

материалы научно-практической конференции

ЯЗЫКОВОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ:
ПРОШЛОЕ,
НАСТОЯЩЕЕ,
БУДУЩЕЕ...

Иваново 2005

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ивановский государственный химико-технологический университет
Кафедра иностранных языков и лингвистики

*Посвящается 75-летию университета
и кафедры иностранных языков*

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

МАТЕРИАЛЫ
межвузовской юбилейной научно-практической
конференции

26-27 мая 2005 года

Иваново
2005

ББК 74.261.7

Языковое образование в России: прошлое, настоящее, будущее:
Материалы науч.-практ. конференции/ Отв. ред. Н.К. Иванова;
ГОУВПО Иван. гос. хим.-технол. ун-т.- Иваново, 2005.- 228 с.
ISBN 5-9616-0092-6

В сборник включены материалы докладов российских исследователей, методистов и педагогов-практиков, принявших участие в работе Всероссийской межвузовской научно-практической конференции «Языковое образование в России», состоявшейся 26-27 мая 2005 г. и посвященной 75-летию Ивановского государственного химико-технологического университета и кафедры иностранных языков и лингвистики. На материале романо-германских и русского языков рассматриваются актуальные проблемы лингвистики в аспекте межкультурной коммуникации и социолингвистики, лингвокультурологии, лингвистического образования и лингводидактики.

Издание подготовлено к печати кафедрой иностранных языков и лингвистики ИГХТУ. Тексты печатаются в авторской редакции.

Печатается по решению редакционно-издательского совета Ивановского государственного химико-технологического университета

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук **Н.К.Иванова** (ответственный редактор),
кандидат филологических наук **С.Г.Шишкина** (зам.ответственного редактора), **Т.И.Баделина** (ответственный секретарь), кандидат исторических наук **Ю.Л.Малкова**, кандидат химических наук **О.Н.Маслова, Е.А.Голубева**

Рецензент

кафедра иностранных языков Российского торгово-экономического университета
(зав. кафедрой канд. филол. наук **И.В.Переселяк**)

ISBN 5-9616-0092-6

© ГОУВПО «ИГХТУ», 2005

75 ЛЕТ ИЗ ЖИЗНИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИГХТУ



*Наталья Кирилловна Иванова,
доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой иностранных
языков и лингвистики ИГХТУ с 1991 г.*

2005 г. – юбилейный для Ивановского химико-технологического университета. 75 лет тому назад, в 1930 году, начал свое самостоятельное существование Ивановский химико-технологический институт, выйдя из стен химического факультета Ивановского политехнического института, одного из первых советских вузов, основанного в 1918 г. на базе эвакуированного в Россию Рижского политехнического института.

Вместе с первыми преподавателями «рижанами» ИВПИ получил в наследство хорошую библиотеку на иностранных языках: множество специальных научно-технических журналов и справочников на немецком языке, фундаментальные труды и энциклопедии. С 1920 г. началось преподавание немецкого и английского языков, а в 1930 г. был создан кабинет иностранных языков (кафедра). Сохранившиеся документы показывают, что у истоков кафедры стояли самоотверженные и образованные люди, большие знатоки языка, прекрасные педагоги. Поэтому не случайно, что настоящий сборник открывается уникальной публикацией: по архивным документам – личным делам, протоколам заседаний кафедры, приказам руководства преподаватель нашей кафедры, кандидат исторических наук Ю.Л. Малкова, сумела восстановить ранее утраченные данные о первых годах существования нашей кафедры, ее становлении и развитии.

Рубежными в истории существования кафедры стали 60-70-е годы. Именно в этот период ученые нашего вуза начали активное сотрудничество с зарубежными коллегами. Переписка, публикации в иностранных журналах, зарубежные стажировки потребовали хорошего знания иностранных языков, повысили мотивацию к их изучению. Понимая актуальность этого, ректорат стремился создать для всех, изучающих иностранный язык, наиболее благоприятные условия: кафедра получила новое помещение, студийные магнитофоны, множество журналов на английском, немецком и французском языках; для преподавателей и сотрудников, готовящихся к зарубежным поездкам, работала специальная языковая группа. С увлечением и плодотворно работали в ней Н.Г.Щипалова, Н.П.Морозова, а затем – Н.К.Иванова, О.А.Ужова, Р.М.Москвина, С.Г.Шишкина. Кроме секций английского, немецкого и фран-

пузского языков в состав кафедры входила секция иностранных языков общетехнического факультета филиала нашего вуза в г.Кинешме, которую многие годы возглавляла Т.Н.Егорова, ранее преподаватель нашей кафедры. С 1978 г. в составе кафедры была образована секция русского языка как иностранного (зав.секцией ст.преподаватель В.А.Кочетков).

... Шли годы, менялся состав кафедры, ее руководство. Однако всегда ее коллектив был неотъемлемой частью института-академии-университета, осуществляя языковую подготовку тысяч студентов: химиков, механиков, экономистов, специалистов по информационным технологиям, с недавних пор – культурологов. Долгие годы преподавание иностранных языков (английского, немецкого, французского) осуществлялось на основе собственных пособий, методических указаний, подготовленных преподавателями кафедры. Дидактически безупречны, лингвистически сбалансированы и аутентичны методические указания, пособия, терминологические словари-минимумы и тесты, подготовленные ветеранами кафедры Е.Г.Лапшиной, Р.С.Маклашиной, Н.П.Морозовой, Л.В.Захаровой, Е.А.Тарнаевой, Н.Н.Киселевой, И.И.Чернявской, Л.Д.Чернышовой, Л.А.Проскурниной и др. Однако никогда наша кафедра не замыкалась в узких территориальных или профессиональных рамках. С начала 70-х годов для обучения студентов стали применяться учебники (В.Б.Тресвятской, Э.И.Серебренниковой и И.Е.Кругляковой, Г.А.Архипова и др.), по которым учили студентов-химиков в ведущих вузах страны. Именно тогда были заложены основы многолетнего содружества с кафедрами иностранных языков многих учебных заведений, и прежде всего, с РХТИ им.Д.И.Менделеева и ЛТИ, где преподаватели нашей кафедры проходили курсы повышения квалификации, вели совместные научные исследования. В 1978 г. кафедра иностранных языков ИХТИ выступила в качестве коллективного рецензента учебного комплекса Н.Х.Мифтаховой «Английский язык для студентов химико-технологических вузов» (Москва, «Высшая школа», 1979).

Новые веяния в методике преподавания иностранных языков никогда не обходили кафедру стороной. Аннотирование и реферирование по методике Н.Д.Зориной и А.Вейзе, тестирование по системе И.А.Цатуровой, эмоционально-смысловой метод И.Ю.Шехтера, экспресс-метод обучения чтению и переводу В.В.Милашевича, интенсивные методики Г.А.Китайгородской, Т.Н.Игнатовой, С.И.Мельник, «Слайдинг» В.А. Вотинова – все они в разные годы нашли на кафедре широкое и эффективное применение, благодаря нашим преподавателям-энтузиастам Л.И.Ивановой, И.Д.Найдус, Т.И.Баделиной, Р.М.Москвиной, Т.А.Беляковой и др.

80-е годы 20 века ознаменовались активизацией на кафедре научно-исследовательской работы. Появились первые кандидаты филологических наук (спасибо ЛГУ им.А.А.Жданова, где прошли обучение в аспирантуре О.М.Карпова, Н.К.Иванова, Б.И.Базарова, Л.И.Иванова, Е.Н.Золина, О.А.Ужова). Под руководством доц. О.М.Карповой началось составление частотного словаря минимума, что позволило преподавателям кафедры, участвовавшим в этом проекте, познакомиться с современными лексикографическими исследованиями, методами составления учебных словарей. Важными событиями в жизни кафедры стали проведенные в 1984г. и в 1988г. крупные научные конференции «Проблемы научно-технической лексикографии и принципы составления учебных словарей» и «Лексикографические методы в обучении и научных исследованиях», в которой приняли участие более 100 ведущих советских

исследователей. Среди них были такие известные лексикографы, методисты и терминологи, как Л.П.Ступин, А.С.Герд, В.В.Морковкин, А.В.Зубов, В.М.Лейчик, В.В.Морозенко и др. Были установлены плодотворные научные контакты с рядом ведущих ученых нашей страны: организовывались совместные семинары, конференции, публиковались научные статьи в сборниках по всей стране. В 1986, 1987 и 1996 силами преподавателей кафедры были подготовлены три сборника депонированных статей, посвященных актуальным проблемам методики преподавания иностранных языков и лексикографии. С середины 80-х годов в программе ежегодной итоговой научной конференции ИГХТУ появилась еще одна большая секция - «Структурная и прикладная лингвистика».

В 90-е годы, когда в процессе реформы системы образования в России поменялась образовательная парадигма, и общество встало на путь демократических преобразований, преподавание нашей дисциплины наполнилось новым содержанием, обогатилось новыми формами. Это был период «языкового бума» в нашей стране. Идя навстречу пожеланиям студентов, мы организовали на кафедре десятки факультативных и элективных языковых курсов: «Английский разговорный язык» (Н.К.Иванова, Н.Г.Щипалова), «Немецкий разговорный язык» (Т.И.Баделина, Г.Л.Мальцева) «Деловой немецкий» (О.В.Максимова), «Страноведение» (В.И.Туманов), «Аннотирование и реферирование научно-технической литературы» (Н.В.Зверева, М.А.Морозова) «Разговорный французский» (Т.А.Белякова, Т.С. Рычагова) и др. Позднее факультативным курсам пришли на смену элективные курсы, одна из форм продолжения языкового и гуманитарного образования студентов. Наиболее популярными среди более 10 курсов, предлагаемых гуманитарным факультетом, были курсы С.Г.Шишкиной «В. Шекспир в кинематографии» и Е.Н.Золиной «Немецкая историческая беллетристика 19 века».

Переход на новую образовательную парадигму потребовали создания учебных пособий и дидактических материалов нового поколения. Были подготовлены десятки новых методических пособий, внедрены в процесс образования мультимедийные средства, разработаны компьютерные тесты и т.д. (С основными методическими пособиями, подготовленными на кафедре, можно познакомиться на сайте университета ([www.isuct.ru/ структура/гуманитарный факультет/кафедра иностранных языков и лингвистики/ труды кафедры](http://www.isuct.ru/структура/гуманитарный_факультет/кафедра_иностранных_языков_и_лингвистики/труды_кафедры))). Планомерному развитию языкового образования в нашем вузе, углублению языковой и общегуманитарной подготовки студентов способствовало создание в 1991г. первого в городе Гуманитарного отделения, объединившего ряд социально-гуманитарных кафедр.

Сейчас, спустя почти 15 лет, можно утверждать, что в кризисных условиях именно гуманитарные факультеты оказались способны кардинально изменить форму своего существования в техническом вузе; именно они вывели техническое образование на уровень университетского.

Более 30 лет углубленная языковая подготовка студентов в нашем вузе велась в рамках студенческого бюро перевода: выпускники специализированных языковых школ, да и просто лингвистически одаренные студенты, в течение 2-х лет глубоко изучали особенности научно-технического перевода, основы аннотирования и реферирования научных текстов, принимали участие в олимпиадах и конференциях (в том числе, Всесоюзных), а в конце курса обучения – защищали диплом на иностранном языке. Многие из выпускников сту-

денческого бюро переводов, ныне профессора и доценты нашего университета, с благодарностью вспоминают своих преподавателей – Р.С.Маклашину, Л.К.Гостикину, Н.Г.Щипалову, Р.М.Москвину, Л.И.Иванову, О.А.Ужову и др.

С 1998 г. кафедра ведет обучение студентов по дополнительной квалификации "**Переводчик в сфере профессиональной коммуникации**", что позволяет выпускникам ИГХТУ получить прочные лингвистические знания и найти достойное место на рынке труда. Подготовлено около 200 инженеров-переводчиков, многие из которых успешно применяют лингвистические знания в своей профессиональной деятельности. Стоит ли говорить о том, какой большой объем подготовительной работы был проведен для открытия этой дополнительной специальности, какая постоянная напряженная учебная и научно-методическая деятельность преподавателей необходима для осуществления качественного процесса преподавания? Можно гордиться тем, что разумно сочетая теорию и практику, работая творчески и квалифицированно, наша кафедра нашла свое место в образовательной нише города: нет сегодня ни одного вуза в Иванове, студенты которого не учились бы у нас по программе дополнительной квалификации.

Образование и успешное развитие гуманитарного отделения, а затем факультета, позволило поднять на новый уровень научно-методическую и научно-исследовательскую работу преподавателей, эффективно применять в процессе обучения результаты современных лингвистических исследований. Сформировалось и общее научное направление кафедр гуманитарного факультета - «Язык – Культура – Общество (антропоцентрический подход к исследованию социума)». Традицией факультета стала организации лингвистических секций на ежегодных межвузовских научных конференциях студентов, аспирантов и преподавателей «Культура: тексты и контексты», а также проведение научных конференций и издание межвузовских сборников научных трудов. Они хорошо отражают биение научного пульса кафедры. Приведу их хронологический список:

1998 г. **Лингвистическая теория и решение прикладных задач**. Межвузовский сборник научных трудов, Иваново, ИГХТУ, 1998. -229 с.

1999г. I Региональная школа-семинар «**Применение информационных технологий и средств коммуникации в преподавании гуманитарных дисциплин**». Тезисы докладов и сообщений. Иваново, ИГХТУ, 1999. -66 С.

2000г. **Проблемы межкультурной коммуникации** (лингвистические, социолингвистические и культурологические аспекты). Межвузовский сборник научных трудов. Иваново, ИГХТУ, 2000. - 428 С.

2000г. **Научное наследие Л.В. Щербы и лингвистика XXI века**. Тезисы докладов и сообщений научно-практической телеконференции. Иваново, 2000.-35 с.

2002 г. **Антропоцентрический подход к исследованию социума: лингвистические, социолингвистические и культурологические аспекты**. Материалы научно-практической телеконференции, посвященной международному году языков и 10-летию гуманитарного отделения ИГХТУ. Иваново. 2002. - 226 С. (www.isuct.ru/antropos)

2004 г. **Проблемы межкультурной коммуникации**. Межвузовский сборник научных трудов. Иваново, ИГХТУ, 2004. -303 с. (см.стр. кафедры на сайте университета)

Таким образом, уважаемые коллеги, вы держите в руках наш 7-й сборник научных трудов (магическое число, так любимое лингвистами!). Спасибо всем, кто внес свой вклад в его подготовку. У нас есть постоянные авторы, с которыми мы сотрудничаем ни один год. Это наши коллеги из других вузов г.Иванова: проф. Ф.И.Карташкова, проф. А.А.Хуснутдинов, проф. Ф.В.Фархутдинова, проф. Ю.Л.Цветков, доц. Е.А.Вансяцкая, доц. И.В.Куликова, доц. Л.И.Иванова, доц. М.В.Баламакова и др. аспиранты и преподаватели из ИвГУ, доц. Л.А.Кабанова из Ивановского государственного сельскохозяйственного университета, доц. Н.А.Дударева из Ивановского государственного энергетического университета, доц. И.В.Переселяк и доц. Л.Ю.Образцова из Российского государственного торгово-экономического университета, доц. В.А.Лобанов из Ивановской государственной медицинской академии, проф. В.М.Курицын из Шуйского государственного педагогического университета и многие – многие др. Листая старые программы конференций, убеждаешься, что многие нынешние доктора и кандидаты наук начали сотрудничество с нами еще будучи аспирантами. Поистине, дружба, скрепленная наукой! Именно на страницах наших сборников появились первые публикации некоторых аспирантов и молодых преподавателей, которые сейчас успешно преподают иностранный язык в высших учебных заведениях не только нашего города, но и страны. Как широка география авторов сборников: США, Германия и Монголия, Москва и Петербург, Вологда и Элиста, Тамбов и Казань, Пермь и Пятигорск, Воронеж и Омск, Вольск и Самара!

В настоящем сборнике опубликованы материалы научно-практической конференции «Языковое образование в России: прошлое настоящее, будущее», состоявшейся в ИГХТУ 26-27 мая 2005 г. Его открывают историко-мемориальные материалы Ю.Л. Малковой и «социальный портрет» современного преподавателя кафедры иностранных языков неязыкового вуза, подготовленный нашими молодыми коллегами Е.В.Костиной, Ю.Л.Малковой, Н.Е.Меркуловой и Т.О.Семилеткиной.

Научная программа конференции открывается концептуальными докладами М.К.Поповой, В.В.Наумова и А.А.Хуснутдинова, в которых очерчиваются новые горизонты лингвистических исследований в парадигме идей межкультурной коммуникации, социолингвистики и лингвокультурологии.

Материалы секции №1 **«Теория языка и межкультурное речевое общение»** включают актуальные результаты теоретико-лингвистических исследований (на материале английского, немецкого и французского языков) и рассматривают способы их эффективного преломления в условиях межкультурной коммуникации.

Сквозь призму **социолингвистики и лингвокультурологии** трактуются актуальные лингвистические проблемы в материалах секции № 2. Они охватывают такие современные сферы исследований, как социально обусловленные языковые стереотипы и политическая корректность (статьи Е.В.Милосердовой и Г.Л.Мальцевой et al), лингвистическая гендерология (ст. В.В.Ганиной, О.Г.Троицкой, О.Н.Тарасовой), современный сленг (ст. Т.С.Рычаговой), заимствования и лакунарность (ст. И.В.Лобановой и А.Н.Смирновой; Т.О.Семилеткиной, Р.Ю.Блинова и Р.В.Кузьминой, Н.В.Сергиной), паремиология (ст. Ф.В.Фархутдиновой, А.В.Егоровой).

Секция № 3 **«Языковое образование в неязыковом вузе»** включает статьи и тезисы выступлений, представленные на конференцию лингвистами и

преподаватели - практиками из нескольких вузов нашей страны и г.Иванова. В них обобщается ценный опыт преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей. В фокусе внимания – все виды речевой деятельности (ст. С.В.Сухова и Г.Г.Артюшиной, О.А.Шейпак; Л.А.Кабановой, Т.Н.Сухаревой) различные языковые аспекты (ст. В.А.Лобанова, Н.К.Ивановой, М.В.Серых, М.Н.Милеевой), а также принципы организации аудиторной и внеаудиторной работы со студентами различных специальностей (ст. Н.А.Дударевой и И.В.Ермаковой, З.Б.Доржиновой, Е.А.Вансяцкой и И.В.Куликовой, Е.И.Казаровой, Е.П.Шишмолиной, И.В.Переселяк и Н.Б.Хромовой и др.).

Материалы секции № 4 «**Общие проблемы лингводидактики**» посвящены широкому кругу общедидактических проблем, которые рассматриваются авторами не только на материале иностранного языка (английского и немецкого), но и русского (родного и как иностранного).

Думаю, что все публикации, включенные в наш юбилейный сборник, найдут своего читателя и будут полезны многим в их научно-практической деятельности.

Надеюсь, что у нашей кафедры не только славное прошлое, но и обещающее и интересное будущее. Отрадно, что в дружном коллективе кафедры много молодых преподавателей, которые с энтузиазмом и терпением постигают наше трудное ремесло. Именно им предстоит осуществлять языковое образование в XXI столетии – в период активного вхождения России в мировое образовательное пространство, в эпоху глобализации и массовой электронной коммуникации.

Нам всем очень повезло, что мы успеваем пожить в двух веках и сможем сравнить события прошлого и настоящего, заглянуть в будущее, критически оценить собственные достижения и устремиться к новым свершениям. Пожелаем друг другу творческих успехов, новых идей, благотворной научной коммуникации, сохранения старых связей и приобретения новых друзей и коллег.

КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИНГВИСТИКИ ИГХТУ: ПЕРВЫЕ 20 ЛЕТ (1930-1950). СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Ю.Л. Малкова

***Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия***

Развитие системы высшего образования в городе Иваново (до 1932 г. - Иваново-Вознесенск) началось в 1918 году с организации Иваново-Вознесенского политехнического института (ИВПИ). Он возник на базе Рижского политехнического института, эвакуированного в годы первой мировой войны. Впоследствии на его базе возникли четыре современных ивановских вуза: энергетический, текстильный, химико-технологический и сельскохозяйственный. Для интенсивного промышленного развития страны необходимы были квалифицированные кадры инженеров, подготовку которых и осуществляли ивановские вузы. Инженеров для химической промышленности готовил Ивановский химико-технологический институт. Для всестороннего качественного образования всегда необходимо было знание не только специальных дисцип-

лин, но и иностранных языков, для того, чтобы иметь возможность работать с оригинальной иностранной литературой, которая в значительном объеме присутствовала в библиотеке ИХТИ.

Преподавание иностранных языков велось ещё в ИвПИ с 1920 года, что подтверждают «Известия Иваново-Вознесенского политехнического института им. М.В. Фрунзе» за 1918-1928 годы. Среди педагогов были как преподаватели немецкого языка (Беляева Л.Н., Рейнфельд Е.А.), так и преподаватели английского языка (Маркман Е.В., Телор-Витова Э.Я., Хорошкова Е.О.). К сожалению, трое не доработали до образования ИХТИ, остальные, по-видимому, оказались в других вузах.

В ИХТИ преподавание иностранных языков велось с момента образования вуза, т.е., с 1930 года. Однако кафедры иностранных языков как таковой не существовало: был кабинет иностранных языков. Тем не менее, в документах 1930-х годов наряду с «кабинетом» встречается и название «кафедра иностранных языков», что позволяет говорить о существовании в тот период определенной структуры, являвшейся прототипом будущей кафедры, официально учрежденной в годы Великой Отечественной Войны. Приказом Всесоюзного комитета по делам Высшей школы при СНК СССР № 32 от 8/10-1943г. при ИХТИ была утверждена кафедра иностранных языков. Исполняющей обязанности заведующего кафедрой иностранных языков была назначена Е.Н. Киселева.

Первый преподавательский состав кафедры в 1930 году включал 3-х педагогов, имеющих высшее образование, значительный стаж и богатый опыт преподавательской работы. Это были Апсен Федор Петрович (заведующий кафедрой, доцент), Андреева Вера Ивановна (ассистент) и Апсен Надежда Федоровна (ассистент).

В. И. Андреева, родилась в Люблинской губернии, а затем после смерти отца мама перевезла её в Россию. Среднее образование она получила уже в России. Окончила курсы иностранных языков при Московском институте, получила звание преподавателя иностранных языков. Владея немецким и французским языками, с 20 лет она давала частные уроки. Выйдя замуж, уехала в Тульскую губернию, где работала преподавателем до 1925 года, после чего, желая дать высшее образование своим детям, переехала с мужем в Иваново. До поступления на работу в ИХТИ она работала учителем в школе, на рабфаке, на курсах переводчиков, в институте финансово-экономических наук, даже вела кружки немецкого языка при комитете партии при ОГПУ. В ИХТИ Вера Ивановна проработала до 1935 года. В годы работы на кафедре она была председателем секции преподавателей иностранных языков г. Иванова, была выбрана делегатом от Ивановской области на Всесоюзный съезд преподавателей иностранных языков в Москве.

Н. Д. Апсен родилась в Пермской губернии в семье сельского учителя. После окончания 8-классной женской гимназии окончила 6-месячные курсы немецкого языка в г. Марбурге, а затем – факультет общелингвистических наук Томского государственного университета. Её муж Ф.П. Апсен – латыш по национальности. Информации о том, как супруги Апсены оказались в Иванове, источники не сообщают.

До 1935 года на кафедре велось преподавание только немецкого языка (если не считать, что в октябре-ноябре 1933 г. на кафедре работал преподаватель английского языка И. Я. Зейферт), что было связано с международной обстановкой. С 1935 года было введено преподавание и английского языка, но

количество преподавателей немецкого языка на кафедре по-прежнему превышало количество их коллег - англистов.

Процесс становления и развития кафедры совпал со сложной и противоречивой обстановкой, сложившейся в стране в 1930-е годы, что не могло не отразиться на судьбах преподавателей кафедры. Огромное значение в то время придавалось социальной и политической благонадежности каждого человека, даже любое неосторожное высказывание грозило серьезной опасностью. Самыми страшными в этом плане стали 1937-1938 годы, когда по стране прокатилась волна репрессий. Затронула она и заведующего кафедрой иностранных языков ИХТИ, доцента Федора Петровича Апсена. Чудом сохранившиеся архивные документы тех лет дают крайне скудную и неполную информацию о его судьбе. Тем не менее, она представляет значительный интерес.

