и оценить специфические профессиональные вредности, то его **следует заставить тщательно изложить** (выделено нами) весь производственный процесс <...>, чтобы самому сделать необходимые заключения <...>. Собирая профессиональный анамнез, врач должен **выяснить мнение опрашиваемого** (выделено нами) о связи между тем или иным вредным моментом или вообще условиями профессионального труда с отдельными жалобами больного или отмечаемыми им функциональными изменениями» [1, с.595].

Таким образом, перед врачом стоит задача получить максимум информации о патологическом статусе, используя для этого определённые иллокуции. Поскольку диалогическое единство является основной структурной единицей дискурса, – вопросно-ответные единства, используемые в медицинском дискурсе, представляют собой последовательность иллокутивных актов. Содержание каждого иллокутивного акта определяется той единицей информации, подтверждение или неподтверждение которой хотят получить соотносимо с нозологической «сеткой» симптомов. Логические принципы конъюнкции или дизъюнкции, лежащие в основе такого расспроса, формируют схему, или структуру, и эта «комбинаторная изменчивость простых форм образует эмпирическое разнообразие» [4, с.183] патологической картины.

В парадигматике медицинского дискурса можно выделить два типа парадигмальных единиц: 1) базовые парадигмы, которые «используются в качестве моделей или примеров, могут заменять эксплицитные правила» [3, с.225], – они функционируют в общей модели анамнеза (отдалённого и ближайшего) и могут быть определены как стереотипные; 2) узкоспециальные шаблоны, относящиеся к отдельным аспектам общих парадигм. Как отмечается, «ближайший анамнез акцентируется на той системе заболевших органов, с жалобами на которые пришёл больной, и здесь различные специалисты имеют свой углубленный анамнез по каждой специальности (офтальмологи, отиатры, невропатологи, урологи и т. д.)» [1, с.594]. Учитывая более узкое понимание явления, его можно обозначить терми-

ном паттерн (англ. *pattern* — образец, шаблон). Паттерн характеризуется более узкой, специальной сферой применения и восходит к работам М. В. Йоргенсен и Л. Дж. Филипс, понимающим дискурс как «идею о том, что язык структурирован в соответствии с паттернами, которые обуславливают высказывания людей в различных сферах социальной жизни. Известные примеры – „медицинский дискурс“» [2, с. 17]. Под паттернами в нашем случае следует понимать частные, конкретизирующие, парадигмальные структуры внутри дисциплины.

Для обозначения различных парадигмальных элементов Т. Куном был предложен термин “дисциплинарная матрица”: «“дисциплинарная” потому, что она учитывает обычную принадлежность ученых-исследователей к определенной дисциплине; “матрица” – потому, что она составлена из упорядоченных элементов различного рода, причем каждый из них требует дальнейшей спецификации. Все или большинство предписаний из той группы предписаний, которую я <...> называю парадигмой, частью парадигмы или как имеющую парадигмальный характер, являются компонентами дисциплинарной матрицы. В этом качестве они образуют единое целое и функционируют как единое целое» [3, с.234]. В интересующем нас медицинском дискурсе диалогические единства продуцируются в соответствии с дисциплинарной матрицей научного медицинского знания согласно нозологической классификации и в соответствии со стадиями дискурсивного события (патологического процесса).

Иллокуция диалогического единства определяет концептуальное наполнение речевого жанра, оформляющего диалог, как более крупной, чем речевой акт, единицы. Так, например, *квеситив* как иллокутивный акт определяет речевой жанр *врачебного вопроса*, *реквестив* – РЖ *просьбы*, *инъюнктив* – РЖ *медицинского предписания*, *констатив* – РЖ *диагностирования и постановки диагноза* и т.д. При этом речевые жанры, обслуживающие сферу институционального дискурса, мы можем представить в виде следующей типологической классификации:

1) **аутентичные РЖ**, то есть соответствующие логико-смысловым моделям дисциплинарной матрицы (в речевом взаимодействии врача и больного это РЖ *жалобы*, *медицинской рекомендации*, *диагностирования*, *постановки диагноза*);

2) **комплементарные РЖ**, то есть жанры, непосредственно не относящиеся к институциональному дискурсу, но взаимно дополняющие его и составляющие некое функциональное единство. Подобные РЖ связаны с эмоционально-психологическим компонентом интеракции и с социальным анамнезом. «В этом процессе специального исследования человеческой личности врачу, наряду с клиническим материалом, неизбежно приходится расследовать также те стороны в положении больного, которые имеют социальное значение (то есть оказывают влияние на личность, как на единицу общественной среды)» [1, с.596-597]. В отличие от видов институци-

онального дискурса, где коммуниканты являются равнокомпетентными, медицинский дискурс есть форма, в которой комбинируются статусно-ролевая позиция врача и личностно-ролевая позиция пациента. В процессе диалогического единства эти ролевые отношения тесно переплетаются, благодаря чему становится возможным включение в институциональный дискурс жанров неинституционального дискурса, таких как РЖ *просьбы, мольбы, убеждения* и др.

3) **периферийные РЖ** – все РЖ, кроме комплементарных, которые необязательно могут появляться в институциональном дискурсе (например, РЖ *предостережения, угрозы, инвективы* и др.);

4) **экстернальные, или внеположные РЖ**, то есть принципиально невозможные для данного типа дискурса или как минимум для одного из коммуникантов. Например, в речевой модели «врач – пациент» не может присутствовать РЖ *осуждения, хвастовства* и т.п. со стороны врача, так как это противоречит принципам медицинской этики; невозможен РЖ *светской беседы* как лишённый институциональных признаков или РЖ *соболезнования*, в случае, если объектом является сам пациент, ввиду отсутствия диалогического единства.

В пропорциональном соотношении набор аутентичных жанров уступает многообразию других, комплементарных и периферийных. Однако именно парадигма жанров, подчинённых целевым установкам медицинского дискурса, продиктованным дисциплинарной матрицей, является сдерживающим фактором, конституирующим институциональный дискурс. Она позволяет врачу выстраивать диалогическую структуру в рамках заданной темы. Обусловленность речевых жанров клиническими (анамнезическими) парадигмами, имеющими логико-смысловой алгоритм, позволяет констатировать явление связанности и взаимообусловленности речевых жанров между собой, продуцирования жанровых цепочек в речи. В нашем исследовании оно будет описано и терминологически обозначено как жанровые конзекутивы.

Исходя из вышеизложенного, мы можем считать обоснованным парадигмальный характер жанровой структуры медицинского дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большая Медицинская Энциклопедия* / [гл. ред. Н.А. Семашко]. – Т. 1 – А – ANSA. – М. : Акционерное Общество «Советская Энциклопедия», 1928. – С. 594
2. *Йоргенсен М. В.* Дискурс-анализ. Теория и метод / М. В. Йоргенсен, Л. Дж. Филипс – 2-е изд., испр. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2008. – С. 17.
3. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.
4. *Фуко М.* Рождение клиники / М. Фуко. – М. : Смысл, 1998. – 310 с.
5. *Энциклопедический словарь медицинских терминов: Т.1* / [гл. ред. Б.В. Петровский]. – М.: Советская энциклопедия, Т. 1. –1982, – 464 с.

ПРИХОДЬКО Сергей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Калужский государственный университет»

«АРГУМЕНТ», «ДИСКУРС», «ПОЛЕМИКА», «ПОЛИТИКА»: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

В настоящей статье рассматриваются различные подходы к ряду лингвистических понятий. Актуальность исследования состоит в том, что оно посвящено взаимным связям данных терминов. Они очень востребованы в современной науке о языке. Для аспирантов, полемистов, политиков, политологов, соискателей, специалистов в области междисциплинарных исследований и филологов.

Ключевые слова: аргумент, дискурс, полемика, политика, дискуссия, спор, состязательность, полемический дискурс.

Во многих исследованиях затрагивается понятие «полемика» [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 24 и др.]. Если в ряде работ можно обнаружить только упоминания [3, с. 63; 7, с. 49; 10, с. 25, 28; 13, с. 43-45], то во многих трудах феномен полемики рассматривается детально. Данное разнообразие работ показывает: полемика может конституироваться практически в любом дискурсе: аргументативном и деловом, научном и политическом, публицистическом и художественном.

О широкой сфере приложения полемики известно филологической науке: «Полемичность присуща, таким образом, любому функционально-смысловому типу речи, поскольку связана с убеждением» [5, с. 299].

Аргумент представляет собой довод в словесной битве, высказывание, способствующее опровержению или утверждению какой-либо мысли, доказательству того или иного положения (тезиса) [11, с. 26]. Аргументацию можно обозначить как совокупность аргументов и как процесс обоснования тезиса с помощью аргументов [11, с. 27]. Полемика как вид аргументации присуща письменной и устной разновидностям дискурса. В литературе полемика зачастую отождествляется с дискуссией и спором, но В.И.Курбатов считает, что именно полемика как форма организации аргументов наиболее полно выражает в себе различные противоречия [9, с. 214].

Полемика (от греч. *polemikos* - воинственный, враждебный) - спор при обсуждении каких-либо вопросов [5, с. 344-345; 17, с. 199]. Полемика - спор, который ведётся в печати, носит продолжающийся характер и отличается остротой, резким несовпадением позиций [11, с. 320].

Помимо собственно дискуссии, Е.В.Рублева относит к видам дискуссии полемику и свару, спор и теледебаты [15, с. 5, 15]. «Полемика - тип

дискуссии, целью которой является утверждение определенных ценностей с использованием корректных приемов» [15, с. 15].

С речежанровых позиций подходит к понятию «полемика» К.Ф.Седов. На его взгляд, спор - «сложное диалогическое гипержанровое образование» [17, с. 199]. Этот лингвист предлагает считать полемику жанром спора и связывает её, наряду с С.И.Виноградовым [2] и В.А.Петровой [12], с агональностью, а также с конфликтностью и с публичностью. К данным жанрам К.Ф.Седов относит также дебаты (прения), дискуссию и диспут [17, с. 199-200].

К.Ф.Седов утверждает: «Цель полемики не в том, чтобы найти истину, а в том, чтобы отстоять свою правду» [17, с. 199].

По мнению В.А.Петровой, полемика - личностно ориентированный способ конкурентного взаимодействия субъектов. Полемика принадлежит «к ряду фундаментальных экзистенциальных состояний, побуждающих индивида к анализу, уточнению и дискурсивному оформлению своей ценностной позиции» [12, с. 5].

Компонент агональность (конкурентность, состязательность) входит в структуру таких видов дискурса как аргументативный и газетный, полемический и политический, судебный и др. «Персуазивность (агональность) выражается в сознательном намеренном воздействии на когнитивно-ментальную сферу читателя с целью добиться нужного манипулятору результата» [2, с. 282].

Можно выделить два вида полемичности: 1) имплицитный (внутренний, скрытый) и 2) эксплицитный (внешний, открытый).

Имплицитная полемичность проявляется практически во всех речах, поскольку оратору приходится убеждать аудиторию в своей правоте, не называя возможных несогласных слушателей или оппонентов, которые могут быть в данной аудитории или вне её.

Эксплицитная полемичность связана с открытой защитой своих взглядов и опровержением оппонентов. Об ирреальном оппоненте можно говорить тогда, когда оратор, стремясь высказать свои взгляды, опровергает существующие, борется с воображаемым противником. Оппонент реален, если он назван, персонифицирован, от его имени формулируются смыслы, подлежащие опровержению. Поскольку эксплицитная полемичность направлена на определённое, реальное лицо, может возникнуть полемика между оратором и этим лицом, если последнее публично выступает в защиту своих взглядов [5, с. 288-289].

«Критериями агонального интерперсонального взаимодействия, частным случаем которого выступает полемика, являются: персонификация (субъектная представленность), дискурсивность (упорядоченность) и конкурентность (состязательность). Ослабление или усиление в организации дискурса одного из этих критериев дает многообразие способов агонального взаимодействия (дискуссия, дебаты, диспут, полемика)» [12, с. 5].

Полемика как разновидность диалога основывается на коммуникативном взаимодействии субъектов с целью утверждения своей позиции и опровержения позиции другого коммуниканта. Диалог и полемика имеют одну основу - общение с целью обмена мнениями. Тем не менее, в полемике обмен информацией переходит в борьбу версий, в вербальное противоборство. В столкновении каждая сторона отстаивает своё видение мира. Всплески эмоций обычны в полемике. Их конституентом служит, например, эмоциональная реакция со стороны субъекта [23, с. 110]. Объяснить данную закономерность позволяет семантическое наполнение лексем. Практически в любом высказывании содержится эмотивный аспект, поскольку даже сообщение о факте способно изменять психический настрой человека, предписывая ему соответствующее эмоциональное состояние [22].

Адресант и адресат иногда совпадают: один из видов диалога - диалог с самим собой [21], но в настоящей статье диалог квалифицируется как конструктивный (кооперативный) вид общения, полемика может опираться на этот вид коммуникации, а также включать в себя деструктивный (конфронтационный) элемент. Обычно в основе разграничения вышеприведённых видов общения лежит идея о различии установки коммуникантов - обмен мнениями, либо борьба трактовок, поскольку «в диалоге участники чувствуют себя собеседниками, в полемике - противниками» [18, с. 12].

«Полемика - это двустороннее (многостороннее) публичное общение ораторов, свободный обмен мнениями, спор в процессе обсуждения какого-либо вопроса на собрании, конференции и т. п., а также в печати в целях наилучшего решения рассматриваемых проблем» [5, с. 290].

В.Б.Родос постулирует, что «полемика - вид языкового общения нескольких партнеров и в этом смысле диалог» [14, с. 11], т.е. взаимодействие коммуникантов рассматривается как разновидность диалога, поэтому языковые особенности, выявляющиеся в диалоге, обнаруживаются и в полемике.

Под полемикой также может пониматься диалогическое (устное и письменное) общение компетентных в конкретной сфере деятельности субъектов, имеющих противоположные точки зрения относительно обсуждаемого вопроса (предмета, темы), с целью утвердить свою позицию и опровергнуть другую при помощи аргументации. Полемика возникает при конфронтации идей, мнений, характеризуется как спонтанная и непредсказуемая вербальная борьба, которая не имеет ограничений по времени, количеству участников и регламенту.

Полемический диалог - коммуникативный акт, в котором предполагается наличие двух фундаментальных ролей - пишущего (автора) и адресата, каждый из них имеет определённую цель, влияющую на коммуникативное взаимодействие.

В дискурс входят «все формы речевой интеракции, формальной и неформальной, а также письменные тексты всех видов» [25].

Существует множество определений полемического дискурса, но наиболее адекватными являются трактовки М.В.Ерохиной и В.А.Петровой.

М.В.Ерохина подчёркивает тесную связь понятий «полемика» и «риторика». Их взаимосвязь М.В.Ерохина называет исторической и трактует полемический дискурс как часть риторического дискурса, предлагая анализировать его с точки зрения форм реализации борьбы (полемические темпераменты, приоритетные авторские стратегии, риторические приёмы и т.д.) [6, с. 8]. В связи с вышеуказанным М.В.Ерохина активно внедряет понятие «риторическая полемика» [6, с. 6, 12] и утверждает то, что риторические фигуры составляют особую полемическую модальность [6, с. 13-14].

В.А.Петрова определяет данное понятие следующим образом: «Полемический дискурс может быть определен как вид спора, в котором усилена субъектная составляющая. Полемическое высказывание носит выраженный оценочный характер. Смысл высказывания связан со спецификой его дискурсивной принадлежности» [12, с. 11].

Полемический дискурс как особый вид дискурса имеет специфические, дискурс-образующие, компоненты. В качестве базовых компонентов выделяются следующие характеристики: 1) адресность; 2) готовность отстаивать свою позицию; 3) наличие противоположного мнения; 4) оценка позиции адресата.

«Полемист отдаёт предпочтение дедуктивному методу, не подводя поступок или высказывание противника под понятие ереси, а выводя из него. Основой аргументации служит довод от авторитета, не исключающий критического анализа источников. Убедительность аргументации для противника становится формальным критерием отбора доказательств» [12, с. 15].

«Полемика представляет собой личностно ориентированный дискурс, характеризующийся совпадением адресата и противника. Опровержение тезиса противника основано на критике используемого им индуктивного метода» [12, с. 16].

А.А.Филинский интерпретирует политику как деятельность, направленную на завоевание и укрепление власти [20, с. 26], поэтому её невозможно проводить вне полемики.

По мнению А.В.Голоднова, персуазивные «политические тексты носят полемический характер, что объясняется наличием прекоммуникативного диссенса (конфликта) в отношении предмета дискурса» [4, с. 25].

Итак, к основным признакам полемики можно отнести: 1) агональность; 2) диалогичность; 3) конфликтность.

Таким образом, полемика - многогранный феномен. В полемическом сражении любой аргумент может стать решающим. Полемический дискурс тесно связан с политикой как возможной областью применения. Если

субъект является хорошим полемистом, его шансы на успех в политическом соревновании высоки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова О.В. Особенности аргументативного дискурса в сфере политической полемики (на материале электронных публикаций о выборах в бундестаг ФРГ 2005 г.). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Самара: СГУТиКД, 2007. - 192 с.
2. Виноградов С.И. Язык газеты в аспекте культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. СПб.: Наука, 1996. - С. 281-317.
3. Воронин С.С. Проблема стилистического единства произведений Леонгарда Франка // Язык. Культура. Коммуникация. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2011. - С. 63-64.
4. Голоднов А.В. Персуазивность как универсальная стратегия текстообразования в риторическом медиадискурсе (на материале немецкого языка). Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. СПб.: РГПУ, 2011. - 41 с.
5. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи. М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 1999. - 560 с.
6. Ерохина М.В. Приемы и функции полемики в журнальной литературной критике второй половины 1980-х годов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Саратов: СГУ, 2010. - 18 с.
7. Кронгауз М.А. Семантика. М.: Академия, 2005. - 352 с.
8. Кубрякова Е.С., Панкрац Ю.Г. Морфонология в описании языков. М.: Наука, 1983. - 119 с.
9. Курбатов В.И. Логика. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 320 с.
10. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии. М.: Политиздат, 1989. - 508 с.
11. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов (Словари). Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. - 562 с.
12. Петрова В.А. Эстетика полемического дискурса в русской культуре. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М.: РГПУ, 2004. - 20 с.
13. Ратников К.В. Литературная пародия в политической полемике (Черты поэтики русских откликов на польское восстание 1863 года) // *Lingua mobilis*. 2007. №3. - С. 43-46.
14. Родос В.Б. Теория и практика полемики. Томск: ТГУ имени В.В.Куйбышева, 1989. - 55 с.
15. Рублева Е.В. Лингвопрагматические аспекты политической теледискуссии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.: ГИРЯ, 2006. - 25 с.
16. Сажина Е.В. Структурные и прагматические характеристики полемического дискурса (на материале англоязычной прессы). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Минск: МГЛУ, 2007. - 132 с.
17. Седов К.Ф. Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении. М.: Лабиринт, 2011. - 336 с.
18. Стешов А.В. Как победить в споре: О культуре полемики. Л.: Лениздат, 1991. - 187 с.

19. Троицкая Т.Б. Средства реализации полемической стратегии в немецкоязычном публицистическом дискурсе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М.: МГЛУ, 2008. - 15 с.
20. Филинский А.А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999-2000 гг. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Тверь: ТГУ, 2002. - 143 с.
21. Fillmore Ch. Pragmatics and the Description of Discourse // Radical Pragmatics. New York: Academic Press, 1981. - P. 143-166.
22. Hare R.M. Imperative Sentences // Mind. 1949. Vol. 58. N. 229. - P. 21-39.
23. Hudson W.D. Century of Moral Philosophy. New York: St. Martin's Press, 1980. - 198 p.
24. Olbrechts-Tyteca L., Perelman Ch. New Rhetoric // Fundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 1996. - P. 93-128.
25. Potter J., Wetherell M. Discourse: Noun, Verb or Social Practice? // Philosophical Psychology. 1990. Vol. 3. Issue 2-3. - P. 205-217.

РАЩУПКИНА Кристина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

РЕГУЛЯТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ИНТЕРАКЦИИ

В статье рассматривается регулятивная характеристика учебной интеракции, приводится определение регулятивной деятельности. В статье также затрагивается вопрос о «ролевых экспектациях» коммуникантов и описывается специфика регулятивной деятельности в контексте компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: *регулятивная деятельность, учебная интеракция, интерактанты, «ролевые экспектации», компетентностный подход, компетенция, компетентность.*

Учебная интеракция представляет собой такой тип взаимодействия, в котором участники учебного общения отличаются активностью, способностью сознательного целенаправленного планирования и организации своего поведения и жизнедеятельности в целом и с учетом предложенной учебной ситуации, оказывают взаимные воздействия, определенным образом воспринимают и оценивают друг друга. При этом В.А. Кольцова справедливо указывает на тот факт, что «особенностью этого взаимодействия является «сопряженность» и «взаимная обратимость» действий его участников, когда любое из них, с одной стороны, обусловлено предшествовавшим ему действием партнера, а с другой стороны – оказывает обратное влияние на последующее его коммуникативное поведение» [7, с. 12]. В учебном взаимодействии учебные действия обучающего всегда обуслов-

ливают действия обучаемого. В этом случае мы говорим о регулятивной составляющей учебной интеракции.

Под регулятивной деятельностью понимается обычно деятельность по управлению каким – либо процессом или любой другой деятельностью с одновременным воздействием на действия, слова и поступки партнера по коммуникации с целью достижения конкретных, запланированных результатов. Регулятивная направленность интеракции в ситуации учебного общения заключается в содержательном наполнении деятельности интерактантов. Вслед за А.А. Романовым мы будем называть действия обучающего регулирующей (регулятивной) деятельностью. В понимании автора данный вид деятельности имеет смысл и значение только в связи с регулируемой деятельностью «обучаемого или исполнителя» [11, 12].

Однако если регулирующие и регулируемые аспекты учебного взаимодействия связаны с ролевыми проявлениями его участниками позиций обучающего и обучаемого, то воспитательный аспект учебной интеракции проявляется в ролевом репертуаре «взрослый», «родитель» и «ребенок» или «дитя». Данное распределение ролевых позиций является основополагающим элементом в теории трансактного анализа Эрика Берна, где автор рассуждает о ролевом поведении человека исходя из различных состояний Эго (Я) человека. Под трансакцией Берн понимает «единицу общения» [1, с. 21], а его известная теория интерпретируется в большинстве случаев как анализ взаимодействия в общении. Следует отметить, что в соответствии с теорией Э.Берна, в ролевом поведении участников учебного взаимодействия могут проявляться все три позиции, но будет преобладать ситуативно только одна из них, а именно или «взрослый и взрослый», или «родитель и дитя», либо «дитя» и «дитя». Автор трансактного анализа подчеркивает мысль о том, что «смена состояний происходит с разной степенью готовности» [1, с. 16].

Особенность регулятивного аспекта организующей интеракции заключается в том, что и обучающий и обучаемый наделяются так называемыми «ситуативными ролями» и далее организуют свое речевое поведение в соответствии данными ролевыми позициями.

Содержание и правила ролевой деятельности в учебном взаимодействии раскрываются в «ролевых ожиданиях (экспектациях)», которые, по мнению Е.Ф. Тарасова, «представляют собой социальные нормы, ориентированные на личность как владельца конкретной роли» [13, с. 117], о «роли» как о социологическом понятии: [15, с. 117 – 125]. В основе ролевых ожиданий лежат интересы участников интеракции в пределах той учебной группы, в которой осуществляется процесс взаимодействия. Агентами ролевых экспектаций являются ролевые партнеры, владеющие другими позициями в той же социальной системе и связанные с занимаемой позицией интерактанта социальными отношениями. Именно ситуативная обусловленность учебного взаимодействия влияет на успешный исход интеракции,

определяет взаимную перцепцию интерактантами друг друга, принятие или отрицание предлагаемых коммуникативных ролей.

Следует также отметить, что обучающий осуществляет свою регулятивную деятельность не только выступая в качестве одного из интерактантов взаимодействия (интеракция «Обучающий – Обучаемый»), но, даже принимая на себя роль лингвистического эксперта, наблюдателя взаимодействия, когда речь идет об интеракции «Обучаемый – Обучаемый».

Таким образом, преподаватель – обучающий в учебной диалогической интеракции выполняет ряд важных организующих функций: диагностирующую, проверочную, оценивающую, которые являются конститuentами регулятивного типа деятельности.

Специфика представленных функций обучающего эксплицируется в соответствующей корреляции регулирующей деятельности преподавателя и современных требований результата языкового образования в вузе.

В настоящее время во главу угла поставлено коммуникативно – ориентированное обучение языку, основанное на так называемом компетентностном подходе. Сущность данного подхода заключается в том, что результат языкового образования сводится к формированию языковых компетенций, предлагаемых тем или иным учебным курсом. Данный тип обучения – не что иное, как ситуация учебного взаимодействия, где интерактанты в процессе совместной деятельности решают предписанные им задачи по восприятию, пониманию и порождению различных дискурсивных образований.

Основной целеполагающей задачей учебного дискурса является формирование адекватного уровня коммуникативной компетенции и достигается это в ходе интеракции в учебном общении. Обучающий, осуществляя свою регулятивную деятельность в рамках конкретного учебного курса, проводит сопоставительный анализ речевой деятельности студентов, соотнося запланированные им результаты языковой деятельности и сформированный, актуализированный уровень языковых компетентностей обучаемых. Остановимся немного на интерпретации понятий «компетентность» и «компетенция».

Для начала следует уяснить, что рассматриваемые понятия отнюдь не синонимичны, как кажется на первый взгляд. Понимание различий между ними было заложено в 60 – х годах прошлого века Н. Хомским, который разграничил компетенцию (знание своего языка говорящим - слушающим) и употребление (реальное использование языка в конкретных ситуациях) [16, с. 9]. Таким образом, в предложенной оппозиции «компетенция» представляет собой имеющееся знание, а «компетентность» коррелирует с актуальным использованием данного знания в различных речевых ситуациях. Если «компетенцию» можно сравнить со статическим компонентом языковой деятельности личности, то «компетентность» пред-

ставляет собой динамический аспект, так как связана непосредственно с воспроизводством речи.

Проблема коммуникативной компетенции освещается в трудах многих отечественных ученых [2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14]. Все вышеперечисленные исследователи трактуют по – своему данное понятие, описывая компетенцию прежде всего с психологической точки зрения, где главным является потенциальная способность человека к осуществлению речевой деятельности на иностранном языке.

Мы понимаем под коммуникативной компетенцией способность человека, в нашем случае обучаемого, организовывать свою речевую деятельность согласно ситуации общения, ее целевой направленности в общепринятых продуктивных и рецептивных видах посредством выбранных языковых средств.