Федор Петрович Апсен заведовал кафедрой иностранных языков ИХТИ в 1930-1937 годах. 9 июня 1937 года он был освобожден от занимаемой должности (приказ № 24 от 9 июня 1937г.). согласно приказу, «Преподаватель иностранного языка Ф.П. Апсен на занятиях со студентами вел бытовые, политически вредные разговоры. Несмотря на то, что ... Ф.П. Апсену делались соответствующие предупреждения, последний снова повторил свое враждебное выступление против русского языка». Поведение Ф.П. Апсена было признано несовместимым с дальнейшим ведением педагогической работы, и он был освобожден от занимаемой должности. Однако с 1 сентября 1937 года он был восстановлен в должности (приказ № 52 от 2 сентября 1937г.). Видимо, по причине недостатка преподавательских кадров. Ему объявили строгий выговор с предупреждением об увольнении в случае повторения им «враждебных выступлений». Не проработав и месяца, 29 сентября (приказ № 71 от 29 сентября 1937г.) Ф.П. Апсен был вновь освобожден от занимаемой должности. Дальнейшая судьба его неизвестна. Сложно предположить, что именно говорил Апсен о русском языке, поскольку документы этого не сообщают. Полагают, что он позволил себе благосклонное высказывание относительно западных стран, что было расценено, как поклонение перед западной цивилизацией. Определенную роль, безусловно, сыграло и его латышское происхождение, а также то, что он преподавал именно немецкий язык.

В 1937 году органами ОГПУ был арестован и А.Н. Розакутти, брат Елизаветы Николаевны Киселевой, пришедшей на кафедру в 1935г.

Расширение масштабов вуза, увеличение численности студенческого корпуса потребовало расширения штата преподавателей кафедры. С 1935г. в ИХТИ работают Елизавета Николаевна Киселева, преподаватель немецкого языка, Вера Александровна Любимова, преподаватель английского и немецкого языка.

Елизавета Николаевна Киселева родилась в 1898г. в Шуе в семье врача. В 1916 окончила 8-классную Ивановскую казенную женскую гимназию, поступила на курсы иностранных языков О.А. Карповой в Москве. Но в 1918г. их оставила, так как отцу трудно было содержать её. В 1926 г. окончила педагогический факультет Нижегородского университета. Немецкий и французский языки она знала с детства, т.к. в семье на них говорили. Английский выучила позже. До поступления на работу в ИХТИ она работала в фундаментальной библиотеке при институте народного образования (1919-1921), в канцелярии ИВПИ (1922-1923), научным сотрудником губернского музея (1926-1928), преподавателем немецкого языка на городских курсах иностранных языков (1927-

1928), в педтехникуме г. Шуя (1928-1930), научным переводчиком ИвНИТИ (1931-1932), преподавателем немецкого языка на меланжевом комбинате (1934-1935). С 1943 года была сначала исполняющей обязанности заведующей кафедрой иностранных языков, а затем – до 1961 года – её заведующей.

В 1942 году из блокадного Ленинграда была эвакуирована Лидия Александровна Татарская. Сначала она работала медсестрой в Ивановском эвакогоспитале, затем - преподавателем английского языка ИХТИ до 1945 года. После окончания войны вернулась в родной город.

С середины 1930-х до середины 1950-х годов численный состав кафедры не менялся. В 1944 году в штате кафедры состояли 6 преподавателей: Е.Н. Киселева (заведующая кафедрой), И.П. Соменко, В.А. Любимова, Л.А. Татарская, Т.В. Потехина, З.М. Покровская. В 1955 году на кафедре по-прежнему работали 6 педагогов: Е.Н. Киселева, Н.П. Лобанова, Е.Г. Лапшина, Р.С. Маклашина, Т.В. Потехина, З.М. Покровская.

Расширяющиеся потребности в специалистах, владеющих иностранными языками, потребовали введения в 1956 году преподавания третьего иностранного языка – французского.

В рассматриваемый период становления кафедры, безусловно, остро стоял вопрос о методах преподавания иностранного языка, об обеспеченности литературой и учебными пособиями. Единственным используемым в то время методом был грамматико-переводный, какие бы то ни было технические средства обучения отсутствовали (это была проблема не только ивановских вузов). Кроме того, ощущался острый недостаток учебных и методических пособий для преподавания и изучения иностранных языков. Безусловно, финансовые проблемы сыграли определенную роль. Кроме того, в период становления кафедры методика преподавания иностранного языка именно в химико-технологической вузе ещё находилась в стадии разработки. Необходимо было создавать и апробировать те или иные методы и приемы. Этот процесс, помимо уже упомянутых ранее факторов, замедляло и то, что преподавательский состав кафедры был невелик, нагрузка педагогов и без того была значительной.

Что же касается библиотечного фонда ИХТИ, то в 1930-1950-х гг. он в достаточном количестве располагал оригинальной иностранной литературой на всех трех языках. Она досталась ИХТИ в наследство от ИвПИ, и значительная часть литературы до этого принадлежала Рижскому политеху. После организации ИХТИ его фонды продолжали пополняться оригинальной иностранной литературой. Так, в распоряжении библиотеки находились иностранные журналы, издававшиеся в 1920-1930-е годы в Нью-Йорке, Берлине, Лондоне, Праге: Chemical Abstracts, Chemical Engineering, Chemical Review, Chemische Berichte, Chemische Technik, Chemistry and Industry, Comptes Rendus, Chemiske Listy. Много было и оригинальных иностранных книг. При этом до начала 1940-х годов значительное количественное превосходство было на стороне немецких авторов (Abegg R., Meyer R., Arrhenius S.), далее следовали французские книги (Berthelot M., Broglie L.), и, наконец, английские (Adams R., Bennett H.). С середины 1940-х годов начинается постепенное увеличение количества английской литературы, с середины 1950-х годов больше появляется и французских книг. Это было следствием введения преподавания английского (1935г.) и французского (1956 г.) языков. Безусловно, наличие оригинальной иностранной литературы - это положительный момент. Но были необходимы и учебные пособия. До начала 1950-х годов они практически отсутствовали, что крайне

затрудняло процесс преподавания иностранных языков. В такой ситуации преподавателям приходилось рассчитывать на свои знания, квалификацию и опыт, благо преподавательский состав кафедры в то время был достаточно сильным.

Таким образом, в первые 20 лет своего существования кафедра росла и развивалась, преодолевая различные препятствия. Однако, конец 1940-х - начало 1950-х годов - это не только время дальнейшего становления кафедры и расширения её преподавательского состава. В масштабах всей страны - это время массовых процессов, направленных против интеллигенции. Затронули эти события и преподавателя кафедры Любимову В.А. Дочь коллежского советника, дворянка по происхождению, она окончила Санкт-Петербургский Институт им. Павла I. В 1935-1950гг. она работала преподавателем кафедры иностранных языков ИХТИ, преподавала английский и немецкий языки. В 1950г. она была переведена на должность лаборанта. Аргументировалось это тем, что у В.А. Любимовой не было права преподавания иностранного языка в вузе. Специальные комиссии, организованные для проверки ее профессиональной пригодности, установили, что В.А. Любимова в совершенстве владеет иностранным языком. Но руководство, следуя общему партийному курсу, направленному на достижение необходимого классового состава преподавателей, пожертвовало профессионализмом педагога. В документах говорится, что В.А. Любимова «не отвечает должности преподавателя вуза не только с деловой, но и политической стороны. Происходит из дворян, воспитание и обучение – дворянское». Именно её происхождение и сыграло определяющую роль. В должности преподавателя, несмотря на многочисленные попытки, она так и не была восстановлена. В 1984г. в год столетия В.А. Любимовой, ее личное дело было выслано по запросу в город Калугу.

Подведем итоги. Период 1930-х-1950х годов – это время становления и развития кафедры. Проходил данный процесс сложно и противоречиво, поскольку во многом осложнялся общественно-политическими реалиями того времени. И, прежде всего, это негативно отразилось на педагогическом составе кафедры. Тем не менее, именно в тот период были заложены основы кафедры и созданы дальнейшие предпосылки для её дальнейшего развития. Немалая заслуга в этом принадлежит ядру педагогов-профессионалов, которые сумели выстоять в той непростой обстановке и организовать эффективную работу кафедры.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Е.В. Костина, Ю.Л. Малкова, Н.Е. Меркулова, Т.О. Семилеткина
Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия

Иностранный язык в вузах города Иванова начали преподавать с момента их образования. С течением времени потребность в изучении иностранных языков возрастала, что не могло не отразиться на качественном и количественном составе преподавателей кафедр иностранных языков. Социально-экономические реалии также повысили спрос на специалистов, владеющих иностранным языком. С помощью социологического и статистического исследования, проведенного группой преподавателей кафедры иностранных языков и

лингвистики ИГХТУ в январе-марте 2005 года, был создан образ современного "типичного преподавателя" иностранного языка неязыкового вуза города Иваново. Возможно, результаты исследования покажутся интересными как преподавателям, так и заведующим кафедрами.

Общее количество преподавателей иностранных языков в вузах города Иваново по нашим сведениям составляет 164 человека. Полученные результаты можно считать достаточно достоверными, т.к. в опросе согласились участвовать 90 преподавателей. В ходе исследования были изучены и проанализированы анкеты преподавателей иностранных языков следующих вузов: межфакультетской кафедры английского языка Ивановского государственного университета, Ивановской государственной медицинской академии, Ивановского государственного химико-технологического университета, Ивановской государственной текстильной академии, Ивановской государственной сельскохозяйственной академии, Ивановского филиала Российского государственного торгово-экономического университета, Ивановского Института ГПС МЧС России и Ивановского государственного энергетического университета. Обработав и систематизировав анкетные данные, мы предлагаем Вашему вниманию условный портрет современного вузовского преподавателя иностранных языков города Иваново.

Самыми востребованными являются преподаватели английского языка: 76 % опрошенных педагогов преподают именно его, 14 % приходится на долю немецкого языка и 10 % - на долю французского. При этом медицинский вуз имеет свою специфику, и параллельно с преподаванием основного языка педагог ведет занятия и по латинскому языку (2 преподавателя).

Для описания социального портрета лучше употреблять термин "Преподавательница", поскольку 90 % вузовских преподавателей иностранного языка – это женщины. Возрастные характеристики Преподавательницы в какой-то степени несколько полярны: либо её возраст превышает 50 лет (37 %), либо она ещё не достигла 30-летнего возраста (30 %). В зависимости от возрастной характеристики исчисляется и стаж работы Преподавательницы. Поскольку большая часть педагогического коллектива кафедр имеет солидный возраст, то, соответственно, и общий стаж работы педагогов в 50 % случаев превышает 20 лет. Достаточно много среди преподавателей иностранного языка и начинающих педагогов: 35 % из них не проработали ещё и 10 лет. Так называемых "кадровиков" (т.е., преподавателей со стажем 10-15 лет) всего 11 %, и 5 % имеют стаж работы 15-20 лет. При этом 50 % педагогов около 10 лет своего общего стажа проработали в одном вузе. Нам кажется, что такие возрастные «ножницы» обусловлены тем, что с начала перестройки, т.е., именно тогда, когда преподаватели так называемого среднего возраста заканчивали вузы или имели небольшой стаж работы, статус учителя и преподавателя вуза претерпел значительные изменения в худшую сторону, и многие педагоги вынуждены были в силу финансовых обстоятельств искать работу в коммерческих структурах. Соответственно, целое поколение преподавателей попросту «пропало» в годы реформ.

К счастью, расширившиеся возможности вести научно-исследовательскую работу в рамках кафедр привели к тому, что молодые преподаватели получили шанс поступать в аспирантуру и повышать свою квалификацию. Среди преподавателей в данный момент лишь 22% - кандидаты наук и 12% - доценты. Однако мы надеемся, что те 30 % начинающих преподавателей смогут в ближайшем будущем пополнить ряды кандидатов и доцентов, повысив свою квалификацию. В настоящее время, по нашим данным, 20 (22%) преподавателей ивановских вузов обучаются в аспирантуре. В силу финансовых сложностей высшего образования в последние десятилетия по-

повышение квалификации на базе крупных языковых вузов страны было затруднено, поэтому самыми посещаемыми курсами повышения квалификации, согласно полученным данным, стали: курсы при ИВГУ, ИГЭУ, ИГМА. Некоторым преподавателям посчастливилось пройти и зарубежные стажировки в Великобритании, США и Франции. За годы работы в высшей школе 65% преподавателей повысили свою квалификацию.

Средняя нагрузка типичной Преподавательницы составляет сегодня в 90 % случаев 20-24 часа в неделю, и в основном она – аудиторная. Параллельно с работой со студентами в 78 % случаев Преподавательница ведет научно-исследовательскую и научно-методическую работу. Среднее количество публикаций в год (в том числе и совместных со своими коллегами) составляет 3-4 статьи или 2-3 тезисов.

Так как раньше финансирование вузов не всегда позволяло в большом объеме приобретать современную учебную литературу, а также, учитывая нехватку специальной литературы и учебников для технических вузов, основными учебными пособиями до сих пор остаются методические указания, изданные кафедрой (70% от общего объема используемого материала). Поэтому многие преподаватели (70%) имеют собственные методические разработки, при этом методички появляются ежегодно. Доля учебников с грифами УМО и Министерства образования, а также учебников центральных издательств среди всего используемого Преподавательницей материала одинакова и составляет 20 %. Иностранные учебники составляют 10 % от общего количества используемого материала.

Несмотря на все возрастающую нагрузку преподавателей и при этом незначительный рост оплаты труда, часть Преподавательниц (26%) вынуждены искать различные подработки или дополнительные источники доходов.

При этом существует проблема текучести кадров на кафедрах: ежегодно обновляется до 10 % педагогического состава. Это обусловлено либо возрастными параметрами, либо финансовой непривлекательностью профессии преподавателя.

Возглавляет кафедру иностранных языков в 88% случаев также Женщина. Ученую степень кандидата наук и звание доцента имеют 88% заведующих кафедрами, степень доктора – 1 чел. Объем работы заведующей кафедрой иностранных языков достаточно велик. В ее обязанности входит координация научно-исследовательской и научно-методической работы преподавателей, проведение занятий со студентами и аспирантами, общее руководство кафедрой.

В последние десятилетия научно-технический прогресс вносит свои коррективы в образ Преподавательницы иностранных языков. И раньше при изучении языков широко использовались ТСО, но современный подход требует от преподавателя умения обращаться не только с аудио- и видеотехникой, но и умений и навыков работы с мультимедийными средствами. Однако кафедры не всегда оснащены необходимым оборудованием в достаточном количестве. В 90% случаев имеющегося оборудования недостаточно для организации эффективного учебного процесса обучения иностранному языку студентов всех факультетов.

Подведем итоги. Ясно, что любая картина, основанная на усредненных статистических данных, неизбежно грешит упрощением и недостаточной проработкой деталей. Нарисованный здесь социальный портрет не исключение. Можно только надеяться, что образ нашей Преподавательницы получился все-таки достаточно любопытным и правдоподобным, чтобы каждому работающему в высшей школе преподавателю невольно захотелось сравнить с ним и себя, и своих коллег.

Пленарные доклады

НАЦИОНАЛЬНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ, НАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА, ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА

М.К. Попова
ВФ МГЭИ
Воронеж, Россия

Ключевыми для данного исследования являются слова «нация», «ментальность», «национальная идентичность», «национальная картина мира» и их отношение к художественной литературе, поэтому представляется целесообразным начать с их определения. Мы предлагаем разграничить объем и содержание понятий «национальное», «национальная ментальность», «национальная идентичность». Все они имеют сложный характер и природу, используются и изучаются и общественно-политическими науками, и психологией, и культурологией. Опираясь на данные и достижения других гуманитарных наук, мы будем рассматривать интересующие нас понятия в основном применительно к литературе и литературоведению.

Полагаем, что «национальное» – термин наиболее всеохватывающий и наиболее расплывчатый; в обозначаемое им понятие входит весь комплекс связанных с понятием «нация» вопросов и проблем, в том числе и вопросы национальной ментальности и национальной идентичности.

«Национальная ментальность» также является категорией широкой, она включает в себя характерную для людей определенной нации совокупность представлений, ощущений, чувствований относительно окружающего мира, некий определенный способ ощущать и воспринимать действительность, мыслить о ней и действовать в ней.

Национальная идентичность – это то, как понимают себя вся нация в целом и отдельные ее представители, это самообраз, самооценка нации, ее представление о самой себе. Поскольку это понятие относится к субъективной реальности, самообраз нации не обязательно совпадает с тем, чем она действительно является. Ментальность – категория более широкая, чем идентичность.

Вопросы, связанные с понятиями «нация», в течение долгого времени оставались вне поля зрения отечественных гуманитарных наук. В советское время считалось, что «подлинно научная теория нации создана К. Марксом и Ф. Энгельсом, и развита В.И. Лениным» [Калтахчян, 1974, 375]. Исследователи того времени уверенно говорили о том, что «опираясь на марксистско-ленинскую теорию, можно предвидеть, что полная победа коммунизма во всем мире создаст условия для слияния наций...» [там же, 376]. Жизнь, однако, опровергла этот постулат, заставила вновь задуматься о национальных проблемах, и «в последние десять лет в России начинают появляться публикации, как российских, так и зарубежных авторов, посвященные проблемам этничности, нации, национальной идентичности, национализму» [Лукина, 2004, 4].

В отличие от слов «нация», «национализм» термин «менталитет» или «ментальность» в последние десятилетия находится в нашей стране постоянно на слуху и часто встречается как в общественно-публицистической, так и в научной литературе.

Напомним, что в широкий научный обиход понятие менталитета ввели в 1920-е годы историки французской «школы Анналов». Их идеи стали известны широкой российской научной – и ненаучной – общественности в 1970-е годы благодаря трудам А.Я. Гуревича. Он определил менталитет как «весь тот комплекс основных представлений о мире, при посредстве которых человеческое сознание в каждую данную эпоху перерабатывает в упорядоченную «картину мира» хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений; в таком случае французское слово *mentalité* по смыслу приближается к русскому «мировидению» [Гуревич, 1986, 215].

В современной России менталитет изучают психологи, культурологи, лингвисты. По этой проблеме защищаются диссертации [Южина, 2003], создаются вузовские учебные пособия [Душков, 2002], читаются спецкурсы и издаются тексты их лекций [Фещенко, 1999]. Хотя многие ученые признают сложность явления «ментальность» [Южина, 2003, 6; Фещенко, 1999, 3-8; Душков, 2002, 4], определения понятия вошли в российские словари и учебники (см., например, [Культурология, 1997, 271; Гуревич, 2001, 238-252]).

Ментальность, как справедливо утверждают П.С. Гуревич и О.И. Шульман, «характеризует работу коллективного сознания» и включает в себя разнородные элементы. Она – «специфический тип мышления», «то общее, что рождается в людях из их природных данных и социально обусловленных компонентов». В нее входят «навыки осознания окружающего, мыслительные схемы, образные комплексы», «она выражает привычки, пристрастия, коллективные эмоциональные шаблоны». Однако ментальность принадлежит не только логически-рациональной сфере, она связана и «с бессознательным слоем психики. В этом смысле она далеко не всегда артикулируется ее носителями... Захватывая бессознательное, она выражает жизненные и практические установки людей, устойчивые образы мира, эмоциональные предпочтения, свойственные данному сообществу и культурной традиции» [Гуревич, Шульман, 2001, 320-321]. «Бессознательный» компонент менталитета подчеркивает и Н.С. Южина, которая определяет этот феномен **«как интегральную характеристику духовной жизни индивида (социума), выражающуюся через сложную совокупность глубинных, главным образом невербализируемых, неотрефлексированных интеллектуальных установок (познавательных стереотипов, стереотипов мнений, суждений, оценок) и долговременных поведенческих архетипов (стереотипов действия – традиций, привычек и т.д.) – выделено автором – М.П.»** [Южина, 2003, 18].

Полагаем, что ментальность можно рассматривать как некую многогранную призму (этим словом еще в 1952 определял менталитет Г. Бутуль - см. [Менталитет и культура предпринимателей, 1996, 5], сквозь которую общность и составляющие ее индивиды [см.: Попова, Стернин, 2002, 43] рассматривают и оценивают действительность, в результате чего создают свою картину мира. Картина мира – феномен сложный, включающий в себя универсальные, национально-специфические и индивидуально-специфические компоненты, это явление можно трактовать по-разному. С нашей точки зрения, в самом общем плане картину мира можно определить как «целостный образ мира, складывающийся в голове человека в процессе познавательной деятельности. Это гетерогенные (то есть разнородные, имеющие разную природу), гетерохронные (то есть познаваемые в разные отрезки времени), гетеросубстратные (то есть имеющие разную когнитивную основу) сведения о мире» [Гришаева, Попова, 2003, 25].

Общности/социальные группы могут быть разными, поэтому различают

ментальности возрастные, расовые, ментальности культур разных географических регионов, ментальности разных исторических эпох, ментальности, порожденные различными типами устройства государства (тоталитарная ментальность) и др. В этом ряду упоминается и национальная ментальность.

Определяя ее, З.Д. Попова и И.А. Стернин пишут: «Национальный менталитет – это национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации». Ученые пытаются описать механизм действия интересующего их феномена: «Разный национальный менталитет может воспринимать по-разному одни и те же ситуации. Национальный менталитет нередко как бы заставляет органы восприятия человека видеть одно и не замечать другое» [Попова, Стернин, 2002, 440]. Проблема национального менталитета, по мнению многих отечественных ученых, относится к наиболее актуальным и не достаточно исследованным [Душков, 2002, 11; Южина. 2003, 1,2].

Национальный менталитет является инструментом создания национальной картины мира, которая «представляет собой общее, устойчивое, повторяющееся в картинах мира отдельных представителей народа» [Попова, Стернин, 2002, 11]. Такая картина мира возникает в процессе отражения и познания действительности. Большую роль в этом процессе играет национальная ментальность.

В отечественных гуманитарных науках термины «национальная картина мира», «национальный менталитет», «менталитет народов» являются общеизвестными и часто употребляемыми (см., например, [Язык и национальное сознание, 2002; Картина мира, 2003; Душков, 2002, 11]). Российские гуманитарии говорят также об «этнической» и «этнонациональной ментальности» (см.: [Этнонациональная ментальность, 1999]).

Англоязычные авторы, рассуждая о проблемах, связанных с нацией, слово «ментальность» употребляют не часто. Его относительно слабая распространенность в трудах британских и американских ученых обусловлена тем, что интерес к школе «Анналов» здесь возник сравнительно поздно, в Британии – в 1950-е, а в США – в 1970-е годы. Говоря о национальной ментальности (но, как правило, не употребляя этого термина), британские ученые чаще всего или описывают менталитет определенной исторической эпохи, или анализируют, как она складывалась. К работам первого типа можно отнести, например, небольшую вводную статью Джона Харрисона «Ментальность эпохи», которой открывается книга «В высшей степени викторианские люди и идеи» (1974). Исследователь выделяет такие черты викторианской ментальности, как «вера в прогресс», которая соседствует с присущим людям той эпохи пониманием «великих несовершенств их общества»; ощущение того, что они «захвачены водоворотом социальных перемен», что мир подобен скорому поезду, мчащемуся вперед; религиозность [Harrison, 1974, 12-14]. Легко заметить, что в рассуждениях о викторианском менталитете Дж. Харрисон опирается прежде всего на категории «время» и «история», то есть центральные категории «нового историзма».

Рассматривая, как формировалась национальная ментальность, британские ученые, как правило, обращаются к терминам «nationhood» (Hastings), «national conscience» (Anderson) «nation» (Colley) «national character» (Wilson) и исследуют эту проблему с двух сторон – как общетеоретическую и на примере формирования одной нации, чаще всего британской или английской.

Обращаясь к работам общего плана, мы должны подчеркнуть, что в зарубежных гуманитарных науках на протяжении нескольких последних десятилетий

понятия «нация» и «национализм» являлись центром оживленного академического дискурса. Как и А.В. Лукина, мы склонны всю имеющуюся западную, а отчасти и отечественную научную литературу по этим вопросам разделять «на три группы с точки зрения методологических подходов» [Лукина, 2004, 5; см. также: Попова, 2004, 16-18], к которым можно отнести примордиальный (от английского слова *primordial* – изначальный), модернистский и постмодернистский.

Подытоживая краткий обзор споров западных ученых о происхождения нации, хотелось бы подчеркнуть, что, с нашей точки зрения, главное различие между концепциями заключается в том, что одни исследователи делают акцент на нации как явлению объективной реальности, рассматривая ее как коллектив, общность, привязанную к определенной территории (примордиалисты) или институту государства (модернисты), а другие подходят к изучению феномена нации с позиций субъекта, воспринимающего мир, с позиций самосознания – скорее, даже самоощущения – отдельного члена нации как общности людей (постмодернисты).

При внимательном чтении трудов английских теоретиков нации и национализма, легко обнаружить, что они независимо от их методологии, все они основываются на тех же категориях, которые историки школы «Анналов» и А.Я. Гуревич. Это прежде всего категория пространства, а также времени, истории, традиции, соотношения индивида и коллектива., которые входят в «общую духовную настроенности» и «совокупность мыслей, верований, навыков духа», которые, напомним, принято называть ментальностью. Создаваемая при помощи этих категорий картина мира существует в сознании человека и затем «овнешвляется», материализуется при посредстве неких знаковых систем, прежде всего, национального языка и художественного творчества [см.: Попова, Стернин, 2002, 12]. Именно поэтому, как представляется, существенный вклад в понимание национального менталитета может внести анализ литературных произведений, в которых отражается национальная картина мира – своеобразный результат «работы» национальной ментальности.

Библиографический список:

1. Гришаева Л.И., Попова. М.К. Картина мира как проблема гуманитарных наук //Картина мира и способы ее репрезентации / Ред. Л.И. Гришаева. М.К. Попова. – Воронеж: ВГУ, 2003. – С.13-38.
2. Гуревич А.Я. Марк Блок и «Апология истории» // Блок М. Апология истории или ремесло историка. М.: Наука, 1986. – С. 182-231.
3. Гуревич П.С. Культурология: Учебник. – М.: Гардарики, 2001. – 280 с.
4. Гуревич П.С., Шульман О. И. Ментальность //Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – С.320-322.
5. Душков Б.А. Психосоциология менталитета и нооменталитета. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 448 с.
6. Калтахчян С.Т. Нация // Большая советская энциклопедия. 3-е изд-е. М.: Советская энциклопедия. 1974. - С.375-376.
7. Картина мира и способы ее репрезентации / Ред. Л.И. Гришаева. М.К. Попова. – Воронеж: ВГУ, 2003. –326 с.
8. Культурология. XX век. Словарь. – СПб.; Университетская книга, 1997. – 640 с.;

9. Лукина А.В. Социокультурные технологии формирования национальной идентичности (историко-методологический аспект) /Автореферат дисс ...канд. культурологии. – Екатеринбург, 2004. - 25 с.

10. Менталитет и культура предпринимателей России XVII-XIX вв. М.: РАН, Институт истории, 1996. –215 с.

11. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж: ВГУ, 2002. – С.8-50.

12. Попова М.К. Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании. Воронеж: ВГУ, 2004. – 170 с.

13. Фещенко Е.В. Менталитет человека. его эволюция и особенности в Западной Европе и в России: Тексты лекций по спецкурсу НГАЭиУ. – Новосибирск, 1999. – 74 с.

14. Этнонациональная ментальность в художественной литературе / Отв. Ред. Л.П. Егорова. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского госуниверситета. 1999. –260 с.

15. Южина Н.С. Менталитет как социокультурная целостность / Автореф. дисс...канд. культурологии. – Екатеринбург, 2003. – 30 с.

16. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж: ВГУ, 2002. – 314 с.

17. Anderson B. Imagined Communities: Reflections on the Origins and spread of Nationalism. L.; N.Y.: Verso, 2000. – 224 p.

18. Colley L. Shakespeare and the limits of National Culture. – L.: Univ. of London press, 1999. – 23 p.

19. Colley L. The significance of the frontier in English history // British Studies. Univ. of Texas at Austin series, 1995 – 26 p.

20. Colley L. Captives: Britain, Empire and the World, 1600-1850. – L.: Pimlico, 2002. –438 p.

21. Colley L. Britons: forging the nation, 1707-1837. - New Haven;L.: Yale uP, 1992. – 429 p.

22. Harrison J.F.C. The Mentality of the Age // Eminently Victorian: People and opinions /Ed. By J.F.C. Harrison. L.: BBC, 1974. – p.12-14.

23. Hastings A. The construction of Nationhood^ Ethnicity, Religion and Nationalism. – Cambridge: Up, 1997. – 235 p.

24. Wilson K. The Island Race: Englishness, Empire and Gender in the 18 th century.L.; N.Y.: Routledge, 2003. – 282 p.

ЯЗЫКОВАЯ КРЕАТИВНОСТЬ И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

В.В. Наумов

***Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
Санкт-Петербург, Россия***

Языковая способность заложена в человеке биологически и генетически. Ее формирование и способы реализации обусловлены как внешними (социальными), так и внутренними (психомыслительными) и собственно языковыми факторами.

Языковая креативность общества - это основная жизненная сила языка, определяющая в каждом конкретном социуме его языковое своеобразие. Речевое

поведение социума и отдельно взятой языковой личности представляет собой некий инвентарь стереотипов, характеризующих данный этап развития языка и общества. Диапазон стереотипов постоянно меняется; это открытая и лабильная знаковая система с четко выраженной асимметрией означаемого и означающего.

С другой стороны, язык является одним из наиболее эффективных средств реализации индивидуального потенциала. Стремление противопоставить себя другим и, следовательно, обществу, столь же присуще личности, сколь неотъемлемо в определении индивида другое, противоположное качество - регламентация своей деятельности в соответствии со сложившимися в обществе на данный период времени нормами.

Языковое сознание и чутье языка указывают в речевой деятельности индивида направление движения. Конечной цели каждый участник коммуникации достигает сам, используя грамматические и лексические ориентиры языковой системы и учитывая соответствующие рекомендации нормы.

Языковая личность имеет возможность реализовать себя не только в устной речи, но и в письме, однако стратегия поведения индивида в этих двух ипостасях принципиально отличается.

Самоконтроль в письме гораздо выше. Каноничность письма существенно сужает вариантность плана выражения, что делает процесс графического кодирования языка более унифицированным. Тем не менее, письменное поведение языковой личности, имеющее в своей основе регулятивную природу, не облечено в единую униформу: возможность выбора деталей "костюма языка" существует. Она обусловлена различными механизмами порождения звуковой и письменной речи и разными способами контроля указанных видов деятельности психикой и мышлением индивида. В первом случае мы имеем дело со стратегической установкой цели сообщения, а конкретные способы ее реализации абсолютно не предсказуемы и непреднамеренны. Порождение письменного текста от начала до конца освящено языковым сознанием его автора, в распоряжении которого находится строго определенный способ кодирования звукового языка.

Рационализм письма заметно снижает уровень языковой рефлексии [Люткова В.Д., 1999]. Кроме того, графический знак в отличие от звуковой материи не расположен к передаче всего спектра чувств индивида. Реализация эмотивной функции на письме ограничена нормой.

Тем не менее есть данные о разграничении письменных типов (традиционалисты, реалисты, концептуалисты и идеалисты), характеризующихся соответствующим набором отличительных признаков [Кулишова Н.Д., 2001] и по-разному формирующих свое отношение к содержанию и форме письменной речи.

Однако, несмотря на известный авторитет письма, напомним, что грамотным человеком считается тот, кто умеет писать, а не тот, кто умеет говорить, все же его изобретение и развитие стало возможным благодаря звуковому языку, его взаимодействию с человеком.

У цивилизации была и остается одна форма мышления - посредством слов. Основная часть словарного национального языка, так называемое лексическое ядро, изменяется или обновляется по данным ряда исследователей с постоянной скоростью (≈ 1000 лет).

Если считать лексическое ядро основой словарного запаса языка, то его ненормативное использование может квалифицироваться либо как одно из проявлений Я-креативности, либо свидетельствовать о том, что язык для данного индивида не является родным. Б. Уорф заметил, что "способность бегло говорить на ка-

ком-либо языке не означает лингвистического знания этого языка, т.е. понимания его основных особенностей, его системы и происходящих в ней регулярных процессов". [Уорф Б., 1999:58].

Кроме того неноситель лишен такого качества как языковое чутье, которое нередко бывает более эффективным ориентиром в хаосе узуса, нежели лингвистические знания. Однако нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что некоторые люди наделены способностью "воспроизводить с абсолютной точностью некоторый ряд моделей неродного языка" [Вайнрайх У., 1999:12], не овладев языком, как целой порождающей системой.

Подчеркнем здесь одну важную деталь. Речь не идет о всей системе иностранного языка; освоить ее так же, как это присуще носителю языка, практически невозможно. Спонтанная речь требует абсолютной гармонии психомыслительного процесса с системными и нормативными требованиями языка.

Научиться этому нельзя; рано или поздно язык обнаружит инородное существо. Нужно только уметь это увидеть (услышать).

Сложнее обстоит дело с диагностикой и идентификацией носителей языка. Для решения этого вопроса нужно раскрыть общие и индивидуальные свойства психомыслительного потенциала языкового коллектива и индивида.

Весьма существенное значение в этом процессе имеет социальная составляющая языка. Э. Сепир отмечал, что "язык это путеводитель в социальной действительности" [Сепир Э., 1993:261]. Инвентарь коммуникативных функций определяется, пополняется, видоизменяется каждым языковым коллективом по-своему в процессе языкового развития.

Любой синхронный срез языка характеризуется набором функций, имеющих произвольное значение и определяющих стратегию речевого поведения каждого члена социума, представляя собой то, что называется языковым сознанием носителя языка. Оно имеет инвариантную грамматическую и фонетическую структуру; ее реализация в речи характеризуется широкой вариантностью, обусловленной социальной гетерогенностью общества и колоссальными возможностями лексической системы языка.

Именно словарь, в первую очередь, способен выделить в языковом коллективе группы людей, социальный статус которых закрепляет за ними соответствующий набор лексических единиц. Но это лишь одна сторона медали; вторая обнаруживает себя в способах оформления указанного материала в речи.

Библиографический список:

1. Лютикова В.Д. Языковая личность и идиолект. Тюмень, 1999.
2. Кулишова Н.Д. Языковая личность в аспекте психолингвистики. Краснодар, 2001.
3. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку. //Зарубежная лингвистика. Т.1. М., 1999.
4. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие.// Зарубежная лингвистика. Т. 3. М., 1999.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.

ЛЕКСИКОГРАФИЯ ОТ АЛЬФЫ ДО ОМЕГИ: ПРОЕКТ ОМЕГА

А. А. Хуснутдинов

Ивановский государственный университет

Иваново, Россия

В данном докладе вниманию участников конференции предлагается учебно-методическое пособие «Лексикография от альфы до омеги» для дистанционного обучения филологов-русистов в рамках общего курса «Современный русский язык: лексикология, фразеология, лексикография» и специального курса «Русская фразеология и фразеография». Целью пособия является организация внеаудиторной работы студентов над учебно-исследовательскими проектами, ориентированными на самостоятельное овладение теоретическими знаниями о лексикографии как особой отрасли языкознания и выработку навыков пользования словарями для удовлетворения потребностей в практической и профессиональной деятельности. Пособие предусматривает два уровня освоения дисциплин: 1) лексикографическая грамотность (проект «Альфа») и 2) лексикографическая компетентность (проект «Омега»).

Учебно-методический пакет пособия, состоящий из информационных, методических и дидактических материалов, выполнен в рамках программы Intel® «Обучение для будущего» [См.: «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft): Учеб. пособие. 4-е изд., испр. М., 2004]. Он может быть использован и при освоении курса «Русский язык и культура речи» для нефилологических специальностей вузов, а также представляет интерес для учителей общеобразовательных школ.

Основное внимание в докладе уделяется заключительной части пособия — проекту «Омега».

Под **лексикографической компетентностью** понимается высокий уровень общих и специальных теоретических знаний, умение использовать в практической деятельности лексикографические издания любых типов, а также сформированные навыки самостоятельной научно-исследовательской работы в области лексикографии. Лексикографическая компетентность характеризует высокую степень профессиональной филологической подготовки студента.

Дидактическими целями такой работы являются формирование определенного уровня компетентности — навыков самостоятельной работы, критического мышления, самоорганизации и самоконтроля, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи, находить, формулировать и решать проблемы, добывать новые знания. Важными целями являются также пробуждение подлинного интереса к родному языку, его истории, развитие лингвистического чутья и формирование уважительного и бережного отношения к слову.

Методические цели: формирование навыков самостоятельной лексикографической работы, умения анализировать и лингвистически описывать живые факты языка, в том числе и те, которые не нашли отражения ни в словарях, ни в научных сочинениях, находить конкретное практическое применение теоретических сведений, полученных при освоении общих лингвистических курсов.

Формирование лексикографической компетентности предполагает специальную работу по трем основным направлениям: 1) сбор и систематизация языкового материала из письменных источников и устной речи, отражающих реальное использование языковой единицы; 2) анализ данных словарей о языковой едини-

це; 3) лексикографическая разработка языковой единицы. Эти направления отражают и разный уровень лингвистической и лексикографической компетентности обучаемых.

Проект ориентирован на студентов 4–5 курсов филологического факультета, изучающих специальный курс «Русская фразеология и фразеография». Каждый студент в качестве зачетной работы представляет лексикографическую разработку одной фразеологической единицы, выбранной самостоятельно из рекомендованного преподавателем списка. В зачетной работе студент должен не только представить результаты своего труда в виде словарной статьи, но и показать этапы, процесс и ход исследования.

Далее в докладе демонстрируется электронная версия пособия, которую используют обучаемые и которая наглядно демонстрирует алгоритмы самостоятельной работы студента над проектом и возможные результаты этой работы.

Приложение

В качестве приложения к докладу читателю данного сборника материалов конференции предлагается лингвистический сценарий проекта, включающий в себя описание алгоритмов самостоятельной работы обучаемых и образец лексикографической разработки фразеологической единицы, которую может (а в идеале должен) продюсировать студент, на примере сочетания **в доску**.

1. Сбор языкового материала из устной речи (источниками могут быть живая обиходно-бытовая, официально-деловая, профессиональная и т. п. речь, радио- и телепередачи, документальные и художественные кинофильмы). Например: *Гвозди в доску надо забивать по самую шляпку. Говорят, вчера его видели на площади Пушкина пьяного в доску. Весь день сосед прикладывается к бутылке и к вечеру напивается в доску. Сегодня утром с родителями разругалась в доску. Загорелся сеной сарай, забили в чугунную доску, призывая всех. Звони дольше, дома одна бабка, она у нас глухая в доску. Какая теперь дача, если мы с бабушкой больные в доску. У них в классе все тупые в доску. Сторож ударил в доску. Девушка классная, своя в доску. При нем можешь говорить все, парень свой в доску* и т. п.

2. Сбор языкового материала из письменных источников (книг, газет, журналов и т. п.). Например: *«В один из апрельских вечеров сержант милиции задержал 29-летнего депутата на станции метро «Пролетарская», что называется, в доску пьяного»* (Р. Сенькин, Депутат на все плевал // Вольное слово, 1992, 12–18 окт., с. 5). *«– Жила у нас на улице дворничиха, молодая баба, но в доску одинокая. Весь день на ветру да у бачков помойных, вот рожка и красная, пищевыми отходами от нее пахнет – кто замуж возьмет?»* (С. Родионов, Криминальный талант). *«– При царской власти Мингрия принадлежала князьям Дадияни. Лодыри и пьяницы были классные. Пропились и прожились в доску. Не на чем было даже спать»* (К. Паустовский, Колхида). *«Сам себе казался я таким же кленом, Только не опавшим, а всю зеленым. И, утратив скромность, одуревши в доску, Как жену чужую, обнимал березку»* (С. Есенин, Клен ты мой опавший, клен заледенелый...) и др.

3. Собранный языковой материал очень разнороден: в нем встречаются примеры употребления **в доску** и как фразеологической единицы, и как обычного предложно-падежного сочетания. Для дифференциации языкового материала необходимы хотя бы минимальные теоретические сведения о свойствах свободных и несвободных сочетаний, например такое определение, сформулированное студентом на основе изучения специальной литературы:

Сочетание слов может быть:

– **свободным (переменным)**, если слова в нем сохраняют свои лексические и грамматические значения и вступают между собой в отношения и связи по законам лексической и грамматической сочетаемости единиц языка, и

– **несвободным (фразеологическим)**, если слова в них утрачивают свои словесные качества, живые синтаксические связи друг с другом, превращаясь в компоненты, восходящие к словам лишь генетически, а само сочетание в целом становится семантически и грамматически цельным, неразложимым.

Студент также должен знать значения слова **доска** и предлога **в**. Эти сведения он может почерпнуть из толковых словарей русского языка:

ДОСКА – 1. Плоский с двух сторон кусок дерева небольшой толщины, выпиленный или вытесанный из бревна. *Дубовая доска. Забор из досок. С лодки на берег перекинули доску.* 2. Пластина, плита. *Мраморная доска. Чертежная доска. Шахматная доска. Чугунная, караульная, сторожевая доска* (металлическая пластина, укрепленная на столбе, в которую ударяет сторож) – БТС-98, с. 278.

В – предлог, указывающий на направление движения или действия (обычно в пределы, в глубь чего-л. или вверх, вниз, вперед и т. п.) *Положить в стол. Подняться в облака. Спуститься в подземелье. Стучать в дверь. Стрелять в ноги* – БТС-98, с. 108.

4. Поиск ответа на два вопроса: 1) в каких примерах в доску не является фразеологизмом? и 2) в каких примерах в доску является фразеологической единицей?

1. В ДОСКУ не является фразеологизмом, а представляет собой сочетание слова «доска» с предлогом «в», в контекстах *«Гвозди в доску надо забивать по самую шляпку»*, *«Сторож ударил в доску»*, *«Загорелся сенной сарай, забили в чугунную доску, призывая всех»*, так как каждый элемент данного сочетания состоит из слов, сохраняющих все свои качества.

2. В ДОСКУ является фразеологической единицей в примерах *«Говорят, вчера его видели на Пушкина пьяного в доску»*, *«Весь день сосед прикладывается к бутылке и к вечеру напивается в доску»*, *«Сегодня утром с родителями разругалась в доску»*, *«Звони дольше, дома одна бабка, она у нас глухая в доску»*, *«Какая теперь дача, если мы с бабушкой больные в доску»*, *«У них в классе все тупые в доску»*, *«Девушка классная, своя в доску»*. См. также примеры из письменных источников.

5. Анализ данных толковых и фразеологических словарей о фразеологической единице **в доску**. Например:

БАС-2, т. IV, с. 411–412: – НЕТ!

БТС-98, с. 218: – НЕТ!

Ушак., т. I, с. 778: «В ДОСКУ (простореч. из воровского аргослов) – окончательно, совершенно. Пьян в доску (мертвецки)».

ФСРЯ, с. 145: «В ДОСКУ. Прост. Очень сильно (напиваться, быть пьяным)».

Федоров-95, т. 1, с. 213: «В ДОСКУ. Прост. Экспрес. Очень сильно, до предела (напиться пьяным)».

Яранцев-97, с. 802: «В ДОСКУ. Прост. Очень сильно (напиваться, быть пьяным)».

К словарным толкованиям подходят примеры: *Весь день сосед прикладывается к бутылке и к вечеру напивается в доску. Говорят, вчера его видели на Пушкина пьяного в доску. «В один из апрельских вечеров сержант милиции задержал*

29-летнего депутата на станции метро «Пролетарская», что называется, в доску пьяного» (Р. Сенькин, Депутат на все плевал // Вольное слово, 1992, 12–18 окт., с. 5).

6. Закономерно возникает вопрос: почему **в доску** связано с пьянством? Ответить на этот вопрос помогут словари:

Ушак. I, с. 778: СЫГРАТЬ В ДОСКУ (воровское аргю)—умереть. В ДОСКУ (простореч. из воровского аргю)—окончательно, совершенно. Пьян в доску (мертвеcki).

БСЖ, с. 146: <ДОСКА> ПИЛИТЬ ДОСКИ. Угол. Готовиться к смерти; умирать. В ДОСКУ ПУСТИТЬ/ПУСКАТЬ (СПУСТИТЬ/СПУСКАТЬ) кого. Угол. Убить (пырнув ножом) кого-л. ПРИШИТЬ В ДОСКУ кого. Угол. Убить кого-л. по решению самосуда. СПУСТИТЬ В ДОСКУ кого-л. Убить кого-л. В ДОСКУ ЗАГНАТЬ кого. Угол. Предать кого-л.

На основе словарных материалов можно сделать вывод, что фразеологическая единица **в доску** возникла в начале XX века на основе ряда выражений из речи уголовников, связанных темой смерти: СЫГРАТЬ В ДОСКУ, В ДОСКУ ПУСТИТЬ, ПРИШИТЬ В ДОСКУ, СПУСТИТЬ В ДОСКУ и т. п. Ср., например: *«За церковною оградой Лязгнуло железо. – Не разыщешь продотряда: В доску перерезан!»* (Э. Багрицкий, Дума про Апанаса).

Такой семантический признак есть и у фразеологической единицы **в доску**, так как напиваться в доску первоначально означало напиваться мертвецки, т. е. очень сильно, до потери сознания, до полного бесчувствия.

Подобное состояние хорошо описано в рассказе Л. Леонова «Гибель Егорушки». Один из героев этого рассказа во время застолья говорит: *«Эх, глядеть на вас – глаза ломит. Рази в наше время так пили? Моему дядьке под Кемью ворон глаз клевал, а он и не слышал, выпилии! Вон как у нас...»*. Ср. также: *«– А где тесть? – Спит у плетня. Пьяный в доску»* (А. Стрыгин, Расплата).

Но, оказывается, можно пить и иначе: *«Приучился Гулявин пить.. по-особенному. Внутри человек пьян в доску, а снаружи имеет вид монашеской трезвости и соображения даже ничуть не теряет»* (Б. Лавренев, Ветер). *«– Мой <муж> всегда домой приходит, даже если пьяный в доску»* (уст.). В этих контекстах фразеологическая единица **в доску** тоже имеет значение 'совершенно, совсем (пьян)', но речь здесь идет не о состоянии человека, напившегося до потери сознания, мертвецки, а о таком состоянии опьянения, при котором наблюдается только помутнение разума, утрата способности соображать, отдавать отчет в своих действиях. В этом значении фразеологическая единица употребляется чаще с прилагательными, а также с причастными и деепричастными формами соответствующих глаголов: пьян, пьяный в доску; опьяневший в доску, напившись в доску, захмелев в доску и т. п.

Но не все контексты соответствуют указанным значениям: *«Сегодня утром с родителями разругалась в доску»*. *«Звони дольше, дома одна бабка, она у нас глухая в доску»*. *«Какая теперь дача, если мы с бабушкой больные в доску»*. *У них в классе все тупые в доску»*. *«– При царской власти Мингрелия принадлежала князьям Дадияни. Лодыри и пьяницы были классные. Пропились и прожились в доску. Не на чем было даже спать»* (К. Паустовский, Колхида).

Здесь фразеологическая единица **в доску** приобретает новое значение 'абсолютно, совершенно, совсем'. Более отвлеченное по сравнению с предыдущим значение дает возможность выйти за пределы темы пьянства и значительно расширить сферу употребления этой единицы: она может теперь использоваться в

таких ситуациях, когда речь идет об утрате или о полном отсутствии у человека каких-либо качеств, способностей или утрате обычного, нормального состояния, положения.

Но некоторые контексты не соответствуют и данному значению: *«Девушка классная, своя в доску»*. *«При нем можешь говорить все, парень свой в доску»*. Чтобы определить, это особая единица или форма употребления описываемого фразеологизма, надо проверить все контексты и ответить на ряд вопросов: одинаков ли компонентный состав и границы фразеологических единиц, одно ли значение имеют эти сочетания, одинаковы ли их лексико-грамматические свойства?