Учебный дискурс можно считать своеобразной предпосылкой для формирования коммуникативной компетенции. Компетенция, в свою очередь, является одной из центральных категорий, описывающих и моделирующих учебный дискурс.

ЛИТЕРАТУРА

- 1) Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн / Пер. с англ. 4-е изд. Мн.: ООО «Попурри», 2005. 512с.
- 2) Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. М.: Новая школа, 1995. 128с.
- 3) Бим И.Л. Личностно - ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностр. языки в школе. 2002. № 2. С. 11 – 15.
- 4) Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. тр. / Редкол.: И.П. Сусов / и др. Тверь: Тверской государственный университет, 1990. С.26 – 31.
- 5) Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219с.
- 6) Иванцова О.В. Проблемы преодоления коммуникативных неудач: шаги на пути к коммуникативному успеху // Язык и межкультурная коммуникация: Материалы 2 – й Межвузовской научно – практической конференции, 29 – 30 марта 2005г. СПб.: СПбГУП, 2005. с. 40. – 43.
- 7) Кольцова В.А. Общение и познавательные процессы // Познание и общение. М.: Наука, 1988. С. 10 – 21.
- 8) Комина Н.А. Организационный дискурс в учебной ситуации. Монография. М.: Институт языкознания РАН, Тверской государственный университет, 2004. 188с.
- 9) Комина Н.А. Функции учебного дискурса в процессе формирования профессионально – ориентированной коммуникативной компетенции // Языковой дискурс в социальной практике: Материалы Международной научно – практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. С. 163 – 167.
- 10) Копылова Н.В. Психолого – акмеологические основы становления иноязычной коммуникативной компетентности. Монография, Т 1. М.: Изд-во НОУ ИСОМ, 2006. 246с.
- 11) Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: ИЯ АН СССР; Калининский СХИ, 1988. 183с.

- 12) Романов А.А., Ходырев А.А. Управленческая риторика. Учебник для студентов вузов экономических специальностей. М.: Лилия, 2001. 216с.
- 13) Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М.: Наука, 1979. 327с.
- 14) Филатов В.М. Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже: Монография. Ростов н/Д: АНИОН, 2002, 400с.
- 15) Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969. 240с.
- 16) Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge. The MIT Press, 1965. 251p.

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

РЕЗНИКОВА Александра Ивановна

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»*

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В РАМКАХ
ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЙ ШКАЛЫ ОЦЕНИВАНИЯ**

В данной статье рассматривается понятие межкультурной компетенции согласно общеевропейской шкале оценивания. Обосновывается необходимость владения межкультурным компонентом для эффективного межкультурного общения.

Ключевые слова: *межкультурная компетенция, общеевропейская шкала оценивания, социокультурная компетенция.*

В связи с процессами глобализации и интеграции России в мировое образовательное пространство особую роль приобретает проблема формирования межкультурной компетенции. Как социальный агент, каждый человек взаимодействует с различными социальными группами, которые вместе составляют национальную идентичность. В межкультурном подходе основной целью языкового образования является развитие личности учащихся в процессе обогащения опытом межкультурного взаимодействия и осознания различий в языках и культурах.

Язык является не только важнейшим инструментом культуры, но и одним из средств ее проявления. В языке различные виды культуры (национальная, региональная, социальная) не просто сосуществуют, происходит процесс их сравнения, осознание сходств и различий. Результатом данного взаимодействия является обогащение человека межкультурным опытом и

как следствие формирование межкультурной компетенции.

Основным документом, который определяет уровень владения языковыми компетенциями, является документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment"). Данная шкала оценивания показывает, чем необходимо овладеть в процессе изучения иностранного языка, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Согласно общеевропейской шкале оценивания «компетенция – это сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [1, с. 9].

Монография Европейского Союза (далее ЕС) включает в себя несколько сопутствующих уровней терминологии: первый относится к операциям, связанным с обучением, второй к компетенциям, касающихся учащихся и третий к деятельности, которая облегчает понимание и воспроизведение речи. ЕС упоминает в своей работе языковую компетенцию, которая подразделяется на общие компетенции и языковые коммуникативные компетенции, которые в свою очередь состоят из лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций. Таким образом, ЕС не выделяет межкультурную компетенцию в отдельную категорию.

Это упущение может рассматриваться как результат изменений в междисциплинарных полях, где уже давно просматриваются неточности касательно культурно-языковой терминологии, но то, что ранее было полезно для взаимного обогащения, постепенно становится источником неопределенности и двусмысленности.

В рамках изучения иностранного языка Бирам и Зарат выделяют следующие компоненты межкультурной коммуникативной компетенции: знания (себя и других), отношения, умения интерпретации и соотнесения, умения открытия и взаимодействия [3, с. 11]. Более того, Бирам определяет культурное сознание центральным компонентом модели межкультурной компетенции [2, с. 54]

Эти знания так же составляют часть классификации межкультурной компетенции принятой общеевропейской шкалой оценивания, где они подразделяются на знания, навыки, умения выживать и умения учиться. Для формирования межкультурной компетенции особую роль играют знания (в монографии ЕС знания об окружающем мире, социокультурные знания и культурное сознание), практические навыки и межкультурные навыки и умения. Рассмотрим поподробнее каждое из этих понятий.

Знания включают в себя обобщенное знание окружающего мира. Здесь имеется ввиду географическое положение страны изучаемого языка, ее природа и климат, демографические, политические и экономические черты, а так же отвлеченные понятия в языке (одушевлен-

ный/неодушевленный, конкретный/абстрактный), их качества и отношения (причинно-следственные, логически, ассоциативные и т. д.)

Нет сомнения в том, что социокультурные знания играют одну из главных ролей в приобретении межкультурной компетенции. ЕС отмечает: «необходимо обращать особое внимание на знания общества и культуры изучаемого языка, так как искаженное видение может привести к формированию стереотипов» [1, с. 102].

В европейском обществе характерные культурные различия наблюдаются на следующих уровнях:

1. В повседневной жизни: еда и напитки, приемы пищи, правила поведения за столом; праздники; рабочий день, распорядок дня; досуг (хобби, спорт, чтение, СМИ).

2. В условия жизни: уровень жизни религиозные; классовые и этнические различия; жилищные условия; услуги в области бытового обслуживания.

3. В межличностные отношения (включая отношения власти и солидарности): классовое разделение общества и отношения между классами; отношения между полами; институт семьи и семейные отношения; отношения между поколениями; профессиональные отношения; взаимоотношение между обществом и институтами власти; отношения между членами сообщества и другими народами; отношения между политическими и религиозными группами.

4. В ценностях и убеждениях в зависимости от: социального класса; профессиональной группы (образовательные, управляющие, государственные службы, квалифицированные рабочие и работники физического труда); благосостояния и дохода; региональной культуры; традиционных и социальных изменений; истории, в том числе символические исторические персонажи и события; меньшинств этнических и религиозных; национальной идентичности; зарубежных страны и народов; политических деятелей; искусства (музыка, изобразительное искусство, литература, театр); религии; юмора.

5. В языке жестов

6. В правилах хорошего тона (пунктуальность, подарки, одежда, закуски, напитки, пища, формулы вежливости и табу)

7. В поведенческих ритуалах таких как религиозные церемонии; рождение, свадьба и смерть; поведение во время спектаклей и представлений; праздники, фестивали, танцы, дискотеки.

Следующая категория необходимая при формирования межкультурной компетенции - культурное сознание. Знание культуры изучаемого языка, осознание и понимание общих черт и характерных различий двух культур составляют культурное сознание. Важно отметить, что культурное сознание включает в себя знания как региональных так и социальных различий обеих культур. Оно может так же обогащаться за счет знания других

иностранных языков, и проявляется в отражении культуры изучаемого языка в зеркале родной культуры часто в качестве национальных стереотипов.

Для эффективного межкультурного общения необходимо обладать следующими практическими навыками:

1. Навыки общения: способность реагировать и выполнять действия, соответствующие нормам поведения в другой культуре
2. Навыки в повседневной жизни: способность эффективно выполнять повседневные действия такие как приготовление и принятие пищи, прогулка и т. д.
3. Профессиональные навыки: способность выполнять профессиональные рабочие обязанности
4. Деятельность в свободное время

Межкультурная коммуникация будет продуктивной, если человек обладает следующими межкультурными навыками и умениями:

1. Способность понимать отношения между родной культурой и культурой изучаемого языка.
2. Культурная чувствительность и способность обозначить и использовать различные стратегии для достижения контакта с представителями других культур
3. Способность выступить в роли культурного посредника между родной культурой и культурой изучаемого языка и эффективно разрешать межкультурные конфликты и недопонимания.
4. Способность преодолеть стереотипы

Нужно отметить, что отношения с носителями иностранной культуры зависят не только от знаний умений и навыков, но и от личности самого человека, его ценностей, убеждений, его желания вступать в межкультурный диалог и готовности осознать культурные различия.

Среди языковых коммуникативных компетенций ЕС выделяет социолингвистическую компетенцию, которая определяется как «знания и умения необходимые для использования языка в социальном контексте» [1, с. 118]. Знания и умения отдельно не выделяются. Авторы пишут, что социолингвистическая компетенция предполагает владение: лингвистическими маркерами социальных отношений (такими как выбор и использование формул приветствия, общения, условности при ведении диалога, выбор и использование восклицаний), правилами вежливости, выражениями народной мудрости (пословицы, идиомы, поверья, приметы), регистрами общения, диалектами и акцентами. Таким образом, в социолингвистической компетенции владение лексикой, грамматикой, фонетикой изучаемого языка сочетается с межкультурным компонентом.

Необходимо отметить, что концепция многоязычия является определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков. Авторы ЕС выделяют поликультурную компетенцию, которую можно определить

как владение индивидом определенным набором знаний и навыков, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, которые реализуются в способности позитивно взаимодействовать с представителями других культур.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что общеевропейские компетенции владения иностранным языком направлены на оказание помощи учащимся в описании своих успехов в изучении языка и межкультурного опыта, но на данный момент в монографии ЕС нет оценочной шкалы, которая могла бы объективно измерить уровень сформированности межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. - Clevedon: Multilingual matters Ltd, 1997. -121 p.
2. Byram M. Zarate G. The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. - Strasbourg: Council of Europe, 1997. – 120 p.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing. - Strasbourg: CUP, 2001. - 264 p.

РОДИОНОВА Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗНАНИЯ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассматриваются современные теории и концепции репрезентации знания, особое внимание уделяется работе К. Харди, разработавшей концепцию глобальной семантической сети.

Ключевые слова: *способы репрезентации знания, семантические сети, ментальные процессы, восприятие, аффекты, декларативные знания, концепт*

В настоящее время исследователи, занимающиеся изучением проблемы репрезентации знания, проводимых в области психолингвистики, все чаще используют современные теории и концепции сложных систем. Это и слотовая система, предлагаемая Р.Фивуш [4], и теория хаоса, автором которой является К. Харди [5], и некоторые другие [1,2].

В данной статье мы рассмотрим некоторые положения работы Кр. Харди [5], касающиеся способа репрезентации знания.

Кристина Харди, изучая специфику формирования, организации и функционирования значений у человека, разработала концепцию глобаль-

ной семантической сети, в которой увязываются семантические констелляции. Семантическая констелляция (СеКо) - особая сеть пучков, упорядочивающих имеющийся и приобретаемый опыт. СеКо может быть частью большей СеКо и в свою очередь подразделяться на подконстелляции. Под СеКо К. Харди понимает простейший семантический объект - динамическую и самоорганизующуюся систему, которая представляет собой «единицу» ментальной жизни человека. СеКО - это живая, организованная изменяющаяся сеть, образованная взаимодействием ее внутренних и внешних связей, это динамическая и развивающаяся сеть значений и связанных с ними процессов, организованных вокруг ядра. Ядро – несущее центральное значение - увязывает воедино так или иначе связанные концепты, образы, ощущения, поступки, отношения. СеКо представляет собой сеть взаимосвязей всех этих элементов. Сюда же включены чувства, аффективные и сенсомоторные процессы. Вербальная дефиниция не способна полностью отразить опыт человека. Следовательно, она описывает значение только в ограниченных пределах. Констелляции- не просто хранилище декларативных знаний, в СеКо связаны все возможные виды элементов и процессов, перцепты (результаты восприятия, полученные через возможные сенсорные модальности), переживания, чувства, эмоции, абстрактные понятия, не только языковые единицы и пропозиции, но и любые психические, физические процессы, аффекты, процедуры, жесты, типы поведения и соответствующие неврологические процессы.

Теория сложных динамических систем соотносится в некотором отношении с теорией К. Харди. Во-первых, ментальные процессы, которые она изучает, постоянно изменяются, развиваются с течением времени, самоорганизуются. Как следствие на влияние извне многие психические и социальные системы демонстрируют нестабильность, проявляют динамику, граничащую с хаосом, что приводит к бифуркации. Самоорганизация же в системе появляется за счет взаимодействия разнообразных сил в этой самой системе. Во-вторых, глобальная семантическая сеть, как и каждая отдельная констелляция, функционирует по принципу самоорганизующейся системы, в которой особая роль отводится аттракторам. Аттрактор - математическая структура, которая описывает движение предмета в пространстве. Аттрактор притягивает предмет в определенную область, область притяжения, другими словами описывает эволюцию системы с течением времени. В рамках теории К. Харди в роли аттрактора выступает СеКо.

На самом высоком уровне К. Харди трактует сетевую организацию всей психики как семантическую решетку (a semantic lattice) [5, с. 19]. Семантическая решетка - ансамбль крупнейших СеКо, которые включают подконстелляции, переплетенные самым сложным образом, в большинстве своем взаимодействующие, но иногда застывшие в составе «закрытых» наборов. В окно сознания попадают те СеКо, которые оказываются в фокусе, в поток сознания также вклиниваются продукты неосознаваемых

процессов, получаемые из активированного поля более «глубокого» уровня.

СеКо может активироваться под воздействием какого-либо внешнего события: в памяти сначала воссоздается предыдущее состояние СеКо, а затем СеКо организует новую полученную индивидом информацию на основе уже имеющейся схожей информации. Другими словами, какая-то ситуация может активизировать СеКо, образовавшуюся посредством подобной ситуации когда-то ранее. Активизация происходит благодаря наличию сходных элементов в данных ситуациях. Помимо сходных элементов в любой активизировавшейся СеКо могут оказаться и несоответствия, различия. Как результат это может привести к расколу СеКо, т.е. в случае значительных изменений, расхождений в контексте имеющегося опыта с вновь полученным может произойти модификация аттрактора СеКо, бифуркация. Таким образом, в процессе актуализации СеКо речь идет о «расходящихся» и «сходящихся» силах, которые позволяют системе развиваться и изменяться.

К. Харди вводит понятие концепта для описания семантической сети. Концепт - сложная, организованная семантическая сущность, констелляция значения, динамичная в своей природе. Концепты не только имеют размытые границы, они подвергаются изменениям, расширяются, сливаются, раскалываются, также как и подвергаются искажениям. Автор акцентирует внимание читателей не только на изменении самих концептов и взаимосвязи между ними, но и на взаимовлиянии концептов.

Соответственно, автор рассматривает мышление как процесс изменения концептов: мы размышляем над чем-либо, чтобы достичь понимания; это в свою очередь обеспечивает набор новых или измененных концептов. Таким образом, концептуализация — процесс образования и перестройки концептов, что отражает работу мозга в попытке понять и выразить полученный опыт. Концепты - не просто процессы изменения чего-либо, а процессы порождения нового. Они не просто подвержены изменениям, но и сами способствуют изменениям. Таким образом, это не просто пассивный инструмент. Будучи частью процесса образования нового значения, концепты активно стимулируют новые связи, отношения, ассоциации. Они связаны в едином динамическом мыслительном процессе, который их изменяет, и сами они вызывают изменения в единой семантической сети. Другими словами, концепты подвержены изменениям и трансформации, у них своя история. Они - причина взаимоизменения. То, что мы называем процессом мышления, - процесс взаимовлияния концептов в результате их самоорганизации. Ценность такого взаимовлияния состоит в том, что концепты, соединяясь и раскалываясь, порождают новые знания. Концепты - те кирпичики, из которых люди строят свою индивидуальность и свой мир знания.

Всякий раз, когда концепт или суждение (the basic link A) начинает притягивать новые элементы и образовывать новые связи, возникает первый аттрактор (A). Самоорганизация таких элементов образует констелляцию, ядром которой и является аттрактор (A). Вторым аттрактором (B) является, когда возникает новая связь/звено (Link B), основанная на сдвиге от звена A. Звено B может остаться просто привязанным к A, если только само не начнет образовывать констелляции. Как только появляется новое звено, относящееся к звену B, последнее становится аттрактором, и система как единое целое представляет два аттрактора. Последующие звенья будут притягиваться к первому или второму аттрактору. Таким образом, вся система изменяется и растет. Такая динамика может привести к еще большему количеству аттракторов и соответственно констелляций и подконстелляций, вокруг одного концепта.

Существование двух аттракторов ясно чувствуется, когда появляется противоречащая взглядам индивида информация. В такой дестабилизирующей ситуации индивид может: 1. Забыть появившуюся противоречащую его взглядам информацию. В таком случае изначально имеющаяся информация останется неизменной. 2. Исказить или рационализировать полученную информацию, в таком случае к изначальному звену «А» добавляется звено «В». 3. Принять/признать полученную новую информацию. В этом случае происходит модификация СеКо, т.е. система входит в состояние бифуркации и СеКо может образовать новый аттрактор. Соответственно, если в системе появляется новый аттрактор, система может повести себя следующим образом:

1. Два аттрактора сосуществуют, организуя две СеКо или подконстелляций, в таком случае мы имеем систему с двумя аттракторами.

2. Сила второго аттрактора, его способность образовывать новые звенья разрушает первый аттрактор, поглощая и изменяя все его звенья, интегрируя все его звенья в себе. С этого момента система вновь становится объединенной вокруг одного аттрактора.

3. В противоположном случае, наоборот, первый аттрактор поглощает второй и разрушает его.

4. Возникает третий потенциальный аттрактор и т.д.

К. Харди отмечает наличие ядра в СеКо. Этим ядром может быть не только языковая единица, это может быть запах или звук, или ощущение, для которых у человека нет даже имени. Так бывает, если при первом восприятии звук произвел очень сильное впечатление и стал ядром СеКо, определяющим атмосферу, конкретную обстановку, пережитую ситуацию, отношения с другим человеком или окружающий пейзаж в тот момент, когда человек впервые услышал этот звук. «Отсюда следует, что сенсомоторные процессы, чувства, аффекты и образы несут в себе значения, которые язык не может адекватно описать, т.е. то, что имеет значение для индивида, не ограничивается языком или даже знаками» [3, с. 11].

Совокупность всех СеКо составляет семантическую решетку или сетевую организацию данного индивида и отражает его взгляд на мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Родионова Т.Г. Способы организации знания в памяти человека //Иновационные процессы в обучении иностранному языку (дидактика, перевод, культура). Тверь, 2002, с. 110-114.
2. Родионова Т.Г. Применение теории сложных систем в психолингвистике //Языковой дискурс в социальной практике. Тверь, 2007, с.229-233.
3. Швец Н.О. Роль языка в структурировании знания //Автореф.дис.канд.филол.наук.Тверь, 2004
4. Fivush R. Scripts and categories: interrelations in development //Concepts and Conceptual Development. Cambridge. 1987
5. Hardy C. Networks of Meaning: a bridge between mind and matter. – Westport, Connecticut: Praeger, 1998. 217 Pp.

РОМАНОВ Алексей Аркадьевич

РОМАНОВА Лариса Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионально образования

«Национально-исследовательский

Томский политехнический университет»

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионально образования

«Тверской государственный университет»

ПЕРФОРМАТИВНОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ САКРАЛЬНО-РИТУАЛЬНОЙ ДИСКУРСИИ

В статье рассматриваются ритуализированные перформативные единицы (высказывания, формулы, перформативные дискурсивные практики) или ритуализированные перформативы, которые представляют собой речевые действия ритуального характера

Ключевые слова: *перформативные единицы, перформатив, дискурсивные практики, коммуникация*

Ритуализированные перформативные единицы (высказывания, формулы, перформативные дискурсивные практики) или ритуализированные перформативы [3; 4; 5] представляют собой речевые действия ритуального характера, которые оказываются тривиальным образом истинными в силу своего произнесения и одномоментного совершения действия в условиях сакральной дискурсии и подобно обычным перформативным высказыва-

ниям обладают таким свойством как аутореферентность. Например: *Во имя отца и сына объявляю вас мужем и женой; Я завещаю свои часы моему брату; Утверди, Господи, молитву мою...Закрываю свой приговор именем Твоим*; ср. также: (3) *Te rogamus, audi nos* («Тебя просим, услыши нас»); *Miseriatur vos omnipotens Deus* («Благословение Господне на вас»); *Ego volo celebrare Missam, et conficere corpus et sanguinem Domini nostri Iesu Christi* и т.п.

Обращение к названной теме объясняется, прежде всего, неудовлетворительной разработанностью понятия “перформатив / перформативное высказывание”, феномена перформативности вообще и ритуальной перформативности, в частности, т.е. перформативности в ритуальной практике сакральной коммуникации, несмотря на значительное количество работ, посвященных вопросам формально-содержательного описания данного явления в структуре различных языков. Анализ работ, посвященных проблемам сакральной и религиозной коммуникации, её ритуальной природы, специфики, а также вопросам порождения и анализа суггестивных дискурсивных практик в семиотическом пространстве актов ритуальной коммуникации, показывает, что эти проблемы требуют дальнейшего изучения, так как интерес к данной проблематике не только не утихает, а все больше возрастает. В частности, богослужебный ритуал в его различных проявлениях и модификациях всё больше понимается как актуальное социокультурное явление, а не «механический перенос» традиций ушедших эпох. В этой связи возникает необходимость комплексного исследования по созданию и описанию целостной коммуникативной (динамической) модели сакрального ритуала в широком понимании этого термина.

Более того, несмотря на значительное число работ, посвященных ритуальной природе религиозной коммуникации, анализу сакральных текстов, сакральной коммуникации, приходится констатировать, что о специфике ритуальной религиозной коммуникации вообще и категории сакральности в частности говорится, как правило, по умолчанию как о чем-то уже известном и обыденном. При этом, однако, наблюдается дефицит системного анализа «коммуникативного поведения» определенных языковых (например, перформативных) единиц, связанных с использованием названной категории участниками актов ритуальной, в том числе и сакрально-суггестивной коммуникации. Больше того, оставаясь в рамках культурологического текстоцентризма и занимаясь разработкой обозначенной проблемы с позиций прикладных задач, например, в контексте перевода сакральных текстов вообще и с внедрением определенного ритуала (в том числе и религиозного) в иное поле культуры, ряд исследователей обсуждали вопросы сакральности только лишь на том основании, что они оказались тесным образом связанными с теорией коммуникации и теорией знаковых систем культуры, так как в качестве отправной точки анализа

учитывался усложненный вариант культурного (межкультурного) коммуникативного акта.

В предложенных попытках лингвофилософской интерпретации ряда сакральных концептов («Бог»; «Всевышний»; «Отец Небесный»; «Темная сила», «Зло» и т.п.) при описании структуры актов ритуальной коммуникации суггестивной направленности и формирующих ее языковых (например, перформативных) единиц также не рассматриваются сакральные свойства ритуальной коммуникации как сущностно специфического вида коммуникации, поскольку лингвисты, как правило, воздерживаются от использования концептов, имеющих телеологическое происхождение и трансцендентный характер. Поэтому проблема описания структуры и свойств вербального компонента ритуального семиопространства сакральной коммуникации с направленностью на ее восприятие без критической оценки (т.е. суггестивно) становится актуальной не только в лингвистике, но и в философии, антропологии, теории знаковых систем, религиоведении, истории культуры. Представленный круг проблем, безусловно, может рассматриваться составной частью более масштабной исследовательской программы по комплексному описанию синтактики, семантики и прагматики семиосистемы актов сакральной дискурсии и созданию модели «литургического пространства действий», по П.А. Флоренскому, где должны найти отражение все составляющие ритуальной коммуникации, независимо от их природы и структуры. И хотя реализация такой программы – дело будущего, тем не менее, попытки описать категориальный аппарат сакрально-ритуальной коммуникации представляет собой определенный шаг в этом направлении.

Актуальным, в первую очередь, является малоизученность проблемы анализа актов ритуальной перформативности как одной из составляющих механизма формирования сакральных свойств в динамической модели ритуальной коммуникации и необходимость рассмотрения перформативных единиц в особой регулятивной и ритуало-организующей функции. Ритуализированные перформативные единицы как строевые элементы ритуальной коммуникации сакрально-суггестивной направленности не являлись объектом пристального внимания ни в отечественной, ни в зарубежной лингвистике, впрочем, как не часто подвергалась исследованию сама модель такой коммуникации и ее основные компоненты. Больше того, вопрос о ритуальной коммуникации сакрально-суггестивной направленности поднимает череду других вопросов, среди которых важными являются вопросы о референциальной соотнесенности используемых речевых произведений к вымышленному миру (т.е. ритуалу, своеобразной «игре», по Й. Хейзинга), потерявшим прямую связь с конкретными речевыми действиями. При этом открытым остается вопрос о том, кто может судить, что же является истинным с точки зрения участников ритуальной коммуникации в таком ритуальном взаимодействии: субъективный, вымышленный (оторван-

ный от реальной жизни) и построенный в ментальном пространстве говорящего субъекта мир ритуального пространства, или же мир реальной жизни в пределах контекста ритуальных действий?

В предложенном формате рассуждений научной парадигмы целостности *категория ритуальной коммуникации* может получить расширенное прочтение. Если исходить из кибернетических представлений о структуре сложных систем, то любую систему можно представить в виде взаимодействия трех иерархических уровней: 1) уровня аппаратной реализации (вещества), понимаемой как материальная структура, как носитель энергии и информации, т.е. *уровня явления*; 2) уровня энергии или закона, носителем которого выступает *поле*, где энергия преобразуется в вещество и обратно; 3) уровня проявления идеи, носителем которого выступает *нематериальная информация* как свойство, отражение других уровней на идеальном плане идей (подробнее о соотношении уровней, принципах и свойствах см.: [1, с. 42-55]).