Материалы словарей помогут найти правильный ответ:

Ушак. I, с. 778: Свой в доску (вполне свой, верный до гроба).

ФСРЯ, с. 415: СВОЙ В ДОСКУ. Прост. Совсем, по-настоящему близкий – по убеждениям, взглядам, настроениям и т. п.

БСЖ, с. 146: СВОЙ В ДОСКУ. Жрр. Надежный человек из уголовной среды. Он налетчик, он свой в доску.

Как видим, адъективная фразеологическая единица **свой в доску** соотносится с адвербиальной единицей **в доску** только по компонентному составу (наличием в их составе одинаковых компонентов) и генетическому источнику (уголовное аргю). Следовательно, это разные фразеологизмы.

7. Теперь достаточно данных, чтобы попытаться дать лексикографическое описание фразеологической единицы **в доску**. Эта часть исследовательского проекта оформляется студентом в виде словарной статьи.

В ДО'СКУ, адверб. 1. прост., неодобр. Очень сильно, до бесчувствия, мертвецки (напиваться, быть пьяным). *Весь день сосед прикладывается к бутылке и к вечеру напивается в доску. «– А где тесть? – Спит у плетня. Пьяный в доску»* А. Стрыгин, Расплата.

Шутл. *«– Вы уже пьяненький, Володечка, – укоризненно покачала головой с прической из загогулин старуха. – Пьян, как фортепьян, вот вы какой... – В доску и в стружку! – пугая Аишен, сказал Устименко. – И в бубен... – Надо скорее кушать большие масла. И семгу! Почему вы не едите семгу? Дедушка, принесите подполковнику еще чего-нибудь жирного, он уже напивается... – Я шучу, – улыбаясь, ответил Володя. – Шучу, Аишен Ованесовна. Я просто вас очень люблю и рад вам необыкновенно...»* Ю. Герман, Дорогой мой человек.

Синонимы: в лежку, в корягу, в стружку, в ноль, в баранку, в дугу, в дрезину, в дудку, в сосиску, в лоскут (лоскуты), в стельку, в дупель, как свинья, как зюзя.

Антоним: как стекло (стеклышко)

2. прост. Совершенно, совсем, до помутнения разума, утраты способности соображать, отдавать отчет в своих действиях. – *Мой <муж> всегда домой приходит, даже если пьяный в доску. «Приучился Гулявин пить.. по-особенному. Внутри человек пьян в доску, а снаружи имеет вид монашеской трезвости и соображения даже ничуть не теряет»* Б. Лавренев, Ветер. *«Сам себе казался я таким же кленом, Только не опавшим, а всю зеленым. И, утратив скромность, одуревши в доску, Как жену чужую, обнимал березку»* С. Есенин, Клен ты мой опавший, клен заледенелый... *«В один из апрельских вечеров сержант милиции задержал 29-летнего депутата на станции метро "Пролетарская", что называется, в доску пьяного»* Р. Сенькин, Депутат на все плевал // Вольное слово, 1992, 12–18 окт., с. 5.

Синонимы: как сапожник, как стелька, в дрыбадан, до пороссячьего визга, до чертиков, до зеленого змия, до положения риз, в дым (дымину), в лоск, в бубен

Антоним: как стекло (стеклышко)

3. прост. Абсолютно, совершенно. О полной утрате каких-либо качеств, способностей или обычного, нормального состояния, положения. Сочетается с прилагательными. *Звони дольше, дома одна бабка, она у нас глухая в доску. Какая теперь дача, если мы с бабушкой больные в доску. У них в классе все тупые в доску. «– Жила у нас на улице дворничиха, молодая баба, но в доску одинокая. Весь день на ветру да у бачков помойных, вот рожка и красная, пищевыми отходами от нее пахнет – кто замуж возьмет?»* С. Родионов, Криминальный талант.

4. прост. Совсем, окончательно, вконец. Сочетается с глаголами. *С соседями они уже давно разругались в доску. «– При царской власти Мингрелия принадлежала князьям Дадиани. Лодыри и пьяницы были классные. Пропились и прожились в доску. Не на чем было даже спать»* К. Паустовский, Колхида.

Синоним: в пух и прах

5. жарг. Целиком, полностью (перерезать). *«За церковною оградой Лязгнуло железо. – Не разыщешь продотряда: В доску перерезан!»* Э. Багрицкий, Дума про Апанаса.

Историко-этимологическая справка:

Выражение восходит к устойчивым выражениям из уголовного жаргона, составной частью которых является сочетание в доску: В ДОСКУ ПУСТИТЬ кого. Убить (пырнув ножом) кого-л.; ПРИШИТЬ В ДОСКУ кого. Убить кого-л. по решению самосуда; СПУСТИТЬ В ДОСКУ кого-л. Убить кого-л.; В ДОСКУ ЗАГНАТЬ кого. Предать кого-л. [БСЖ, с. 146]; СЫГРАТЬ В ДОСКУ (воровское арг.) – умереть [Ушак., т. I, с. 778]. Эти выражения объединяет тема смерти: они имеют значения 'убить кого-либо' или 'умереть'. Их внутренняя мотивировка видна при сопоставлении этих сочетаний с другими фразеологическими единицами, связанными с темой смерти, ср.: пришить (пустить, спустить) в доску кого и вогнуть (загнуть) в гроб кого; сыграть в доску и сыграть в ящик; ср. также: пилить доски (уголовн., готовиться к смерти; умирать [БСЖ, с. 146]), до гроба, до гробовой доски (до самой смерти, до конца жизни [ФСРЯ, с. 121, 145]).

Фразеологическая единица в доску проникает в литературный язык в начале XX века и уже в литературном языке приобретает новые значения. С середины XX века наблюдается тенденция к абстрагированию ее значения, что приводит к постепенному расширению круга слов, с которыми она может сочетаться.

Ср.: СВОЙ В ДОСКУ, адъект., прост.

Письменный отчет студента о ходе и результатах работы над проектом позволяет преподавателю выявить степень лексико-грамматической компетентности обучаемого и оценить итоговый уровень овладения им дисциплиной «Русская фразеология и фразеография».

Секция 1

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ

СИНТАКСИС ОТРИЦАНИЯ В ГЕНЕРАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ

С.А. Агапова

Ивановская государственная сельскохозяйственная академия,

Иваново, Россия

ivgsha@tpi.ru

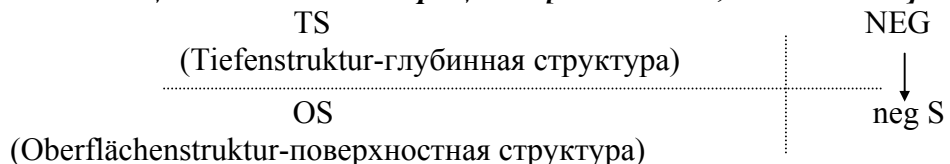
Проблема отрицания издавна интересует ученых разных направлений. Отрицание является объектом исследований философии, логики и лингвистики. В рамках лингвистики отрицание рассматривается многоаспектно, причем каждое направление представлено, как правило, целым спектром различных, иногда противоположных, концепций и точек зрения.

Большой вклад в экспликацию синтаксических отношений в отрицательном предложении внесли исследования, проводимые в своё время в области генеративной трансформационной грамматики. Учёные этого направления ставили перед собой задачу, выявить область действия отрицания, а также его место в предложении, что имело прямое отношение к проблеме общего и частного отрицания. Единой точки зрения по этому поводу не существовало.

Учёные Е.С.Клима и Г.Штикель [Klima, 1964; Stickel, 1970] признавали существование только общего отрицания как самостоятельной единой абстрактной конституенты (NEG) в глубинной структуре предложения, которая не определяется другими членами (конституентами). Все отрицательные средства поверхностной структуры предложения лишь актуализируют эту абстрактную конституенту. Частное отрицание, по мнению представителей данного направления, не существует. Так называемое частное отрицание понимается ими как отрицание предикатов элементарных (ядерных) предложений, входящих в состав сложных образований, т.е. речь, по сути, идёт опять-таки об общем отрицании, только в предложениях низшей ступени. Эта точка зрения может быть представлена схемой 1.

Схема 1

Проблема общего и частного отрицания [Е.С. Клима, Г. Штикель]



Иллюстрацией может послужить схема глубинной структуры предложения Г. Штикеля, в которой конституента NEG противопоставлена всему предложению (NUKL) – схема 2.

Взаимоотношения между категорией NEG глубинной структуры предложения и средством отрицания поверхностной структуры выявляется с помощью фразы "Es trifft sich nicht zu, daß ..." (Неверно, что...), например: *Kuno wird das Buch niemand geben.* $\xrightarrow{\text{трансформация}}$ *Es trifft sich nicht zu, daß Kuno das Buch jemand geben wird.*

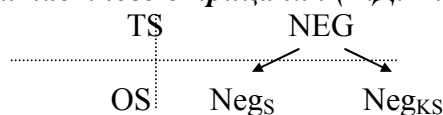
Схема 2

Глубинная структура предложения (Г. Штикель)

Но именно кванторные слова и стали "камнем преткновения" данной теории. Анализируя предложения с отрицательными кванторами, Г.Штикель приходит к выводу о том, что проблема отрицания внутри этой построенной модели не может быть решена адекватно.

Вторая точка зрения на проблему общего и частного отрицания связана с именем учёного В.Д.Хартунга [Hartung, 1971], который признаёт существование частного отрицания как явления вторичного, производного от единой категории отрицания NEG, а также контекстуально обусловленного. Таким образом, отрицание отдельных слов (членов предложения) у В.Д.Хартунга - функция не отрицания, а контекста ("...nicht eine Funktion der Negation, sondern eine des Kontextes." [Hartung, 1971, S. 38]), т.е.

Схема 3

Проблема общего и частного отрицания (В.Д. Хартунг)

где KS - это конституента предложения. Например, предложения

Er kommt heute nicht.

Er kommt nicht heute.

имеют, по мнению учёного, одну и ту же глубинную структуру: *Es ist nicht wahr, daß er heute kommt.*

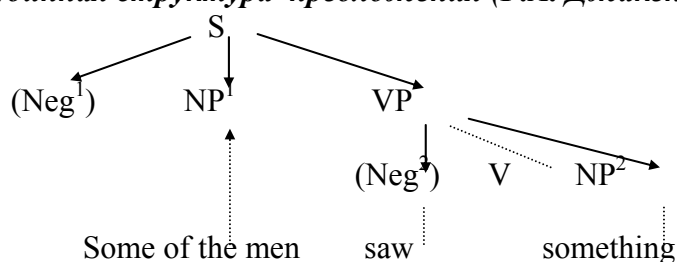
Р.А. Джакендофф и Г. Хельбиг [Jackendoff, 1971; Helbig/Albrecht, 1973], представители третьего направления, признают существование общего и частного отрицания, как возможных позиций единой абсолютной категории NEG. По мнению Р.А. Джакендоффа, встречаются случаи, при которых элемент NEG семантически ассоциируется с номинальной фразой (NP) предложения, например, в предложениях, содержащих кванторы:

(1) Some of the men didn't see anything.

(2) None of the men saw anything. (Jackendoff, 1971, S.44)

Глубинная структура этих предложений с различными возможными позициями отрицания может быть представлена следующим образом:

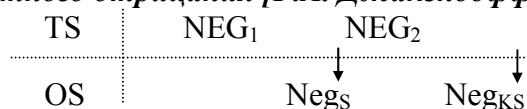
Схема 4

Глубинная структура предложения (Р.А. Джакендофф)

где Neg^1 - отрицание именной группы подлежащего, а Neg^2 - отрицание группы сказуемого. Научную концепцию представителей данного направления можно отразить в следующей схеме:

Схема 5

Проблема общего и частного отрицания [Р.А. Джакендофф, Г. Хельбиг]



Библиографический список:

1. Hartung W. Die Negation in der deutschen Gegenwartssprache. // Probleme der Sprachwissenschaft. Leipzig, 1971, S. 241-151.
2. Helbig G., Albrecht H. Die Negation. Leipzig, 1973.
3. Jackendoff R.A. On some questionable arguments about quantifiers and negation. // Language, 1971.
4. Klima E.S. Negation in English // The structure of Language. Readings in the philosophie Language. New Jersey, 1964
5. Stickel G. Untersuchungen zur Negation im heutigen Deutsch Braunschweig, Vieweg, 1970.

ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ

Л.В. Бабина

Тамбовский государственный университет

Тамбов, Россия

Изучению вторичных единиц на ментальном уровне во многом способствовала ономасиологическая теория. Ономасиологическая теория ставила перед собой задачу исследования процессов номинации, что предполагает выявление связи языковых явлений с обозначением окружающей человека действительности. Как пишет Е.С. Кубрякова, «номинация связывает мир действительности с миром языка, устанавливает корреляцию между предметом и выбранным для его названия языковым отрезком, соединяет точку пространства экстралингвистического с точкой пространства языкового» [Кубрякова 1978: 8]. Вместе с тем, способность языковой единицы показывать какой-нибудь элемент человеческого опыта позволяет ей указать не только на реальный единичный предмет, но и выступить в качестве обозначения понятия об этом предмете. Невозможно дать предмету название, не сформировав о нем понятия, в котором свойства вещей или явлений даются в преобразованном виде в зависимости от потребности человека. Выделив предмет обозначения, сформировав о нем понятие, человек начинает подбирать адекватное языковое средство наименования.

Выделяется номинация прямая (первичная) и вторичная. Первичная номинация в языке предполагает «соотнесение отражаемого в сознании фрагмента внеязыкового ряда и звукооряда, впервые получающего функцию названия» [Уфимцева и др., 1977: 73]. Однако первичная номинация используется довольно редко, значительно чаще для выполнения нового номинативного задания используются уже существующие единицы языка, то есть вторичная номинация.

Под вторичной номинацией понимается использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения [Телия 1977: 129]. Результаты действия процесса вторичной номинации могут быть отражены

как в языке, так и в речи. Результатом вторичной языковой номинации является создание принятых языком, конвенционально закрепленных значений словесных знаков, а результатом вторичной речевой номинации является окказиональное употребление лексических единиц в новом значении. В качестве главной предпосылки для осуществления вторичной номинации служит сходство денотатов объединяемых реалий; даже если оно незначительно – возможно осуществить вторичное называние, которое происходит за счет установления общих (интегрирующих) признаков, позволяющих объединить определенные реалии в один класс. В основе осуществления всех видов вторичной номинации лежит ассоциативный характер человеческого мышления, позволяющий устанавливать ассоциации по сходству или по смежности, и способность человека к осуществлению категоризации.

Традиционно вторичную номинацию рассматривают как родовое понятие, включающее непрямую (мотивированно-опосредованную) и косвенную номинации. В случае не прямой номинации единица наименования обладает самостоятельной номинативной ценностью, так как наблюдается хотя и не прямая, но автономная направленность смысла (сигнификата) имени на действительность. Такие имена имеют в сигнификате все сведения для правильного соотнесения их с действительностью. Примером этого способа номинации является слово «молния», которое используется как для обозначения мгновенного искрового разряда атмосферного электричества, так и для обозначения особо срочной телеграммы.

Вторичная не прямая номинация может приводить к созданию как языковых единиц, которые функционируют самостоятельно, так и языковых единиц, характеризующихся функциональной зависимостью. Так, словообразовательные аффиксы благодаря вторичной не прямой номинации способны приобретать новые, производные значения [Кронгауз 1999, Полужин 1993, Janda 1988 и др.].

В случае косвенной номинации единица наименования не обладает самостоятельной номинативной ценностью, так как происходит косвенное соотнесение смысла (сигнификата) имени с действительностью, то есть сигнификат некоторого наименования соотносится с действительностью только при совместной реализации с другой, строго определенной номинативной единицей. Примером косвенного вторичного наименования может служить сочетание «сломить волю», в котором именуемый объект «предметно-логически «связан» с тем компонентом действительности, который обозначен другим наименованием» [Уфимцева и др., 1977: 80], то есть в данном случае со словом «воля».

Изучение вторичной номинации в речевом аспекте позволило ввести понятие повторной номинации, которая, по мнению В.Г. Гака, может рассматриваться как вид косвенной номинации. При повторной номинации принимается во внимание другое наименование уже названного ранее предмета или явления в контексте. При повторной номинации важнейшим фактором актуализации различных смысловых компонентов слова в речи (тексте) является наличие именуемого субъекта, который может выбрать различные признаки объекта при его повторном наименовании, зачастую дополнительные или окказиональные. Выбор признака повторного наименования часто диктуется не столько характером самого объекта обозначения, сколько отношением к нему субъекта, задачами сообщения и условиями коммуникации. Многократное обращение к одному и тому же референту (кореференция) осуществляется не столько с целью его абсолютного повторного упоминания, сколько с целью показа его в различных гранях, то есть многократного осмысления объекта в речи. Это варьирование наименования ху-

дожественно целенаправленно и подчинено решению определенных стилистических задач.

Вторичная номинация характерна как для лексического состава языка, так и для аффиксальных средств и синтаксических конструкций. Она осуществляется везде, где происходит переосмысление языковой сущности.

Переосмысление, или изменение семантического содержания на базе исходного, может затрагивать грамматические и лексико-грамматические категории, то есть может происходить переосмысление содержания категорий. Особенности «вторичной категоризации» изучал Д. Лайонз, рассматривая ее как производную от первичной [Лайонз 1978]. Он считал, что она проявляется в рамках таких категорий, как число, вид, падеж и т.п. К вторичной категоризации также примыкают такие явления, как перекатегоризация и поликатегоризация, связанные с различной категоризацией отдельных языковых единиц в процессе формирования смысла высказывания [см.: Болдырев 1995]. Под перекатегоризацией Н.Н. Болдырев понимает процесс, лежащий в основе переосмысления языковых единиц в результате изменения их системного категориального значения на основе реализации концептуальных характеристик какой-либо другой категории. Поликатегоризация подразумевает одновременную реализацию концептуальных характеристик разных категорий, что приводит к синкретичной реализации нескольких категориальных значений [Болдырев 1995: 154].

Еще одним номинативным процессом, приводящим к созданию вторичных единиц, является словообразовательная номинация.

Словообразовательные процессы в рамках ономаσιологического подхода были предметом изучения М. Докулила. Он трактовал создание производного слова как подведение обозначаемого под одну из базовых категорий человеческого опыта. Эта категория формировала ономаσιологический базис обозначаемого, которому приписывался определенный ономаσιологический признак, формируемый основой мотивирующего слова. Выразителем ономаσιологического базиса, по мнению М. Докулила, считался суффикс, а выразителем признака – основа.

Дальнейшую разработку концепция М. Докулила получила в исследованиях Е.С. Кубряковой. Как она сама пишет, «развивая и уточняя эту концепцию, мы указали на то, что в качестве единиц, формирующих ономаσιологические базисы производных слов, могли выступать не только суффиксы, но и другие морфологические приметы (ср. руль – рулить; супруг – супруга; зло – злить; синий – синеть, синить), а также целые лексические единицы (ср. лететь – перелететь или звук и ультразвук)» [Кубрякова 1997: 205]. Е.С. Кубрякова также показала, что ономаσιологическая структура производного слова не двучленна, а трехчленна. В качестве третьего члена выступает ономаσιологический предикат, посредством которого происходит приписывание ономаσιологического признака ономаσιологическому базису. Например, описание семантики дериватов типа *танкист*, *фельетонист* требует восстановления ономаσιологического предиката (*водить танк*, *писать фельетоны*).

Осмысление ономаσιологической структуры производного слова с когнитивных позиций показало, что объединение в единую структуру двух категориальных концептов, один из которых фиксируется базисом слова, а другой – ономаσιологическим признаком, осуществляется при помощи ономаσιологической связи или предиката.

Эта идея получила подтверждение в работе Е.М. Поздняковой. Е.М. Позднякова, исследуя номинативное пространство имени деятеля, исходила из того,

что в процессе создания имен деятеля отношения ономаσιологического базиса и ономаσιологического признака устанавливаются с помощью ономаσιологического предиката и представляют собой объединение двух или трех категориальных концептов основных частей речи. Она исчислила пропозициональные структуры, определяющие представление знаний для категории имени деятеля, и выявила, что в роли ономаσιологического базиса выступают концепты ЛИЦО и ПРЕДМЕТ, а поле ономаσιологических признаков деятеля создают концепты ВЕЩЬ, ПОНЯТИЕ, СИТУАЦИЯ, МЕСТО и ВРЕМЯ. Взаимодействие и развитие этих базовых концептов определяет структуру знания для категории имени деятеля [Позднякова 1999].

Анализу концептуальной структуры фразового глагола, представляющему собой аналитическую производную единицу, посвятила свою работу Е.Е. Голубкова. Проведенное исследование позволило ей установить основные концепты, входящие в концептуальную структуру простого глагола и выявить, каким образом она способна меняться при взаимодействии с частицами, обладающими определенными значениями. Она показала, что создание концептуальной структуры фразового глагола происходит за счет того, что глагол и частица «извлекают из своей семантики сочетаемостные смыслы и взаимодействуют на уровне своих концептуальных структур» [Голубкова 2002: 166].

Таким образом, в настоящее время при изучении семантики производного слова упор делается на исследовании его концептуальной структуры. Описывается отличие концептуальной структуры производного слова от концептуальной структуры исходного слова, выявляются модели, по которым могут создаваться новые производные слова. Дается такое истолкование семантики производного слова, при котором она формируется как композиционная. По мнению Е.С. Кубряковой, «такая «композиция» представляет собой объединение, по крайней мере, двух, а то и трех категориальных значений с разной степенью их конкретности» [Кубрякова 2002: 14].

Из вышесказанного следует, что результаты, полученные в рамках ономаσιологического подхода, подготовили почву для изучения вторичных единиц с когнитивных позиций. Ономаσιологическое направление явилось ранней версией когнитивизма, поскольку, изучая процессы вторичной номинации и возникающие в их результате языковые единицы, исследователи пытались описать стоящие за ними ономаσιологические структуры. Как отмечает Е.С. Кубрякова, «отталкиваясь во многом от сложившегося тогда понимания теории номинации, мы смогли перейти в своих последующих исследованиях к анализу более широкой проблемы – роли человеческого фактора в языке и, думается, так же естественно сочетать в этих исследованиях когнитивную ориентацию анализа с коммуникативной» [Кубрякова 1997: 15].

Библиографический список:

1. Болдырев Н.Н. Функциональная категоризация английского глагола: Дис...д-ра филол. наук. СПб., 1995.
2. Гак В.Г. К типологии лингвистической номинации // Языковая номинация: общие вопросы. М., 1977. С. 230-293.
3. Голубкова Е.Е. Фразовые глаголы движения (когнитивный аспект). М.: ГЕОС, 2002.
4. Кубрякова Е.С. Части речи в ономаσιологическом освещении. – М.: Наука, 1978.

5. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М.: Институт языкознания РАН, 1997.
6. Кубрякова Е.С. Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования // Известия АН. Серия литературы и языка. 2002. Т. 61. №1. С. 13-24.
7. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику. М.: Прогресс, 1978.
8. Позднякова Е.М. Категория имени деятеля и пути ее синхронного развития в когнитивном и номинативном аспекте (на материале английского языка): Дис.. д-ра филол. наук. М., 1999.
9. Полюжин М.М. Диахронно-семантический аспект префиксального словообразования в английском языке: Дис... д-ра филол. наук. М.-Ужгород, 1993.
10. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация: виды наименований. М., 1977. С. 129-221.
11. Уфимцева А.А., Азнаурова Э.С., Кубрякова Е.С., Телия В.Н. Лингвистическая сущность и аспекты номинации / Языковая номинация: общие вопросы. М., 1977. С. 7-98.

СТАНОВЛЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ НОРМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ПЕРВЫЕ ПОПЫТКИ ЕЁ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ПАРАМЕТРИЗАЦИИ

Р. Ю. Блинов

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

История английской лексикографии имеет долгую и богатую различными событиями историю. Корни её уходят в седую старину. Истоки лексикографии английского языка восходят к периоду после принятия в Англии христианства. В работах различных учёных называется более точная дата – 597г. Возникновение первых словарей было обусловлено тем фактом, что, начиная с VI – VII веков, важное место в общественной жизни Англии стала занимать латынь, и возникла огромнейшая потребность в изучении этого языка. С тех пор английская лексикография вступила на долгий, более чем тысячелетний путь бурного развития, на котором она прошла ряд этапов, характеризовавшихся поиском оптимального способа отражения в словарях языковой действительности. Целью данной работы будет рассмотрение отношения различных лексикографов к проблеме орфографической нормы английского языка на разных этапах развития и обзор первых орфографических словарей английского языка.

Интерес к орфографии в английском языке огромен и неслучаен в связи с тем, что орфография представляет собой одну из огромнейших проблем при изучении языка. Ряд проблем связан с разницей в звучании слова и его написанием – необходимо точно знать, как произносится слово при его прочтении, либо, наоборот, при записи на слух необходимо суметь точно воспроизвести написание слова, т.к. ошибки в обоих случаях могут привести к неправильному пониманию сторонами друг друга.

Интерес к орфографии английского языка проявился ещё в средневековье. Связан он был, в первую очередь, с поиском критериев орфографической нормы,

которая в тот момент была несистематизирована и представляла собой нечто хаотическое, по мнению некоторых лингвистов, вследствие того, что сам английский язык в то время находился в стадии формирования и необычайно бурного развития.

Бытует также и ряд противоположных мнений, в частности В. Н. Ярцева, говорит, что проблемы нормы языка тогда не возникало. Язык существовал тогда «в форме различных локальных диалектов» [5:132]. Проблема нормы встала лишь перед Уильямом Кэкстоном – английским первопечатником, и проблема эта была обусловлена введением книгопечатания и необходимостью выработки единого орфографического стандарта.

Таким образом, проблема ощущалась уже в достаточно отдалённую от нас эпоху. Легко проследить наличие прямой связи между развитием проблемы нормы и созданием орфографических словарей, т.к. на каждом этапе развития возникала необходимость кодификации английской орфографии в лексикографических источниках, первыми из которых были глоссарии.

Они не были даже словарями в полном понимании этого слова. Это были справочники трудных и непонятных латинских слов. Целью их было зафиксировать непонятные латинские слова, встречающиеся тогда в латинских рукописях и священных книгах; дать их правильное написание, что давало возможность адекватного прочтения. Возникновение их было обусловлено тем, что все священные и другие религиозные книги были написаны на латыни, а знание её среди людей было не настолько велико. Более того, постепенно это знание ослаблялось, а потребность в чтении латинских книг всё возрастала, возрастала и необходимость обучения латинскому языку.

Недостатком этих словарей было то, что они уделяли основное внимание латинскому языку, а не родному английскому, т.к. основой нормы в тот момент была латынь, являвшаяся классическим, благородным языком, а разговорный язык простого населения в качестве достойного упоминания не рассматривался [3: 57].

Следующим этапом было возникновение словарей трудных слов, которые уже более соответствовали понятию орфографического справочника. Появление данного типа словарей относят к 16 – началу 17-го века. Оно было обусловлено необходимостью в объяснении не только иностранных слов, но и слов родного английского языка. Основой нормы в тот момент служил сам английский язык, но отношение к нему было пуристским. Звучали требования очищения языка от разного рода недостойных элементов, к которым относилась просторечная и диалектная лексика и др. Предметом фиксации данных словарей были трудные слова (*hard words*). К которым относились, во-первых, заимствования из латыни и греческого, во-вторых, устаревшие англосаксонские слова (употребление таких слов стало модным среди писателей, поэтов и учёных того времени), и, в-третьих, заимствования из западноевропейских языков, которые всё больше проникали в английский язык того времени. В 16 веке словарный состав английского языка, как свидетельствует А. Бо, включал в себя заимствования из более чем 50 языков. Источниками заимствований служили: латынь, греческий, испанский, итальянский, французский и др. Вполне понятно, что средний читатель не мог справиться с таким огромным количеством заимствований, огромная часть населения того времени не имела и не могла иметь классического образования, что и требовало издания словарей трудных слов.

Первым словарём трудных слов был словарь Р. Кодри «A Table Alphabetical, containing and teaching the true writing, and understanding of hard English words, borrowed from Hebrew, Greek, Latin and French, etc.», появившийся в 1604 году. Данный словарь явился предком всех толковых словарей Англии. Этот словарь был небольших размеров и включал в себя всего лишь 2500 слов. Для каждого заглавного слова в словаре Кодри предписывалось краткое объяснение, которое могло состоять из слова-синонима или нескольких таких слов. Это был первый англо-английский толковый словарь, однако уже само название словаря говорит о том, что его основное назначение – систематизировать правильное написание слов, и объяснить их значение.

Нам же этот словарь интересен с той позиции, что в нём выражено отношение к орфографии того времени, а также то, что словарь ставил одной из своих целей – расширение словарного запаса тех, кто не знал иностранных языков, а следовательно не был знаком с написанием слов в языке-источнике и их семантикой.

Barke, small ship.

Deduct, to take or drawe out, abate or diminish.

Magistrate, governour.

Maladie, disease.

Словари трудных слов доминировали в 17 веке в английской лексикографии. Они постепенно стали очень подробными, и это обусловило значительный интерес к орфографии английского языка и первые попытки привести орфографию в систему и кодифицировать её норму.

Следующим словарем, представляющим широкой публике трудные слова – был словарь Буллокара 1616 года. Этот словарь практически ничем не отличался от словаря Р. Кодри. Фактически они были во всём идентичны, с той лишь разницей, что словарь Буллокара включал в себя около 6000 слов, т.е. его словник был значительно расширен. Однако Буллокар вошёл в историю английской лексикографии и как один из её первых реформаторов

В том же ключе велось создание и других словарей трудных слов того времени. К ним относятся словари Кокерама 1623 г., Блаунта 1656 г., Филлипса 1658 г. и др. Данные словари составлялись профессионалами и отражали, как например словарь Томаса Блаунта, не только заимствованную лексику, но терминологию различных отраслей науки. Основной чертой всех словарей данного периода является то, что все авторы стремились к установлению некой нормы, заимствуя её, в основном, из произведений античных авторов, предписывая норму словоупотребления. В рамках этой тенденции следует упомянуть словарь Коулза 1676 года, который включал в себя диалектные слова, которые имели ссылки на территориальный источник. Например: *E* – Essex; *Sc* – Scotch; *La* – Lancashire. Коулз таким образом указал на возможность сосуществования в речи разного рода лексических вариантов:

Crank, *E.* lusty, jovial, brisk.

Eath, *Sc.* an Oath.

Craddanly, *La.* as crossantly, cowardly.

Следующим шагом было создание в 18 веке новых словарей. Авторы продолжали дело, начатое Кодри, Буллокаром и другими лексикографами. В 18 веке во многом изменилась концепция построения словарей. Как уже было сказано выше, возникновение того или иного словаря было обусловлено поисками критериев нормы. Так в 16 и 17 веках основной нормой в орфографии и других аспек-

тах языка выступала латынь. На ней писались все религиозные книги и научные труды. Этот язык был определяющим во всех сферах, так и в словарном деле, поэтому вполне понятно стремление авторов зафиксировать трудные слова. В 18 же веке в качестве основного критерия нормы начинают использовать рациональный подход. Грамматисты этого периода видят выход в создании некой универсальной грамматики и универсального языка. Характерной чертой этого периода является полное отрицание узуса как источника нормы. Такова была позиция известного грамматиста того времени А. Лейна, который противопоставлял правильность и рационализм речевой практике носителей языка. По его мнению, истинной целью грамматики является научение хорошо и умело говорить и писать на родном языке в соответствии с неизменными правилами разума. Внешним выражением нормы служила аналогия [3: 43].

Ещё одно направление в поисках основы нормы – неоклассицизм, который, являясь преимущественно литературным направлением, оставил свой отпечаток и на лингвистике. Представителями данного направления были Драйден, Аддисон, Свифт и др. Истоки нормы они искали в классических языках и в произведениях античных авторов. В рамках этих направлений и происходило развитие лексикографии того периода.

Лексикография 18 века представлена именами таких лингвистов, как Керси, Мартин и Н. Бейли. В работах этих лингвистов уже можно чётко проследить их отношение к орфографии, чего не было в предыдущих периодах. Среди работ этого периода можно обнаружить уже работы, имеющие фиксацию орфографии своей самоцелью.

В данном аспекте следует отметить ряд словарей, выпущенных английским лексикографом Бейли: «A Universal Etymological English Dictionary» (в 2-х томах), который послужил основой его знаменитого словаря «Dictionarium Britannicum» (London, 1730), который имел 48000 входных единиц. Необходимо отметить, что он был первым составителем словарей, который стал включать в свои работы общеупотребительные слова. Кроме того, ещё одним достижением словарей Бейли было включение в них этимологии слова. Это и было основной целью Бейли, второй целью было объяснение трудных слов. Автор не просто пытается зафиксировать написание слова, но и дать ключ к его происхождению.

Особое значение для темы нашего исследования представляет словарь 1727 года «The Universal Etymological English Dictionary: in two parts: containing I. An Additional Collection... II. An Orthographical Dictionary...». Оно состоит из двух частей. Первая из них представляет собой не что иное, как дополненное издание 1721 года. Вторая же часть представляет собой орфографический словарь. Это был первый специально орфографический словарь, упоминание о котором мы смогли найти. Он показывает норму орфографии и орфоэпии английского языка при помощи ударений в заглавном слове и знака «звёздочка», отличающего слова, узаконенные в речи, от слов неузаконенных. Выступая в качестве приложения к основному изданию, вторая часть представляет собой отдельный словарь, который имеет не только свой собственный словник (около 25 тыс. слов), но и собственное заглавие и предисловие. В предисловии автор объясняет свои попытки, с одной стороны, широко представить в словаре лексический состав английского языка, а с другой – дать указания на нормативный статус слов.

Как показывает анализ, по всему корпусу словаря систематично и последовательно расставлены пометы. Вообще в своём орфографическом словаре Бейли

мало интересуется значением слов. Он имеет вид списка с этимологической трактовкой слов и с предупредительными знаками. Определения здесь очень кратки.

* *dolphin*, (a fish) daulphin, F. delphinus, L.

dolt, a Blockhead, un sot, F. insulsus, L.

* *domestic*

+ *domestical*

• *domestick*

→ belonging to a household of one's own.

Из этих примеров, очевидно, что автор словаря приводил несколько существующих орфографических вариантов и через систему помет подвергал их собственной оценке.

Наиболее важным трудом Бейли является словарь 1730 года «*Dictionarium Britannicum*». В этом труде Бейли собирает не только трудные слова, но также и ряд обыденных слов, взятых им из житейской реальности. В этом словаре каждое слово получает полную характеристику, в том числе и со сторон этимологии, орфоэпии и орфографии.

В нашей работе мы не можем не упомянуть и ещё один крупный словарь того времени – словарь Мартина «*Lingua Britannica Reformata*». Этот словарь представляет собой «универсальный, этимологический, орфографический, орфоэпический, разделяющий значения, филологический, математический, философский справочник». В нём насчитывалось около 24,5 слов. Целью автора было зафиксировать наиболее употребительные слова языка. Так словник включал в себя общеупотребительные слова, характеризовавшиеся большой и чёткой смысловой характеристикой.

Требования издания предписывающего словаря стали к середине XVIII века в Англии настолько многочисленны, что пять лондонских издательств, обратились к известному критику и писателю Сэмюэлю Джонсону с предложением составить словарь английского языка по типу тех, что были созданы академиями в Италии, Франции и Испании. В 1755 году этот словарь увидел свет, и ему суждено было стать законодателем нормы английского языка на ближайшие десятилетия. В своём словаре Джонсон активно выражал свои пуристские взгляды на языковую норму. В то же время знаменитый лексикограф понимал неизбежность изменений в языке, хотя и не мог с этим смириться. В словаре Джонсона мы находим определения понятий орфография и орфоэпия. В задачи орфографии входило обучение «правильной форме и звучанию букв». В своём словаре Джонсон говорит о различии между устным и письменным языком и объясняет его отсутствием установленных письменных знаков для произношения слов. Орфография многих слов была неясной, а неопределённость произношения явилась причиной появления многих диалектов [2: 61]. Так, мы видим отношение лексикографов XVIII века к проблеме орфографической нормы.

Как можно видеть из приведённого материала, интерес англичан к своему языку существовал с достаточно древнего периода времени, и этим были обусловлены многочисленные попытки зафиксировать лингвистическую норму, столь изменчивую в разные периоды существования языка. Однако необходимо заметить, что с развитие английского языка в последние десятилетия обусловило возникновение в языке огромного количества новых слов. Часть из них обязана своим появлением бурному развитию науки и техники в последние годы, примером тому может служить развитие компьютерной сферы. Другая часть – это разного рода заимствования из других языков. Параметризация подобных явлений представляет собой одну из основных задач современной англоязычной лексико-

графии, и с сожалением необходимо заметить, что на данный момент ещё не было создано ни одного справочника, всецело отвечающего требованиям современного общества.

Однако на сегодняшний день английская лексикография располагает следующими словарями: Dougherty M. et al. Instant Spelling Dictionary. Lnd. 1973; Waddington M. Cassell's Spelling Dictionary. Lnd. Cassell; Webster's Instant Word Guide. Mass. Merriam; Lewis N. Dictionary of Correct Spelling. N. Y., 1962; Firnberg L. B. and D. Cassell's New Spelling Dictionary. Lnd., 1976. J. Atchinson The Cassell Guide to Written English, 1997; D. Firnberg The Cassell Spelling Dictionary, 1997; The Oxford Quick Reference Spelling Dictionary; The Merriam-Webster's Instant Speller, 1992; NTC's Dictionary of American Spelling, 1998; Random House Webster's Spell Checker, 1998. Maxwell C. H. The Pergamon Oxford Dictionary of Perfect Spelling. Lnd., 1977; Gordan G. Awful Speller's Dictionary/ Ed. by Stonek. Lnd., Wolfe; Sonnenschein W. S. 5000 Words Frequently Mis-Spelt. Lnd., Routledge; Baron K. D. Teach Yourself to Spell. A Guide to Good Spelling. Lnd., English Univ. Press.; Longman Dictionary of Common Errors, 1998; Chamber's Common Errors in English.

Некоторые из этих словарей представляют собой простые списки слов с правильным написанием, а иногда и слогоделением, а другие приводят ещё и наличие вариантов их написания и правила, показывающие случаи неправильного написания слова.

Библиографический список:

1. Иванова И. П., Чахоян Л. П. «История английского языка» М. «Высшая Школа», 1976.
2. Иванова Н. К. Представление фонетических характеристик языка и речи в англоязычной лексикографии XVIII – XX веков. Дисс. на соискание степени доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1995.
3. Ступин Л. П. «Проблема нормативности в истории английской лексикографии XV – XX вв». Ленинград, 1979.
4. Ступин Л. П. «Лексикография английского языка». М, «Высшая школа», 1985.
5. Ярцева В. Н. «Развитие национального литературного английского языка». М. «Наука», 1969.

УСТАНОВОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ AUCH И ETWA В НЕМЕЦКИХ ОБЩИХ ВОПРОСАХ

Л.В. Гудкова

Шуйский государственный педагогический университет

Шуя, Россия

Современное языковое образование предполагает развитие способности учащихся быть участниками межкультурной коммуникации [1], обладающими не только достаточной языковой компетенцией, но и знаниями особенностей культуры языка общения. Для успешного взаимодействия коммуникантов важно также уметь правильно понимать ожидания собеседника (например, ожидание положительного/отрицательного ответа, подтверждения выдвинутого тезиса объективными аргументами и т.п.), которые из-за разницы культур отнюдь не всегда являются очевидными. Одним из ярких маркеров подобных коммуникативных установок говорящего являются модальные частицы (МЧ).

Установочный компонент присущ многим МЧ [5, 11, 4, 3], наиболее отчетливо он проявляется в вопросах, где помимо запроса информации содержится и указание на ожидание говорящим определенного ответа. Например, МЧ *auch* и *etwa* в общих вопросах сигнализируют слушающему о желании говорящего получить положительный (МЧ *auch*) или отрицательный (МЧ *etwa*) ответ: *Erzählst du auch bestimmt nichts? Sonst darf ich wieder nicht raus! Willst du etwa jetzt nach Hause gehen? Es ist 1 Uhr!* [11]. Такие вопросы являются по своей сути удостоверяющими (МЧ *auch*) и опровергающими (МЧ *etwa*).

Как правило, говорящий уже знает, как должна развиваться ситуация и ожидает, что собеседник подтвердит его знания. Это подтверждение происходит в высказываниях с МЧ *auch* и *etwa* по-разному. В удостоверяющих вопросах с МЧ *auch* говорящий формулирует свои представления напрямую, собеседник подтверждает содержащуюся в вопросе информацию положительным ответом. В опровергающих вопросах с МЧ *etwa* говорящий обозначает ситуацию как противоречащую его знаниям, ожидая получить от собеседника отрицательный ответ, т.е. подтверждения правильности своих представлений. Оба типа вопроса актуализируют при этом общий для коммуникантов фонд знаний, но установочный компонент МЧ *auch* и *etwa* основывается на разных логических отношениях ситуаций к этому фонду.

Ожидание положительного ответа в удостоверяющих вопросах с МЧ *auch* выводится из логического силлогизма, отображенного в этих высказываниях. Фонд общих знаний может быть представлен как в виде фреймов, так и прагматических пресуппозиций.

Vor der Auslandsreise: Hast du auch nichts vergessen? [7]

Любая дальняя поездка, тем более заграничная, требует, как известно, тщательной подготовки. Данная информация принадлежит фонду общих знаний и составляет содержание фрейма-сценария «Поездка». В логическом силлогизме, отображенном в описываемом высказывании, данный фрейм заключен в первой посылке:

- (1) При сборах в поездку нельзя забывать ничего нужного.
- (2) Я собираюсь в дальнюю поездку.
- (3) Я не должна забывать ничего нужного.

Говорящий, собираясь в дорогу, актуализирует в своем сознании фрейм «Поездка» и задает себе вопрос-напоминание, отражающий вывод из этого силлогизма: 'Я не должна забывать ничего нужного' ↔ *Hast du auch nichts vergessen?* Говорящий желает удостовериться, что ничего не забыл, то есть его ситуация соответствует общим представлениям (фрейму).

Общие вопросы с МЧ *auch* актуализируют в своем значении достаточно ярко не только знания, выраженные в виде фреймов, но и в виде прагматических пресуппозиций (знания, известные только какой-либо группе людей).

-Herr Julius, Ihr Bad ist eingelaufen.

-Danke, mein Kind. Ist es auch heiß genug?

-So heiß, dass ein vernünftiger Mensch nicht hineinsteigen würde [8].

Тот факт, что господин Юлиус принимает только горячие ванны, известен, как он полагает, его слугам (составляет прагматическую пресуппозицию к его вопросу). Задавая вопрос с МЧ *auch* *Ist es auch heiß genug?*, он пытается убедиться, что температура воды соответствует его ожиданиям (свойство факта соответствует прагматической пресуппозиции).

Ожидание отрицательного ответа в опровергающих вопросах с МЧ *etwa* обусловлено противоречием описываемой ситуации общим знаниям, опровержение выводится на основе *антилогизма* [2]. В подобных вопросах актуализируются как фреймы, так и прагматические пресуппозиции.

Was für ein Kerl! Baumlang war er und muskulös. Er hatte eine schwere Rüstung an, in einer Hand hielt er einen großen Wurfspieß....»Hahaha!« lachte der, als er den schwachen Jungen mit Schleuder und Steinen auf sich zukommen sah. «Willst du etwa mit mir kämpfen?» [8, S. 86].

Увидев хрупкого Давида, вышедшего на поединок только лишь с камнями, говорящий (могучий Голиаф) был настолько поражен его несоответствием с принятыми представлениями о том, что на поединок с врагом выходят обычно самые смелые воины, хорошо вооруженные (фрейм «Поединок»), что вынужден был даже рассмеяться. Очевидный факт противоречит общеизвестным знаниям, и высказывание говорящего «*Willst du etwa mit mir kämpfen?»*», актуализируя указанный фрейм, отображает несоответствие ему реальной действительности на основе антилогизма:

(1) Слабые воины не выходят на поединок.

(2) Давид – слабый воин.

(3) Логический вывод: Давид не выйдет на поединок.

(4) Вывод в тексте: Давид вышел на поединок.

Первая посылка представлена в тексте имплицитно, так как является частью содержания фрейма «Поединок», вторая – выражена эксплицитно («*als er den schwachen Jungen ... sah*»). Предполагаемый вывод «Давид не выйдет на поединок», логически следующий из данных посылок, заменен в тексте на «антивывод» «Давид вышел на поединок», отображенный в высказывании «*Willst du etwa mit mir kämpfen?»*». МЧ *etwa*, употребленная в «антивыводе», актуализирует в высказывании вышеприведенную структуру антилогизма и отображает несоответствие реального факта фрейму.

В опровергающих вопросах с МЧ *etwa*, где представлена прагматическая пресуппозиция, сохраняется тот же принцип актуализации знаний: прагматическая пресуппозиция «вызывается» несоответствием ей описываемой ситуации.

Ich wartete etwas, dann ließ ich mir im Büro meinen Zimmerschlüssel geben. Das war das Zimmer neben Pat. «Auf Verlassung von Fräulein Rexroth etwa?» fragte ich. «Nein, Fräulein Rexroth ist im Missionshaus» [9, S. 152].

Госпожа Рексрот, как следует из контекста, является хозяйкой гостиницы (прагматическая пресуппозиция), в которой говорящий хотел бы получить комнату рядом со своей любимой девушкой, что в данной ситуации было практически нереальным. Получив ключи, он сомневается в том, что на его просьбу откликнулась сама хозяйка гостиницы: «*Auf Verlassung von Fräulein Rexroth etwa?»*» - актуализируется прагматическая пресуппозиция. Его собеседник опровергает выраженное в данном высказывании предположение говорящего, подкрепляя его доказательствами: «*Nein, Fräulein Rexroth ist im Missionshaus*». Контекст употребления высказывания с МЧ *etwa* можно представить в виде следующего антилогизма.

(1) Госпожа Рексрот является хозяйкой гостиницы, в ее власти находится разрешение сложных ситуаций.

(2) Робби получил ключи в сложной ситуации.

(3) *Логический вывод: выдать ключи распорядилась госпожа Рексрот.*

(4) *Вывод в тексте: выдать ключи распорядилась не госпожа Рексрот.*

Первая посылка данного антилогизма, будучи представленной прагматической пресуппозицией, выражена имплицитно, вторая – эксплицитно («*ich ließ mir im Büro meinen Zimmerschlüssel geben*»). Выводом из данных посылок является не тот тезис, который логически из них следует: выдать ключи распорядилась все-таки не госпожа Рексрот. Данный «антитезис» выражается в высказывании «*Nein, Fräulein Rexroth ist im Missionshaus*». Вопрос с модальной частицей *etwa* актуализирует прагматическую пресуппозицию «Госпожа Рексрот» и указывает на ожидание говорящим отрицательного ответа собеседника.

В семантике МЧ *auch* и *etwa* в общих вопросах содержится четко выраженный установочный компонент. В удостоверяющих вопросах МЧ *auch* маркирует ожидание говорящего от собеседника положительного ответа, а МЧ *etwa* в опровергающих вопросах – отрицательного. В этих вопросах говорящий апеллирует к фонду общих знаний коммуникантов, однако в силу известности их не эксплицитирует. Во избежание «коммуникативных ошибок» собеседнику необходимо своевременно распознать подобную прагматическую информацию и адекватно на нее среагировать. Правильное понимание прагматического фона высказываний может стать залогом успешного речевого общения, и в первую очередь, межкультурной коммуникации.

Библиографический список:

1. Живова Ж.В. Межкультурная коммуникация и языковое образование. // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт. материалы первой Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил, 2004. С. 25-29.
2. Кривоносов А.Т. Язык. Логика. Мышление. Москва-Нью-Йорк, 1996.
3. Ополовникова М.В. Модальная частица *denn* и проблема ее синонимов: Автореф. дисс. канд. филологических наук. Иваново, 2004.
4. Пророкова В.М. Слова-«приправы», слова-«заплаты». М, 1991.
5. Helbig G. Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig, 1994.
6. Hochwälder F. Dramen. Zürich, 1975.
7. Kätker E. Reisebericht // Wir leben alle in einer Welt. Tecklenburg, 1997.
8. Nieder zur E. Bilderbibel. Egedsa, 1997.
9. Remarque E.M. Drei Kameraden. М, 1963.
10. Sputnik 1989, N 2.
11. Thurmair M. Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen, 1989.