Как отмечает Умберто Матурана [2], живая система включает субатомный, атомный и молекулярный уровни, образующие подсистемы по закону аналогий; причем, они иерархически связаны свойством управляемости сверху вниз. С этих позиций коммуникативное пространство ритуального общения в рамках обозначенного (энергоинформационного) подхода можно рассматривать как обмен по вертикали и горизонтали для поддержания равновесия в системе, т.е. сохранения самоорганизующих систем или, в терминологии У. Матураны и Ф. Варелы, аутопоэзиса. Целостность и взаимосвязанность указанных уровней (т.е. холистичность) обуславливает учет общих, универсальных законов, лежащих в основе ноосферы (космоса), природы, социума и человека. Закон аналогий в рамках данного подхода может получить прочтение по следующей схеме: идея – энергия – вещество. Проецируя эту схему на коммуникативную деятельность человека в соотношении «человек – сознание – язык», можно данную триаду также увязать с прочтением языкового сознания, где (т.е. в прочтении) смысл или мотив являет собой аналог идеи, различие которых и задает индивидуальный «туннель реальности», в котором живет человек. Очевидно, что такой *туннель* представляет собой некий конкретный *знаковый конструкт*, соответствующий ментальному пространству, мерность которого определяет уровень целостности в восприятии мира. Такой туннель в виде определенного знакового конструкта может являться для участников коммуникации определенной реальностью.

В настоящее время выделяют различные «туннели», которые задаются такими идеями или смыслами, как вера, честь, польза, любовь, красота, истина, справедливость, грех и др. Носителями данных идей являются *энергоинформационные поля в виде когнитивных пространств*, изучаемых когнитивной семантикой в лингвистике и субъективной – в психологии.

В этой связи нельзя не вспомнить идею Ф. Бэкона об *идолах* (т.е. об-

разах) как укоренившихся представлениях, бросающих вызов способности человека отходить от устоявшихся понятий и принимаемых им без обсуждения, но которые на самом деле представляют собой предрассудки, унаследованные человеческим разумом из того, что мы усвоили во время обучения или что восприняли в общении с другими людьми, или даже в зависимости от нашей конституции и как представителей человеческого рода, и как конкретных индивидов; при этом, среди идолов, таких как *идолы рода, пещеры, рынка, театра*, многие уже имеют, - т.е. наделены - социальный характер, поскольку они возникают из сети наших социальных связей (ср. также идею Рома Харре о «шаблонах как универсальных для данной локальной этнографии структурных лекал», которые являются устойчивыми элементами когнитивных ресурсов любого социального компетентного индивида в пределах конкретного сообщества).

Индивидуальная когнитивная система с ее различными уровнями информации о действительности и возможных мирах может позиционироваться (и анализироваться также) как процесс, состоящий из единиц, характеризующих *изменение какого-либо энергетического* (или любого другого, физического, функционального или *эмоционального / аффективного*) *параметра* туннеля («шаблона») соответствующей идеи как объекта *во времени*. Это дает возможность опираться на междисциплинарную перспективу методологического принципа применительно к анализу смысла выраженного параметра как «объекта», представленного в ментальном пространстве носителя языка в виде совокупности константных значений некоторых характеристик, которые при рассмотрении на более длительных масштабах времени уже будут проявляться в такой же степени как причинно-обусловленный процесс. В таком случае *процесс понимания* смысла выраженного параметра (даже структурной организации «лекала») может выступать в качестве универсальной единицы осознания физической картины мира, в которой находится (или: в которую вплетен) процесс понимания конкретного знакового конструкта как текст или дискурс.

В этом плане процесс осознания и понимания дискурса как тоннельного конструкта в виде совокупности естественно-языковых практик осуществляется в комплексном, многомерном пространстве коммуникативного взаимодействия, объединяющем, по А.Н. Уайтхеду, бытие (как *всего того, что может быть, т.е. как потенциальное*), действительность (т.е. *того, что осуществилось и которое не есть данное чем-то или кем-то, а есть результат выбора становящегося бытия* в процессе интерпретации, ее эволюции, *результат осуществленного системой выбора со стороны интерпретатора*) и реальность (как *все то, что создается под воздействием усложненной системы выбора действительности интерпретатором*, т.е. реальность - *это вариант воспринимаемой и истолковываемой интерпретатором действительности*, в том числе и действительности дискурсивного, коммуникативного пространства ритуального кон-

структа). Такая «реальная реальность» контрастно может корреспондировать в пространстве коммуникативного взаимодействия ритуального дискурса как в фазовом пространстве форм знака, т.е. самого дискурса в его интерпретируемой ситуации, с «*виртуальным реальным*», то есть с тем, что конкретно создается воздействием символизма (символа, туннельного конструкта) в качестве оператора социального действия у интерпретирующего субъекта. При этом, «*виртуальное реальное*» не следует понимать, как нечто кажущееся, иллюзорное, если исходить из латинской этимологии слова *virtus*. В *виртуальной реальности* проходит жизнь людей (их сценарии жизнедеятельности), людей с определенным тезаурусом, с определенной культурой.

Следовательно, множественность культурных миров, многовариантность воплощений культуры – ***это действительность***, а жизнь в «родной» культуре, жизнь «внутри» конкретной социокультурной системы ***есть реальность***. Ср., например, появление новых средств связи или компьютеров с их программным обеспечением, которые в своем функционировании сценариев жизнедеятельности индивидов стали действительностью, а порожденные и порождаемые ими новые воплощения символизма есть порожденная, новая «информационная» реальность. Налицо ситуация, которую сам А.Н. Уайтхед [6] назвал «переворотом в символизме», когда в процессе таких «переворотов» создается эффект (результат) «*финальной интерпретанты*», появление которого способно изменять реальность взаимоотношений между индивидами и даже культуры в целом. В этой, вновь открывающейся ситуации у семантики есть возможность приобрести силу воздействующего заряда, эквивалентного прагматическому, и стать оружием (с определенной иллюкативной силой) и защитой информационной значимости содержания (смыслов) эмотивного или любого другого дискурса как «туннельного знака».

Если продолжать аналогию дальше, то аналогом вещества, в котором воплощаются данные энергоинформационные образования (типовые эмотивные туннельные знаки), выступает ***ритуальный дискурс***, представляющий единство деятельности, сознания и языка. Примечательно, что энергоинформационные структуры способны овеществляться (перевыражаться) не только в вербальных знаках, но и движениях, первичных с точки зрения генезиса человека действиях, а также в кинесике, проксемике. Такие качества сознания, как текучесть, динамизм, спонтанность, диалогизм, гармоничность также находят свою реализацию в соответствующих вербальных структурах, в своих конкретных «туннельных знаках», например, «покаяниях», «обетах», «заповедях», «оберегах» и др.

С этой точки зрения анализ перформативных единиц, их деятельности и в то же время «ритуальный», по Дж. Остину, характер выбраны не случайно и представляют собой тот актуальный предмет исследования, анализ которого дает возможность попытки ответить на поставленные во-

просы. Анализ коммуникативно-прагматических и семантических свойств перформативных единиц ритуального порядка могут внести также свой вклад в решение весьма актуальной проблемы «общей десакрализации культуры», на что обращали внимание философы уже в начале прошлого века (в частности, Л.П. Карсавин, П. Шоню), ибо процесс функционирования текстов культуры (в том числе и вербальных), определяющих в значительной мере ее специфику, вполне закономерно отображает в «уменьшенном масштабе» культурные процессы в силу «лингвокультурного» и - шире - семиокультурного изоморфизма, описанного в классической теории Э. Сепира – Б.Л. Уорфа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донцов В.И. Биоэнергетика человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 188 с.
2. Матурана У. Биология познания // Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1995. – С. 95-142.
3. Романов А.А. Лингвистическая мозаика. Избранное. – М.: Ин-т яз-я РАН, 2006. – 436 с.
4. Романов А.А., Романова Л.А. Притяжение перформатива: Очерки по теории перформативности от Дж.Л. Остина до наших дней. – М.: Ин-т яз-я РАН, 2009. – 156 с.
5. Романова Л.А. . Структурно-семантические аспекты композитных перформативов в функциональной парадигме языка. – М.: Ин-т яз-я РАН, 2009. – 180 с.
6. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 387 с.

РЫЖКОВА Анна Георгиевна

Тверская государственная медицинская академия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ТРАНСТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ОТРАСЛЕВЫХ ТЕРМИНОЛОГИЙ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматривается процесс транстерминологизации на примере перехода медицинских терминов в другие отраслевые терминосистемы. Метафорическое переосмысление значения исходного термина обнаруживает особенности лингвокультурной концептуализации в английском и французском языках.

Ключевые слова: *транстерминологизация; вторичная номинация; метафора; лингвокультурная концептуализация; языковая картина мира.*

Современный этап развития лингвистики характеризуется возросшим интересом к динамическим аспектам языка и переходом к лингвистике антропоцентрической, изучающей язык во взаимосвязи с человеком, его сознанием, мышлением, различными видами деятельности.

В фокус интересов антропоцентрической парадигмы попадают такие понятия, как языковая картина мира, языковая личность, универсальное и идиоэтническое в языке и т.п. Истоки этой парадигмы принято возводить к лингвистической концепции В. фон Гумбольдта, согласно которой язык представляет собой форму выражения народного духа. В. фон Гумбольдт утверждал, что «язык не просто средство обмена, служащее взаимопониманию, а поистине мир, который внутренняя работа духовной силы призвана поставить между собою и предметами»[4: с.171].

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка.

Появление чего-то нового в жизни общества, точно так же, как и познание новых предметов и явлений, вызывает необходимость номинации, что влечет за собой образование в языке новых слов и выражений или образование новых значений в ранее существовавших единицах лексики.

Специфика терминов как особого лексического разряда слов состоит в том, что они, с одной стороны, являются неотъемлемой органической частью лексической системы литературного языка, с другой - создаются в процессе производственной и научной деятельности и поэтому функционируют лишь среди людей, находящихся в соответствующем научном и производственном поле.

На современном этапе развития терминология представляет собой цельную и гибкую систему единиц, способную к порождению новых номинаций. Существует определенный межнаучный терминологический фонд, возникший в результате активности в области специальной лексики процесса вторичной номинации - использования уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения. [14: с.129].

Изучение процесса вторичной терминологизации - обретения термином нового специального значения в иной терминосистеме [5, с.27] - представляет определенный интерес для современной лингвистической науки. Данные лексикографических источников убеждают в том, что в последние годы активизировался переход терминов из одной терминосистемы в другую в результате усиления двух тенденций: филиации научных знаний и интеграции отдельных дисциплин.

Существуют различные типы вторичной терминологизации: транстерминологизация (процесс переосмысления уже существующей специальной единицы при включении в терминосистему другой науки), ретерминологизация («возвращение» термина из той области знания, куда он был перенесен, в исходную терминосистему с новым значением, сформировавшимся у него в заимствующей науке), внутриязыковое терминологическое заимствование (привлечение), использование внутренней формы языковой единицы, многократная терминологизация и некоторые другие.

Таким образом, целостность терминосистемы не исключает её подвижности, её динамического функционирования и развития. В настоящее время большинством учёных признаётся, что основные семасиологические характеристики, в том числе явления полисемии и омонимии, свойственны и терминам.

Это обусловлено тем, что термин все-таки является словом или словосочетанием естественного языка. Его переход от привычной однозначности к многозначности, то есть изменению значения слова, «делает его другим словом» [8, с.15].

При этом речь идёт не столько о денотативной или сигнификативной неоднозначности, сколько об ином синтагматическом и прагматическом значении, проявляющемся в лексической сочетаемости. И поскольку «в каждом новом употреблении реализуется новое значение слова» [11, с.59], число значений данного слова остаётся открытым (учитывая переносные и второстепенные значения).

К значению слова - термина предъявляется требование чётко отражать определённую реалию. Слова, фиксирующие более необходимые для человека реалии, обычно используются чаще. В то время как любой профессиональный язык включает множество слов, неизвестных литературному языку, язык медицины использует слова, имеющие отношение к понятиям «здоровье», «болезнь», «жизнь», «смерть», которые оказываются важными и понятными для всех. В значении этих слов отражается общее для всех носителей языка, так называемое «ближайшее значение», а не то, что соприкасается только с научной мыслью, так называемое «дальнейшее значение» [8, с.19-20].

Над логическим понятием с жёсткими семантическими границами, лежащим в основе значения термина, начинает доминировать чувственно-понятийное начало, «размывающее» границы его значения. «Размытость» семантических границ приводит к тому, что он образует сочетаемостные ассоциативные смысловые связи с другими словами и может включаться в новое, экспрессивное значение в новые терминологические словосочетания. При этом денотативное значение термина как бы концентрирует вокруг себя совокупность прагматических значений и одновременно не позволяет им слишком далеко отклоняться от денотативного ядра общего значения языковой единицы. В этом случае возникающая экспрессивность выражения достигается за счёт конфликтного соотношения, противоречия главного и второстепенного значений термина.

Темпы и пути изменения значений одних и тех же лексических единиц в разных языках неодинаковы, хотя, так или иначе, план содержания языка изменяется путём прибавления к старому нового содержания [7, с.93].

Несмотря на объективность внешнего мира и единство действующих в нём закономерностей, в зависимости от традиций, условий жизни, обычаев людей в семантике языка каждого народа отражаются неидентичные

стороны реалий и выделяются не одни и те же отношения между этими реалиями. Это приводит к разной частотности лексики не только в типологически далёких языках, но и в родственных языках [12, с.178].

Тем не менее, общие черты природных и социально-исторических условий развития человечества, а также его биологическое единство заложили универсальные основания и в строение этнокультур, что делает возможным определенное взаимопонимание [9, с.8].

В свете вышесказанного интересно проследить процесс многократной транстерминологизации медицинских терминов со значением «кровоточить», «кровотечение» в некоторых отраслевых терминологиях английского и французского языков.

При этом общеязыковое слово вначале терминологизируется, специализируя свое значение в медицинской терминологии, где оно остается нейтральным и однозначным; затем внутри данной терминосистемы развивается его многозначность, реализующаяся в других терминосистемах.

Это так называемый тропеический тип терминообразования, где используется метафора. Она выступает в качестве семантического коррелята между значениями многозначного слова.

В толковом словаре русского языка находим следующее значение слова кровь: «у человека и позвоночных животных: обращающаяся в кровеносной системе красная жидкость, обеспечивающая питание и обмен веществ во всех клетках» [15, с.302]. Из этого определения ясно, что кровь наполняет тело и является эквивалентом жизненной силы; ее потеря равносильна ослабеванию организма вплоть до смертельного исхода. По медицинскому словарю кровотечение, или геморрагия, (от лат. haemorrhagia) – истечение крови вследствие нарушения целостности кровеносных сосудов, кровоизлияние в полости тела или в ткани» [1, с.269].

В английском и французском языках наряду с терминами латинского происхождения (hemorrhage(англ.), hémorragie (фр.)), присутствуют исконные термины: bleeding (англ.), saignement (фр.).

Рассмотрим семантическое поле лексем со значением «кровоточить», «кровотечение», демонстрирующее метафорический перенос значений по сходству внешних и внутренних признаков и функций, на основании данных из отраслевых словарей.

Bleed (англ.):

- медицинский словарь:

1) *кровоточить, истекать кровью*; 2) *пускать кровь*;

- технический словарь:

1) *сочиться (о деревьях)*; 2) *отводить, отбирать (воздух, пар, жидкость), стравливать (жидкость, газ)*; 3) *опорожнять (бак, цистерну)*; 4) *обрезать в край, «зарезать» текст (полигр.)*; 5) *печатать иллюстрации в край*; 6) *мет. заливина (дефект отливки)*; 7) *жиклёр, сопло*; 8) *расплывание (краски, чернил)*.

Bleeding (англ.):

- медицинский словарь:

1) *кровотечение*; 2) *кровопускание*.

- технический словарь:

1) *отвод, отбор (воздуха, пара, жидкости); стравливание (жидкости, газа); 2) спуск жидкого конденсата (из газовой линии); 3) выпуск воды и грязи (из нефтяного резервуара); 4) выцветание, линька, вымывание, обесцвечивание (красителя); 5) миграция (пигмента), расплывание (краски, чернил); 6) выпотевание (пластификатора); 7) выступание цементного молока (на поверхности бетона); 8) утечка (жидкости); 9) окрашивание (растворителя пигментом при его испытании на устойчивость); 10) прорыв металла (дефект отливки); 11) периодическое удаление шлака (при пудлинговании); 12) прокачка (тормозной системы); 13) опорожнение (бака, цистерны); 14) нагрузка (делителя) малым током; 15) подсочка (дерева); 16) вытекание (смазочного масла);*

Bleeder (англ.):

- медицинский словарь:

1) *гемофилик*; 2) *тот, кто проводит кровопускание*;

- технический словарь:

1) *предохранительный клапан (на трубопроводе); 2) кран для спуска жидкости; отвод для спуска конденсата; 3) делитель напряжения; 4) стабилизирующее нагрузочное сопротивление; 5) клапан для выпуска избытка газа (из доменной печи); 6) гаражное оборудование для прокачки тормозной системы.*

Saigner (фр.):

- медицинский словарь:

1) *пустить кровь, делать кровопускание*.

- технический словарь:

1) *отводить воду; 2) подсечь (дерево); 3) прорезать канавку (на токарном станке); 4) проводить отводную канаву, дренировать.*

Saignée (фр.):

- медицинский словарь:

1) *кровопускание*;

- технический словарь:

1) *отводная (дренажная) канава*.

Le bleeding (фр.):

- технический словарь:

1) *выпотевание битуминозного материала на поверхности дорожного полотна; 2) выпотевание цементного молока на поверхности бетона; 3) «потение» поверхности породы.*

Множество контекстов употребления в технической терминологии транстерминов с исходным значением «кровоточить», «кровотечение» обусловлено, видимо, ассоциативным сходством крови в венах (артериях,

органах) и жидкости (газа, тока) в трубах (емкостях, проводах) как элементов, чрезвычайно важных как для жизни человеческого организма, так и для функционирования многочисленных технических устройств и приборов.

Следует отметить, что данные метафорические употребления медицинских терминов в отраслевых технических терминологиях характерны в большей степени для английского языка (возможно, для англо-саксонской языковой картины мира в целом).

Во французской технической терминологии существуют термины с аналогичным значением, но их количество не так велико, учитывая заимствование из английского языка *le bleeding*.

Интересно, что во французском языке присутствует употребление медицинского термина «*hémorragie*» (кровотечение) в значении «утечка», «потеря» в торгово-финансовой терминологии:

1) *hémorragie des capitaux* – утечка капиталов.

В английской терминологии видим совпадение с русским языком – *flow of capitals*.

Вероятно, французскоязычной картине мира свойственно более обостренное отношение к деньгам, и их потеря сравнима с угрожающей жизни кровопотерей, в то время как концептуальное сознание русского человека отражает «нестыжательное» отношение к деньгам как константу русского национального характера [10, с.661].

Таким образом, подтверждается принятый многими современными лингвистами взгляд на язык как способ обозначения и средство выражения мира, отраженного в концептуальном сознании. Язык помогает обозначить и выразить «концептуальный мир». Функции наименования и обозначения предстают в этой связи в ином свете. Субъект использует язык для того, чтобы назвать и обозначить межпонятийное взаимодействие, представить одно понятие в перспективе другого понятия. Такого рода представление может быть стереотипным, т.е. не выходить за рамки общепринятого, нормативного понимания. Однако межпонятийное представление может быть иносказательным, побуждающим к размышлению, где слово – не простое наименование. Оно накладывает свой семантический отпечаток не на само отношение, а на восприятие этого отношения субъектом. Подбор соответствующих наименований для данных понятий позволяет субъекту скоординировать два типа сознания – концептуальное и языковое [2, 6, 13].

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Арnaudов Г. Медицинская терминология на 5 языках. София, 1966.-1032 с.
- 2 Вежицкая А. Язык. Культура, Познание. М.: Русские словари, 1997.- 416 с.
- 3 Вежицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М.: Языки Славянской Культуры, 2001.- 272 с.
- 4 Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.-400 с.
- 5 Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. - М.: Наука, 1997.- 245 с.

- 6 Королев К. Язык мира //Языки как образ мира. М.: Издательство АСТ, СПб.: Terra Fantastica, 2003.- с. 5-6.
- 7 Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Издательство иностранной литературы, 1960.- 500 с.
- 8 Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т. 1-2, М.: Просвещение, 1958.- 536 с.
- 9 Савицкий В. Основы общей теории идиоматики. М.: Гнозис, 2006.- 208 с.
- 10 Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.- 824 с.
- 11 Тарский А. Введение в логику и методологию дедуктивных наук. М.: Издательство иностранной литературы, 1948.- 248 с.
- 12 Уорф Б.. Отношение норм поведения к мышлению и языку. В кн. «Новое в лингвистике» М., 1960, выпуск 1.- с. 135-168.
- 13 Фефилов А.И. Метаязык как средство спекулятивной интерпретации //Homo mendax. Игра с личностью или игра со смыслами. М., Тверь: Золотая Буква, 2004.- с. 137-144.
- 14 Языковая номинация. (Общие вопросы). М.: Наука, 1977.- 358 с.
- Справочные и информационные издания
- 15 Толковый словарь русского языка. С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азъ Лтд, 1992.- 960 с.
- 16 Большой англо-русский политехнический словарь в двух томах. М.: Руссо: Лаборатория базовых знаний, 2005.-720 с.
- 17 Французско-русский технический словарь. М.: Руссо, 2004.- 592 с.
- 18 Dictionnaire commercial et financier (francais-anglais-russe). М.: Vicia, 1993.- 792 с.

РЫЖОВА Людмила Павловна

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский городской педагогический университет»*

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ
В ДИСКУРСЕ В КОНЦЕПЦИИ ЖОРЖА ВИНЬО**

Ж. Виньо объясняет взаимосвязь языка и мышления через представление операций взаимодействия языковых структур и когнитивных процессов в дискурсе. Материализация когнитивных процессов осуществляется посредством «когнитивной работы» над самими дискурсами, которая основывается на языковых и когнитивных операциях. Их взаимодействие в рамках порождения дискурса дает возможность говорить о дискурсивных операциях, присущих всем дискурсам и выделить операции отбора, характеристики, детерминации, суждения.

Ключевые слова: дискурсивная деятельность, когнитивные процессы, уровень «когнитивного структурирования» дискурса, языковые структуры

Развитие когнитивной лингвистики последних лет определяется поиском наиболее общих ментальных принципов, характеризующих природу языка и когниции, а также разработкой нового методологического аппарата, направленного на анализ структур языка и речи. В центре внимания исследователей находится «язык как общий когнитивный механизм» [Демьянков 1994: 21], как «неотъемлемая часть познания»: <...> «язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами» [Ченки 2002: 340]. Следуя в теоретическом отношении в основном за такими англоязычными авторами, как Т. Гивон, П. Грайс, Р. Джекендофф, Р. Лангэкер, Дж. Фодор, французские когнитивисты стремятся выявить роль языка в построении языковой и концептуальной картин мира; найти объяснение феноменам организации и функционирования языковых элементов; дать как можно более детальное описание человеческой когниции посредством изучения языкового материала и речевых процессов.

Именно в таком аспекте работает **Жорж Виньо**, французский лингвист, логик, когнитивист. Он рассматривает речевую деятельность как деятельность дискурсивную, и любое знание обосновывается только в дискурсе (*discursivement*) [Vignaux 1988: 172]. Дискурс как актуализация и внешнее проявление ментального лексикона, с одной стороны, обращен к ситуации или внешнему контексту, с другой – к внутреннему контексту. Изучение дискурса и языковой картины мира как посредника между психолого-когнитивными механизмами человеческого сознания и окружающим миром служит источником выявления элементов и структуры ментальных процессов. Когнитивные процессы не могут существовать обособленно и отдельно от дискурса: речь, речевая деятельность, то есть дискурс – это важнейший из модусов их бытия, когнитивные процессы не могут существовать обособленно от дискурса, любая когнитивность определяется только в дискурсе и через дискурс. Материализация когнитивных процессов осуществляется через *когнитивную работу* над самими дискурсами с использованием языковых и когнитивных операций.

Опираясь на теорию операций высказывания А. Кюльоли, который считает, что речевая деятельность должна определяться через «операции представления (репрезентации), референции и регулирования» [Culioli 1990: 14], Ж. Виньо объясняет взаимосвязь языка и мышления через *представление операций взаимодействия* языковых структур и когнитивных процессов в дискурсе. Он исходит из того, что механизмы «установления параллели» в функционировании когнитивного и языкового всегда основаны на взаимодействии «между восприятием, когницией и языком» [Vignaux 1988: 174]. И это проявляется только в речевой деятельности говорящего субъекта.

Ж. Виньо выделяет два уровня когнитивного структурирования дискурса: на первом уровне происходит когнитивное структурирование ис-

ходной – предикативной – схемы дискурса, на втором – когнитивное структурирование дискурсивных отношений акта высказывания, то есть дискурса в целом. В рамках первого уровня «*когнитивной работы*», Ж. Виньо выделяет два общих типа *языковых операций*, лежащих в основе процессов порождения и организации высказывания: *локализация-идентификация* и *дифференциация-детерминация*. Главную роль в организации любого отношения в акте высказывания Ж. Виньо отводит операциям *тематизации* и *предикации* высказывания. В результате операции *тематизации* выявляется «исходный терм»: «мы говорим о чем-то», «имеется что-то», «это существует». Основной функцией операций тематизации, утверждает Ж. Виньо, является *конструирование* «действительности» (*natures*) через акт высказывания (*énonciativement*). Конструирование действительности может осуществляться по двум направлениям. Во-первых, создаются образы «единиц-понятий», отсылающих к «конструктам», заранее установленным ментальным схемам физического (объекты, пространства) или культурного (верования, предубеждения, мнения) плана. Во-вторых, и это гораздо чаще, происходит перестройка, «реконструкция» отношений, установленных между объектами и свойствами, и трансформация понятий и категоризации, иными словами, имеет место «*производство действий с новыми конструктами*».

И здесь тематизация неразрывно связывается с операцией предикации. Исходному терму приписываются свойства или предикации, обосновывающие конструирование говорящим некоторого отношения к объектам, о которых он намеревается говорить, к тому или тем, к кому он обращается, а также к определенной ситуации высказывания, мотивирующей релевантность выбора высказывания тому или иному типу свойств, приписываемых объектам или событиям. В результате операций предикации происходит и построение «действительности», и отграничение *понятийной области объектов* (*domaines d'objets*), «*пространств существования*» (*espaces d'existence*), «*поля досягаемости*» (*champs de portée*). Другими словами, на основе операций тематизации осуществляются операции по *ориентации предикативного отношения, фокализации и модализации* [Vignaux 1988: 181, 184].