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В РАКУРСЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР

Л.Н. Гусарова

*Ивановская государственная архитектурно-строительная академия
Иваново, Россия*

Анализ номинаций в семиотико-культурологическом аспекте позволил рассмотреть имена собственные (ИС) в ракурсе взаимодействия культур.

Многочисленные примеры использования имен, заимствованных из древнегреческой и римской культур, служат доказательством стойкого влияния античной культуры на современную немецкую культуру.

Большая группа исследовательского материала отражает использование ИС библейского происхождения, что также характеризует взаимодействие культур в семиотико-культурологическом аспекте исследования ИС.

В области номинации проявляется связь с непосредственно взаимодействующими современными культурами других стран (Англии, Франции, Италии, России, Америки и др.). Кроме того, анализ случаев выбора имени в речевых актах номинации в указанном аспекте показал влияние различных периодов немецкой культуры на ее современное состояние. В качестве косвенных номинаций достаточно часто используются имена персонажей и названия произведений немецких классиков.

Интертекстуальность как непрерывный процесс взаимодействия текстов в общей цепи мировой культуры реализуется в виде включений в текст других текстов, либо их фрагментов. Маркером диалога культур выступают интертекстуальные ИС, представляющие собой различного рода аллюзии, являющиеся наиболее ярким примером реализации категории интертекстуальности. Источником аллюзий могут быть имена или выражения, заимствованные из Библии, мифологии, литературных произведений, популярных песен и фильмов, пословиц и фразеологических единиц, исторические факты и т. п. Употребление интертекстуальных ИС в качестве характеристики становится возможным благодаря существованию у большинства членов языкового сообщества устойчивых, не требующих экспликации представлений, стоящих за данными именами.

Особое место среди имен, служащих маркерами взаимодействия культур, занимают имена, которые можно трактовать как символы, которые в качестве наиболее устойчивого элемента переносят семиотические образования через пласты различных культур, “пронзая их по вертикали, приходя из прошлого и уходя в будущее”.

ИС могут служить маркерами границ между определенными участками различных семиосфер, под которыми понимается все присущее данной культуре семиотическое пространство (Ю.М.Лотман). Имена служат мостиком к новой семиосфере, с которой сопоставляется другой участок семиотического пространства. “Культурные двойники” наблюдаются как в отношении антропонимов, так и топонимов.

Случаи переименования географических объектов, изменения библейских и светских имен (в том числе с целью конспирации, с изменением социального статуса и т.д.) имеют глубокий семиотический смысл: переход из одного состояния к другому мыслится как акт смены ИС.

В ПОИСКАХ ФОРМЫ: К ПОЭТИКЕ "ПРОФЕССОРСКОГО" РОМАНА

Е. Н. Золина

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

На всем протяжении своего развития от античности до современности историческая проза (сочинения историков), точнее говоря, ее авторы стремились не

только установить и зафиксировать факты прошлого, но и живописать их в яркой индивидуальной манере, иными словами – сочетать научность и художественность. У истоков художественного изложения исторического материала стояла «История» Геродота. Вершиной строго научного, критического подхода к источникам исторического знания стала «История» Фукидида (обе относятся к 5 веку до н. э.). С 4 века до н. э. в античной историографии сосуществуют два направления: прагматическое, нацеленное не на описание, а на поиск и объяснение внутреннего смысла событий, их причинно-следственной связи (Полибий), и риторическое, стремившееся к воссозданию внешней картины событий во всей их яркости и живости. Последнее имело тенденцию, с одной стороны, к эпической широте и обстоятельности (Тит Ливий), с другой, к драматической напряженности и глубине воссоздания внешней картины событий (Тацит). В римской исторической прозе, которая начинает складываться во 2 веке до н. э., четко проявляются две жанровые линии — анналистическая (летописные обзоры или анналы, монографии, публицистические записки), достигшая своих вершин у Тацита, и биографическая, сделавшая своим предметом жизнеописания замечательных людей древности. Последняя ассоциируется прежде всего с Плутархом и рассматривается как жанр, граничащий с литературным творчеством [1].

На более поздних этапах развития мировой историографии античная традиция требовательного отношения к литературному мастерству историка фактически не прерывалась, найдя свое яркое воплощение в исторических сочинениях средневековых хронистов и агиографов, историков эпохи Возрождения и Нового времени [2]. Даже в связи с появлением в XIX веке мощного конкурента в лице исторического романа, который в известной степени способствовал официальному отделению историографии от литературы, и бурным развитием историографии как самостоятельной науки, повлекшим за собой усиление специфической наукообразности исторических трудов, историческая проза XIX–XX веков являет образцы замечательного словесного мастерства ее авторов. Официальным признанием этого свойства высокой исторической прозы стало присуждение в 1902 году Нобелевской премии в области литературы известному немецкому исследователю античности Т. Моммзену за уникальный труд по истории Рима («История Рима» 1854–1857), которая впервые была написана на основании корпуса оригинальных исторических источников, найденных автором во время путешествий по Италии.

В последней четверти XIX века симбиоз научного и художественного освоения прошлого принес новый оригинальный плод: в немецкоязычной литературе появилась особая разновидность художественно-исторической прозы — «профессорский» роман.

Термин «профессорский» роман (калька с нем. *Professorenroman*) используется в отечественном литературоведении, как правило, по отношению к литературным сочинениям – историческим романам – двух известных немецких ученых, профессоров германских университетов Г. М. Эберса (1837–1898), археолога, знатока Древнего Египта, и Ф. Дана (1834–1912), правоведа, специалиста по истории древних германцев [3]. В немецком литературоведении этим термином определяется также художественно-историческая проза целого ряда их последователей, немецкоязычных писателей второй половины XIX века – В. Валлота, Р. Хамерлинга, А. Хаусрата, Э. Экштейна и др. [4]. В литературном творчестве последних связь с профессиональными занятиями историей уже не столь непосредственна. Если рассматривать «профессорский» роман не только как литературное произведение ученого-историка, но как особую разновидность художест-

венно-исторической прозы, впитавшей научный подход к истории, то круг авторов, представляющих данный тип исторической беллетристики, очевидно, может быть существенно расширен. Вместе с тем, чтобы определить типологическую особенность этой разновидности исторического романа, нужно исходить именно из тесной связи первых «профессорских» романов с профессиональной деятельностью их творцов, которая пришлась на период бурного развития культурно-исторического направления в немецкой историографии, в результате чего был накоплен огромный фактографический, документальный, археологический и иной источниковедческий материал. Стремление популяризировать результаты своих научных разысканий и наблюдений, сделать их доступными массовой читательской аудитории побудило ученых к литературному творчеству, так как именно беллетристика, обладающая законным правом на интуицию, воображение и художественный вымысел, которые исключались в труде историка, позволяла им сопрягать в единое целое большую историю и частные судьбы рядовых индивидов, массовое, стереотипное и личное, уникальное в доступной и занимательной форме. Научная строгость, фактографическая точность и погруженность авторов «профессорских» романов в культурные формы изображаемой эпохи нашла отражение в максимально подробном, во всех деталях, «в самых разнообразных житейских положениях» [5, с. 11] рассмотрении человеческой личности от властелина до раба, иными словами, в изображении истории в ее обыденной каждодневности, в повседневном течении.

В формальном плане это находит отражение в наличии большого количества научных разъяснений исторических реалий далекой эпохи, которые даны либо непосредственно в тексте произведения в виде разного рода описаний и авторских нарративов (этнографические зарисовки, экскурсии в духовную культуру эпохи, словесные портреты и детали биографии реальных исторических персон, комментарии автора-ученого, экфрасисы, цитации исторических источников, в том числе и текстов художественных произведений, и пр.), либо в виде специальных подстрочных и послетекстовых примечаний, причем последние могли занимать довольно большое место в общем объеме романа. Например у В. А. Беккера, археолога, автора «Руководства по римским древностям» и других научных сочинений, которого мы считаем непосредственным литературным предтечей Эберса, в его исторических повестях «Галл, или Сцены из римской жизни» (1838) и «Харикл. Картины древнегреческих нравов и обычаев» (1840) они превышали едва ли не вдвое текст самих исторических повестей и были изданы отдельными томами. Послетекстовые примечания Эберса-ученого к двум первым романам «Дочь фараона» (1864) и «Уарда» (1877) также занимают не один десяток страниц, например, в «Дочери фараона» – около 70 страниц, а всего их более 550. Характерно, что Эберс в примечаниях к этому роману ссылается на исторические повести своего старшего коллеги по Лейпцигскому университету как на объективный источник информации научного характера. А. Шперль, доктор истории, профессиональный архивариус и по совместительству писатель, снабжал свои романы помимо затекстовых примечаний списком источников и пособий, которыми он пользовался, чтобы проникнуть в дух отдаленного времени. У большинства других авторов такие специальные научные справки изначально отсутствовали, но это не мешало им в мельчайших деталях воссоздавать исторический колорит той или иной эпохи. В дальнейшем и у Эберса количество постраничных сносок-разъяснений становится все меньше, а примечания и вовсе исчезают. Научные

сведения, дававшиеся в них, более или менее органично переходят в ткань художественного произведения, теряя при этом свою внешнюю наукообразность [6].

Отсюда, из научно выверенной фактографической достоверности и детальной строгости при воссоздании материальной и духовной культуры, из пристального внимания к повседневной общественной и частной жизни древних народов (одежда, жилище, питание, условия жизни и труда, медицина, наука, техника, искусство, религиозные культы, ритуалы, политические институты и т. д.) вытекает высокая познавательная ценность «профессорского» романа. Однако он не привлекал бы к себе внимания и не заслужил бы признания читателя, если бы его ценность ограничивалась только бытописанием, этнографическими картинками, портретными и биографическими зарисовками, экфрастическими описаниями и пр. Напротив, чрезмерное погружение в собирание и коллекционирование фактов часто служило поводом для критики «профессорского» романа, превращавшегося в «мелочную лавку, где всякому хламу находилось место» [7, с. 245] и в котором «антикварные подробности нередко весьма нехудожественно мешали свободному развитию действия» [8, с. 402].

«Профессорский» роман затрагивает важные для понимания духа времени и сохраняющие актуальность для читателей разных поколений проблемы: феномен власти («Нерон» Э. Экштейна, «Император» Г. М. Эберса, «Борьба за Рим» Ф. Дана), человек в кругу семьи («Аспасия» Р. Хамерлинга, «Ксантиппа» Ф. Маутнера), мир чувств, этических и эстетических идеалов («Аспасия» Р. Хамерлинга, «Арахна» Г. М. Эберса), природа религиозного чувства («Ипатия» Ф. Маутнера, «Патомизна» А. Хаусрата) и др. Авторы лучших произведений, к каковым, на наш взгляд, могут быть отнесены, например, романы «Аспасия» Р. Хамерлинга, «Ипатия» Ф. Маутнера, «Арахна» Г. Эберса, «Нерон» Э. Экштейна, пытаются воссоздать ментальные стереотипы незаурядных и рядовых людей из различных слоев общества, которые находятся в зависимости от их представлений о мироустройстве (идеалы, ценности, желания, страхи, правила поведения, индивидуальная и общественная практика и пр.). Для этих авторов интересны не только массовые феномены, типичное, но и поступки людей разного социального статуса, которые могут идти вразрез с поведенческими стереотипами (неординарное, маргинальное, девиантное поведение, так называемые казусы) и, тем не менее, выражать то «культурное всеобщее, которое общим лишь стирается, нивелируется», максимально полно отображая «предельный замысел» культуры определенной эпохи [9, с. 157].

Эта линия эволюции «профессорского» романа, которую можно обозначить как движение от бытописательства к микроанализу, соответствовала общей тенденции развития мирового исторического жанра поствальтерскоттовской эпохи: макроисторизм В. Скотта, т. е. историзм в изображении социального бытия в его основных тенденциях, нравов, «вещных атрибутов», усредненного героя, типичного носителя ментальных и поведенческих стереотипов, характерных для определенной исторической эпохи, распространяется на микроуровень (а в классических образцах жанра гармонически дополняется, углубляется микроисторизмом) рядовой, малозаметной и в то же время уникальной человеческой личности, обладающей исторически обусловленным, но индивидуальным восприятием жизни, смерти, любви, дружбы, семьи и т. п., на уровень конкретного индивида, поведение которого не обязательно совпадает с общепринятым, но тем не менее вызывает интерес и сочувствие у читателя, показывает ему «предельный замысел», потенциал эпохи, который определяет возможное направление движения истории.

Библиографический список:

1. См. об этом: Немировский А. И. Рождение Клио: У истоков исторической мысли. Воронеж, 1986.
2. См. об этом также: Гаспаров М. И., Михайлов А. Д. Историческая проза // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2003. Стлб. 325-329.
3. См., например: Данилевский Р. Ю. Россия и Швейцария: Литературные связи VIII–XIX веков. – Л., 1984. С. 195; Рущкая Г. С. Романтическая традиция в немецкой литературе второй половины XIX века в свете категории меры. – Пермь, 1999. С. 37, 49 и др.
4. См., например: Lexikon deutschsprachiger Schriftsteller von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. 1. – Leipzig, 1967. S. 277; Wilpert G. von. Deutsches Dichterlexikon. – Stuttgart, 1988. S. 165; Best O. F. Handbuch literarischer Fachbegriffe. Definitionen und Beispiele. – Frankfurt a/M., 1991. S. 398 u. a.
5. Эберс Г. От автора // Эберс Г. Клеопатра. М., 1993. С. 9-12.
6. В докладе предполагается остановиться на этой стороне эволюции «профессорского» романа более подробно.
7. Raabe W. In alles gedultig. Briefe von W. Raabe (1842–1910). – В., 1940.
8. Булгаков Ф. И. Исторический рома на западе // Исторический вестник, 1884, № 8. С. 387-409.
9. Баткин Л.М. Письма Элоизы к Абеляру. Личное чувство и его культурное опосредование // Человек и культура: индивидуальность в истории культуры. – М., 1990. С. 159-163.

**НАИМЕНОВАНИЯ ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ И ЖЕЛАНИЯ
КАК ЭЛЕМЕНТЫ ВЫРАЖЕНИЯ ХРИСТИАНСКОЙ МЫСЛИ
В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ПОЭМЕ “FENIX”**

Е.В. Иванова

*Ивановский государственный университет
Иваново, Россия*

Поэма “Fenix” представляет собой памятник древнеанглийской аллитерационной поэзии христианского периода, относимый к жанру аллегории. В произведении повествуется о птице Феникс, обитающей в чудесных землях, но покидающей их для того, чтобы, сгорев, получить новую жизнь и молодое тело. Омолодившись, Феникс удивляет своей красотой людей и животных, а затем возвращается в первоначальное место своего обитания. Традиционно многие исследователи делят древнеанглийскую поэму на две части. Первые 380 строк являются переложением латинской поэмы Лактанция, остальная часть – аллегорическое истолкование вышеизложенной легенды о птице Феникс. Так, Феникс в поэме символизирует всех людей на земле, праведников и Иисуса Христа. Лежащая на поверхности тройная интерпретация Феникса поддерживается многими исследователями, изучающими или изучавшими поэму [5, 135; 8, 142].

Дж. Кросс рассматривает первую часть древнеанглийской поэмы, как простой пересказ легенды о птице Феникс, на сюжете которой основана интерпретация христианских символов во второй ее части [5: 137]. А. Сейвэдж считает, что вся поэма является единым целым, при этом поэт просто развивает ассоциации, возникшие при изложении сюжета античной легенды [9: 125].

Ни с одной из этих теорий нельзя полностью согласиться. Древнеанглийская поэма действительно представляет собой единое целое, однако первая часть, непосредственно излагающая легенду о Фениксе, является некой подготовкой к дальнейшей ее интерпретации, и христианизована в не меньшей степени, чем вторая.

Христианизованное содержание первой части проявляется как через более очевидные вставки, многочисленные наименования Бога, так и через менее заметные или незаметные (при недостаточно внимательном прочтении поэмы) детали и элементы. Одним из таких элементов являются наименования долженствования и желания в поэме, способствующие выражению главной идеи памятника.

Долженствование в древнеанглийской поэме выражено в большей степени по сравнению с ее латинским оригиналом. Вместо одного латинского глагола *posse*, наименования долженствования представлены в переложении тремя модальными глаголами. При этом по значению *posse* – “мочь, быть в состоянии, уметь” [2, 600] – ближе всего к древнеанглийскому *cupann* [3: 159; 4: 174], отсутствующему в поэме. Глагол, который в тексте древнеанглийского памятника встречается в соответствующем контексте, – *maġan* – имеет значение “to be strong, to be able, may” [4, 665], “мочь, иметь разрешение, полномочие” [3: 202]. *Maġan* вносит в сходные с оригиналом эпизоды переложения иной смысловой оттенок, а именно: Бог не позволит любым другим звукам сравниться с голосом Феникса [134]¹, быть другим птицам столь же быстрыми, как и Феникс [3: 347]. Значение *maġan* в поэме подтверждается контекстом. Данный глагол употребляется в отрывках, где повествуется об отсутствии погодных ненастий в чудесных землях, о невозможности для дьявола причинить какой-либо вред дереву, на котором погибает Феникс, чудесным землям или новым домам праведников. Без отрицательной частицы *maġan* употребляется в поэме два раза, в первой и второй ее части. Предложение второй части, по сути, интерпретирует предложение первой. Так, Феникс, которому легче всего увидеть путь солнца с самого высокого дерева [3: 113], символизирует аудиторию поэта, которая может охотнее понять знак Бога [3: 573], выслушав приведенную в поэме речь Иова (являющегося образцом для подражания).

Другой модальный глагол, встречающийся в древнеанглийской поэме – *sculan* – имеет значение “to owe” [4: 843], “должен, вынужден, необходимо, следует” [3: 234]. Коннотация данного слова в первой и второй частях поэмы различается. В первой части (пересказе легенды о Фениксе) глагол встречается в положительном контексте, во второй (аллегорическом истолковании) – в отрицательном. *Sculan* определяет действия Феникса, праведников и Христа. При анализе контекстов складывается ощущение, что во второй части данный глагол употребляется для того, чтобы подчеркнуть предопределенность случившегося или того, что должно случиться. Так, люди, обманутые дьяволом, должны покинуть рай [3: 412], тела их (в частности Иова) должны сгнить в могиле [563], Иисус должен выстрадать агонию смерти на кресте [3: 643]. В первой части глагол указывает на то, как достичь Божьей благодати (“солнца путь узреть” [3: 90]), только через Бога должен Феникс стать таким чудесным [3: 378].

Модальный глагол *motan*, имеющий значение “to be allowed, may, to be obliged, must” [4: 699], “мочь, иметь возможность, долженствовать” [3: 209], употребляется в поэме в связи с тем даром, который должен получить избравший путь

¹ Здесь и далее перевод на русский язык цитат принадлежит автору статьи.

Бога, а именно молодую жизнь, возможность наслаждаться радостями блаженных земель и рая. Этот глагол имеет в поэме исключительно положительные коннотации. Употребление глагола *motan* связывает образ Феникса с его аллегорическим истолкованием как христианина и избранного слуги Бога. Феникс может наслаждаться радостью равнины, так же как христианин – жить в небесном царстве. Птица, так же как и слуга Божий, может получить новую жизнь “через духа желание” [3: 191] и “огня пламя” [3: 434].

Из десяти случаев употребления глагола *motan* три раза [3: 361, 668, 670] данное слово встречается в первой краткой строке. Две последние строки являются истолкованиями первой, т.е. Феникс, которому позволено наслаждаться чудесными землями после возвращения, символизирует избранных слуг Господа, которым позволено получить радости на небе через хорошие дела и жить в небесном царстве.

Таким образом, употребление того или иного модального глагола в древнеанглийской поэме несет дополнительный смысловой оттенок. *Maġan* в отрицательной форме указывает на то, чего не допустит Бог, в утвердительной – на то, как легче достичь Божьей благодати. *Sculan* означает то, что необходимо сделать Фениксу, христианину или Христу, либо по предопределению, либо для того, чтобы получить дар от Бога и спастись от смерти. *Motan* используется поэтом, чтобы показать, что Бог непременно одаривает тех, кто следует за ним и служит ему. Модальные глаголы в древнеанглийской поэме обуславливают выбор волей Бога, и связаны с направлением действий в угоду Богу, предопределенностью как волей Творца, либо с возможностью и даже непереносимостью получения дара от Бога при исполнении Его воли.

Следуя данному разделению смыслов, без труда можно истолковать речь Иова, который не может (*ne mæg*) ожидать конца жизни [3: 561], но должен, может (*mot*) иметь вечную жизнь [3: 559]. Сочетание двух данных глаголов играет значительную роль в речи Иова. Являясь лучшим представителем слуг Бога, и отождествляя себя с Фениксом, Иов является своеобразным посредником между образом праведников и Феникса, который является их аллегорией. Как человек, следующий Богу, Иов говорит о том, что Бог не допустит его смерти, но дарует ему жизнь вечную.

Зачастую модальные глаголы располагаются в тексте во второй краткой строке, которая, как известно, движет сюжет, в то время как в первой строке располагаются основные, выделяемые автором главные мысли. При этом если корень слова участвует в аллитерации, слово принимает более важный для автора смысл. Из двадцати шести случаев употребления модальных глаголов только пять располагаются в первой краткой строке, и отражают основную идею поэмы, а именно необходимость “путь солнца (т.е. Бога) узреть” [*sculan*, 90], наиболее легкий путь “узреть” его с дерева (т.е. слова проповедников и святых праведников) [*mæg*, 3: 113], воспеть солнце [*mæg*, 3: 134], получить позволение Бога вернуться в чудесные земли (т.е. в рай) [*motan*, 3: 361], получить радости на небе за хорошие дела [*motan*, 3: 668], жить в небесном царстве [*motan*, 3: 670]. Три глагола, участвующие в аллитерации, отражают не только идею поэмы, но и цель ее написания: нужно “путь Бога узреть” [3: 90], чтобы получить радости на небе [3: 668] и жить в небесном царстве [3: 670].

Несмотря на предопределенность и подчиненность воле Бога действий Феникса, в поэме упоминается о желаниях чудесной птицы. Основными словами для выражения стремления к чему-либо или желания совершить действие являются

наречие *georne*, глаголы *afysan* и *willan*, существительные *neod*, *wylm*, прилагательное *fus*.

Употребление *georne* связано с желанием Феникса увидеть солнце [3: 92, 101], символизирующим предполагаемое и желаемое воздействие поэмы на слушателей, которым произведение должно помочь охотнее искать путь Бога [3: 573]. Примечательно, что во второй части наречие переходит в первую краткую строку, с помощью чего поэт, возможно, стремился выделить большую значимость предполагаемого воздействия поэмы на слушателей.

Глагол *willan* имеет наиболее общее значение и может быть связан как с желанием птиц следовать за Фениксом [3: 164], нежеланием Адама и Евы следовать заповеди Господа [3: 399] (т.е. желанием держаться пути Бога), так и желанием Бога судить людей по справедливости и воздать достатную награду праведникам. Данный глагол встречается в четвертой или безударной позиции второй краткой строки и никогда не аллирует.

Существительное *neod* [3: 189, 432] связано с желанием птицы получить новую жизнь. *Wylm* указывает на необходимость добровольного прохождения испытания [3: 191, 283]. При этом поэтом выделяется именно стремление получить новую жизнь.

Fus может, с одной стороны, говорить о желании птицы покинуть чудесные земли. Однако, с другой стороны, образ чудесных земель как олицетворение рая и Феникса как олицетворения людей, вынужденных покинуть рай через неповиновение Богу, противоречат такому толкованию. Более вероятное значение *fus* – “спешащая, стремящаяся” – скорее согласуется с предопределенностью и волей Бога, которую стремится исполнить птица. Данное толкование подтверждается толкованием слова в словаре Босворта-Толлера [3: 4, 349] “*hastening*”.