Процессы порождения и организации, тематизации и предикации высказывания, по Ж. Виньо, основываются на таких общих типах языковых операций, как *локализация-идентификация* и *дифференциация-детерминация*. Определяя сущность этих операций, Ж. Виньо показывает, что *локализация* – это операция выбора исходного термина, который служит локализатором, первой меткой для дальнейшего построения отношения, играя роль «организующего центра» лексиса, предусматривающего это действие. Что касается *идентификации*, то она вытекает непосредственно из локализации и неотделима от нее, осуществляя одновременно и выбор среди рассматриваемых или предполагаемых для рассмотрения объектов,

«извлечение» из других объектов или ситуаций, и стабилизацию того, что локализуется. Результатом идентификации является обозначение, название, извлечение из памяти того, что связано с этим объектом или ситуацией, то есть определенным образом «нацеливание» объекта, предоставление ему статуса идентичности, смысла или элемента, единицы.

Комбинация операций локализации-идентификации приводит к выводу о «принадлежности», устанавливая тем самым референцию для некоторого типа в определенном этим фактом домене. Тем самым обуславливается отношение *дифференциации* [Vignaux 1988: 106-108], основанное на оппозиции» («альтернативе»): то, что есть и что нужно рассмотреть относительно чего-то «другого». Поэтому в основе любого высказывания то, что дается как локализация, обязательно предполагает идентификацию и, тем самым, включается в некоторую область референции: объектов или людей в ситуации. И это может быть только в связи с «разделением», с дифференциацией, подтверждающей определение, или *детерминацию* того, что будет построено: невозможно идентифицировать что-то, не различая и предварительно не локализуя это «что-то». Дифференциация означает не столько противопоставление, сколько сопоставление, установление отличий, предполагая для идентификации не только выделение объектов или каких-то их свойств по сравнению с другими, но и градацию признаков или «характеристик», указывающих на свойство, способ бытия или действия и «мотивирующих» необходимость именно такого названия, упоминания, «оценивания». Как утверждает Ж. Виньо, для этой цели в языке имеются прилагательные, предикативы, определения. Их цель – выделить «важнейшее», обосновывать сущность предмета, факта, события, о которых идет речь, установить связи между этими элементами или объектами, поместив их в ситуацию процесса посредством «процессуальных глаголов» (состояния, существования, действия, движения, развития) и модальностей, носителями или компаньонами (*associés*) которых они являются.

В рамках этого же уровня Ж. Виньо выделяет три типа *когнитивных операций*, сопряженных с языковыми: *идентификация-дифференциация, стабилизация-дестабилизация и присвоение-отчуждение* [Vignaux 1988: 189-191]. В процессе этих *операций* происходит указание, во-первых, на способы существования элементов реального мира, во-вторых, на построение представления или заявление о нем. Их цель – «остановить» или «переместить» представления, построенные как легитимные или возможные в рамках этого реального мира, включая собеседника и ситуацию высказывания.

Когнитивные операции *идентификации-дифференциации* предназначены для того, чтобы выделить, обозначать «существование» и возможное «именование» объектов (тематизация с уточненными свойствами и характеристиками: «сущностными», деятельностными или ситуационными, ко-

торые выбраны в «ходе приписывания и существования» и которые им предиктируются). На этом основании сущность операций *стабилизации-дестабилизации* Ж. Виньо определяет тем, что конечная цель любого высказывания заключается либо в «подтверждении» того, что дано как «существующее», устойчивое», «естественное», «истинное», либо в пересмотре, опровержении, сомнении. Это, естественно, приводит к изменению понятий и представлений, внося в речь и в конечный дискурс это несоответствие другим значениям, которое создается в этом случае. И, естественно, это зависит от «точки зрения, замысла» говорящего субъекта и от того, каким способом он говорит или не говорит об этом. Следовательно, говорить или думать об идентификации и стабилизации «пространства» можно только в связи с теми, кто «берет на себя ответственность» за это.

Отсюда третий тип когнитивных операций: *присвоение-отчуждение*. В любом высказывании – и это неизбежно и необходимо, считает Ж. Виньо, – выражается и индивидуализируется (*particulariser*) отношение говорящего субъекта, индивидуального или коллективного, к тому, что он высказывает и особенно к тому, каким способом он осуществляет референцию: как устанавливается тип выбранного пространства, определяются границы приписываемого смысла для подтверждения подлинности речи, ее «заякоривания». И здесь в зависимости от того, дистанцируется говорящий или нет от того, что он высказывает, насколько согласен, убежден, уверен или осторожен он в том, что говорит, актуализируются, «вступают в игру» все виды модальности и отношения «отмечен / не отмечен». Следовательно, «*присвоение*», соответствующее «принятию ответственности», находится в отношении дополнительности к «*отчуждению*», проявляясь в сравнении с другим дискурсом, другими смыслами своего собеседника или слушающего, которые он – собеседник или слушающий – будет вынужден в случае необходимости отклонить или поставить под сомнение. И Ж. Виньо делает очень важный вывод: любая когнитивность может устанавливаться только в дискурсе и через дискурс.

Второй уровень «когнитивного структурирования» дискурса составляют операции, обеспечивающие переход от предикативных отношений к отношениям акта высказывания как характеристике определенной ситуации [Vignaux 1988: 108]. Эти отношения Ж. Виньо рассматривает как фундаментальные, так как они осуществляют «материализацию» когнитивных процессов, обеспечивая «переход от ментальных схем представления лексиса к высказыванию, которое мы имеем на поверхностном уровне» [там же, с. 108]. Здесь на первом плане оказываются проблемы референции, признание действительности которой на этой стадии обеспечивается, во-первых, на уровне предикатов и аргументов и, во-вторых, на уровне целостности высказывания, дискурса.

Результат совместного, интегрированного через дискурс действия языковых и когнитивных операций, рассмотренных ранее, дает возмож-

ность говорить об операциях, присущих всем дискурсам, которые Ж. Виньо квалифицирует как *дискурсивные операции* [там же, с. 193], выделив операции *отбора, характеристики, детерминации, суждения*.

Выделение дискурсивных *операций отбора* (*sélections*) Ж. Виньо мотивирует тем, что для создания любого дискурса отбираются объекты, которые будут обсуждаться: действующие лица, понятия, ситуации, события, – и об этом будут свидетельствовать повторы в дискурсе, повторы в построении предложений и пропозициональных последовательностей. Речь идет о «*главных объектах*» дискурса. Это то, что никто не называет своими «темами рассуждения» и что никто вообще не отмечает при слушании или чтении, но которые образуются в каждом дискурсе по причине конвергенции на основе одного или нескольких объектов, о которых идет речь [там же, с. 1988: 193].

Дискурсивные *операции характеристики* [там же, с. 194] – это операции надления объекта всевозможными свойствами или «характеристиками»: «сущностными» («*essence*» или «*nature*») или, чаще, «обстоятельными», и это зависит от ситуации, от события или даже «видения» мира, выраженного говорящим субъектом. Таким образом, определенное объединение предсказанных дискурсом свойств как органично связанных с объектами или ситуациями, о которых идет речь, каждый раз либо подтверждает выбор – «тематизацию» – этих объектов или этих ситуаций, либо подтверждает, узаконивает «угол», «ориентацию», согласно которой эти объекты и эти ситуации будут тогда рассматриваться.

К третьей группе дискурсивных операций Ж. Виньо относит операции *детерминации* [там же, с. 194], назначение которых – компоновать отобранные в результате операций отбора и характеристики объекты, а также строить *процессы*, подтверждающие подлинность и модальности «существования» этих объектов. В указанном русле, операции детерминации реализуются, с одной стороны, через пространственно-временное вписывание объектов в ситуации, с другой – в зависимости от других типов представления и, тем самым, от других дискурсов.

Четвертую группу дискурсивных операций составляют операции *суждения* или *оценки* (*jugements*) [Vignaux 1988: 195], рассматриваемых как результат широких экстенсивных («категоризация» объектов) или интенсивных (отсылка к признанным и устоявшимся «понятиям») обобщений в форме «постулатов», «правил», даже «законов». Эти операции имеют место как на предварительном этапе дискурса, так и в ходе дискурса в целом или на каком-то этапе, исходя либо из важности того, что предшествовало, либо того, что последует, выполняя при этом роль антецедента или «источника».

Основная цель дискурсивных операций, то есть процессов представления объектов, событий или ситуаций – содействовать обеспечению

определенной устойчивости «существования» одного субъекта относительно другого.

Таким образом, материализация когнитивных процессов осуществляется посредством «когнитивной работы» над самими дискурсами, которая основывается на языковых и когнитивных операциях. Это приводит к выявлению некоторого личностного представления о мире и, следовательно, к «построению» субъекта: того, кто высказывается и кто отсылает к универсуму знания и мнения, устанавливаемого им для обоснования собственной речи. Тем самым, любой дискурс по претензиям и амбициям представляет себя как микромир смыслов, схематизируя определенное представление в соответствии с процедурами разработки, которые свидетельствуют о выявлении важных процессов в обычных или общих наших когнициях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // ВЯ, 1994. – № 4. – С. 17-33.
2. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления. – М.: УРСС, 2002. – С. 340-369.
3. Culioli A. Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations. – Paris: Ophrys, 1990. – Т. 1. – 225 p.
4. Vignaux G. Le discours, acteur du monde: Enonciation, argumentation et cognition. – Paris: Ophrys, 1988. – 243 p.

САЛТЫКОВА Екатерина Алексеевна

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Калужский институт туристского бизнеса – филиал Российской международной академии туризма»

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ПОЗИЦИИ СЕМИОЛОГИИ

В статье анализируются этапы порождения значения иносказательных фразеологических единиц в рамках семиологической модели понимания. Целью статьи является сопоставление компонентов значения исследуемых единиц, выявленных в результате применения указанной модели, с одной стороны, и их семантической структуры, полученной на основе анализа структуры коннотативов, с другой.

Ключевые слова: порождение значения, референт, денотат, сигнификат.

При анализе иносказательных фразеологических единиц (далее ФЕ) в письменном монологическом аргументативном дискурсе мы сталкиваем-

ся с проблемой понимания указанных ФЕ через восприятие их графического экспонента. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть значение указанных единиц в опоре на семиологическую модель понимания, разработанную Л. Г. Васильевым, который излагает свою концепцию понимания, основываясь на двух уровнях семиозиса [1].

В первичном семиозисе отражается процесс порождения значения, представлено содержание текста, его потенциальная информация.

Вторичный семиозис имеет дело с процессом интерпретации знака. Рефлексивное понимание знака, по мнению Л. Г. Васильева, происходит в порядке, обратном его порождению в языковом общении [1, с.20]. Несмотря на то, что в коммуникации в процесс понимания вовлекаются индивидуальные знания интерпретатора, конвенциональность значения сохраняется. Таким образом, с одной стороны, во вторичном семиозисе отражается индивидуальное понимание ФЕ, с другой, обратный ему процесс, а именно, порождение значения. На этом основании мы считаем возможным рассмотреть ФЗ иносказательных ФЕ в условиях их отсроченного восприятия на основе семиологической модели понимания Л. Г. Васильева.

В опоре на концепцию Л. Г. Васильева нами выделяются следующие этапы формирования значения иносказательных ФЕ.

- 1) Выбор референта – означиваемого объекта материального мира.
- 2) Образование денотата, под которым понимается идеальный предмет, образ предмета, представление, еще не подвергнутое означиванию.
- 3) Образование сигнификата.
 - а) Создание денотативно-референтной структуры, где происходит фиксация и идентификация (подведение под класс) денотата, т.е. референтной области сигнификата.
 - б) Десигнативная стадия, в пределах которой определяются конкретные свойства или характеристики подведенного под класс денотата, происходит его осмысление, что составляет десигнативную область сигнификата.
 - в) Понятие подвергается языковому означиванию.

Сигнификат принадлежит уровню мышления и плану содержания. Лингвистический способ выражения сигнификата – значение, относящееся к уровню языка. Выступая как форма сигнификата, значение является также содержанием для образа тела знака, а он – формой для значения. Тем самым значение является двусторонней единицей трансляционного плана, обладая формой и содержанием. Л. Г. Васильев указывает, что значение является феноменом языкового уровня, и словарная дефиниция не охватывает индивидуального поля сигнификата. Индивидуальное поле актуализируется только при употреблении значения в реальной языковой коммуникации.

ФЕ являются единицами вторичной номинации, и в качестве референта они используют буквальное закрепленное в языке значение того или

иногo референта первичной номинации. Это объясняется тем, что при вторичной номинации, сталкиваясь с проблемой означивания той или иной ситуации, говорящий не создает новое тело знака, а использует уже закреплeнный в языке словесный комплекс, который, по мнению говорящего, отражает признаки нового референта. Таким образом, именно значение референта первичной номинации является объектом, признаки которого кладутся в основу создания значения вторичной номинации. Основываясь на этом положении, в качестве референта ФЕ в диссертационной работе рассматривается буквальное значение сочетания слов-компонентов ФЕ.

Значение ФЕ – это воплощенное в языке понятие, передаваемое указанными ФЕ. Понятие, передаваемое ФЕ, соотносится с десигнативной областью сигнификата, где осуществляется осмысление денотата, а в случае ФЕ – переосмысление, сопровождаемое избирательностью интерпретационного потенциала денотата с задействованием в процессе переосмысления релевантных для образования нового значения характеристик денотата. На этапе переосмысления буквальное закреплeнное в языке значение единицы первичной номинации утрачивает связь со своим референтом, так как в процессе фразеологизации ФЕ становится знаком, сохраняя образ тела знака референта первичной номинации и приобретая переосмысленное значение. Являясь знаком, ФЕ характеризуется конвенциональностью. Десигнативная область сигнификата, включающая понятие, его форму – значение, характеризуется конвенциональностью, т.е. входит в конвенциональное поле сигнификата. Актуализируясь, понятие принимает индивидуальные наслоения, и задействуется информация об индивидуальном поле сигнификата.

При рассмотрении структуры значения иносказательных ФЕ, представленных эмотивными метафорическими ФЕ, на основе структуры значения коннотативов, предложенной В. И. Шаховским [2], нами были выделены два семантических образования: денотативный макрокомпонент и коннотативный макрокомпонент. Посмотрим, как эти структурные компоненты значения вписываются в семиологическую модель, предложенную Л. Г. Васильевым.

Денотат, характеризующий предметную отнесенность, соотносится с денотатом в трактовке Л. Г. Васильева, под которым ученый понимает идеальный предмет, образ предмета, представление, еще не подвергнутое означиванию. В нашем случае денотат ФЕ – буквальное значение слов-компонентов, отражающих предметную ситуацию, составившую основу переосмысления.

Сигнификат в трактовке Л. Г. Васильева шире понятия, так как включает не только понятийный аспект (десигнативную область), но и референтную область. В структуре значения ФЕ референтная область соотносится с фиксацией денотата, а именно образа предметной ситуации, являющейся основой переосмысления, через буквальное значение слов-

компонентов. Десигнативная область представляет собой переосмысление денотата, определение появившихся в результате его переосмысления характеристик.

Анализируя структуру эмотивных метафорических ФЕ на примере структуры коннотативов В. И. Шаховского [2, с.80], мы отнесли денотат и сигнификат к номинативному компоненту денотативного макрокомпонента значения. Рассмотрев концепцию Л. Г. Васильева и определяя номинативность через сигнификат, в ее структуре можно выделить референтную и десигнативную области. Референтная область и часть десигнативной области составляют конвенциональное поле сигнификата. Десигнативная область, актуализируясь в речи, сопровождается индивидуальными знаниями интерпретатора, а, следовательно, отражает индивидуальное поле сигнификата.

Коннотативность (под которой понимается эмотивность + коннотативная оценочность), составляющая отдельный макрокомпонент ФЗ, входит в состав сигнификата Л. Г. Васильева, так как коннотат – это эмоционально-окрашенные признаки референта, т.е. часть десигната, который Л. Г. Васильев определяет как набор признаков референта. Таким образом, коннотация входит в десигнативную область сигнификата. Значение ФЕ является конвенциональным, так как коннотатив закреплен языковой системой и узнаваем носителем языка. Однако, являясь компонентом десигнативной области сигнификата, понятия, значения, он, как и значение, включает информацию и об индивидуальном поле сигнификата при употреблении ФЕ в языковой коммуникации.

Коннотативный компонент является результатом взаимодействия денотативного и стилистического макрокомпонентов в трактовке В. И. Шаховского. Коннотация вызывается денотатом и является эмоциональной реакцией на денотат в типизированной речевой ситуации. Таким образом, и у Л. Г. Васильева, и у В. И. Шаховского коннотативность рассматривается как с позиций языка, так и с позиций речи. У Л. Г. Васильева различие языковых и речевых значений показано более четко при помощи введения конвенционального и индивидуального полей сигнификата.

Модель семиозиса Л. Г. Васильева детально показывает семантику ФЕ. Модель В. И. Шаховского выделяет коннотацию как особый семантический компонент, что важно при разграничении эмотивных и неэмотивных ФЕ. В работе принимается концепция В. И. Шаховского при определении семантических и стилистических компонентов эмотивных метафорических ФЕ, а модель Л. Г. Васильева – при характеристике семантической структуры ФЗ.

Денотат и сигнификат, в составе которого выделяются референтная и десигнативная области и конвенциональное и индивидуальное поля, взаимодействуют в семантической структуре иносказательных ФЕ, и десигнативная область сигнификата превалирует над референтной областью, так

как по содержанию является более богатой, включая компоненты номинативности, оценочности, составляющие коннотативность. Насыщенность десигнативной области подтверждает вышеизложенную позицию относительно статуса коннотативности как макрокомпонента ФЗ.

Анализ сигнификативного компонента значения ФЕ показал, что коммуникативная значимость ФЕ, в первую очередь, определяется семантическими категориями оценочности и эмотивности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л. Г. Лингвистические аспекты понимания : дис. ... докт. филол. наук. – Калуга, 1999. – 251 с.
2. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

САЛЪЕ Татьяна Евгеньевна

Санкт-Петербургский государственный университет

ГРАММАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ: ВАРИАНТЫ ПОДХОДА

Статья посвящена грамматическим аспектам обучения переводу с русского языка на английский. Обосновывается необходимость системного подхода к обучению этому виду перевода и создания соответствующих учебных пособий. Приводятся некоторые грамматические явления, требующие системного подхода при обучении переводу, как-то: предложения с грамматическим подлежащим, отрицательные конструкции, показатели приближенного количества, времени и некоторые другие.

Ключевые слова: перевод, обучение, компетенция, грамматика, пособие.

Перевод с русского языка на английский, несомненно, является компетенцией, востребованной на рынке труда. Издание различных каталогов, информационных брошюр, международных соглашений и материалов совместных предприятий требует от переводчика этого навыка.

Курсы перевода с русского на английский включены в программы филологического факультета СПбГУ и других филологических вузов.

В связи с этим, ощущается потребность в пособиях, систематизирующих грамматические аспекты перевода с русского языка на английский.

Грамматические аспекты перевода с английского языка на русский достаточно хорошо разработаны в методической литературе, и существует ряд пособий, систематизирующих грамматические явления английского языка, трудные для перевода на русский, на материале различных типов текстов. (См., например, 1; 2;3). Это объясняется отчасти тем, что в доперестроечные времена перевод с иностранного языка на русский был основным аспектом преподавания иностранных языков на неспециальных факультетах.

Между тем, пособия, предназначенные для перевода с русского языка на иностранный, немногочисленны и, насколько удалось установить, не содержат систематических упражнений на перевод грамматических структур русского языка (4).

Данная работа является обобщением многолетнего опыта автора по преподаванию перевода с русского языка на английский в Невском институте языка и культуры. В процессе этой работы были выделены некоторые синтаксические конструкции русского языка, представляющие трудность для перевода и составлены упражнения на обучение переводу, оформленные в виде учебного пособия. (5). Позволим себе остановиться на некоторых синтаксических конструкциях, представляющих, насколько показывает опыт, трудность для перевода с русского языка на английский.

I. Перевод предложений, в которых в русском языке подлежащее стоит после сказуемого. К таким относятся собственно бытийные предложения, сигнализирующие о существовании или появлении некой субстанции в определенном фрагменте мира, например:

1. После первой мировой войны в Британии были введены таможенные пошлины.

Как представляется, перевод таких структур требует систематического анализа, чтобы научить студентов пользоваться неопределенным артиклем как сигналом новизны информации. Рекомендуемый перевод:

After World War I, customs duties were introduced in Britain.

Постпозитивное подлежащее присутствует и в других типах предложений, например, указывающих на участников официальных или массовых мероприятий, членов комитетов или других организаций: (в конференции участвовали; на церемонии присутствовали; в состав организации входят). Анализ английского материала показал, что для перевода таких структур можно рекомендовать студентам форму *Was attended* для официальных мероприятий и *attracted* для мероприятий массовых)

Например:

2. В конференции участвовал премьер-министр. **The conference was attended** by the Prime Minister.

3. В акции протеста участвовали 1000 человек. **The protest attracted** a thousand participants.

Для перевода предложений, указывающих на членов организаций и комитетов, а также на состав того или иного средства (в состав комитета входят; в состав этого лекарства входит) можно рекомендовать глаголы **to include** и **to contain**. Приведем примеры:

4. В состав комиссии входит председатель и пятнадцать членов. The panel **includes** a chairperson and fifteen members.

5. В состав этого моющего средства входит хлор. This detergent **contains** chlorine

Таким образом, предложения с подлежащим в конечной позиции находят ряд вариантов перевода (приведенные примеры не исчерпывают списка), требующих изменения порядка слов. Представляется, что систематическое обучения этому виду переводческой трансформации будет способствовать развитию переводческой компетенции, причем не только в грамматическом, но и в лексическом аспекте.

II. Перевод предложений с отрицанием

Еще одной группой синтаксических структур, требующих синтаксических трансформаций при переводе, являются предложения с отрицанием.

Как показывает опыт, большое количество ошибок наблюдается при переводе русского отрицательного предложения с множественными показателями отрицания на английский язык, где, как известно, имеется лишь один показатель отрицания, который может стоять при любом члене предложения. В частности, трудности представляют варианты перевода, требующие отрицания при подлежащем, например:

6. Детали соглашения пока **не** разглашаются. **No** details of the agreement have been released so far.

7. Никакой университетский курс не научит Вас всему, что Вам понадобится на протяжении всей Вашей карьеры. **No** college course can teach you everything you need to know for the rest of your working life.

Помимо перехода от множественного к единичному отрицанию, интерес для перевода представляют предложения, называющие предполагаемую, но не наступившую ситуацию или запланированное, но не выполненное действие. В русском языке такие семантические фигуры обозначаются сочетанием «так и не», тогда как в английском языке используется наречие “Never”. Например:

8. Он **так и не** оправился после своей болезни. He **never** recovered after his illness.

9. Колумб **так и не** увидел американского материка. Columbus never saw the American Mainland.

Из лексических средств выражения отрицания, интересных для перевода с русского на английский, следует выделить сочетания с глаголом **to fail** и особенно с существительным **failure**. Сочетания с глаголом **to fail** и существительным **failure** могут обозначать не только неудачную попытку

совершить действие (как гласит большинство учебников), но и сознательное неосуществление действия. Например:

10. A dishonest barman could steal from his employer by **failing** to ring every sale into the cash register. Нечестный бармен мог обкрадывать хозяина, *не пробивая* чеков за проданные напитки.

Сочетания с существительным failure могут использоваться для перевода отрицания в придаточном предложении, а также для перевода русских существительных с частицей «не» - непонимание, непризнание, неявка, неоказание помощи и т.п. Продемонстрируем это на примерах:

11. Сотрудник был уволен за то, что не выполнил работу в срок. The employee was fired for failure to meet the deadline.

12. Ответчик был оштрафован за неявку в суд. The defendant was fined for **failure** to appear in court.

13. Владелец ночного клуба грозят уголовные обвинения за несоблюдение правил техники безопасности. The nightclub owners are facing charges for **failure** to comply with the safety regulations.

Следует отметить, что такие сочетания как “failure to appear in court”? “Failure to comply with the rules” Failure to pay” являются официальными названиями правонарушений в американском гражданском и уголовном кодексе, что подтверждает целесообразность систематического включения таких оборотов в пособия по переводу с русского языка на английский.

Из многочисленных лексических средств выражения отрицания, упомянем еще возможность перевода отрицания в составе обстоятельства цели («чтобы не») при помощи глагола to avoid с герундием и сочетаний, указывающих на добровольное неосуществление действия при помощи фразового глагола to refrain from тоже с герундием. Например:

14. Работникам магазина велели убрать все рождественские украшения, чтобы не обижать мусульман. The shop staff have been ordered to take down Christmas decorations **to avoid offending** Muslims.

15. Он сменил фамилию, чтобы не платить алименты. He changed his name **to avoid paying** child support.

16. Правительство попросило фермеров не выращивать табак. The government asked the farmers **to refrain from growing** tobacco.

Приведенные примеры не исчерпывают список структур с отрицанием, представляющих интерес для обучения переводу с русского на английский, однако показывают, что грамматический подход при обучении переводу оказывается достаточно плодотворным.

III. Перевод сочетаний с абстрактным существительным и управляющим им глаголом

Последней группой конструкций, которую мы позволим себе разобрать в плане перевода с русского на английский – это сочетания абстрактного существительного с управляющим им глаголом (to suffer a defeat – потерпеть поражение, To hold a meeting – провести встречу, to stage

a strike – устроить забастовку и т.д.) Эти глаголы легки для перевода с английского языка на русский, так как их значение легко выводится из контекста; однако при переводе с русского языка на английский они представляют определенную трудность, словарь не всегда дает соответствующий аналог русского глагола. Так, сочетания «получить травму», «потерпеть поражение», «понести потери» передаются на английский язык при помощи сочетаний соответствующих существительных с глаголом to suffer:

17. The company **suffered** huge losses in the last financial year.
18. The victim of the traffic accident **suffered** major brain injury.
19. The party **suffered** a humiliating defeat in the general election.

Объем статьи не позволяет подробно остановиться на предикатах, управляющих абстрактным существительным. Отметим только, что среди таких предикатов наиболее интересными для перевода являются такие как to **enjoy** (benefits, support, popularity), to **offer** (resistance, support, condolences), to **mount** (an attack, a campaign, a terrorist attack), to **exercise** (rights, control, influence). Можно видеть, что использование таких структур при обучении переводу с русского, помимо обучения конкретному навыку, позволяет расширить как лексический запас, так и синтаксический репертуар студентов.

Помимо описанных, большой интерес при переводе с русского языка на английский представляют такие элементы, как показатели времени, показатели приближенного количества, неличные формы глагола, неопределенно-личные и безличные предложения, частицы.

Позволим себе сделать некоторые выводы. Грамматически упорядоченный курс перевода с русского языка на английский (наподобие курсов, разработанных в отечественной методической литературе для перевода с английского на русский) будет способствовать не только формированию конкретной языковой компетенции, востребованной на рынке труда, но и поможет учащимся расширить словарный запас и синтаксический репертуар, усвоить лексико-грамматические клише, используемые в разных типах текстов, а в конечном счете – лучше понять и родной язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гузеева К.А., Зацепина Э.И. Практикум по переводу с английского языка на русский. Санкт-Петербург 2008.
2. Мальчевская Т.Н. Сборник упражнений по переводу гуманитарных текстов с английского языка на русский. Ленинград, изд-во «Наука», 1970;
3. Михельсон Т.Н., Успенская Н.В. Сборник упражнений по основным разделам грамматики английского языка. Издательство «Наука», Ленинград-Москва, 1965.
4. Полуян И.В. Семантико-синтаксические процессы и перевод. Москва. Р.Валент 2005.
5. Салье Т.Е., Воскресенская И.Н. Грамматика перевода. Сборник упражнений по переводу с английского языка на русский и с русского на английский. В печати.

СЕМЕНОВА Марина Юрьевна

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы»

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФАКТОРА В ФОРМИРОВАНИИ ПОСТСТАНДАРТНЫХ ЯЗЫКОВ

В статье идет речь об экстралингвистических причинах, активизирующих постстандартные процессы в современных языках. Анализ языковой ситуации в регионах контакта английского и испанского языков раскрывает роль образовательного фактора в формировании испанглийского. При этом отмечается отличие испанглийского от традиционных вариантов английского, а также на растущий интерес к нему в академических кругах.

Ключевые слова: *постстандартные языки, испанглийский, образовательный фактор, глобализация, новые разновидности английского языка.*

Современные языки испытывают на себе большое влияние всесторонней глобализации. Такое воздействие приводит к появлению и развитию новых форм языка и новых языковых образований. Так, например, сегодня мы являемся свидетелями усложнения модели английского языка, смешении его с другими контактирующими с ним лингвосистемами, появления новых диалектов, социолектов и идиомов, статус которых еще предстоит определить. Помимо собственно глобализации необходимо учитывать и другие экстралингвистические факторы, оказывающие подавляющее влияние на формирование вариантов английского. К числу таковых можно отнести следующие:

- исторические факторы, которые связаны с формированием и развитием территорий распространения английского языка;
- социолингвистические факторы, обусловленные процессом колонизации и языковыми контактами в колониях;
- политические и идеологические факторы, получившие широкое распространение в эпоху колонизации, а также во второй половине XX в. в связи с растущей ролью США и распространением политических и идеологических основ американского общества в мире;
- образовательные и иные инфраструктурные факторы, приводящие к распространению английского языка через образовательные и иные учреждения не только в метрополиях и колониях, но и в странах, не испытывающих прямого воздействия со стороны англоязычных территорий;
- культурные факторы, обоснованные влиянием англоязычной культуры на другие культуры и проявляющиеся практически во всех сферах искусства и культуры (прежде всего, в художественной литературе и кинематографе).

Представляется, что именно образовательный фактор играет наиболее важную роль в распространении и эволюции того или иного языка, поскольку существующая образовательная система предполагает наличие единого стандарта. Кроме того, развитие образовательной системы неизменно приводит к повышению уровня образованности населения, а это, в свою очередь, способствует эффективному культурно-историческому и общественно-политическому процессу.

В результате комплексного действия перечисленных факторов, особое место среди которых занимает образовательный фактор, происходит дифференциация вариантов английского языка. При этом к стандартным разновидностям можно отнести:

- метрополитный английский – изначально английский язык Англии, позже еще и американский английский по отношению к панамериканским вариантам;

- колониальный английский – разновидность английского в Австралии, Новой Зеландии, Канаде, ЮАР, Замбии, Зимбабве и т.п.;

- региональные диалекты внутри метрополий и колоний;

- социальные диалекты (например, кокни в Лондоне);

- этнические диалекты (например, афроамериканский английский).

Данные исторически сложившиеся разновидности английского характеризуются высокой степенью стандартизации и стабильности и представляют собой традиционные общепринятые варианты английского. Следовательно, эти варианты получают распространение через образовательную систему.

К другой группе следует отнести «новые варианты английского», иными словами, нестандартные разновидности, которые игнорируются образовательной системой и являются, по большому счету, объектом только собственно лингвистического анализа:

- жаргонный английский – раннее языковое состояние, предшествующее появлению пиджина и характеризующееся высокой степенью вариации и нестабильностью;

- пиджины на основе английского – рудиментальные языки, образовавшиеся в силу торговых и иных отношений между метрополией и колонией, испытывающие влияние английского в основном на лексическом уровне и не имеющие носителей как родного языка;

- креольский английский – сформировавшийся язык, основанный на материале нескольких лингвосистем, но структурно от них не зависимый и относящийся к английскому настолько, насколько он навязан носителям другого языка через образовательную систему;

- английский как второй язык – язык бытового общения в устной форме в колониях, распространенный в основном в Кении, Шри-Ланке и Нигерии;

- английский как иностранный язык – язык, распространившийся в странах, не имеющих отношения к англоязычной культуре, в силу экономической и культурной глобализации (страны Евросоюза, Китай);

- иммигрантский английский – социально-исторический вариант английского, возникающий в среде иммигрантов;

- английский языкового сдвига – английский язык, вытесняющий другой язык в данном обществе.

Характерной особенностью второй группы языковых образований является то, что никто не говорит на этих языках как на родных. Данные языки используются преимущественно молодежью и теми, кто общается в молодежной среде.

Однако в мегаполисах можно встретить особые языковые образования, которые в равной степени образованы из элементов английского и какого-нибудь другого языка и вследствие этого не могут быть отнесены к разновидностям английского. Такие образования имеют носителей, причем совсем не обязательно, чтобы носители владели языками-источниками. Ярчайшим примером данного явления является испанглийский язык в США.

Испанглийский язык – новый тип лингвосистемы, который в одинаковой степени соотносится с английским и испанским в их американской разновидности. Более того, нормы испанглийского языка не сводятся к простому смешению стандартов языков-источников. Именно поэтому такие языки и получили название постстандартных. Это нормы нового порядка, имеющие свои существенные отличия на всех уровнях и основанные на постоянном переключении языкового кода и приемах языковой игры.

По мнению одних исследователей, придерживающихся традиционных взглядов, испанглийский носит статус диалекта. Так, например, на сайте Института Сервантеса появилась информация о том, что Испанская Королевская Академия признала испанглийский диалектом испанского языка [1]. В то же самое время общеизвестна позиция ведущих британских лингвистов, согласно которой испанглийский – диалект английского языка [2, с.157]. Однако следует отметить, что одно и то же языковое образование не может быть диалектом разных языков. Кроме того, в лингвистической литературе испанглийский и другие подобные языковые образования иногда рассматриваются в связи с пиджинами и креольскими языками. Бытует мнение, что это т.н. неправильный английский или неправильный испанский.

Дж. Братт-Джиффлер также проводит разграничение между постстандартными языками и пиджинами и креольскими языками [3, с.134–135] и приходит к выводу, что главное различие между ними состоит в особенностях процесса их становления и развития:

1) язык нового типа не является пиджином, потому что новый язык не означает простой язык; постстандартные языки демонстрируют большую лингвистическую и функциональную сложность;

2) для первого поколения говорящих на языке нового типа он может являться не родным, а вторым языком, а для второго поколения – это практически во всех случаях родной язык; пиджин не служит родным языком (креольский язык может стать родным, тоже во втором поколении);

3) пиджин или креольский язык не могут стать предметом в образовательном процессе, их нельзя выучить в школе.

Представляется, что особое внимание следует уделить пункту 3, в котором идет речь об образовательном факторе. Как это ни удивительно, но именно участие упомянутого фактора в эволюции языкового образования определяет основные отличия постстандартных языков от языков других типов. Так, доказано, что именно образовательный фактор увеличивает скорость распространения испанглийского. Р. Гонсалес-Эчеверрия указывает, что в странах Латинской Америки данный фактор приводит к двум, на первый взгляд, исключаящим друг друга процессам [4,с.6]. Исследуя особенности испанглийского в Пуэрто-Рико, ученый делает вывод о том, что испанглийский легко усваивается бедными слоями населения в силу необразованности и незнания обоих языков. Однако так же стремительно этот язык развивается и в среде образованных людей, которые испытывают зависть по отношению к тем, для кого английский язык является родным, и стараются переключаться на лексику и грамматику английского языка, общаясь по-испански.

Другой результат воздействия образовательного фактора отражается на престижности испанглийского, что, как известно, также важно для признания языкового образования самостоятельным языком, и состоит в том, что испанглийский стал учебной дисциплиной и объектом лингвистических исследований. Приведем известные нам примеры:

1) в Амхерстском Коллежде (США) И. Стейванс, автор второго официально признанного испанглийского словаря, читает курс «Фонетика испанглийского»;

2) в Барселонском Университете (Испания) с 2000 г. в перечень обязательных предметов по направлению «Филология» входит дисциплина «Испанский в Соединенных Штатах Америки»;

3) с 2003 г. С. Чавес-Сильверман преподает курс испанглийского в колледже «Помона» (США);

4) с 2004 г. в Калифорнийском Университете (США) профессор А.С. Зентелла проводит семинары по испанглийскому языку, в ходе которых рассматриваются вопросы лингвистического, исторического и культурологического характера, а также ведется поиск ответа на вопрос о типах идентичности, передаваемой посредством испанглийского. Еще одним важным аспектом семинаров является обсуждение, анализ и сравнение мексикан-

ской, пуэрториканской, североамериканской и иных разновидностей испанглийского. Кроме того, А.С. Зентелла уделяет внимание изучению роли школ, СМИ, литературных объединений и популярной культуры в развитии и распространении испанглийского.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что место, которое занимает образовательная система в современном глобальном сообществе, достаточно высоко. Это позволяет оценить важность образовательного фактора в эволюции моделей стандартных языков и в зарождении языков нового типа. Изучение постстандартного испанглийского языка показывает, что указанный фактор имеет ключевое значение в его формировании и распространении в мировом масштабе, поскольку эффективно способствует становлению системы норм данного языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Instituto Cervantes [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cervantes.es> (дата обращения: 12.08.2009).
2. Crystal D. The Stories of English. – London: Overlook TP, 2004.
3. Brutt-Giffler J. World English. A Study of Its Development. Oxford, 2002.
4. Stavans I. Spanglish: The Making of a New American Language. New York, 2003.

СЕРОВ Анатолий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет», кафедра математики с методикой начального обучения

БОГАТЫРЕВ Андрей Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет», кафедра иностранных языков естественных факультетов

СТРУКТУРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕМ В ГРУППИРОВКЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ О ГЕРМАНИИ

В статье обсуждаются промежуточные результаты математического анализа данных; полученных в итоге анкетирования студентов Тверского государственного университета, проведенного на основе свободных ассоциаций респондентов со словом-стимулом «Германия». На основе применения программы IBM SPSS AMOS удалось установить определенные положительные и отрицательные связи между встречающимися в заполнен-

ных респондентами анкетах элементами стереотипных представлений отечественных студентов о Германии.

Ключевые слова: *Германия, анализ культурных стереотипных представлений, программа IBM SPSS AMOS как инструмент интерпретации*

В рамках выполнения обязательств Тверского государственного университета по Государственному контракту №16.740.12.0730 от 7 октября 2011г. в ноябре 2011 года было проведено анкетирование студентов начальных курсов ТвГУ (группы из ста и двухсот респондентов) на предмет фиксации первых десяти свободных ассоциаций со словами-стимулами «Германия» и «немцы». Несмотря на то обстоятельство, что анкетирование выполнялось в сугубо прикладных / методических целях, предполагающих наблюдение над динамикой стереотипных представлений в ходе апробации учебного курса делового немецкого языка, полученные результаты привлекли внимание специалистов по математическому моделированию, которыми была предпринята попытка интерпретации полученных данных объективными методами, в частности – математической статистики. /Примечание 1. Разумеется, в основе такого рода постановки вопроса лежит стихийное представление о том, что всякая культура локальна, уникальна, исторически конкретна. С точки зрения решаемых прикладных задач наибольший интерес для рабочей группы представляли результаты опроса со словом-стимулом «немцы». Но с одной стороны полученные результаты не отличались существенно от результатов других проведенных и опубликованных опросов на ту тему. Например, респондентами отмечались немецкая пунктуальность, аккуратность, чистоплотность, организованность, педантичность, точность... С другой стороны автоматическая математическая обработка анкетных данных со словом-стимулом «немцы» не принесла ярких результатов. Предварительно можно предположить, что нечеткость результата отчасти объясняется нечеткостью границ между означенными понятиями в представлении наших соотечественников./

При предварительной математической обработке результатов анкетирования первокурсников Тверского государственного университета на предмет свободных ассоциаций со словом-стимулом «Германия» (2011, 2012г.) были выявлены семантические кластеры (группы слов), которые удалось интерпретировать [2, с.114]. В анализе были использованы результаты всех 100 анкет первой группы респондентов. /Примечание 2. Учет полученных данных контрольной группы ста респондентов позволяет утверждать о незначительной доле отклонений в полученных результатах анкетирования порядка 1,5-3%./

На отчетном этапе мы попытались выполнить более глубокий анализ полученной кластеризации современными методами структурного моделирования SEM (англ. *Structural equation modeling*). Означенная методоло-

гия основана на использовании модификации традиционных статистических методов: корреляции, регрессионного и ковариационного анализов, факторного анализа, общих линейных моделей. При этом, однако, она обладает значительно более мощными возможностями анализа и интерпретации полученных результатов. В частности, полученная модель позволяет оценивать как *прямые*, так и *косвенные эффекты влияния* одних переменных на другие, учитывать специфические особенности и ошибки измерения переменных.

В описываемом исследовании для создания модели SEM мы применяли программу IBM SPSS AMOS, i.e. – Analysis of Moment Structures. (Данная программа может быть установлена отдельно или являться расширением пакета SPSS.) На начальном этапе исследования в среде AMOS создается графическая модель в виде специальной блок-схемы, описывающей возможные взаимосвязи между явными и латентными переменными и их ошибками измерений или специфичностями. В нашем исследовании мы провели *конфирматорный факторный анализ* полученных результатов кластеризации.

Напомним, что в первоначальном исследовании методами кластерного анализа переменных [2] нами были обнаружены и обозначены (поименованы с достаточно существенной долей условности) три фактора (группы слов-реакций), связанных со стимульным словом «Германия».

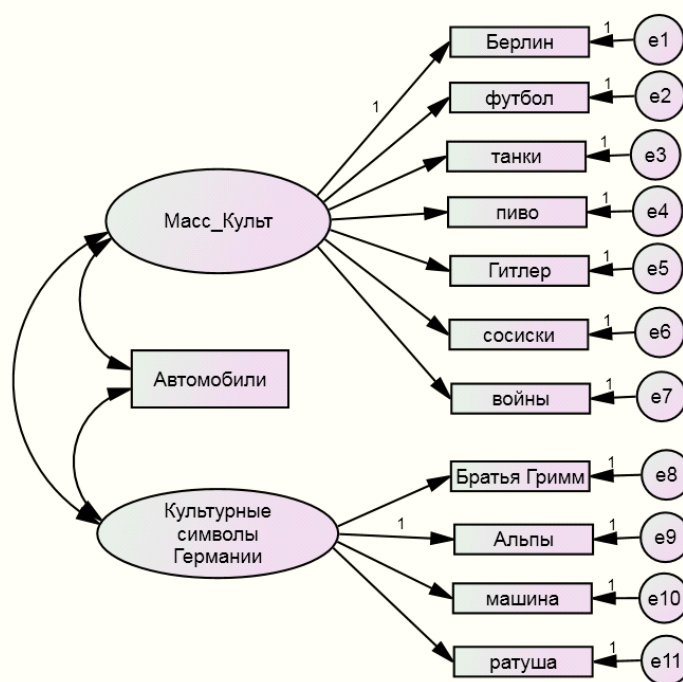
Фактор 1 (обозначенный как «Масс-Культ» / символика массовой культуры) представлен лексемами футбол, танки, пиво, война, Гитлер, Берлин.

Фактор 2 («позитивные/ возвышенные культурные символы Германии») содержит слова и выражения Альпы, машина, ратуша, братья Гримм.

Фактор 3 («наиболее популярный товар») оказался представлен только одним словом – автомобилями.

Далее, при опоре на означенные результаты интерпретации полученных данных, мы создаем начальную структурную модель конфирматорного факторного анализа с двумя латентными переменными (факторами) и экзогенной переменной «Автомобили», представленную ниже.

Рис.1. Начальная модель.



хи-квадрат=\cmin; df=\df; p=\p; RMSEA=\rmsea

Далее мы запускаем вычисление оценок в AMOS, пытаемся оптимизировать начальную модель. Освобождаем необходимые связи. Переменная «братья Гримм» имеет незначимую дисперсию. Поэтому удаляется из модели, в то время как все остальные переменные сохраняются.

Дальнейшие шаги по оптимизации позволили нам получить окончательную модель с удовлетворительным качеством, представленную на рисунке 2. Теперь мы переходим к выполнению содержательного анализа полученной модели. Все три фактора (группы слов) очень слабо связаны друг с другом, т.е. практически независимы: менее 5% изменчивости каждого из них обусловлено влиянием других факторов. Наиболее слабые связи установлены с фактором-словом «Автомобили». Данный результат подтверждает высокое качество полученной группировки слов.

Влияние фактора «позитивные/ возвышенные культурные символы Германии» объясняет 40% дисперсии переменной «ратуша». Данное слово и задает в основном эту группу. Переменные «машина» и «Альпы» очень слабо представляют данный фактор (не более 7% объясненной дисперсии).

Влияние фактора «Масс-Культ» объясняет 43% дисперсии переменной «танки», 31% дисперсии переменной «сосиски», 19% дисперсии переменной «футбол», 17% дисперсии переменной «Гитлер», 16% дисперсии переменной «пиво», другие переменные-слова данного фактора имеют еще более малые дисперсии. Данные слова определяют эту группу с важностями, соответствующими значениям их дисперсий. Слово «Берлин» слабее всего определяет данный фактор.

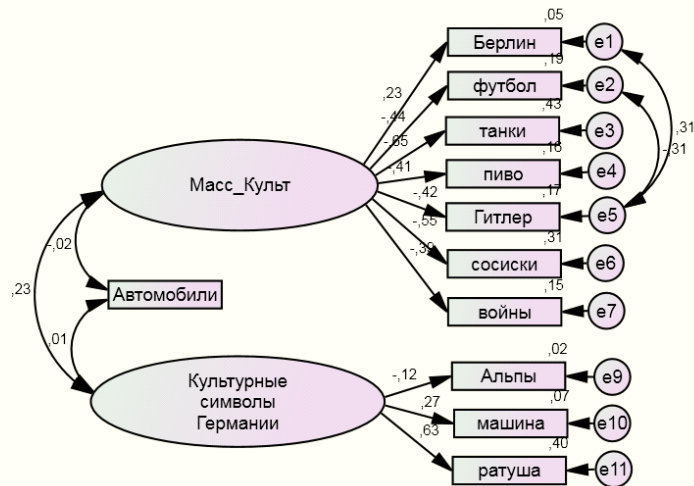
Наблюдается *положительная связь* между специфичностями переменных «Гитлер» и «Берлин». В вероятностном приближении эту связь можно интерпретировать следующим образом: «если в анкете есть одно из этих слов, то, скорее всего, есть и другое». Наблюдается также *отрицательная связь* между специфичностями переменных «Гитлер» и «футбол». Это означает следующее: «если в заполненной анкете встречается одно из этих двух слов, то, скорее всего, второе отсутствует».

/Примечание 3. В целом *актуальность* названных тверскими студентами реалий (e.g. Oktoberfest) и некоторых имен собственных – таких как Heidi Klum, Adolf Hitler *косвенно подтверждается* недавно опубликованными результатами исследования Н.А. Суховой [3, S. 238, 241], посвященных анализу культурного ландшафта символической картины мира (австрийских) немцев. Заметим, что исследование Н.А. Суховой проводилось пятью годами ранее (2007г.) в Австрии. Контингент респондентов (всего 124 человека в возрасте от 16 до 55 лет) составили студенты лингвистических специальностей Зальцбургского университета, гимназисты и преподаватели [3, 234]. Существенное отличие ассоциативного эксперимента Н.А. Суховой обусловлено предварительной тематической заданностью кластеров./

Относительно выявленных средствами математического анализа закономерностей представляется возможным предварительно предположить, что *положительная связь* элементов контента заполненных анкетных листов обусловлена исторической памятью и метонимической связью (Берлин как столица гитлеровской Германии), а *отрицательная* – дополнительной дистрибуцией эмоциогенных раздражителей, метафорически эквивалентных, но далеко не тождественных. Не представляется удивительным, что режимы синхронии и диахронии контрастируют в ответах респондентов – выбор хронологического режима изначально не был задан при составлении анкеты.

Рис. 2. Окончательная модель.

Модель SEM (в среде AMOS) структуры стереотипных представлений студентов о Германии



хи-квадрат=30,088; df=40; p=,873; RMSEA=,000

ЛИТЕРАТУРА

1. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. – СПб., Питер, 2013. – 416 с.
2. Серов А.А., Богатырева О.П., Крестинский С.В. Парадоксальная эффективность математической статистики в группировке и интерпретации стереотипных представлений студентов-первокурсников о Германии // Эффективность преподавания иностранных языков в межкультурном пространстве: сб. науч. трудов. – Тверь: ТвГУ, 2011. – С.114-116.
3. Сухова Н.А. Картина мира австрийских студентов и теоретические основы ее формировании у Российских студентов филологических специальностей // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология», 2012. – Вып. 4. – С. 234-244.

СКРЯБИНА Ирина Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионально образования «Тверской государственный университет»

ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ

В статье рассматриваются прецедентные единицы в качестве ключевых концептов культуры в процессах социализации и инкультурации индивидуума.

Ключевые слова: культура, социализация, инкультурация, прецедентные единицы.

Социализация является одним из важнейших процессов в жизни человека. Появляясь на свет, развиваясь и взрослея, человек непрерывно впитывает в себя традиции этнокультуры и социума своего времени, тем самым обретает уникальный опыт, который дает ему возможность приспособиться к жизни в обществе. Многочисленные исследования учеными так называемых «детей Маугли», доказывают, что изоляция от общества на длительное время в раннем возрасте приводят к тому, что уже невозможно воспитать нормальную взрослую личность, способную приспособиться к жизни в обществе. Более того детей не прошедших социализацию не возможно даже научить говорить.

Однако не только процесс социализации играет важную роль в становлении личности, не маловажным представляется процесс инкультурации – усвоение человеком мировоззрения, моделей поведения и миропонимания той культуры, которой он окружен с детства. Мало только понимать и исполнять те нормы, традиции, ценности по которым живет человек, необходимо еще смотреть на все это сквозь призму своей культуры, тем самым показывая свою принадлежность к определенной лингвокультурной сообщности и формируя когнитивную, эмоциональную и поведенческую схожесть с ней.

Необходимо отметить, что столь важные процессы как социализация и инкультурация не происходят внезапно и спонтанно. Это комплексные, длительные и постепенные процессы, которые подготавливают человека к сложностям жизни. Те знания, которые человек получает на ранних стадиях развития и которые он еще не до конца осознает и принимает их на веру, в дальнейшем могут быть им использованы как некие модели поведения в определенных жизненных ситуациях, модели, которым он будет «следовать без особой рефлексии и критики, исходя из их предполагаемой правильности и оправданности» [3, с. 43].

Е.Е. Сапогова предполагает, что именно *прецедентные единицы*, усвоенные на ранних ступенях социализации и инкультурации, являются неким обобщенным представлением о самом себе и об окружающем мире. Прецедентные единицы фиксируют определенный человеческий опыт в однотипных и повторяющихся жизненных ситуациях. Они несут в себе некое знание проверенное временем, и «человек может ассоциативно перенести» прецедентный образ в качестве модели поведения на новые ситуации. «За трансляцией и усвоением прецедентного текста имплицитно стоит модельное усвоение социализирующимся человеком путей ориентировки в определенных, часто встречающихся или «сильных» в бытийном смысле фрагментов реальности <...>» [3, с. 45]. Ассоциативный перенос прецедентного образа на моделирование жизненных ситуаций наблюдался в ре-

акциях испытуемых при идентификации прецедентных высказываний в ходе проведенного нами психолингвистического эксперимента [1] и был квалифицирован в качестве соответствующей стратегии. Приведем пример: участникам эксперимента было сформулировано задание, высказать предположение о возможном содержании статьи с заголовком «Волк в овечьей шкуре». В результате эксперимента были получены следующие ответы:

Сотрудница милиции – молодая девушка под видом «невинной овечки» внедрилась в организованную банду; О чем-то, о ком-то кто выдает себя за другого. Например, маньяк-убийца, работающий в школе; Милиция гонится за мошенниками, которые притворялись добропорядочными гражданами; Статья об оборотнях в погонах; как представители милиции обманывают людей, стремясь извлечь личную выгоду из этого.

Данное прецедентное высказывание берет свои истоки из Нового Завета Библии [2]:

«Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные.

По плодам их узнаете их. Собирают ли с терновника виноград, или с репейника смоквы?

Так всякое дерево доброе приносит и плоды добрые, а худое дерево приносит и плоды худые.

Не может дерево доброе приносить плоды худые, ни дерево худое приносить плоды добрые.

Всякое дерево, не приносящее плода доброго, срубают и бросают в огонь.

Итак, по плодам их узнаете их».

Прочитав Евангелие от Матфея, мы понимаем, что говоря о человеке как о *волке в овечьей шкуре*, мы подразумеваем человека лицемерного, скрывающего свои истинные намерения, и распознать такого человека можно лишь по делам его и поступкам. В реакциях испытуемых отчетливо видно как «доопытное знание», полученное в процессе социализации и инкультурации отражает однотипную модель суждения и поведения определенных людей в современном мире. Таким образом, прецедентное высказывание *волк в овечьей шкуре* становится культурным ориентиром, который отражает модель поведения лицемерного человека. Прецедентное высказывание можно представить в виде «единицы культурной памяти, хранения информации о тех аспектах бытия, которые постоянно возобновляются среди членов данной социокультурной группы»[3, с.44].