Глагол *afysan* связан, прежде всего, с желанием Феникса и христиан возвратиться в чудесные земли, рай. Так, Феникс, как олицетворение христиан, желает возвратиться в чудесные земли [3: 274], но именно это желание заставляет его наполнять крылья благовоениями [3: 654], т.е. хорошими делами, без которых он не может вернуться. Третий случай употребления глагола связан с указанием направления стремлений христиан, святых, т.е. стремлением к Богу [3: 657].

Шесть слов для обозначения желаний связаны с шестью группами, отражающими смысл поэмы: стремление увидеть путь Бога, следовать этому пути, получить жизнь после смерти, пройти назначенное испытание, готовностью его пройти, и, наконец, стремлением вернуться к Богу.

Наименования, обозначающие желания в поэме, немногочисленны и располагаются в основном во второй краткой строке. Они не играют в поэме столь же важной роли, как модальные глаголы долженствования. Формальным признаком такой значимости является участие шести из семи присутствующих слов в аллитерации. Несколько большую значимость имеют желания Феникса, т.к. связаны с выбором пути Бога, предполагающим некую свободу действий. Кроме того, указание на желания птицы объясняет причину ее действий, а, следовательно, выявляет главную идею поэмы. Желание птиц сопровождать Феникса, а также желание Бога исполнить Страшный Суд не столь значимы. Более важная ипостась Бога в поэме – благодать по отношению к Его творениям и в особенности к верным Ему.

Итак, наименования долженствования и желания способствуют усилению христианской мысли древнеанглийской поэмы через модальные глаголы, отра-

жающие предопределенность и волю Бога, а также, однако в меньшей степени, через желание Феникса и людей следовать этой воле.

Библиографический список:

1. Апресян Ю.Д. Новый большой англо-русский словарь в трех томах. М., 1999.
2. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М., 1976.
3. Словарь // Смирницкий А.И. Хрестоматия по истории английского языка. М., 1953.
4. Bosworth J., Toller T.N. An Anglo-Saxon Dictionary. L., 1973
5. Cross J.E. The Conception of the Old English Phoenix // Old English poetry. Fifteen essays. Ed. by R.P. Creed. Providence. Rhode Island, 1967. P. 129-152.
6. Emerson O.F. Originality in Old English Poetry // R.E.S., Vol.2, 1926 (№5, Jan.). P. 18-31.
7. Glossary // The Phoenix. Ed. by N. Blake. Manchester, 1990.
8. Greenfield. The Interpretation of Old English Poems. L., 1972.
9. Savage A. Translation as Expansion: Poetic Practice in the Old English Phoenix and some other Poems // The Medieval Translator. The Theory and Practice of Translation in the Middle Ages. Papers read at the conference held 20-23 august 1987 at the University of Wales Conference Centre. Ed. By R. Ellis Cambridge, 1989. P. 123-134.
10. The Phoenix. Ed. by N. Blake. Manchester, 1990.

АНАЛИЗ НВК В СИТУАЦИЯХ КОНТРОЛЯ ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА

Ф.И. Карташкова, В.В. Ганина

Ивановский государственный университет

Иваново, Россия

В ходе проведенного исследования было установлено, что коммуниканты-мужчины и коммуниканты-женщины способны манипулировать различными видами невербальных компонентов (НВК) с целью контроля выражения своих эмоций. Одним из наиболее используемых видов контроля является маскировка. Более частотной, как показал анализ, является маскировка отрицательных эмоциональных реакций (ЭР) как в маскулинной, так и в фемининной группах. Менее распространенной в фактическом материале является маскировка положительных ЭР. В таком случае для манипуляции коммуниканты могут использовать НВК, характерные для выражения отрицательных эмоций, тогда как истинно испытываемая ЭР является положительной. При манипуляции различными видами НВК коммуниканты не только маскируют испытываемые положительные или отрицательные ЭР, но и подавляют их, то есть стремятся скрыть. Подавление проявления переживаемых ЭР характерно и для маскулинного, и для фемининного поведения. При анализе фактического материала отмечается подавление отрицательных ЭР, которое часто обнаруживается через фонационный вид НВК.

Отмечаются случаи, когда коммуниканты согласно нормам конвенционального общения или нормам этикета не должны проявлять эмоции. При этом, контроль поведения не всегда бывает успешно скрыт от других участников ситуации общения.

В коммуникативном поведении мужчин и женщин может использоваться несколько видов НВК, причем некоторые из них, например, жестовые НВК, пау-

зы, психофизиологические реакции, употребляются с целью переключения на необходимый маскирующий вид НВК. В свете того, что внешние проявления эмоций представляют собой синтез непроизвольных и произвольных способов реагирования, становится понятной важность изучения физиологических реакций (изменений) при переживании эмоций. Человек, зная способность мимики, жестов, голоса выдавать испытываемые эмоции, чаще всего обращает внимание на их произвольное контролирование. Когда коммуникант использует произвольно контролируемые НВК для маскировки переживаемых эмоций, вегетативные показатели могут "выдавать" истинную ЭР коммуниканта. Автор художественного текста, описывая подобные ситуации, с помощью описания "искусственного" НВК подсказывает читателю какова истинная ЭР.

Особый интерес представляют случаи, где смена видов НВК в коммуникативном акте является маркером смены ЭР. В корпусе фактического материала наблюдаются случаи смены ЭР как в маскулинном, так и в фемининном невербальном поведении.

С целью скрыть или замаскировать те или иные ЭР, коммуниканты чаще всего используют мимический и фонационный виды НВК. В качестве маскировки отрицательных ЭР используются НВК, с помощью которых принято выражать положительную эмоцию. Чаще всего для этих целей применяется мимический НВК – улыбка, являющаяся противоположностью всех отрицательных эмоций: страха, гнева, возмущения и тому подобного. Рассматриваемое явление характерно как для маскулинного, так и для фемининного невербального поведения. Встречаются случаи употребления в коммуникативном акте мимического НВК, улыбки, и фонационного НВК, смеха, не только с целью маскировки ЭР, а для выражения некоторых отрицательных ЭР. При этом адресат правильно декодирует вектор эмоций, передаваемых с помощью невербальных действий. Для правильной интерпретации данных эпизодов реципиент текста принимает во внимание семантику прилагательных, модифицирующих существительные *smile* и *laugh*, а также знание прагматического контекста.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ОТРИЦАНИЯ *kein* И ЕГО ДВУХ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ КОРРЕЛЯТОВ В УСЛОВИЯХ ЛОГИЧЕСКИХ ПРЕСУППОЗИЦИЙ

И.Е. Киселева

***Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия***

Рассматриваются функции отрицания *kein* в актуальном членении сверхфразовых единств, релятивной основой которых являются ядерный элемент отрицания *kein* и его положительные корреляты (в препозиции и постпозиции), функционирующие в условиях логических пресуппозиций. В связи с этим определяются возможные модели коммуникативной структуры сверхфразовых единств, в рамках которых функционирует отрицание *kein*.

В лингвистической литературе давно подтвержден тот факт, что отрицание направлено на утверждение [7: 63; 8: 48], т.е. отрицанию подвергается какое-либо понятие в утвердительной форме (положительный коррелят). Причем, отрицание *kein* может соотносить свой ядерный элемент с двумя положительными коррелятами отрицания в препозиции и постпозиции. При этом по отношению к положительному корреляту в предтексте (анафорический коррелят) имеет место контрастное отрицание, а по отношению к положительному корреляту в перспективе

(катафорический коррелят) – противопоставление. Катафорический коррелят представлен всегда эксплицитно, анафорический же коррелят может быть эксплицитным или имплицитным. Поскольку в осуществлении общения активно участвует пресуппозиция, рассмотрим типы сверхфразовых единств (далее СФЕ) в условиях логических пресуппозиций. Под логической пресуппозицией понимается общее суждение, которое выражает известную всем истину, фонд общих знаний о мире [3]. Отмечено, что в условиях логических пресуппозиций чаще всего имеет место имплицитный положительный коррелят, эксплицитный коррелят встречается крайне редко.

Ядерный элемент отрицания *kein* и его положительные корреляты выполняют определенную коммуникативную нагрузку в тексте и являются либо тематическими, либо рематическими. Известно, что ядерный элемент отрицания выполняет рематическую функцию как компонент, наиболее важный в коммуникативном плане, так как всегда несет новую информацию о положительном корреляте [5: 45; 4: 41; 1: 112]. Положительный коррелят отрицания может выполнять и тематическую, и рематическую функции. Коммуникативная структура данных сверхфразовых единств в условиях логических пресуппозиций имеет следующее представление:

Модель 1 ТК имп $\leftarrow [R \text{ } \textit{kein}] \rightarrow [RK \text{ } \textit{экс}]$,

Модель 2 $[RK \text{ } \textit{экс}] \leftarrow [R \text{ } \textit{kein}] \rightarrow [RK \text{ } \textit{экс}]$,

где ТК имп – имплицитный положительный коррелят отрицания в функции темы, $[R \text{ } \textit{kein}]$ – ядерный элемент в функции фокуса ремы, $[RK \text{ } \textit{экс}]$ – эксплицитный положительный коррелят отрицания как фокус ремы.

Рассмотрим функционирование каждой коммуникативной структуры.

Модель 1 ТК имп $\leftarrow [R \text{ } \textit{kein}] \rightarrow [RK \text{ } \textit{экс}]$

Анафорический коррелят отрицания *kein* является компонентом логической пресуппозиции, не имеющей вербального выражения. Поэтому данная коммуникативная модель не отражена в работах по актуальному членению. В таких СФЕ положительный коррелят в препозиции имплицитно включен в содержание высказывания.

В зависимости от коммуникативной структуры высказываний с отрицанием *kein* (функционирование отрицания *kein* в коммуникативно односоставных предложениях с нулевой темой или в предложениях, имеющих лишь фокус ремы – *kein* и существительное) определяются три разновидности данной модели:

1) Ядерный элемент отрицания *kein* и эксплицитный катафорический коррелят отрицания функционируют в разных высказываниях.

2) Ядерный элемент отрицания *kein* и его эксплицитный коррелят в постпозиции функционируют в одном высказывании.

3) Ядерный элемент отрицания *kein* и его эксплицитный катафорический коррелят функционируют в разных высказываниях, состоящих лишь из фокуса ремы.

Рассмотрим возможные варианты Модели 1.

1) Ядерный элемент отрицания *kein* и эксплицитный катафорический коррелят отрицания функционируют в разных высказываниях, которые объединены в одно СФЕ и выполняют рематическую функцию, анафорический же положительный коррелят отрицания *kein* – в функции темы в составе логической пресуппозиции, не имеющей вербального представления:

Und wenn Sie irgendein Bedenken haben, irgendeinen Rat brauchen, so wenden Sie sich an *kein* Familienmitglied [R *kein*], sondern wenden Sie sich an unsere Zentrale [RK экс] [11, S. 93].

Отрицание *kein* имеет два положительных коррелята: анафорический и катафорический. Коррелят в предтексте входит в состав логической пресуппозиции: Wenn man irgendeinen Rat braucht, so wendet man sich gewöhnlich an seine Familienmitglieder и, как известный факт, не нуждается в экспликации, следовательно, является темой высказывания. Коррелят в перспективе (an unsere Zentrale) представлен эксплицитно, противопоставляется ядерному элементу с отрицанием *kein* (an *kein* Familienmitglied) и, поскольку несет новую информацию, является фокусом ремы в составе рематической группы wenden sich an unsere Zentrale. Ядерный элемент отрицания *kein* как наиболее важный в коммуникативном плане компонент выполняет функцию фокуса ремы как в составе рематической группы (wenden sich an *kein* Familienmitglied), так и всего СФЕ.

2) Ядерный элемент отрицания *kein* и его эксплицитный коррелят в постпозиции функционируют в одном высказывании и выполняют функцию фокуса ремы, а имплицитный положительный коррелят отрицания в предтексте выполняет функцию темы:

- Liebe Tochter, du bist schön und gut. Dein Mann wird wahrhaft glücklich sein.

- Ich kann nur hoffen, meine liebe Mutter, daß Sie mit meinem Aussehen recht haben. Ich habe *keine* Erziehung [R *kein*], nur eine sehr unregelmäßige, genossen [RK экс] [10, S. 114].

Отрицание *kein* соотносит свой ядерный элемент с имплицитным положительным коррелятом в препозиции (eine Erziehung) и эксплицитным коррелятом в постпозиции (nur eine sehr unregelmäßige, genossen). Анафорический коррелят не нуждается в экспликации, поскольку входит в состав логической пресуппозиции: Der Mensch muß eine Erziehung haben. Как известный факт, коррелят в предтексте является темой. Катафорический коррелят всегда имеет вербальное выражение и выполняет функцию фокуса ремы, как дополнительная информация. Кроме того, коррелят в постпозиции имеет при себе логическую частицу *nur* (логические частицы всегда маркируют рему [6]). Между ядерными элементами отрицания и логической частицей наблюдается контрадикторное отношение [2]: ожидается больше, чем нерегулярное, товарищеское воспитание. Отрицание *kein* маркирует фокус ремы в составе рематической группы habe *keine* Erziehung, выделяет ядерный элемент как компонент, наиболее важный в коммуникативном плане и является рематическим маркером всего СФЕ.

3) Ядерный элемент отрицания *kein* и его эксплицитный катафорический коррелят функционируют в разных высказываниях, объединенных в одно СФЕ и состоящих лишь из фокуса ремы: (1) отрицание *kein* с ядерным элементом и (2) катафорический коррелят отрицания. Анафорический имплицитный коррелят отрицания входит в состав логической пресуппозиции и является темой:

Nebelsteiner hinkt aus dem Flur, blickt sich um, räuspert sich, zögernd: „Hmja, guten Morgen“. *Keine* Antwort [R *kein*]. Nur ein Blick [RK экс] [9, S. 215].

Отрицание *kein* соотносит свой ядерный элемент с двумя положительными коррелятами в препозиции и постпозиции. Коррелят в предтексте (eine

Antwort) не нуждается в экспликации, так как относится к фонду общеизвестных положений: Wenn man „Guten Morgen“ sagt, muß man antworten. Имплиcitный положительный коррелят выполняет функцию темы. Коррелят же в перспективе (nur ein Blick) представлен эксплицитно и имеет значение противопоставления по отношению к ядерному элементу с отрицанием *kein*, а, следовательно, выступает как дополнительный рематический элемент. Катафорический коррелят отрицания *kein* имеет при себе логическую частицу *nur*, которая является, как известно, маркером ремы. Благодаря частице мы понимаем, что «один взгляд» - это меньше, чем «ответ» на приветствие, т.е. в данном случае между ядерным элементом отрицания и ядерным элементом логической частицы имеет место контрадикторное отношение (в ответ на приветствие не получил ожидаемого). Ядерный элемент с отрицанием *kein* (*keine Antwort*) выполняет функцию фокуса ремы всего СФЕ, так как несет новую информацию о положительном корреляте в предтексте и является наиболее важным компонентом не только в составе рематической группы (*bekommt keine Antwort*), которая имеет вид свернутой пропозиции, но и всего СФЕ. Следовательно, отрицание *kein* соотносит в СФЕ свой ядерный элемент в функции фокуса ремы с имплицитным положительным коррелятом в предтексте в функции темы и эксплицитным коррелятом в перспективе в функции фокуса ремы.

Модель 2 [RK экс] ← [R *kein*] → [RK экс]

Положительные корреляты отрицания *kein* и в перспективе, и в предтексте могут иметь вербальное выражение, что наблюдается в условиях логических пресуппозиций крайне редко.

- Ist es Ihnen so warm, daß Sie sich erlauben dürfen, nur im Unterhemd spazierenzugehen? Haben Sie ein Hemd [RK экс]?

- Ich habe *kein* Hemd [R *kein*], aber ich habe Kräfte [RK экс] [12, S. 395].

Отрицание *kein* соотносит свой ядерный элемент с двумя эксплицитными положительными коррелятами – в препозиции и постпозиции. Анафорический положительный коррелят отрицания *kein* (ein Hemd) функционирует в вопросе, который направлен на логическую пресуппозицию: Der Mensch muß ein Hemd haben, т.е. отрицание посредством вопросительного предложения связано с логической пресуппозицией. Эксплицитный коррелят отрицания в предтексте выполняет функцию фокуса ремы в составе рематической группы (*haben ein Hemd*). Катафорический положительный коррелят (*Kräfte*) противопоставляется ядерному элементу отрицания, всегда выражен эксплицитно и выполняет в предложении функцию фокуса ремы в составе рематической группы (*habe Kräfte*). Ядерный элемент отрицания *kein*, сообщая новую информацию об анафорическом положительном корреляте, всегда выступает в функции фокуса ремы СФЕ как наиболее важный компонент в коммуникативном плане. Анализируемое СФЕ имеет коммуникативную структуру со сквозной темой.

Итак, если отрицание *kein*, функционируя в условиях логических пресуппозиций, соотносит ядерный элемент с двумя положительными коррелятами – имплицитным или эксплицитным в препозиции и эксплицитным в постпозиции, то в коммуникативной структуре СФЕ наблюдается следующая закономерность: имплицитный положительный коррелят отрицания в предтексте выполняет функцию темы, а эксплицитный положительный коррелят отрицания в препозиции и постпозиции – функцию фокуса ремы. Ядерный элемент с отрицанием *kein* всегда является фокусом ремы СФЕ, так как сообщает новую информацию об анафориче-

ском корреляте отрицания и выступает как наиболее важный в коммуникативном плане компонент.

Библиографический список:

1. Бондаренко В.Н. Отрицание как логико-грамматическая категория. М., 1983.
2. Кривоносов А.Т. Язык. Логика. Мышление. Умозаключение в естественном языке. Москва – Нью-Йорк, 1996.
3. Логический словарь «Дефорт». М., 1994.
4. Панфилов В.З. Отрицание и его роль в конституировании структуры простого предложения и суждения // Вопр. языкознания. М., 1982, № 2.
5. Родионова В.А. Отрицание и коммуникативное членение предложения (на материале немецкого языка) // Лингвистика текста. Куйбышев, 1976.
6. Торопова Н.А. Логические частицы как средство актуального членения предложения (на материале немецкого языка) // Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. Berlin, 1981. Bd. 34, H.2.
7. Торопова Н.А. Положительный противочлен отрицания nicht в современном немецком языке (Пресуппозиция отрицания) // Филологические науки. М., 1978, № 2.
8. Труб В.М. О коммуникативных аспектах отрицания как негативной оценки истинности // Вопр. языкознания. М., 1994, № 1.
9. Becher U. Spiele der Zeit. Berlin, Weimar: Aufbau Verlag, 1968.
10. Mann H. Die Jugend des Königs Henri Quatre. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1956.
11. Seghers A. Das siebte Kreuz. // Erzählende Prosa. Leipzig: Verlag Philipp Reklam jun., 1975.
12. Zweig A. Das Beil von Wandsbek. Berlin, Weimar: Aufbau Verlag, 1976.

**КОНЦЕПТОСФЕРА “ЖИЛИЩЕ” В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ
ПОЭМЕ «ЕЛЕНА» (НА МАТЕРИАЛЕ КОМПОЗИТОВ)**

Е.Н. Клёмина

*Ивановская государственная медицинская академия
Иваново, Россия*

В настоящее время в исторической семасиологии при решении проблемы взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры основополагающими являются разработанные филологами XIX и XX веков представления о языке как о “видении мира” и “духе народа” (В. Гумбольдт), как об “адаптивной системе” (М.А. Брейтер) и “зеркале культуры” (В.И. Постовалова), как о “пространстве мысли” (Ю.С. Степанов) и “средстве трансляции культуры” (С.Г. Тер-Минасова) и другие. В изучении языка учитывается тот факт, что каждый язык является культурно-этноспецифическим феноменом, то есть язык каждого народа уникален, поскольку отражает не только реальный мир, но и все тонкости культуры данного народа.

В семасиологических работах по древнеанглийской поэзии наибольший интерес в плане языка представляет культурно-значимая лексика, кодирующая те ключевые термины культуры (отличные для разных народов различных эпох), с помощью которых в языке отражается мировидение, система ценностей и культурно-историческая, религиозная и мировоззренческая самобытность определен-

ного народа. Специфика данной лексики состоит в том, что в ней именно на лексико-семантическом уровне в разной мере (в зависимости от жанрово-тематического своеобразия отдельной поэмы) нашло взаимодействие различных культурных традиций – героической (германской) и латино-христианской. В связи с этим семантическое исследование древнеанглийской культурно-значимой лексики целесообразно проводить в соотношении ее с теми культурными концептами (героическими и христианскими), которые она обозначает в поэтическом тексте.

Древнеанглийская поэма *Елена* (конец VIII – первая половина IX века) представляет собой поэтическую форму агиографического жанра с его собственными условностями и формульными выражениями религиозной поэзии. Вместе с тем эта поэма вполне вписывается в общее русло древнеанглийского поэтического искусства и соответствует по стилю и образности устной аллитерационной поэзии. В распоряжении поэта был традиционный германский лексический поэтический фонд с его клишированной фразеологией и словами, которые автор *Елены* использовал для передачи концептов христианской культуры.

Как известно, “самыми богатыми и значимыми словами в поэтическом словаре” [7: 8] являются древнеанглийские композиты, поскольку они не только выражают определенные понятия, но и характеризуют, описывают их. Среди композитов особо выделяются слова с субстантивным эпитетом в качестве первого элемента сложного слова. В составе такого композита существительное, имеющее в свободном употреблении предметное значение, становится либо именем качества, ассоциирующегося с этим предметом, либо имеет усилительное значение, будучи употреблено в стилистической функции украшающего эпитета для создания определенного эмоционального тона повествования [4: 32-33]. Ценность композита Н.Ю. Гвоздецкая видит в том, что он способен выполнять текстообразующие функции, будучи “свернутым высказыванием”: это средство и “запечатления рассказа в образе”, и “приглашения к развертыванию в сообщение” [1: 307-330]. Причем, как показала К. Брэди, авторский подбор элементов и сложных слов и изобретение новых композитов связаны с композицией и художественным замыслом именно данной поэмы, где они употреблены с целью прояснения значения либо ради стилистического и эстетического эффекта [6: 141].

Представляется интересным рассмотреть на примере композитов особенности наименований христианских и героических концептов, образующих в поэме *Елена* концептосферу “жилище” и соответствующую лексико-семантическую группу слов.

Наименования “жилища” в древнеанглийских поэтических памятниках используется в основном для обозначения места обитания героев. В героическом эпосе *Беовульф* жилищу принадлежит роль оплота и убежища, а также символического центра героического мира – дворец Хеорот, олицетворяющий радость и благополучие в торжественных пиршествах дружинников; или оно символизирует социальный статус своего владельца [3: 59-60]. В христианской поэме *Елена* наблюдается смещение концептуально-семантических и образно-символических акцентов в духовную сферу в русле христианского вероучения и метафорики.

В *Елене* наименования жилищ связаны как с земными реалиями (тюремная яма Иуды), так и с христианскими духовными реалиями (ад). В большинстве случаев эти реалии обозначены в поэме при помощи разных композитов (*medoheal*, *morðorhof*, *heolstorhof*, *wearhtræf*, *hearmloca*, *carcern*, *nydcleofa*). Основной функцией данных сложных слов в поэме *Елена* является образное описание и раскры-

тие глубинной духовной сущности определенных значимых концептов, чему способствует “говорящая” внутренняя форма сложных слов.

Композит **medoheal** (“пиршественный зал” букв. “медовый зал”) состоит из слова-основы *heal* “зал” (сравни совр. аггл. *hall*) и первого элемента *medo* “медовуха” (традиционный германский напиток), который в качестве украшающего субстантивного эпитета являлся одним из атрибутов пира [2: 106].