Анализ приведенного примера позволяет прийти к выводу о том, что прецедентное высказывание выступает еще и в роли определенной социальной установки. То есть, бессознательно усвоив данное прецедентное высказывание в процессе социализации и инкультурации, человек не имея подобную реалию в своем жизненном опыте, уже знает, каким образом необходимо оценивать человека, которого называли *волком в овечьей шкуре*, и какова его сущность. И этот модус поведения или суждения, был впитан с молоком матери, без особой рефлексии, как единственно верное и правильное суждение.

Безусловно, может так же возникнуть вопрос об актуальности тех или иных прецедентных единиц, которые появились несколько лет, а то и веков назад. Несомненно, что при рождении подобных прецедентов в них закладывались ценности и идеи той эпохи, в которой они появились. Но чтобы стать прецедентным данная единица должна была пройти испытание временем и закрепиться в культуре, а когда это происходит, то она становится некой универсальной мудростью, шаблоном, образом, основной идеей, которую можно перенести на множество бесконечных ситуаций современного мира.

Стоит так же отметить многогранность прецедентного явления, способность создавать для каждого индивида эмоционально окрашенную связь с ситуациями значимыми для испытуемого как личности. В результате анализа реакций испытуемых в материалах цитируемого эксперимента была выделена стратегия отнесения к ситуации в личном опыте:

Волк в овечьей шкуре: Ирка

Быть или не быть – вот в чем вопрос: английский

А воз и ныне там: диплом, Старченков, Макаров, картинка из учебника физики, вектор тяги, физика

Блоху подковать!: сделать качественную масштабную модель трамвая

Москва не сразу строилась: москвоведение в первом классе.

Как видно из примеров испытуемые, «воскрешая смысл прецедента по ассоциативной цепочке, <...>» вытаскивали как сопровождающие их эмоциональные переживания, так и те фрагменты систематизированного опыта, которые они сочли частью своего «Я»[3, с. 45].

Таким образом, набор определенных прецедентных единиц той или иной культуры готовят человека к взрослой жизни в своем социокультурном обществе, предлагая ему уже заготовленные модели поведения и суждения, которые воплощают в себе мудрость и опыт предыдущих поколений, в однотипных жизненных ситуациях, которые могут встретиться ему на жизненном пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина И.О. Опыт экспериментального исследования стратегий идентификации прецедентных высказываний носителями языка и культуры [Текст] / И.О. Аникина // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. – Вып. 11. – С.77–82.
2. Библия Онлайн, Новый завет, Евангелие от Матфея, глава 7, стихи 15-20 - <http://bibleonline.ru/bible/rus/40/07/> (02.02.2013).
3. Сапогова Е.Е. За горизонт мысли Л.С. Выготского: значение прецедентности в социально-культурном развитии человека [Текст] / Е.Е. Сапогова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3 – С. 42–48.

СОБОЛЕВА Лидия Владимировна

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого*

ОБ ОДНОЙ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА ВРЕМЯ В ПОЭЗИИ Б.АХМАДУЛИНОЙ

Статья посвящена рассмотрению поэтического дискурса, индивидуальной картине мира поэзии Б.Ахмадулиной во временном ракурсе. Путем анализа поэзии Ахмадулиной выяснено, что Время представлено такими языковыми средствами, как лексемы *осень, зима, ночь, болезнь, сумерки, роман, темнота* и др. Подробно описаны лексемы *темнота* и времена года.

Ключевые слова: *Дискурс, концепт, Время*

Дискурс – междисциплинарное понятие, с точки зрения лингвистики дискурс – это вербализованная речемыслительная деятельность, включающая в себя не только собственно лингвистические, но и экстралингвистические компоненты (когнитивные структуры, установки, цели адресата, невербальные элементы, сопутствующие вербальному сообщению). Так, в поэтическом дискурсе текстуальные характеристики сыграют немаловажную роль при анализе. Дискурсный анализ - это изучение текстов как особого типа языкового употребления, т.е. изучение особого типа текстов, относящихся к специфической социокультурной деятельности [1, с. 3-8].

Как известно, поэтические тексты складываются под влиянием сложных когнитивных структур национального знания, опыта и являются отражением лингвокультурологической картины мира. Индивидуальная картина мира поэзии Б.А.Ахмадулиной включает в себя такие фундаментальные категории, как концепты *Время* и *Пространство*. В данной статье мы коснёмся структурных элементов концепта *Время*. В поэзии Б.А.Ахмадулиной *Время* представлено такими языковыми средствами, как лексемы *осень, зима, ночь, болезнь, сумерки, роман, темнота* и др.

Время. 1. Одна из форм (наряду с пространством) существования бесконечно развивающейся материи – последовательная смена её явлений и состояний. 2. Продолжительность, длительность чего-н., измеряемая секундами, минутами, часами. 3. Промежуток той или иной длительности, в который совершается что-н., последовательная смена часов, дней, лет. 4. Определенный момент, в который происходит что-н. 5. Период, эпоха. 6. Пора дня, года. 7. в знач. сказ., с неопр. Подходящий, удобный срок, благоприятный момент. 8. Период или момент, не занятый чем-н., свободный от чего-н. [2, с.99]

Метод сплошной выборки и контекстологический анализ поэзии Б.Ахмадулиной показал, что концепт Время встречается достаточно часто и «проникает» глубже, чем это может показаться на первый взгляд. В рассматриваемой поэзии мы нашли отражение сложных философских представлений о времени.

Например, в стихотворении Б.А.Ахмадулиной «Так и живем – напрасно маясь...» концепт Время репрезентирован таким словом, как *темнота*, которое встречается в данном произведении четыре раза. И это не случайно, т.к. *темнота* – это не только отсутствие света, освещения, темное время суток - прямое значение данного слова, но и состояние душевной слепоты, неизвестность, порой пугающая, или неясность, нечто непонятное, невразумительное:

Зачем я здесь, зачем ступаю
на тёмную тропу в лесу?
Вину какую искупаю
И наказание несусь? [3]

В Западном же мире *темнота*, как поэтический термин, может означать наличие уныния, зла или депрессии, в Библии - *темнота* была предпоследней из десяти казней египетских и местом «плача и скрежета зубов». Коран истолковывает, что те, кто преступает границы праведности, обречены на «сжигающую безысходность и ледяную темноту».

Как уже было сказано, временные представления своеобразно преломляются в поэтических текстах Б.А.Ахмадулиной, но хочется отметить лексику, наиболее часто встречающуюся в стихотворных произведениях, - это времена года - *осень*, *зима*, реже *весна* и почти не встречается *лето*. Данная категория представлена большим количеством лексем (ноябрь, сентябрь, октябрь, декабрь, апрель, август; дождь, гроза и др.). Для убедительности приведём некоторые примеры: «В ту осень так горели маяки, так недалеко звезды пролегали», «Когда зима грязна и белоснежна, печаль моя печальна не вполне, не до конца надежда безнадежна...», «Весной, весной, в ее Начале, / я опечалившись жила...», «Свои растенья вытравляет лето...» и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворцова Н. П. Дискурс как категория гуманитарных наук // Вестник ТюмГУ. Тюмень, 2000, № 4. С 3-8.
2. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2000. – С.99
3. Белла Ахмадулина. Сборник стихов. <http://lib.ru/POEZIQ/ahmadulina.txt>

СОРОКОЛЕТОВА Наталья Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный университет»

К ВОПРОСУ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье представлен обзор современных языковых источников для комплексного экспериментально-фонетического исследования звучащей речи. В качестве потенциального материала рассматриваются тексты радио- и телепередач, речевые корпуса, записи дикторов, синтезированные речеподобные стимулы.

Ключевые слова: материал исследования, фонетический эксперимент, аудиторский анализ, корпус речи, диктор, синтезированные стимулы.

Проведение любого экспериментально-фонетического исследования предполагает серьезную подготовку материала, инструкций для аудиторов, проведение комплексного аудиторского анализа, статистическую обработку полученных данных, а также сопоставление и лингвистическую интерпретацию результатов.

На первом этапе любого лингвистического эксперимента исследователь определяет проблему исследования, формулирует его цель и задачи, изучает историю вопроса и его состояние в настоящее время. Далее в зависимости от целей и задач работы подбирается и анализируется экспериментальный материал.

Выбор материала исследования – это сложный и ответственный шаг, требующий тщательной подготовки. Для фонетического эксперимента материалом анализа должны быть звучащие тексты: фрагменты радио- и телепередач, произведения художественной литературы, прочитанные информантами-носителями языка, неподготовленные рассказы информантов и т.д. Для материала исследования могут быть отобраны как монологические, так и диалогические высказывания.

В настоящее время записи радио- и телепередач очень популярны при анализе сегментных и суперсегментных особенностей звучащей речи (см., напр., работы Н.Ю. Ломыкиной [4], Н.Ю. Сороколетней [5], Н.Г. Уг-

ловой [6]). В первую очередь это объясняется тем, что массовая коммуникация (МК) оказывает все большее влияние на формирование литературного языка, языковой нормы, становится основным фактором функционирования и распространения современных норм литературного языка и, в частности, фонетических норм. С другой стороны, МК содействует демократизации языка, является средством приближения к языку всех социальных слоев. При этом следует отметить, что стремление сделать язык близким к народному существует на протяжении всей истории его развития, но особенно эта потребность демократизации возрастает по мере внедрения средств массовой коммуникации в жизнь социума, поскольку они предъявляют к языку и требованию понятности на слух. А это, в свою очередь, ведет к стиранию граней между официальным и разговорным стилями, вкраплению диалектных элементов, что проявляется и в фонетических характеристиках высказывания. Кроме того, одним из главных преимуществ записей радио и телепередач в качестве материала исследования является их доступность: в настоящее время их можно слушать/смотреть и анализировать как в режиме on-line (реального времени), так и в записи (напр., <http://www.bbc.co.uk/radio> – British Broadcasting Corporation, <http://edition.cnn.com/> – Cable News Network, <http://www.abc.net.au> – Australian Broadcasting Corporation).

Интересным источником материала для практического исследования в настоящее время становятся созданные корпуса звучащей речи, которые также называют речевыми базами данных.

Речевой корпус – это структурированное множество речевых фрагментов, которое обеспечено программными средствами доступа к отдельным элементам корпуса. Речевой фрагмент как базовая единица корпуса представляет собой оцифрованный фрагмент речевого сигнала, который сопровождается ассоциированной информацией определённого типа (типов). Такая информация называется также аннотацией к речевому фрагменту [3, с. 13-14].

Звуковой корпус русского языка (создатели – ученые Санкт-Петербургского университета (<http://model.org.spbu.ru>)) состоит из двух основных модулей: «Один речевой день» и «Звукозаписи лингвистически сбалансированного материала».

«Один речевой день» включает в себя звукозаписи речи носителей русского языка в течение одного или нескольких дней (реальная спонтанная речь) – 40 дикторов (20 мужчин, 20 женщин), 300 часов звучания, а также социологические и психологические анкеты каждого информанта.

«Звукозаписи лингвистически сбалансированного материала» – записи, выполненные в условиях определенных коммуникативных сценариев (чтение, пересказ текста, описание картинки и т.п.), разной степени мотивированности/спонтанности – 100 дикторов разных социальных групп и

профессий (модули: а) речь медицинских работников, б) речь юристов, в) речь студентов, г) речь преподавателей-филологов).

Для исследователя интонационных вариантов современного английского языка будет интересно познакомиться, например, с Корпусом национальных диалектов английского языка (The International Dialects of English Archive (IDEA) (<http://web.ku.edu/~idea/index.htm>)). Архив включает записи речей носителей языка; в нем представлены не только территориальные варианты и диалекты, но и национальные варианты английского языка.

Не все современные корпуса содержат только звуковые тексты, чаще всего, внутри основного корпуса представлен подкорпус устной речи. Лингвистический корпус английского языка (The Bank of English (<http://www.collinslanguage.com/content-solutions/wordbanks>)) – постоянно пополняемый корпус, характеризующийся очень большим объемом. В состав корпуса входят различные типы письменных текстов и устной речи. В общедоступной версии корпуса существует возможность выбора подкорпуса: британские книги, газеты, журналы, радиопередачи и др. (36 млн. словоупотреблений); американские книги, радиопередачи и др. (10 млн. словоупотреблений); британская устная речь (10 млн. словоупотреблений).

Корпус современного американского варианта английского языка (Corpus of Contemporary American English (<http://corpus.byu.edu/coca/>)) – самый большой, свободно распространяемый, сбалансированный корпус английского языка и на данный момент единственный большой корпус американского английского объемом 445 миллионов словоупотреблений. Корпус содержит в одинаковых пропорциях устную речь, художественную литературу, журнальные статьи, газеты, научные тексты.

Таким образом, подобные языковые ресурсы позволяют анализировать и сравнивать фонетические особенности территориальных вариантов языков, выявлять социолингвистические особенности использования интонационных параметров языка без привлечения отдельных дикторов.

В качестве материала фонетического исследования могут также выступать специально подготовленные тексты, которые записываются на электронный носитель. Для участия в подобном эксперименте могут привлекаться дикторы. Диктор – это человек, произносящий отобранный заранее экспериментальный материал перед микрофоном.

В лингвистической литературе ведутся дискуссии о роли и статусе дикторов, участвующих в фонетическом эксперименте. По мнению В.А. Артемова [1, с. 143), дикторами должны быть люди, в совершенстве владеющие правильным литературным произношением исследуемого языка, – мужчины и женщины, не имеющие никаких дефектов произнесения, фонетически хотя бы элементарно образованные, привыкшие говорить перед микрофоном или умеющие вести слуховой анализ фонетических особенностей. Однако анализ современных экспериментально-фонетических исследований показывает, что к работе в качестве дикторов могут привле-

каться различные категории: наивные носители английского языка; преподаватели английского языка как иностранного и некоторые другие.

Речевые характеристики дикторов, произносящих материал, в первую очередь, должны соответствовать задачам эксперимента. Например, при изучении восприятия аллофонов гласных фонем русского литературного языка дикторы должны обладать произносительной нормой, а если нас интересует, какие особенности иноязычного акцента способны замечать носители русского литературного языка, дикторами должны быть люди, обладающие таким акцентом [2]. Также при сборе материала могут учитываться социолингвистические особенности информантов: их возраст, гендерная принадлежность, социальный статус, место проживания, уровень владения языком и т.д.

На современном этапе развития экспериментальной фонетики при исследовании восприятия широко используется не естественная речь, а синтезированные речеподобные стимулы. Они создаются при помощи специальных приборов – синтезаторов речи, которые позволяют искусственным образом получать звуки, слова, фразы, практически не отличающиеся от натуральных. Их особенность заключается в том, что создающий такие стимулы экспериментатор не только сам определяет, каковы должны быть акустические характеристики синтезируемых звуков, но и может в процессе эксперимента изменять эти характеристики под собственным контролем. Преимущество синтезированных стимулов заключается также и в том, что экспериментатор может создавать такие звуки и сочетания звуков, которые вообще не встречаются в данном языке. При изучении перцептивных особенностей русской звуковой системы, например, очень интересно проследить, как воспринимают носители русского языка гласные, различающиеся по ряду (напомним, что существует мнение о нерелевантности признака ряда для русского вокализма). Поскольку акустически признак ряда связан с частотой основного тона, то можно создавать такие гласные, которые отличаются друг от друга только этим параметром, и следить, каким образом это изменение отражается на восприятии этих гласных испытуемыми – носителями русского языка [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов В.А. Экспериментальная фонетика. М.: Изд-во литературы на ин. яз., 1956. 228 с.
2. Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Потапов В.В., Трунин-Донской В.Н. Общая и прикладная фонетика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во МГУ, 1997. 416 с.
3. Кривнова О.Ф. Речевой корпус на новом технологическом витке // Речевые технологии. М., 2008. С. 13-23.
4. Ломыкина Н.Ю. Об интонационных особенностях телевизионной речи // Русская речь. 2007 (№2). С. 71-75.

5. Сороколетова Н.Ю. Территориальные особенности интонационной реализации категории завершенности/незавершенности в британском варианте современного английского языка: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Волгоград, 2004. 20 с.

6. Углова Н.Г. Специфика мелодики и темпа дикторской речи (экспериментально-фонетическое исследование на материале информационных программ американского телевидения): Автореф. дис. ... канд. фил. наук. М., 2006. 23 с.

ТИХОМИРОВА Анастасия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тверской государственный университет»

К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА О КОММУНИКАбельНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

В статье обсуждается место коммуникабельности в структуре требований к подготовке персонала для работы с людьми в деловой и социальной сферах общения; анализируется понятие коммуникабельности. Выделяется тип языковых упражнений, направленных на формирование навыков коммуникабельного речевого поведения на изучаемом языке как основа для построения модели коммуникабельной языковой личности. Обсуждается проблема выделения инвариантных и вариативных компонентов понятия коммуникабельности в контрастных культурах делового общения.

Ключевые слова: коммуникабельность, профессиограмма, современная лингводидактика, подготовка кадров

Переход современной системы образования к профильному обучению подразумевает разработку и внедрение профилей компетенций, профессиограмм, профессиональных компетентностных карт, функциональных карт профессии, которые позволяют выпускникам учебных заведений ориентироваться в профессиональном выборе, а менеджерам по персоналу судить о компетентности соискателя с точки зрения предъявляемых к сотруднику требований.

Профессиограмма задает стандарты, которым должен удовлетворять сотрудник, описывает требования, предъявляемые к специалисту в той или иной области. Она определяется содержанием профиля компетенций, в свете которого происходит грамотный отбор кандидатов для работы на определенной должности при опоре на личностные характеристики соискателя. В этом приближении компетенция представляет собой единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых производственной целью, ситуацией, статусно-ролевыми характеристиками, занимаемой должностью. Подчеркнем, что профессиограмма составляется и используется не только образо-

вательными учреждениями, но и работодателями. Поэтому вопрос, касающийся обозначения требований, поведенческих и интеллектуальных стандартов для соискателей рабочих мест сегодня относится к актуальным.

В образовательных учреждениях профиограммы специалистов составляются для каждой отдельной специальности и содержат перечень профессиональных компетенций, включающих так называемые ЗУН-ы (знания, умения, навыки), с указанием уровня, на котором они должны быть развиты у сотрудника, выполняющего ту или иную роль [cf. 12].

Основные компетенции в сфере профессиональной деятельности часто квалифицируются следующим образом: (а) учебно-познавательные – то есть способности к познавательной деятельности, постановка целей и планирование, анализ, рефлексия и саморегуляция, решение проблем и задач; (б) информационные – то есть все способности, связанные с поиском, отбором, обработкой, анализом и интерпретацией информации; и (в) коммуникативные, связанные с взаимодействием с другими людьми и определяющие способность сотрудничать с ними, выполнять различные социальные роли и так далее [e.g. 13]. Ниже мы намерены остановиться несколько подробнее на рассмотрении коммуникативных компетенций.

Определенные, не связанные напрямую с выполнением должностных обязанностей, но существенные для занимаемой должности личностные характеристики также входят в содержание понятие профиограммы. Например, с точки зрения *коммуникативного подхода* в разработке профиограмм наряду с прочими оцениваются *навыки эмоциональной саморегуляции личности в общении*.

Как показывает практика, базовых квалификационных требований к работникам уже недостаточно. При приеме на работу, принятии решения о продвижении по служебной лестнице всё больше внимания уделяется личностным характеристикам и способностям человека, таким как (а) *коммуникативная эффективность* (умение выстраивать с другими людьми продуктивные взаимоотношения, умение ясно излагать мысли); (б) *креативность и инновационное мышление*, способность ставить и решать задачи (включая сюда и такие элементы как вычленение и формулирование задачи, обоснование необходимости ее решения); (с) *готовность к работе в команде и совместной работе*; (d) *критичность мышления* (владение технологией ‘Critical Thinking’ – или ТКМ); (е) *аналитические навыки* (в плане обработки информации навыки классификации, систематизации, анализа данной и синтеза новой информации), (f) способность строить личные сети контактов и связей; (g) *инициативность* (связанная с адекватным выбором и предложением соответствующих рабочих тактик и стратегий) [cf. 12etc.].

Для выявления и описания компетенций сегодня наряду с другими методами оценки персонала, используется т.н. *ассессмент-центр* (от англ. assessment) —основанный на использовании взаимодополняющих методик

метод, ориентированный на оценку «реальных качеств сотрудников, их психологических и профессиональных особенностей, соответствия требованиям должностных позиций, а также выявление потенциальных возможностей специалистов» [9]. В ходе наблюдения проводится оценка кадров на предмет проявления определенных компетенций в моделируемых деловых ситуациях. Затем, на основании рассмотрения ряда проявлений в серии смоделированных ситуаций при участии группы экспертов выводится интегральная оценка личности сотрудника по компетенциям [там же].

При проведении означенной процедуры используются стандартизированные интервью, психологические тесты, деловые игры и т.д., которые позволяют выявить соответствие работника занимаемой должности или претендента на вакансию, дать оценку коммуникабельности человека, умеющего сказать вовремя нужные слова, и оценку потенциального работника, нацеленного на результат, поиск новых решений для актуальных задач. На основании результатов *ассесмент-центра* выявляются не только имеющиеся у сотрудника навыки, но и его скрытые возможности, предрасположенности, которые могут быть использованы, чтобы сделать его работу в компании более эффективной и продуктивной.

Однако как показывает практика, выводы о профессиональной пригодности потенциального работника и (не-)соответствии должности достаточно часто делаются в первые несколько минут собеседования. Данное обстоятельство обязывает нас включить в рассмотрение и такой фактор социальной успешности (и личностную черту) как коммуникабельность. По-видимому, *коммуникабельность* – одно из основных личностных качеств, необходимых человеку для достижения успеха в современной социальной реальности. Умение находить «общий язык» или «настраиваться на одну волну» с различными людьми входит в состав большинства профессиональных компетенций. В энциклопедии Wikipedia данный термин трактуется как *способность к налаживанию контактов*, а также к «*конструктивному и взаимообогащающему общению*» [10]. В таком случае представляется затруднительным отделить коммуникабельность от *коммуникативной компетентности*, определяемой как «способность личности устанавливать и поддерживать социально-психологические контакты между людьми» [7, с.106]. По-видимому, под коммуникабельностью и подразумевается одна из частных плоскостей в многомерной организации коммуникативного взаимодействия.

Просмотр критического аппарата агентств по подбору персонала и курсов по подготовке к собеседованию с работодателем позволяет заключить, что современное расхожее определение коммуникабельности страдает наивностью, архаично по своей структуре, отвечает введенному Аристотелем принципу «*золотой середины*»: «общительный не больше и не меньше, а в меру». При этом само понятие меры остаётся недоопределенным, расплывчатым, мистическим, вкусовым и в силу этого обстоятель-

ства почти совершенно не-коммуницируемым, а значит – вычитаемым из рационально-организованной системы воспитания и образования.

С одной стороны, коммуникабельность может быть соотнесена с врожденными *наклонностями*, с другой – с определенными *развиваемыми* в результате обучения или тренировки *способностями*. Полагаем, что массовое обучение коммуникабельности в социальных контекстах в современных условиях может рассматриваться как **актуальная педагогическая задача**.

Феномен коммуникабельности может рассматриваться в двух аспектах. Во-первых, на уровне **компетенции**, трактуемой как заданное требование к подготовке учащихся, потенциально необходимое для продуктивной и эффективной деятельности. Во-вторых, на уровне **компетентности**, рассматриваемой как *совокупность или скорее сочетание личностных качеств*, необходимых для продуктивной творческой деятельности в коллективе и реализуемых на уровне межличностного общения. Неслучайно в Викисловаре Wikipedia отмечается, что *коммуникабельность* «позволяет заключать трудовые контракты на гораздо более выгодных для себя условиях и значительно ускоряет карьерный рост» [11].

Коммуникабельность может рассматриваться также как *черта текстообразования*, характеристика авторского слова. Как считает О.П. Богатырева [5] коммуникабельность текста может быть определена в терминах читабельности (англ. *readability*), приемлемости (англ. *acceptability*), открытости, фасциативности, мотивирующей силы, актуализации ценностей взаимодействия, личностного отношения, симпатии и наконец, привлекательности (англ. *attractiveness*). В свете общего *адресатоцентрического* подхода к текстообразованию исследователь отмечает такие *проявления коммуникабельности*, как (а) установка на специализацию / индивидуализацию образа адресата речи; (б) выделение и подчеркивание ключевых положительных конструктивных / деловых свойств адресата, весомый вклад в поддержание его положительного / делового имиджа в беседе; (с) установка на диалогизацию общения, подчеркивание роли личностных интересов и мотивов самореализации партнера по общению в контексте совместной деятельности. (В то же время понятию коммуникабельности сопоставляется и противопоставляется понятие **«коммуникативный потенциал»**, лежащее в основе оценки вклада говорящего в определенный вид совместной деятельности [6]). Принимая во внимание осуществленное исследованием выделение и исчисление речевых проявлений коммуникабельного стиля / дискурса, мы полагаем, что обучение коммуникабельности возможно. В этой связи предпринимается попытка выявления, исчисления и типологизации заданий на развитие устной и письменной коммуникабельности на материале современных зарубежных учебных пособий и комплектов по иностранному языку.

Мы полагаем, что в наиболее широком приближении можно выде-

лить два основных тренда в методической разработке задачи обучения коммуникативности, к каковым относятся: (а) *холистический подход* и (б) *минималистический подход*. Последний подход опирается на теорию речевых актов, перформативов, изучение рекуррентных контактоустанавливающих или служащих поддержанию контакта с собеседником коллокаций, обязательных для делового дискурса фраз и т.д. Например, отрабатываются контактоустанавливающие реплики, фразы приветствия, благодарности, комплимента [2, р. 77], демонстрации согласия, вежливого выражения несогласия, вербального сопровождения осуществляемых самостоятельно или совместно с партнером действий; демонстрация предупредительности, внимания к словам партнера; неукоснительное соблюдение норм вежливости; инициативная активность в случае, если партнер по общению нуждается в какой-либо помощи.

Ниже приводятся примеры некоторых представленных в английских учебниках номинативных коллокаций, отвечающих тактикам *коммуникативного речевого поведения*. Заметим, что, хотя сами они звучат подчеркнуто вежливо, коммуникативное начало в них не сводится к демонстрации вежливости. Они могут решать такие задачи, как вовлечение в разговор собеседника, демонстрация живого участия в разговоре, управление разговором и гармонизация долей участия в разговоре различных собеседников, демонстрация готовности контактировать и обмениваться мнениями с окружающими по освещаемому / обсуждаемому вопросу, забота о ясности авторского послания. Приведенные ниже отрабатываемые в рамках курса языковой / коммуникативной подготовки фразы взяты из английских учебников. Сегодня они представляют собой малую часть достаточно составляемого нами пополняемого списка. Впервые они были отмечены нами на основе интуитивных критериев и сгруппированы в рамках индуктивного подхода, который, как нам представляется, предполагает возможность разработки в дальнейшем модели коммуникативной языковой личности.

(1) Phrases – bringing someone into the conversation

- *I'm not sure, Ingrid. In fact, in India, the economy is booming. What do you think, Angie?* [1, p.61].

/Толкование. Здесь говорящий реализует тактику вовлечения третьего собеседника в разговор, начавшийся как беседа двух участников. Что соответствует европейской норме общения в коллективе./

- *To tell you the truth Claire, I don't know the difference between PCs and Apple computers. Ingrid, you have some experience of this – can you explain?* [1, p.61]. /Толкование. Еще одна тактика вовлечения в разговор. Говорящий подчеркивает социальную значимость опыта собеседника как другого./

(2) Introducing a topic

- *Could I start by asking you about...?* [4, p.95].

/Толкование. Здесь говорящий начинает развертывать свою речь, закладывая в основание для ее «услышанности» наличный опыт аудитории./

(3) Checking understanding

– *Is that clear? That brings me to the end of my presentation. If you have any questions I'd be pleased to answer them* [4, p.71].

/Толкование. Здесь демонстрируется не только контроль над пониманием сказанного и общим ходом процесса общения, но и расположенность к беседе, к восприятию другого как собеседника./

(4) Dealing with questions

– *I'm glad you asked that question* [4, p.71].

/Толкование. Здесь говорящий реализует готовность к принятию возможных возражений и встречи с ними во всеоружии./

Насколько мы можем судить сегодня, требования коммуникативности включены в перечни компетенций (или ожидаемых готовностей) со стороны многих специалистов в сфере общения, и в том числе переводчиков. Так, в орбиту проявлений *коммуникативности* можно включить такие из выделяемых авторами рекомендаций в области подготовки переводчиков *готовностей*, как, например, «выбор вариации перевода в зависимости от характера реципиента» [5, с.68] или «определение оптимальной тактики взаимодействия с клиентом в случае возникновения конфликта [5, с.69] .

Альтернативный лингвометодический подход – *холистический*. Согласно последнему, основной единицей общения выступают текст, разговор, законченный эпизод деловой интеракции. Используя методический принцип “intellect inside” авторы учебных пособий прибегают к методическому приему контрастного текстопорождения, стимулирующего рефлекссию учащегося над собственным уровнем владения языком [cf. 3; 6], в том числе с точки зрения *речевой самопрезентации* и коммуникативности.

В заключение заметим, что *стандарты коммуникативного проявления коммуникативности* могут различаться в различных (этно-социо-) культурах делового общения. Так, например, несмотря на то, что многие немцы готовы отнести готовность русских говорить и расспрашивать зарубежных партнеров о семье и здоровье в самом начале переговоров на счет некоторой демонстрации «открытости» загадочной русской души, всё же сами они относят такие вопросы в подобной ситуации к *неделовому*, вызывающему фрустрацию стилю общения. Дело в том, что русские мыслят переговорный процесс *атмосферично*, а представители немецкой деловой культуры – линейно. В этой связи В.А. Ямшанова [8, с.54] обращает внимание на принадлежность немецкой деловой культуры общения к *специфическим* культурам по контрасту с *диффузными* культурами, и в первую очередь – с русской. Стремление к проявлению коммуникативности может объединять представителей различных культур делового общения, но последовательность в выполнении данного намерения требует *учета кон-*

венциональных форм деловой культуры партнера по общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barret B., Sharma P. Networking in English. Informal communication in business. – Macmillan Publishers Limited, 2010. – 112 p.
2. Clarke S. In company: Pre-intermediate student's book. – Macmillan PL, 2009. – 160 p.
3. Evans V., Dooley J. Enterprise 4. Intermediate. Course-book. – Express PL, 2008. – 198 p.
4. Taylor L. International express. Intermediate. Student's book. – OUP, 2008. – 140 p.
5. Алипичев А.Ю., Кузнецов А.Н. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие для преподавателей. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: АПК и ППРО, 2011. – 106 с.
6. Богатырёва О.П., Тихомирова А.В. Адресатоцентризм современного лингводидактического текстообразования и коммуникабельность учебного текста // Материалы конференции ФГАОУ АПК и ППРО II Международная научно-практическая конференция «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения». 31 января – 2 февраля 2013 г.
7. Копылова Н.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего специалиста как фактор его подготовки к инновационной деятельности // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. трудов. – Тверь: ТвГУ, 2012. – С. 105-108.
8. Ямшанова В.А. Переговорный дискурс (русско-немецкие деловые переговоры) // Текст – Дискурс – Диалог культур: сб. научных статей. – СПб: СПбГУЭФ, 2005. – С. 52-73.
9. Ассесмент-центр: [Электронный ресурс] // Свободная энциклопедия Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Ассесмент-центр> (25.02.2013).
10. Коммуникабельность: [Электронный ресурс] // Свободная энциклопедия Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Коммуникабельность> (25.02.2013).
11. Коммуникабельность: [Электронный ресурс] // Свободная энциклопедия Викисловарь. URL: <http://ru.wiktionary.org/wiki/Коммуникабельность> (25.02.2013).
12. Профессиональные компетенции: [Эл. ресурс] // URL: <http://www.smart-edu.com/professionalnye-kompetentsii/professionalnye-kompetentsii.html> (25.02.2013).
13. Фарышева Н.Г. Формирование ключевых компетенций учащихся на уроках математики с ИКТ // URL: <http://festival.1september.ru/articles/627382/> (25.02.2013).

ФОМИНА Татьяна Петровна

*Муниципальное образовательное учреждение
«Гимназия № 12» г. Твери*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И АССОЦИАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВ «ШКОЛА», «УЧИТЕЛЬ» У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ассоциативный эксперимент рассматривается как один из методов исследования педагогического дискурса; описываются результаты эксперимента, намечаются перспективы применения исследований подобного рода в практической работе.

Ключевые слова: ассоциативные эксперимент, педагогический дискурс, значение слова, мотив деятельности.

Исследование педагогического дискурса (как и любого другого вида/типа дискурса) по причине разноаспектности этого ключевого понятия может вестись в различных направлениях. Одним из частных подходов к его изучению может стать выявление сущностных характеристик компонентов коммуникативной ситуации таких, например, как участники дискурса, тема общения, место развёртывания коммуникативного взаимодействия и др.

Предлагаемая публикация посвящена описанию ассоциативного эксперимента, проведённого с целью выяснения, какие эмоционально-чувственные переживания и личный опыт лежат у детей третьего класса за словами «школа», «учитель». Для проведения эксперимента были выбраны перечисленные слова как непосредственно описывающие коммуникативное взаимодействие в педагогическом дискурсе: «школа» – место общения; «учитель» – субъект общения.

Ассоциативное значение, выявляемое с помощью ассоциативного эксперимента, рассматривается нами как составляющая общего значения слова, трактуемого с позиций теории живого знания и «достояния пользующегося языком индивида» (по А.А. Залевской).

Концепция слова как «живого знания» разрабатывается учёными Тверской психолингвистической школы под руководством Заслуженного деятеля науки РФ профессора Александры Александровны Залевской. Практикующий педагог, который учит детей владеть родной речью, должен принимать во внимание, что слово объединяет в себе не только рациональный (понятийный) и нормативный (эмоционально-оценочный) компоненты, но и чувственные индивидуальные переживания, закреплённые в личном опыте. С точки зрения педагогической направленности, именно такой подход позволяет учителю максимально учитывать и развивать творческий потенциал речевой способности ребёнка.

Концепция «живого слова» основывается на учении Л.С. Выготского, с чьим именем связывается парадигмальный переворот в современной гуманитарной науке, получивший название «онтологии Л.С. Выготского». Одна из его основных идей заключается в признании важности эмоционального переживания в процессе развития ребёнка, т. е. при освоении им различных видов деятельности, в том числе речевой. Именно благодаря слову происходит интегрирование чувственного и рационального. На эту особенность слова указывали А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. и А.Н. Леонтьевы, которые стали основателями психолингвистики как самостоятельной области знания в отечественной науке.

Особенно ценной для опыта педагогической работы представляется идея о неразрывности параллельного и одновременного развития мышления и речи.

Ответы на вопрос, что такое живое слово и какое оно, содержатся в монографии А.А. Залевской «Значение слова через призму эксперимента» [2, с. 21–24]. Итак, живое слово – это достояние пользующегося языком человека, продукт переработки человеком его опыта познания и общения, средство доступа к образу мира индивида, орудие социальной и индивидуальной деятельности человека. Живое слово обладает изначальной предметностью; может возбуждать представление о вещи со всеми её признаками; позволяет думать о действительности (помогает формировать мысль); обеспечивается взаимодействием сенсорики, интеллекта и эмоционально-оценочных переживаний; отличается от слова, каким оно представлено в словаре.

Исходя из перечисленных особенностей «живого слова», вслед за А.А. Залевской, можем утверждать, что для пользователя языком в ситуациях реальной коммуникации важно не слово само по себе, а то, что *стоит за ним* (хранится в памяти). Неразделимость для человека слова и представления о вещи Н.И. Жинкин демонстрировал следующим примером: «Человек слышит слова, состоящие из звуков: “Вон бежит собака”, а думает при этом совсем не о звуках и словах, а о собаке, и смотрит – где она бежит» [1, с. 18]. Н.И. Жинкин писал, что мы слышим слова, а думаем о действительности. По этой причине, как отмечает А.А. Залевская, «важнейшим для обыденного знания <...> оказывается признак отнесённости к некоторой жизненной ситуации»: «для меня – здесь – сейчас» [2, с. 27]. Именно поэтому среди ассоциаций на стимул *учитель* у детей возникает имя конкретного учителя.

Задача выявления того, как слово «живёт», может решаться только через обращение к пользующемуся словом человеку, т.е. через эксперимент.

Описываемый в рамках данной статьи ассоциативный эксперимент проводился с целью проверить следующую предварительно сформулированную рабочую гипотезу: ассоциативные реакции будут сильно отличаться от словарного значения; у детей будут присутствовать эмоциональные реакции; будут реакции, связанные с той или иной учебной деятельностью ребёнка.

В качестве целевой аудитории были привлечены учащиеся 3а класса гимназии №12 (30 человек). Задание устно предъявлялось испытуемым (количество предъявлений не ограничивалось). Время ограничивалось, на выполнение задания было отведено 2-3 минуты. Карточки заполнялись детьми анонимно. Одно слово предъявлялось в один день, поэтому проведение эксперимента заняло 2 дня. Задание испытуемым (далее – Ии.) было сформулировано следующим образом: напишите 2-3 слова (ассоциации),

которые приходят вам в голову, когда вы слышите: а) ШКОЛА; б) УЧИТЕЛЬ.

Обработка экспериментальных данных включала следующие этапы.

Этап 1. Все полученные ответы заносились в сводную таблицу.

Этап 2. Ответы упорядочивались по частотности, эмоциональной оценочности, связанности с характером учебной деятельности ребёнка.

Этап 3. Полученные результаты комментировались на предмет соответствия гипотезе.

Ассоциативные реакции детей представлены в таблице.

Таблица. Ассоциаты на стимулы ШКОЛА, УЧИТЕЛЬ

Стимул	Ассоциативные реакции
ШКОЛА	69 реакций: учёба (13), учение, слух, старание, новые знания, друзья (3), много друзей, школьник, ученик (2), слово, садик (место для прогулки после школы), оценка (2), знание (4), уроки (4), труд (2), двенадцать (время окончания занятий), пятёрки, ученики, труд, волнение, удовольствие, радость, предметы, вести себя хорошо, учитель (2), учительница, слушать учителя, учебники (2), тетрадки, учиться (4), дежурить, ум, домашняя работа (2), мука, скука, встреча с друзьями, ручка, наука, интерес, портфель
УЧИТЕЛЬ	64 реакции: урок, Татьяна Петровна (3), учёба (5), учение, учиться, контрольная, проверка уроков, новые задания (2), воспитание, познание, учить детей, строгость (2), старание (2), труд, радость, учить уроки, доска (5), уроки, правильное поведение, знание, домашняя работа, обучение, учит, задаёт, тетрадь, ручка, запоминать, учиться, знать, указка (4), уличьи проделки, тетрадка, письменность, примеры, написание, школа (4), учиться писать и читать, человек, уроки, учебники, «сейчас будем учиться», мел (2), документы

Гипотеза ассоциативного эксперимента, сформулированная на основе концепции «живого слова» как достояния индивида, была подтверждена фактическим материалом.

Ответы Ии., представленные в таблице, позволяют убедиться, что в личном опыте детей за словом стоит не словарное значение. Ни один ребёнок не попытался сформулировать значение слова, приближенное к словарному.

Подавляющее большинство ассоциативных реакций на предложенные стимулы связано с учебной деятельностью ребёнка: *учеба (18), учиться (4), старание, стараться, дежурить, слушать учителя, труд, вести себя хорошо, красиво писать, стараться, запомнить правило, запо-*

минать, учиться читать и писать, учить уроки, наблюдение. Из общего количества можно выделить ассоциативные реакции, которые соотносятся с результатами учебной деятельности: *знания (4), запомнить правила;* в том числе, с критериями оценки учебной деятельности: *правильность, пятёрки, оценка (2).*

Общая эмоциональная окрашенность полученных от Ии. ответов является положительной: *интерес, радость, удовольствие.* В одном экспериментальном бланке есть и негативные ассоциаты: *мука, скука.*

Обучение детей в школе, безусловно, невозможно без построения межличностных взаимоотношений. Потребность ребёнка в общении со сверстниками и социализации в коллективе отчётливо отражается в зафиксированных ответах: *друзья (3), много друзей, садик* (место для прогулки после школы), *встреча с друзьями, уличьи проделки, поболтаем.*

Восприятие учителя детьми персонифицировано и ассоциируется не только с конкретной личностью (3 ответа *Татьяна Петровна*), но даже с конкретными словами учителя *«сейчас будем учиться»* и с его личностными качествами (*строгость*).

Учитель как субъект учебного процесса вызывает у детей ассоциации, которые тоже связаны с основными образовательными и воспитательными задачами учебного процесса: *воспитание, проверка уроков, обучение.*

Помимо всего перечисленного следует заметить, что у детей младшего школьного возраста выбранные для эксперимента так называемые «школьные слова» вызывают и сугубо предметные реакции. Например, ШКОЛА – это *ручка, тетрадки, портфель*, УЧИТЕЛЬ – *доска (5), указка (4), мел (2), документы, тетрадь, ручка*; РУССКИЙ ЯЗЫК – *учебник, тетрадь (2), ручка, портфель.*

Сделанные в ходе анализа экспериментального материала наблюдения можно обобщить. Выводы условно можно сгруппировать по двум направлениям.

Первое связано с пониманием значения слова. Экспериментальные данные наглядно показывают, что значение слова намного шире, чем принятое в традиционной лингвистике и, следовательно, в лексикографической практике. Слово «живёт» в речи и его функционирование обусловлено всем тем личным опытом, который накоплен индивидом в процессе его пользования языком. Стоит согласиться, что этот подход к пониманию значения ещё очень далёк от внедрения его в современную практику преподавания языка в школе. Одновременно знание подобного рода чрезвычайно полезно для учителя, поскольку потенциальное расширение границ значения слова стимулирует к появлению таких методических находок в преподавании языка, которые будут способствовать развитию именно творческих речевых способностей детей, поскольку эффективное использование языка в речи – это не стандарт или клише, а творческий подход.

Другая группа выводов локального характера. Они обнаруживают, что «лежит за кадром» за исследуемыми словами у конкретных детей третьего класса 2012-2013 учебного года гимназии № 12. Проблема речевого выбора в условиях реальной коммуникации тесно связана с общей мотивацией деятельности ребёнка. На примере ответов Ии. у подавляющего большинства детей отчётливо просматривается общая замотивированность на получение знаний, учёбу и учение. Именно эти цели, как показали результаты эксперимента, для Ии. являются основными. Следует заметить, что мотивы у детей отличаются (одни нацелены на оценку, другие – на интерес от познания, а третьим важнее общение с друзьями). Кроме того, в большинстве случаев ассоциаты являются положительно окрашенными; а на негативно окрашенные (у нас отмечен один случай) учителю стоит обращать особое внимание. Другая важная составляющая школьной жизни, которая нашла отражение в ответах, – это общий психологический климат в детском коллективе, межличностные отношения, дружба (как пишут сами дети). Любопытно было бы проследить дальнейшее развитие мотивации у этих же детей, но в более старших классах.

Владение методикой проведения психолингвистического эксперимента представляется полезным не только с общедидактической точки зрения, но и с точки зрения обнаружения «проблемных зон» как отдельно взятого ребёнка, так и детского коллектива в целом. Это проблемы могут быть связаны, например, с отсутствием интереса к учёбе, с «трудными» отношениями между сверстниками и т.д. Без подобного диагностирования трудно представить воздействие на детей в воспитательных целях, когда помощь школьного психолога ещё не требуется так остро.

Полагаем, что проведение экспериментальных исследований подобного рода органично совмещается с изучением педагогического дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
2. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. – 240 с.

ЧИРВО Алина Юрьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский городской педагогический университет»

ИНТЕГРАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

В статье отражены вопросы интеграции школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду.

***Ключевые слова:** толерантность, ограниченные возможности здоровья, адаптация, участники образовательно процесса.*

Перед современным обществом стоит проблема вовлечения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, обеспечение их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо общества.

Сегодня существует несколько форм обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья, а именно: классно-урочная, групповая, индивидуальная и инклюзивная. Инклюзия (от английского глагола to include – «содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе») – это интегрированное обучение детей с отклонениями в развитии в общеобразовательных учреждениях. «Понятие «включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи (часто в сопровождении тьютора, осуществляющего педагогическую поддержку (тьютор – от английского tutor «опекун»);
- 2) находятся в классе вместе с детьми одного с ними возраста;
- 3) имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;
- 4) обеспечиваются необходимой поддержкой» [1, с. 357].

В связи с вовлечением детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, развитие в России института инклюзивного образования нацелено не только на создание специальных условий обучения, то есть адаптацию образовательных учреждений для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья (например, снабжение учебных заведений пандусами, достаточно широкими дверными проёмами, зеркалами и так далее), но и, в первую очередь, на изменение отношения современного общества к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Формирование толерантного отношения к детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья осуществлять одному педагогу затруднительно. Известно, что родители являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если родители или законные представители школьника не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы. Закон № 16 от 28. 04. 2010 г. об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве (статья 4) декларирует, что родители или законные представители школьников с ограниченными возможностями здоровья принимают активное участие в жизни ребенка, обеспечивая их адаптацию, социализацию и развитие в рамках общества.

Семья дает ребенку важный опыт взаимодействия с людьми, в ней он учится общаться, осваивает приемы коммуникации, учится слушать и слышать собеседника, уважать мнение других, терпеливо и бережно относиться к своим близким. Известно, что в освоении опыта толерантного поведения большое значение имеет личный пример родителей, родственников, окружения. Прежде всего, атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями, между родственниками и детьми существенно влияют на формирование толерантного отношения у ребенка к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Повлиять на характер взаимоотношений родителей с детьми, откорректировать их действия по отношению к людям с двигательными нарушениями возможно при проведении специальной работы со стороны учителя, социального педагога, психолога. В основе этого активного и продуктивного взаимодействия должна лежать идея гуманизма, предполагающая:

- выявление и учет интересов, потребностей участников взаимодействия при организации совместной деятельности и общения;
- опору на положительные стороны родителей и детей;
- доверие ребенку и родителям;
- принятие педагогическими работниками родителей школьника как своих союзников, единомышленников в воспитании ребенка;
- подход с оптимистической гипотезой к семье, родителям, ребенку, к решению возникающих проблем;
- заинтересованное отношение к судьбе ребенка, проблемам семьи, защита интересов ребенка и семьи, помощь в решении проблем;
- содействие формированию гуманных, доброжелательных, уважительных отношений между родителями и детьми;
- забота о здоровье ребенка, о здоровом образе жизни семьи;
- создание ситуаций проявления взаимного внимания, заботы о семье, детях, родителях, домашних животных.

Позитивная адаптация к жизни путем интеграции детей и подростков с двигательными нарушениями в образовательную среду – это процесс сознательного построения, упорядочивания или достижения людьми с ограниченными возможностями здоровья относительно устойчивых равновесных отношений между собой, другими людьми и миром в целом. На наш взгляд, именно этот процесс ставится во главу угла инклюзивного образования. Его основой является специально организованный процесс – социально-психологическое сопровождение семьи и ребенка с двигательными нарушениями.

Таким образом, родители, с нашей точки зрения, являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союз-

никами педагогов в решении этой проблемы, также как и активными участниками образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений. 5 изд., стер. / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.

ЧУБ Марина Вениаминовна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»*

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РЕФЕРИРОВАНИЮ

Статья посвящена коммуникативно-когнитивному подходу к обучению реферированию. Объектом исследования является процесс обучения реферированию студентов и выявление методической основы обучения.

В статье рассматривается компетенция решения проблемы, представляющей собой комплекс умений и навыков. В работе уделяется внимание критериям отбора и организации системы упражнений и заданий, ориентированных на коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивный подход, личностно-ценностная информация, компетенция решения проблемы, рецептивно-репродуктивные умения, критерии прагматичности, профессионально-ориентированные тексты, опосредованное общение, теоретические, практические аспекты эффективности реферирования.

В последнее время в работах многих лингвистов подтверждается теоретическая и практическая значимость проблемы реферирования, как коммуникативно-когнитивной деятельности, и методическая целесообразность выбора этого подхода в качестве основы обучения реферированию.

У многих исследователей этой проблемы делается акцент на то, что коммуникативно-когнитивный компонент призван помочь студенту развивать гибкость мышления, стать активным субъектом учебного процесса и обогатить свой интеллектуальный и когнитивный потенциал.

В результате исследований было выявлено, что реферат – это творчески обработанное, логически переструктурированное в синтаксическом и языковом плане произведение, передающее подлинную реальную неискаженную личностно и ценностно-значимую информацию.

При обучении реферированию у студентов формируется компетен-

ция решения проблемы, представляющей собой комплекс умений критического мышления, информационные умения и умения конструктивного характера.

К коммуникативно-когнитивному умению можно отнести умения, соответствующее характеру текстовой деятельности при подготовке и написания реферата. Сюда относятся:

Рецептивные умения, обеспечивающие восприятие, понимание и извлечение из текста профессиональной и ценностно-значимой информации.

Репродуктивные умения связаны с воспроизведением языкового и речевого материала, содержащегося в тексте, на основе ключевых слов, опорных предложений.

Репродуктивно-продуктивные умения направлены на интерпретацию текста (написания текстов). Этот критерий занимает доминирующую позицию в реферировании, так как он определяет основную тему текстов, синтаксически трансформирует и лексически перефразирует ключевую информацию. Это умение предполагает так же сравнительно- сопоставительный анализ сведений и фактов, умение использовать информацию в профессионально значимых ситуациях реальной коммуникации.

Продуктивные умения помогают использовать интерпретированную информацию в ситуациях опосредованного и непосредственного общения (ролевые игры, ситуации профессионального взаимодействия).

Названные умения составляют компетенцию студента в решении проблем, заключенных в тексте. Все эти навыки позволяют представить проблему, решать ее, размышлять над решением, сообщать решение проблемы.

Для овладения вышеназванными группами умений необходим комплекс специально разработанных заданий и упражнений, в которых будут отражены различные виды работы с текстами по специальности, включающие предтекстовые и послетекстовые задания.

Немаловажную роль в коммуникативно-когнитивном подходе к реферату имеют критерии отбора и организация аутентичных текстов, профессионально ориентированного характера, таких как:

Критерий прагматичности.

Критерий учета профессионально-ориентированных ожиданий студента.

Критерий профессионально прикладной направленности, т.е. адекватности жанрового разнообразия.

Критерий междисциплинарной обусловленности.

Система заданий и упражнений для реферирования – это взаимосвязанная и взаимообусловленная система, адекватная формируемым умениям опосредованного общения на основе текста реферата.

Характерной особенностью заданий и упражнений является то, что содержательная сторона языкового и речевого материала воспроизводит

ключевую информацию текста. Из этого следует последовательное выполнение предложенных заданий, которое подводит студента к необходимому результату – написанию реферата.

Проблема обучения коммуникативно-когнитивному подходу к реферированию до сих пор еще требует специальных исследований, она так же является предметом изучения в многочисленных научных работах отечественных и зарубежных ученых.

Многие лингвисты предлагают разные подходы к толкованию понятия реферирования. Такие как В. И. Соловьев, А. А. Гречихина, Collinson R. L. , Koblitz J. в своих работах подчеркивают репродуктивный характер реферирования, другие авторы как Ж. И. Мануэльян и Т. И. Ковальчук изучают потенциал реферирования и педагогические основы формирования языковой личности посредством культуры иноязычного чтения в целом и реферирования в частности. А. А. Вейзе рассматривает теоретические и практические аспекты реферирования в контексте достижения информативной и учебной целей.

Несмотря на многообразие научных исследований, проблема обучения реферированию как коммуникативно-когнитивной деятельности, к сожалению, мало изучена.

Но, тем не менее, на данном этапе можно сделать вывод, что цель реферирования может быть достигнута при условии, что в учебном процессе будет использована специальная методика, ориентированная на формирование у студентов коммуникативно-когнитивных умений опосредованного общения, направленного на активизацию критического мышления, культурно-контрастивного анализа сведений и фактов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Л. А. Методика обучения письменному изложению на II курсе языкового вуза: Автореферат диссертации. 13.00.02.-М., 1975.-26 с
2. Аннотирование и реферирование. Пособие по английскому языку / Г.И.Славина, З. С. Харьковский, Е. А. Антонова, М. А. Рыбакина. - М.: Высшая школа, 1991.-156 с
3. Иевлева Г.В. Решение коммуникативных задач на базе профессионально ориентированного текста. - М.: // Сб.: Профессиональная коммуникация, как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. - М.: МГЛУ. - 2000. № 454. - с. 37-44.
4. Цибина О. И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе: Англ.яз.: Диссертация, 2000.-190 с.
5. Щербакова Н.И. Формирование иноязычной компетентности специалиста среднего звена. Диссертация, М., 2004. - 227 с.

ШУГАЕВА Екатерина Анатольевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПРЕДОСТЕРЕЖЕНИЕ, СОВЕТА, УГРОЗЫ И ПРЕДСКАЗАНИЯ

В данной статье рассматриваются речевые акты предостережения, совета, угрозы, предсказания, пропозицией которых являются утвердительные предложения. Показана зависимость восприятия слушающим пропозиционального содержания от контекста. Выявлены различия речевых актов предостережения, совета, угрозы, предсказания на основе критериев соответствия/несоответствия интересам слушающего, наличия/отсутствия потенциальной опасности для адресата.

***Ключевые слова:** речевой акт, пропозиция, предостережение, совет, угроза, предсказание.*

Речевой акт состоит в произнесении говорящим высказывания в ситуации непосредственного общения со слушающим. Речевой акт определяется как «минимальная основная единица речевого общения, в которой реализуется одна коммуникативная цель говорящего и оказывается воздействие на адресата» [9, с.57]. В теории речевых актов речевой акт рассматривается как способ достижения говорящим определенной внеязыковой цели – как иллокутивный акт. Самым существенным моментом в иллокуции является коммуникативное намерение говорящего, которое в соответствии с его замыслом подлежит распознаванию со стороны слушающего.

В своих исследованиях речевых актов Дж. Серль исходит «из разграничения иллокутивной силы высказывания и его пропозиционального содержания» [8, с.171]. Наиболее важным элементом иллокутивной силы является иллокутивная цель, положенная в основу многих классификаций речевых актов. Иллокутивная цель – это некоторый “ментальный акт, совершения которого добивается от слушателя говорящий, или ментальное состояние, в которое говорящий намерен привести слушающего” [2, с.243]. В большинстве случаев иллокутивная цель может быть определена благодаря контексту и ситуации общения.

Пропозициональное содержание – это «то, что фигурирует в речевом акте, т.е. то, что может быть подвергнуто утверждению, сомнению; то, что может быть предметом просьбы, приказа, пожелания, обещания; то, что остается, если из семантики вычесть иллокутивную функцию». [5, с.232].

В данной статье будут рассмотрены речевые акты предостережения, совета, угрозы, предсказания, пропозицией которых являются утвердительные предложения.

Согласно теории речевых актов, одна и та же пропозиция может быть использована в различных речевых актах в зависимости от иллокутивной цели говорящего в определенном коммуникативном контексте. «Одно и то же высказывание может обозначать различные речевые акты, поскольку пропозиция не исчерпывает содержания ни речевого акта, ни высказывания, а развертывание пропозиции осуществляется в направлении от пропозиционального содержания к действительности» [4, с.413].

В зависимости от контекста пропозициональное содержание «Будет дождь» может выступать как предсказание, сообщение о положении дел в будущем, высказанное с большей или меньшей уверенностью, например, в сводке прогноза погоды или при наличии туч на небе. Эта же самая пропозиция может быть употреблена с другой интенцией – как совет – в случае, когда говорящий имплицитно подразумевает «Возьми зонт» или же «Не выходи из дома», заботясь об интересах адресата. Если же целью говорящего является стремление повлиять на будущие действия адресата с намерением защитить его от потенциальной опасности промокнуть под дождем, заболеть и т.д., то в данном случае пропозиция «Будет дождь» будет употреблена как речевой акт предостережения. Однако данная пропозиция не может выступать в качестве угрозы, поскольку это не в человеческих силах – управлять погодой и вызывать дождь, чтобы навредить интересам другой стороны, а также принудить адресата действовать согласно предъявленным требованиям. Тем не менее, можно предположить, что такой речевой акт способен быть воспринят как угроза в определенном культурологическом контексте: как слова шамана, которому приписываются сверхъестественные силы.

Следовательно, для того, чтобы определить тип речевого акта, необходимо знать цель говорящего.

Иллокутивная цель директивных речевых актов заключается в попытке «со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил» [8, с.182]. В этом случае идет речь о предполагаемом перлокутивном эффекте, о выполнении или невыполнении адресатом действия, упоминаемого в пропозиции директива или подразумеваемого имплицитно.

Такие директивные речевые акты как предостережение, совет, угроза, выраженные косвенно при помощи пропозиций в утвердительной форме приобретают некоторые характеристики репрезентативов, цель которых «сообщение о некотором положении дел» [8, с.181]. Тем не менее, говорящий не просто информирует слушающего о возможном положении дел или развитии событий, но в то же время пытается убедить адресата поступить определенным образом.

Пропозиция «Есть фрукты и овощи полезно для здоровья» может быть употреблена как репрезентатив, информирующий слушающего о положении дел. Но также возможно ее использование в речевом акте совета, поскольку наличие потенциального положительного результата при вы-

полнении определенного действия («есть фрукты и овощи») является мотивацией для адресата совершить это действие.

Подобным образом пропозиция «Оставленный включенным утюг может привести к пожару» помимо сообщения о положении дел употребляется в речевом акте предостережения на основе упоминания возможных негативных последствий с целью убедить адресата избежать их.

Таким образом, эксплицитное указание на наличие положительного результата или, наоборот, отрицательных последствий какого-либо действия служит основанием для восприятия адресатом такого речевого акта в качестве совета или предостережения соответственно.

Предсказание является смешанным речевым актом, оно может рассматриваться и как репрезентатив и как директив в зависимости от того, присутствует ли у говорящего интенция повлиять на последующую деятельность адресата. Чаще всего подобная интенция не может быть вычислена на основе языкового контекста, а лишь благодаря анализу коммуникативной ситуации, фоновых знаний отношений между коммуникантами.

Например, пропозиция «Завтра приедет Максим» может быть предсказанием, то есть сообщением о положении дел в будущем, имеющим целью лишь проинформировать адресата. Однако она может быть употреблена в качестве директива, если, сообщая данную информацию, говорящий тем самым желает добиться от слушающего какого-либо действия. Причем даже тип директива может быть уточнен лишь при ознакомлении с ситуацией общения и фоновыми знаниями коммуникантов – это может быть приказ, просьба, совет, предостережение, угроза и т.д. Наряду с эксплицитно выраженной информацией существует область имплицитного. Речевой акт может быть успешен только при условии, что слушающий понял не только то, что говорится, но и зачем это говорится. Залогом понимания адресатом намерения говорящего в конкретной ситуации является «сумма сведений, которая должна быть предварительной для однозначного понимания высказывания и его составляющих» [3, с.73] и «которые, не входя в языковое значение высказывания, создают почву для его употребления и позволяют ему достигнуть коммуникативной цели» [1, с.88]. Именно эти сведения называются прессупозицией.

Речевой акт угрозы разные исследователи относят к разным классам: к комиссивам вместе с обещаниями; к экспозитивам [7]; Г.Г. Почепцов [6] выделяет отдельный класс менасивов – предложений-угроз.

Цель комиссивов заключается «в том, чтобы возложить на говорящего обязательство [...] совершить некоторое будущее действие» [8, с.182]. В случае угрозы говорящий берет на себя обязательство совершить будущее действие, нарушающее интересы адресата, но он делает это с целью заставить адресата выполнить какое-либо действие, выгодное говорящему. Следовательно, такая черта, присущая всем директивам, как стремление добиться, чтобы адресат совершил нечто, присутствует в речевом

акте угрозы.

Рассмотрим пропозицию «Не подходи ко мне, а то я закричу», которая употреблена с интенцией угрозы. Говорящий стремится повлиять на будущие действия слушающего (добиться того, чтобы адресат не приближался к говорящему) и для повышения успешности данного директива говорящий берет на себя обязательство совершить действие неприятное для адресата в случае невыполнения адресатом требования говорящего.

Предостережение и совет, выражая заботу об интересах слушающего, различаются соответственно наличием или отсутствием потенциальной опасности для адресата. Предостережение и угроза, предполагающие возможное будущее нарушение интересов слушающего, отличаются по признаку бенефакторности: соответствия/несоответствия интересам слушающего. Кроме того, в случае угрозы появляется признак комиссивов, то есть говорящий одновременно с желанием заставить слушающего выполнить некоторое действие, берет на себя обязательство совершить нечто неприятное для слушающего в случае отказа выполнить упомянутое действие.

Предсказание, в чистом виде являясь репрезентативом, то есть сообщением о положении дел в будущем, в зависимости от намерения говорящего и ситуации может приобрести черты директивов: стать предостережением, советом, угрозой или другим актом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1973. – Т. 32. – Вып. 1. – С. 84-89.
2. Вендлер З. Иллокутивное самоубийство // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. Вып. XVI, М.: Прогресс, 1985. – С. 238–250.
3. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – М., 1976. – 232с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682с.
5. Падучева Е.В. Семантические исследования. Семантика времени и вида. Семантика нарратива. - М.: Школа “Языки русской культуры”, 1996. - 464 с.
6. Почепцов, Г.Г. Предложение // Иванова, И.П., Бурлакова, В.В., Почепцов, Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1981. С. 161—281.
7. Романов А. А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения М., 1988. – 104с.
8. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. Вып. XVII. – М., 1986. – С. 170 – 194.
9. Темиргазина З.К. Современные теории в отечественной и зарубежной лингвистике. Павлодар, 2002. – 140с.

**ПРОБЛЕМА ВЫБОРА УЧЕБНИКА ДЛЯ КУРСА
«ПРАКТИКУМ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ВТО-
РОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»**

В статье рассматриваются некоторые проблемы, связанные с выбором учебного пособия по курсу английского языка как второго иностранного в свете требований новых ФГОС по иностранному языку, и возможные пути их решения.

Ключевые слова: *второй иностранный язык, учебник, компетенция, интерференция*

В соответствии с требованиями нового образовательного стандарта основной целью дисциплины «Практикум по культуре речевого общения второго иностранного языка» является формирование и развитие у студента целого ряда общих и профессиональных компетенций, основными из которых являются владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов и умение применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции. Таким образом, курс второго иностранного языка предполагает формирование у студентов навыков межкультурной коммуникации в ее языковой, предметной и деятельностной формах, принимая во внимание стереотипы мышления и поведения в культуре изучаемого языка и ориентирован на обучение культуре иноязычного устного и письменного общения на основе развития общей, лингвистической, прагматической и межкультурной компетенций, способствующих во взаимодействии с другими дисциплинами формированию профессиональных навыков студентов.

Общая компетенция призвана стимулировать интеллектуальное и эмоциональное развитие личности студента и овладение им определенными когнитивными приемами, а также развивать способности к социальному взаимодействию и умения постоянного самосовершенствования. Содержание лингвистической компетенции в рамках курса второго иностранного языка составляет знание фонологических, лексических, грамматических явлений и закономерностей английского языка как системы, включая знание литературной нормы изучаемого языка (орфоэпической, орфографической, лексической, грамматической и стилистической), умение учитывать в коммуникативной и профессиональной деятельности языковые характеристики дискурса. Прагматический компонент преду-

смаатривает развитие навыков адаптация языковых единиц к предмету ситуации, типу адресата, условиям ситуации, интенции автора, понимание языковой организации функционально-стилевых разновидностей текста: художественного, газетно-публицистического, официально-делового; навыки языковой и эстетической интерпретации художественного и газетно-публицистического текста. Межкультурная компетенция предполагает не только знание, но и формирование толерантности и умение принимать во внимание в процессе коммуникации правила и традиции общения, принятые в культуре английского языка.

По окончании курса студент должен уметь критически оценивать свои навыки и умения, наметать пути и выбирать средства саморазвития, иметь представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в англоязычном социуме, о моделях социальной ситуации, типичных сценариях взаимодействия и владеть основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям ситуации взаимодействия. Достижение этих целей, безусловно, находит отражение в организации учебного процесса в курсе изучения второго иностранного языка. При этом возникает целый ряд проблем, связанных как с учебно-методическим обеспечением учебного процесса, так и с изменением всей системы организации этого процесса.

Если раньше одной из основных проблем стоящих перед преподавателем второго иностранного языка была проблема выбора учебника, который позволил бы за ограниченное время дать студентам возможность приобрести навыки, позволяющие не только участвовать в коммуникации на этом языке, но и преподавать по окончании вуза иностранный язык в условиях средней школы, то теперь, казалось бы, эта проблема не стоит.

Современная лингводидактика выработала определенные методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка, который должен выступать «средством обучения и должен быть ориентирован на систематизацию знаний, на обобщение языкового, речевого, коммуникативного, социокультурного опыта учащихся», и при этом помогать преподавателю управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся [Горлова 2012: 19].

В настоящее время на российский рынок поступает множество зарубежных изданий для обучения английскому языку, в отличном полиграфическом исполнении, что выгодно отличает их от многих отечественных изданий. Безусловно, они оказываются привлекательными для обучаемых, поскольку дают возможность изучения живого современного языка. Многие из этих курсов рассчитаны на молодежную аудиторию, и сопровождающие их аудио- и видеоматериалы, представляющие ситуации реального общения, помогают эффективно решать многие проблемы, в том числе связанные с постановкой произношения и обучением аудированию. Для преподавателя основными достоинствами подобных учебных пособий яв-

ляется аутентичность предлагаемых материалов, то, что данные учебные пособия соответствуют принятой у нас коммуникативной парадигме обучения, логично и понятно структурированы, имеют четкие формулировки заданий по всем аспектам, сопровождаются системой тестов разного формата, наличие адекватного руководства для преподавателя. Более того, несомненным достоинством этих изданий является их многокомпонентность, т.е. наличие дополнительных материалов, включая аудио- и DVD.

Использование этих пособий расширяет возможности преподавателя в области формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции, расширения лингвистического кругозора и лексического запаса, овладения общей речевой культуры и достижения по окончании курса достаточно высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, что соответствует требованиям ФГОС по иностранному языку.

Казалось бы, все эти достоинства подобных изданий позволяют легко решить для преподавателя проблему выбора. Именно эти факторы обусловили выбор в качестве основного пособия по курсу «Практикум по культуре речевого общения (второй иностранный язык)» УМК V. Evans и J. Dooley «Enterprise 3» и «Enterprise 4». Как отмечают авторы, данное учебное пособие представляет собой «a communicative course, specially designed to motivate and involve students in effective learning» и «provides for all the skills required in successful communication both in written and spoken form», таким образом, оно соответствует упомянутым выше методическим требованиям.

В данном УМК собственно учебник (Course book) сопровождается грамматическим справочником с упражнениями (Grammar) и рабочей тетрадью (Workbook), а также комплектом CD для студентов и работы в аудитории и DVD с книгой с заданиями (Activity Book), сборником тестов (Testbook). Система тестов включает тесты типа Self-Assessment Test, завершающие блок из 6 уроков, а также тесты различных форматов для промежуточного контроля. Система подачи грамматического материала выстроена таким образом, что обеспечивается постоянное его повторение с повышением степени сложности.

Еще одним положительным моментом является четкая система обучения письменной речи – от неформального письма, эссе описательного характера, до официального письма и эссе с элементами рассуждения. Обучение письменной речи в процессе изучения второго иностранного языка в языковом вузе предусматривает достижение студентами определенного уровня письменной компетенции, что требует специфических норм английского письменного этикета и социокультурных традиций страны изучаемого языка. Нельзя отрицать, что ранее в процессе обучения имело место доминирование устной речи над письменной (см. [Шумилина 2005]). Подобное доминирование в настоящее время недопустимо в том

числе и потому, что это не соответствует индивидуальным потребностям студентов.

Однако возникает одна, но весьма существенная проблема - в основе этого, как и всех других подобных учебных пособий лежат зарубежные методики обучения иностранным языкам, вследствие чего работать с использованием одних лишь этих пособий оказывается невозможно. Таким образом, любой подобный курс требует адаптации к российским условиям и заполнения определенных лакун. Перечислим лишь некоторые проблемы, которые приходится решать преподавателю.

Во-первых, в подобных курсах отсутствует система обучения чтению на иностранном языке. Даже учебники уровня Elementary фактически не обучают чтению на английском языке, при том, что общеизвестно, что успешное обучение английскому языку русскоязычных учащихся оказывается возможным только при сочетании имитативного подхода и сознательного усвоения правил чтения с дальнейшей отработкой техники чтения. Более того, работа по поддержанию произносительных навыков и совершенствованию техники чтения должна продолжаться и на продвинутых этапах изучения английского языка. И проблему не решает привлечение дополнительных фонетических курсов. Требуется создания специального учебного пособия, которое, с одной стороны, знакомило бы студентов с особенностями английского произношения и основными правилами чтения, с другой стороны, грамматически и лексически готовило бы студентов к переходу сразу к третьему уровню данного пособия, поскольку отводимое программой количество часов не позволяет начинать со второго, а тем более с первого уровня.

В таком пособии необходимо ознакомить студентов с особенностями английской артикуляции, отмечая ее особенностями в сравнении с немецким и французскими языками, с основными ошибками, появляющимися в речи при изучении английского языка и путями их преодоления, а также включить систему упражнений, направленных на формирование устойчивых произносительных навыков. При этом обучение чтению обязательно должно сопровождаться с ознакомлением с основными правилами чтения и правилами орфографии.

Во-вторых, данный курс не создавался для обучения иностранному языку именно русскоязычных студентов и, следовательно, не учитывает интерферирующее влияния родного и первого иностранного языков. Соответственно, в нем отсутствует та сопоставительная база с родным языком, без которой зачастую бывает сложно обойтись. В случае второго иностранного языка сопоставление оказывается необходимым не только с родным для студентов языком, но и с первым иностранным языком (ИЯ₁)— всем преподавателям второго ИЯ хорошо известно, что ошибки студентов с первым немецким будут отличаться от ошибок студентов с первым французским как в области фонетики, так и в области лексики и граммати-

ки. Система грамматических упражнений и упражнений, направленных на отработку лексики достаточно однообразна – это задания типа заполнения пропущенных предлогов, артиклей, выбора одной из двух предложенных глагольных форм, трансформации предложений и т.д.

Следовательно, необходимо создание лексико-грамматического практикума, который может помочь решить сложности, связанные с отсутствием переводных упражнений с родного на ИЯ и упражнений на преодоление интерферирующего влияния родного языка и ИЯ₁, а также сложностей, возникающих в силу отсутствия в родном языке обучаемых таких явлений как, артикль, фразовые глаголы, порядок слов повествовательного и вопросительного предложения и т.п.

В третьих, с точки зрения возраста обучаемых, эти учебные пособия все же рассчитаны не на студенческую аудиторию, и это тоже приходится учитывать. Это, однако, может компенсироваться публицистическими материалами, предлагаемыми для реферирования и произведениями для домашнего чтения, а также дополнительными материалами страноведческого характера. На занятиях по домашнему чтению, работая с художественным текстом (даже если это текст в той или иной степени адаптирован), необходимо обращать внимание на различия в способах выражения мысли между родным языком и ИЯ. Можно говорить, что в условиях учебного билингвизма (а при изучении двух ИЯ – учебного многоязычия) в сознании билингва/ трилингва формируется определенная модификация изучаемого ИЯ, которая обладает рядом особенностей в сравнении с аутентичным языком. Такой промежуточный язык трактуется как некий континуум, по которому последовательно продвигается индивид, как последовательность аппроксимированных систем, которые находятся в развитии и все более приближаются к системе, используемой носителями языка.

Таким образом, успешность обучения английскому языку как второму иностранному в свете требования нового государственного стандарта и в условиях ограниченного количества часов требует не только использования аутентичных учебных материалов, но и создания дополнительных учебных материалов, направленных на формирование произносительных навыков, навыков чтения, а также направленных на преодоление интерферирующего влияния родного и первого иностранных языков. Нельзя забывать и об интенсификации процесса обучения путем увеличения доли речевой деятельности обучаемых по отношению к речи преподавателя; определении четких параметров конечных результатов обучения на всех этапах и использовании новейших ИКТ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горлова Н.А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка как средства обучения / Н.А.Горлова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С.17-27.
2. Шумилиной О.С. Формирование навыков письменной речи в процессе обучения

второму иностранному языку / О.С.Шумилина // Преподавание второго иностранного языка в высшей и средней школе. Сборн. мат. межд. научной конференции. – Ярославль, 2005. – С.70-76.

СОДЕРЖАНИЕ:

Акимова Н.В. Влияние особенностей языка интернета на вариативность интерпретации текстов российских сайтов новостей	3
Амирова Ж.Р. Приемы и средства дискурсивного употребления субстантивированных прилагательных	7
Астапенко Е.В. Функции нарратива в учебном дискурсе	12
Афанасьева В.В. Особенности стилистического синтаксиса в рассказах Дж.К. Джерома	17
Бальзамов В.А. Чем заполнить электронный учебник?	19
Барabanова Н.В. Начальный этап в обучении французскому языку в высшей школе	23
Белецкая О.Д. Фреймовый сценарий запроса подтверждения	27
Бурмистрова Л.П. Прагматические аспекты перевода	30
Виноградова Е.В. Особенности коммуникативной тактики в дискурсе «врач-пациент»	35
Воевода Е.В. Формирование межкультурной компетенции: проблемы и пути их решения	40
Григорьева Е.Я. Отбор коммуникативно-речевого репертуара для учебников французского языка для общеобразовательных школ	45
Дорофеева И.В. Модель Шеннона-Уивера и ее значение для развития теории коммуникации	49
Ерофеева Е.В., Ерофеева Т.И. Региональный компонент в учебном процессе: теоретический и методический аспекты	54
Ефремова М.А. Обозначения и самообозначения иммигрантов в немецко-язычном пространстве: семантические изменения	59
Жукова Н.А., Богатырёва О.П. Развитие межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка в вузе	63
Зайцева Т.А., Родичева А.А. Гендерные стереотипизированные образы в американской и российской рекламе	68
Замараева Г.Н. Акмеологические стратегии оптимизации изучения английского языка в вузе	72
Захарова Н.В. Комментарий переводчика как гипертекст	77
Золотова Н.О. Тестовые технологии в образовании: обоснованность применения	80
Иванова Е.А. Рекламный текст – как способ психологического воздействия на реципиента	84

Ивенин Ф.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам	88
Исаева Л.В. Морфологические доминанты языковой игры	92
Карпова И.Д. Скрытые речевые акты в межличностной коммуникации ...	95
Кловак Е.В. Герменевтические принципы и системный подход в описании идиостиля	99
Комина Н.А. Формирование профессионально-ориентированной межкультурной компетенции в инновационном образовательном пространстве ..	102
Кононова Т.М. Из наблюдений над концептом «время» в художественном дискурсе романа И.А. Гончарова «Обрыв»	107
Коробчак В.Н. К вопросу о лингвистической оценки пейзажной единицы в структуре художественного текста	111
Крестинский С.В. Молчание в социокультурном дискурсе	116
Ксензенко О.А. Эвристика рекламного дискурса	119
Кузнецова Л.В. Дискурсивные механизмы согласия и несогласия в ситуации принятия решения	126
Курченкова Е.А. Постколониальный английский дискурс в Индии	131
Лещенко О.В. Некоторые особенности синтаксиса рекламных слоганов украинских финансовых учреждений	136
Литвинова В.А. Стереотипность и этикетность речевого поведения в коммуникативной ситуации «извинение»	141
Лялина Т.А. Проявление менталитета в тематике немецкоязычных анекдотов	145
Малеева Е.А. Автономия как принцип организации обучения второму иностранному языку в рамках коммуникативно-когнитивного подхода	149
Малышева Е.В. Социально-психологический контекст тактильной коммуникации в диалоге	153
Масленникова Е.М. Инвариант текста: каузирующий подход	158
Меркантини С. Приблизительная номинация в рамках языковой системы.....	164
Меркулова В.М. Неоднозначное слово в ментальном лексиконе человека: модели доступа	170
Мищук О.Н., Васильев Л.Г. К лингвистическим параметрам самопрезентации	173
Мкртычян С.В. Лингвистика организации и деловое общение	178
Новикова Д.Я. Роль диалога в художественном произведении	183
Новикова И.В. Внутренняя форма слова как одна из опор при идентификации полиморфного иноязычного слова	188
Новоселова О.В. Коммуникативно-конструктивное пространство перформативных практик со значением угрозы	191
Осипова О.В. Эволюция типологии в работах И.И. Мещанинова	196
Пенягина Е.Б. Концепт «аптека» в учебно-методическом дискурсе	202
Петухова Д.Д. Психолингвистические особенности освоения	

англоязычных заимствований носителями русско-английского учебного билингвизма	206
Пигаркина Е.А. Презумпция и импликация как элементы создания эффекта парадоксальности в высказывании (теоретический обзор)	209
Погребисская А.Л. Комплексная природа коммуникативно-регулятивного акта обвинения	212
Подгорная Л.С., Белоусова М.В. Обучение грамматике английского языка посредством связных текстов	219
Пономарева И.В. Дискурсивные характеристики псевдокоммуникативных процессов	221
Пономаренко Е.А. Парадигмальный характер жанровой структуры меди- цинского дискурса	226
Приходько С.А. «Аргумент», «дискурс», «полемика», «политика»: основные подходы и соотношение понятий	230
Ращупкина К.С. Регулятивная характеристика учебной интеракции	236
Резникова А.И. Межкультурная компетенция в рамках общевропейской шкалы оценивания	240
Родионова Т.Г. Современные концепции репрезентации знания в психо- лингвистике	244
Романов А.А., Романова Л.А. Перформативность как категория сакрально-ритуальной дискурсии	248
Рыжкова А.Г. Лингвокультурная концептуализация в процессе транстер- минологизации (на примере отраслевых терминологий английского и французского языков)	254
Рыжова Л.П. Вербализация когнитивных процессов в дискурсе в концепции Жоржа Виньо	260
Салтыкова Е.А. Этапы формирования значения фразеологических единиц с позиции семиологии	266
Салье Т.Е. Грамматические аспекты обучения переводу с русского языка на английский: варианты подхода	270
Семенова М.Ю. Роль образовательного фактора в формировании пост- стандартных языков	274
Серов А.А., Богатырев А.А. Структурное моделирование SEM в группировке и интерпретации стереотипных представлений студентов-первокурсников о Германии	279
Скрябина И.О. Прецедентность в контексте социализации и инкультурации	283
Соболева Л.В. Об одной особенности концепта Время в поэзии Б.Ахмадулиной	287
Сороколетова Н.Ю. К вопросу отбора материала для экспериментально- фонетического исследования	289
Тихомирова А.В. К постановке вопроса о коммуникабельности в профес-	

сиональном общении	293
Фомина Т.П. Педагогический дискурс и ассоциативное значение слов «школа», «учитель» у детей начальной школы	299
Чирво А.Ю. Интеграция учащихся с ограниченными возможностями здо- ровья в образовательную среду	304
Чуб М.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию	307
Шугаева Е.А. Сравнительный анализ речевых актов предостережения, со- вета, угрозы и предсказания	310
Шумилина О.С. Проблема выбора учебника для курса «Практикум по культуре речевого общения второго иностранного языка»	314