В поэме *Елена* в предложно-локативной конструкции композит *medoheal* употреблен в старом героическом смысле “во дворце на пиру”: “Всегда был человек прежде // обуреваем волнами печали / угасающий факел // хотя он в медовом зале / сокровища получил” (*A wæs sæcg oð ðæt // cnyssed searwelnum, / [‘cen’]. drusende // þeah he in medohealle / maðman þege – 1256b-1258*). Слово *medoheal* служит в контексте для создания поэтического образа былых героических ценностей дружинной жизни, одним из наиболее ярких положительных атрибутов которой являлось дарение сокровищ на пиру во дворце. В *Елене* героический образ ассоциируется с образом прискорбной печальной жизни человека, не знающего Христа (строки 1256-1261). У слова сохраняется ярко выраженный социальный компонент и соответственно древние ассоциации с высшими эпическими ценностями дружинной жизни. Однако, в данном контексте под влиянием христианского осмысления данного героического понятия анализируемому сложному слову (также как и его аллитеранту *maðum*) сообщаются отрицательные коннотации в той мере, в какой данный концепт не соответствует высшим идеалам христианского вероучения.

Сложное слово **heolstorhof** “мрачный дом/жилище” (букв. “тьма-дом”) выступает в *Елене* в качестве перифрастического наименования ада и связано с мотивом падения с Небес возгордившихся ангелов, которым в “мрачное жилище / ниспасть пришлось // на страдания вечные муки” (*under heolstorhofu / hreosan sceolde // wita forwyrd – 763-764a*). Данный композит благодаря своей прозрачной семантике является одним из основных лексико-семантических составляющих при разработке сопутствующего мотива света и тьмы в поэме. Атрибутивный элемент *heolstor* (“тьма, место сокрытия”) ассоциируется с местом пребывания злых духов во мраке (“мрак” понимается в духовном смысле как область, где нет Божественного Света, то есть Бога). Такие ассоциации подтверждаются и усиливаются благодаря объектной сочетаемости анализируемого композита с глаголом-аллитерантом *hreosan* (“падать”) и, следовательно, *heolstorhof* предстает как место, отдаленное от Бога, находящееся “внизу” (глубина духовного падения) в противоположность Небесам – духовной “высоте”.

Другой композит **mordorhof** (“место мучений” буквально “убийство-дом”) тесно связан в поэме с эсхатологическим мотивом, поскольку идентифицирует место вечных мучений всех грешников, определенное для них на Страшном Суде: “Богу потом // из места мучений / на память не придут” (*Gode no syððan // of ðam mordorhofe / in gemynd cumað – 1302b-1303*). В данном высказывании в семантике *mordorhof* акцентируется психо-физический компонент “страдание” и слово получает контекстуальные ассоциации с Богооставленностью.

Особенностью другого сложного слова **wearhtræf** (“дом преступников”), состоящего из двух частей (*træf* “дом, здание” и *wearg* сущ. “преступник”, “негодяй”; прил. “проклятый, злой”), является его связь с мотивом гонения христиан. Дьявол грозитя уверовавшему во Христа Иуде воздвигнуть против него “из дома преступников” (*of ðam wearhtreafum – 926a*) “иного конунга” (*oðere cyning – 927a*), который будет преследовать, мучить его, чтобы отвратить от веры (927-933). В

семантике рассматриваемого слова доминирующим и контекстуально важным является духовно-нравственный компонент с соответствующими ассоциациями беззакония, зла и греха.

Сложное слово **hearmloca** (“тюрма”, букв. “закрытое место, [где страдают от] боли, горя”) употреблено в контексте непосредственного описания страданий Иуды (“в печальном заточении / голодом мучимый” under *hearmlocan* / *hunger geþreatod* – 695). В семантике композита эксплицируется наряду с пространственным и психо-физический компонент “страдание” (на что указывает и аллитерация слов в ДС).

Существительное **carcern** (“исправительный дом, тюрма”) связано с мотивом освобождения из заточения раскаявшегося Иуды: “наверх вывели // из темницы” (up *gelæddon* // of *carcerne* – 714b-715a). Для интерпретации слова актуальным является своеобразное сочетание этимологических мотивировок первого элемента композита, восходящего либо к лат. *carcer* “тюрма” (чем явилась яма для Иуды), либо к да. *carc* “забота, уход” [5: 145]. Если анализируемое слово англосаксонского происхождения и состоит из двух корней (*carc* “забота”; *ærn* “дом”), то оно имеет положительные коннотации, которые в нашем контексте можно допустить при аналогическом истолковании композита (суть тюремного заточения Иуды явилась воистину заботой Божьего Промысла о спасении его души – приведение к христианской вере). С другой стороны, в контексте раскаяния Иуды это слово, возможно, служит символом греховной тьмы и неведения и, соответственно, получает отрицательные коннотации. Примечательно семантикотематическое сходство употребления лексемы *carcern* с аналогичным глагольным сочетанием в древнеанглийской Псалтири, где духовный смысл данного слова усиливается контекстуальным окружением (*Alæd of carcernes clūse mīne sǣwle* (*Ps* 141, 8) “Изведи из темницы душу мою, исповедатися Имени Твоему”).

Композит **nydcleofa** (“тюрма”) в *Елене* употребляется в связи с мотивом заточения Иуды в яме (711b), а также в контексте эсхатологического характера, символически обозначая исчезновение всех земных сокровищ при кончине мира, подобно как бушующий ветер “...внезапно / утихает // в темнице / надежно заточен” (*semninga* / *swige gewyrdēð* // in *nedcleofan* / *nearwe geheaðrod* – 1274-1275). В данном примере в семантике слова акцентируется телеологический компонент благодаря внутренней семантической мотивировки первого элемента композита *nyd* (“нужда, необходимость, неизбежность, трудность”). В первом примере слово *nydcleofa* имеет буквальное значение и идентифицирует место заточения Иуды, связанное, с одной стороны, с различными трудностями, нуждами Иуды (ср. *hearmloca*), а с другой – с необходимостью для вразумления того, кто скрывал истину о Кресте Господнем (подобно *carcern*). Во втором отрывке композит используется в переносном смысле и ассоциируется с неизбежностью установленных законов природы (затишье ветра), что в поэме символически выражает духовную необходимость и неизбежность (согласно замыслу Творца) кончины мира.

Для всех композитов ЛСГ “жилище” присущи тесная взаимосвязь и взаимовлияние прозрачной внутренней семантической мотивировки и контекстуального значения, в котором при этом на первый план выступает духовно-символический компонент. Все композиты являются метафорическими наименованиями различных понятий. Некоторые композиты представляют собой термины героической (*medoheal*) и христианской (*morgorhof*, *heolstorf*, *wearhtræf*) культуры, другие являются духовно осмысленными земными реалиями (*hearmloca*,

carcern, nydcleofa). Если композиты *morðorhof*, *heolstorhof* и *wearhtræf* являются перифрастическими наименованиями ада, маркируя данный концепт в соответствии с христианским вероучением: как место мрака, мучений, зла и греха, то композиты *hearmloca*, *carcern*, *nydcleofa* служат для номинации тюрьмы Иуды и участвуют в композиционном развитии мотива страданий в заточении Иуды. При этом в ряде случаев наблюдается своеобразное сочетание положительных и отрицательных коннотаций (*medoheal*, *carcern*, *nydcleofa*), обусловленное разноаспектным толкованием этих слов в художественном контексте.

Библиографический список:

1. Гвоздецкая Н.Ю. Древнеанглийский поэтический стиль: слово и текст // Слово в перспективе литературной эволюции. К 100-летию М.И. Стеблин-Каменского. М., 2004.
2. Гвоздецкая Н.Ю. Язык и стиль древнеанглийской поэзии. Иваново, 1995.
3. Карпова А.А. Семантика наименований жилищ в древнеанглийской поэме «Беовульф». Иваново, 2003.
4. Стеблин-Каменский М.И. Историческая поэтика. Л., 1979.
5. Bosworth-Toller 1964 Bosworth J., Toller N. An Anglo-Saxon Dictionary based on Manuscript Collection of Joseph Bosworth / Ed. and enlarged by T.N. Toller. Oxford, Neudruck 1964.
6. Brady C. "Weapons" in Beowulf: an Analysis of the Nominal Compounds and an Evaluation of the Poet's Use of them // Anglo-Saxon England. 1979. Vol. 8.
7. Brodeur A.G. The Art of Beowulf. Berkley, Los Angeles, 1959.

**ОМОГРАФЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПРИНЦИПЫ
ИХ ОТРАЖЕНИЯ В ОРФОЭПИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ ДЖ. УЭЛЛЗА**

Р.В. Кузьмина

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Омография, так же как и омофония, является одним из принципов классификации лексики по сходству формы. Данное явление находит отражение в современных орфоэпических словарях и других лексикографических справочниках. Прежде всего, рассмотрим само понятие омографов.

Д.Э.Розенталь, М.А.Теленкова в своем «Словаре-справочнике лингвистических терминов» дают такое определение омографов: «Омографы (от *греч.* *homos* – одинаковый + *graphō* – пишу) – разные слова, совпавшие по написанию (но не по произношению). *Замок* (дворец) – *замок* (на двери). *Мука* (мучение) – *мука* (продукт). *Уже* (сравнит. степень от *узкий*, *узко*) – *уже* (наречие). Омографы называют также *г р а ф и ч е с к и м и о м о н и м а м и*» [3: 175].

А.Л.Трахтеров в справочном пособии «Английская фонетическая терминология» дает сходное определение омографов, но, в отличие от Д.Э.Розенталя и М.А.Теленковой, называет их гетерофонами и отдельно касается омографов в английском и в русском языках. Приведем данное определение: «Homographs ['hɒməgrɑ:fs] омографы. Термин обозначает слова, совпадающие по написанию, но различные по произношению, т.е. гетерофоны, подобные *tear* [tɛə] *рвать* и *tear*

[tɪə] слеза. В русском языке омографами обычно называют различные слова, совпадающие по орфографии и звуковому составу, но различаемые произношением посредством словесного ударения, например: *доро́га* - *дорога́*. В английском языке подобные слова имеют, как правило, общие корни, например: *torment* ['tɔ:mənt - tɔ:'mənt], *convict* ['kɒnvɪkt - kən'vɪkt]» [4: 118].

В Большом энциклопедическом словаре приводится определение, аналогичное тому, которое дал А.Л.Трахтеров [2: 345].

И.В.Арнольд в своем определении омографов указывает и на разницу в их значении: "Homographs are words different in sound and in meaning but accidentally identical in spelling: bow [bou] – bow [bau]; lead [li:d] – lead [led]; row [rou] – row [rau]; sewer ['souə] – sewer [sjuə]; tear [tɛə] – tear [tɪə]; wind [wind] – wind [waɪnd] and many more" [1: 165-166].

Поскольку омографы являются разновидностью омонимов, рассмотрим причины возникновения омонимии в целом. В результате исторических звуковых изменений может произойти совпадение ранее различных по звучанию слов, напр. рус. «лук» (растение) и «лук» (для стрельбы; где $y < Q$)¹*, англ. *flaw* «трещина» и *flaw* «порыв ветра», франц. *rêche* «персик» и *rêche* «рыболовство, улов». К появлению омонимов может привести заимствование иноязычного слова: напр., заимствованное из немецкого (через польский) слово «брак» («изъян») совпало с исконно русским «брак» («женитьба»; этимологически связано с глаголом «братъ»); иногда совпадают по звучанию слова, заимствованные в данный язык из различных источников: ср. «рейд» (место стоянки кораблей»; из нидерл. яз.) и «рейд» (военный набег в тыл противника»; из англ. яз. *raid*). Источником омонимии в данном языке может быть звукоподражательное происхождение одного из омонимов: напр., «шип» (от «шипеть») и «шип» (розы) и т.п. Наиболее продуктивным и исторически наиболее сложным фактором появления омонимии является разрыв первоначально единой семантики многозначного слова: рус. «свет» («лучистая энергия») и «свет» («мир, вселенная»), нем. *Zug* «течение, тяга» и *Zug* «поезд», франц. *train* «ход» и *train* «поезд» и т.п. Сложность этого фактора заключается в том, что разрыв, расхождение значений, т.е. утрата ими общих семантических элементов, обычно осуществляется постепенно; нередки случаи, по-разному трактуемые в разных словарях: то как значения одного слова, то как омонимы (ср. рус. «журавль» - «птица» и «шест у колодца»; чеш. *jeřáb*- «журавль» и «подъемный кран» и т.д.). Большую группу омонимов в русском языке составляют слова, звуковое совпадение которых обусловлено независимым (иногда – в разное время) образованием от одной и той же основы при помощи одних и тех же аффиксов, но каждое в специализированном значении: «ветрянка» (мельница) и «ветрянка» (оспа), «приемник» (учреждение) и «приемник» (устройство для приема чего-либо) и т.д. [2: 345]. Как видно, возникновение в языке омонимов вызвано разными причинами.

В данной статье мы рассматриваем омографию в широком смысле, т.е. учитываем не только семантические или собственно омографы (слова с абсолютно разными значениями), напр. **excise** *n* "tax" /'eks aɪz/²* и **excise** *v* "remove" /ɪk

¹ – сокращения, скобки и знаки фонематической транскрипции приводятся согласно их оригинальному употреблению в цитатах.

² – в LPD интервал в транскрипции слова означает слогораздел.

'saɪz/; **Nene** *name of river* /ni:n/ и **nene** *kind of bird* /'neɪn eɪ/; **sow** *v "place (seeds)"* /səʊ/ и **sow** *n "female pig"* /sau/, но и морфологические (омографы, имеющие сходство в семантике, но принадлежащие к разным частям речи), напр. **misconduct** *n* /,mɪs 'kɒn dʌkt/ и **misconduct** *v* /,mɪs kən'dʌkt/; **use** *n* /ju:s/ и **use** *v* /ju:z/, а также грамматические омографы или омоформы (т.е. слова, совпадающие по написанию лишь в отдельных формах), напр. **putting** *pres ptcp of put* /'put ɪŋ/ и **putting** *pres ptcp of putt* /'pʌt ɪŋ/; **imagines** *from imagine* /ɪ 'mædʒ ɪnz/ и **imagines** *n pl of imago* /ɪ 'meɪdʒ ɪ nɪ:z/.

Для того чтобы проверить гипотезу широкой распространенности явления омографии в английском языке, была предпринята попытка исследования омографов в современном орфоэпическом словаре – LPD (Longman Pronunciation Dictionary by J.Wells, 1 изд., 1990). Лексикографический анализ позволяет заключить, что на сегодняшний день LPD Дж.Уэллса наиболее полно (по сравнению с EPD – English Pronouncing Dictionary by D.Jones, 15 изд., 1997) отражает английские омографы. Рассмотрим следующий пример:

gymnasium "*hall of gymnastics*" /dʒɪm 'neɪz i əm/

gymnasium "*secondary school*" /ɡɪm 'nɑ:z i əm/ – **Ger** [ɡɪm 'na: zjʊm]

В LPD мы обнаруживаем данную пару омографов, а в EPD нет, т.к. в последнем отсутствует второе существительное **gymnasium** со значением «гимназия».

Проведенный методом сплошной выборки анализ выявил наличие в LPD 740 пар омографов (это число мы взяли за 100%), из которых семантических омографов – 333 пары (45%), морфологических – 329 пар (44,46%), а грамматических омографов – 78 пар (10,54%). Данный анализ показал, что наибольшее количество омографов встречается на буквы С (71 пара), R (69 пар) и P (67 пар), наименьшее количество омографов – на буквы К (4 пары), Q (3 пары), J (2 пары), Y (1 пара), и ни одной пары омографов не приходится на буквы X и Z.

Поскольку написание омографов совпадает, подробно остановимся на фонетических средствах их различения: сегментных и суперсегментных. Омографов, различающихся только одним звуком, насчитывается 272 пары (36,76%), а тех, что отличаются только одним ударением – 166 пар (22,43%), наконец, в 302 парах омографов (40,81%) более одного отличия в произношении.

Среди семантических омографов (333 пары) большую часть составляют те, в произношении которых более одного отличия (их – 181 пара – это 24,46% от общего числа омографов), чуть меньшую долю составляют омографы, различающиеся только одним звуком (таких – 137 пар – это 18,51% от общего числа), и, наконец, всего 15 пар семантических омографов (2,03%) отличаются друг от друга ударением. В ряду морфологических омографов (329 пар) наблюдаем противоположную картину. На долю тех, что отличаются только ударением, приходится наибольшее количество морфологических омографов (147 пар – это 19,86% от общего числа) и одинаковое количество (по 91 паре – это по 12,30% от общего числа) приходится на те омографы, которые имеют отличие только в одной фонеме и в которых более одного произносительного отличия. У грамматических омографов (78 пар) градация несколько иная. Здесь первенство принадлежит омографам, различающимся одним звуком (44 пары – 5,95% - это больше половины всех омоформ), второе место занимают те, что имеют более одного отличия в произношении (30 пар – 4,05%), и малую долю составляют омографы, отличающиеся ударением (всего 4 пары – 0,54% от общего числа).

Приведем примеры, иллюстрирующие фонетические средства различения омографов. К сегментным средствам относится фонемное отличие. В морфологических омографах наиболее частотным является регулярное соответствие фонем /e/ - /ə/ в словах с суффиксом *-ate* (v.-n.; v.-adj.) и фонем /e/ - /ə/ в словах с суффиксом *-ment* (v.-n.). Например:

affricate v /'æf rɪ keɪt/	compliment v /'kɒmp lɪ ment/
affricate n /'æf rɪk ət/	compliment n /'kɒmp lɪ mənt/
elaborate v /ɪ 'læb ə reɪt/	decrement v /'dek rɪ ment/
elaborate adj /ɪ 'læb ə r ət/	decrement n /'dek rɪ mənt/
graduate v /'grædʒ u eɪt/	ornament v /'ɔ:n ə ment/
graduate adj, n /'grædʒ u ət/	ornament n /'ɔ:n ə mənt/

Менее частотным, но все же довольно распространенным, является чередование конечных согласных /z/ - /s/, /ð/ - /θ/. Например:

abuse v /ə 'bju:z/	close v /kləʊz/	use v /ju:z/
abuse n /ə 'bju:s/	close adj, adv /kləʊs/	use n /ju:s/
diffuse v /dɪ 'fju:z/	louse v /laʊz/	mouth v /maʊð/
diffuse adj /dɪ 'fju:s/	louse n /laʊs/	mouth n /maʊθ/

Большинство семантических омографов различаются корневыми гласными фонемами, что объясняется историческими звуковыми изменениями. Например:

bow /baʊ/ v “ <i>bend the head/body forward</i> ”		
bow /bəʊ/ v “ <i>play a stringed instrument</i> ”, “ <i>curve</i> ”		
mow /məʊ/ “ <i>cut down</i> ”	sow /səʊ/ v “ <i>place (seeds)</i> ”	
mow /maʊ/ “ <i>stack</i> ”, v “ <i>store hay</i> ”	sow /sau/ n “ <i>female pig</i> ”	
mow /maʊ/ “ <i>grimace</i> ”		
cleanly /'klen li/ adj	poult /pəʊlt/ “ <i>chick</i> ”	path /pa:θ/ “ <i>way</i> ”
cleanly /'kli:n li/adv	poult /pult/ “ <i>fabric</i> ”	path /pæθ/ “ <i>pathology</i> ”
tear /tiə/ “ <i>liquid from eye</i> ”	pear /peə/	
tear /teə/ “ <i>rip</i> ”	Pear /piə/ family name	
lead /li:d/ v; n “ <i>guiding, first place/act/actor, leash, cord, flex</i> ”		
lead /led/ n “ <i>metal</i> ”		

Можно наблюдать и изменение согласных в парах слов. Например:

Fan /fæn/	
Fan /væn/ in names of Welsh mountains – Welsh [van]	
gel /dʒel/ “ <i>jell, jelly</i> ”	gill /dʒɪl/ “ <i>liquid measure</i> ”
gel /gel/ “ <i>girl</i> ”	gill /gɪl/ “ <i>organ of breathing</i> ”, “ <i>wattle</i> ”, “ <i>ravine</i> ”

Огромное количество семантических омографов, различающихся только одним звуком, составляют пары, в которых одно слово исконно английское, а второе – как правило, заимствованный топоним (географическое название) или антропоним (собственное имя человека). Естественно ожидать, что заимствование будет отражать оригинальный вариант произношения. Например:

main /meɪn/	
Main /maɪn/ river in Germany – Ger [maɪn]	
Munster /'mʌnst ə/ province of Ireland	
Munster, Münster /'mʌnst ə/ place in Germany – Ger ['mʏn stʌ]	

nice /naɪs/

Nice /ni:s/ *place in France* – **Fr** [nis]

Rainer /'reɪn i ə/ *mountain*

Rainer /'reɪn i eɪ/ *prince of Monaco* – **Fr** [ʁe nje]

В приведенных примерах произношение второго слова в паре отражает исконный немецкий или французский вариант.

Как уже было упомянуто, более половины всех грамматических омографов составляют пары, различающиеся только одной фонемой. Здесь наиболее частотными являются пары существительных, у которых множественное число образуется по английской или по латинской модели. Например:

axes *from ax*, **axe** /'æks ɪz/

ellipses *pl of ellipse* /ɪ 'lɪps ɪz/

axes *pl of axis* /'æks i:z/

ellipses *pl of ellipsis* /ɪ 'lɪps i:z/

bases *pl of base* /'beɪs ɪz/

fortes *pl of forte* /'fɔ:t eɪz/

bases *pl of basis* /'beɪs i:z/

fortes *pl of fortis* /'fɔ:t i:z/

Обратимся к суперсегментным средствам различения омографов. К такому относится прежде всего ударение. Одну пятую часть от всего количества (19,86%) составляют морфологические омографы, в которых наблюдается перенос ударения. Особенно много таких пар приходится на буквы I (25 пар), R (27 пар) и O (31 пара омографов). Например:

implant *v* /ɪm 'plɑ:nt/

overprint *v* /,əʊv ə 'prɪnt/

retread *v* /,ri: 'tred/

implant *n* /'ɪm plɑ:nt/

overprint *n* /'əʊv ə prɪnt/

retread *n* /'ri: tred/

В ходе лексикографического анализа нами выявлено всего 15 пар семантических (это составляет 2,03% от общего числа омографов) и лишь 4 пары грамматических омографов (0,54%), отличающихся одним только ударением. Цифровые данные подтверждают немногочисленность этих подвидов омографов. Приведем примеры.

Семантические омографы:

forbear /fɔ: 'beə/ *v* “hold oneself back”

forbear /'fɔ: beə/ *n* “ancestor”

process /'prəʊs es/ *n*; *v* “treat, submit to a ~”

process /prəʊ 'ses/ *v* “walk in procession”

Грамматические омографы:

foregone /'fɔ: gɒn/ *adj* “certain”

foregone /fɔ: 'gɒn/ *pp* “given up”

interleaves /'ɪnt ə li:vz/ *n pl*

interleaves /ɪnt ə 'li:vz/ *from v*

А теперь перейдем к анализу омографов, произношение которых сочетает в себе как сегментные, так и суперсегментные отличительные характеристики. В этом отношении лидируют семантические или собственно омографы (они составляют почти четверть всех омографов – 24,46%). Например:

agape /ə 'geɪp/ *adv, adj* “wide open”

minute /'mɪn ɪt/ *n, v*

agape /'æg əp i/ *n* “love, love feast”

minute /maɪ 'nju:t/ *adj*

Romanes /rəʊ 'ma:n ɪz/ *family name*

Romanes /'rɒm ə nes/ *language*

viola /'vaɪ əl ə/ “kind of flower”, **Viola** *personal name*

viola /vi 'əʊl ə/ “*musical instrument*”

В данных примерах мы наблюдаем различие омографов на фонемном, просодическом уровнях, а в первой паре омографов даже количество слогов разное.

В этой группе омографов (где более одного отличия в произношении) встречается огромное количество пар, в которых либо оба слова заимствованы, либо одно из слов заимствовано. В результате стечения лингвистических обстоятельств слова, заимствованные в разные эпохи, в настоящее время имеют одинаковое написание, но по-разному произносятся. Заимствование, безусловно, в определенной мере отражает исконный вариант произношения. Приведем примеры:

colon /'kəʊl ən/ “*punctuation mark*”; “*part of intestine*”

colon /kɒ 'lɒn/ “*colonial farmer*” – **Fr** [kɔ lɔ̃]

genet /'dʒen it/ “*catlike mammal*”

Genet /ʒə 'neɪ/ *French writer* – **Fr** [ʒə nɛ]

expose v /ɪk 'spəʊz/

exposé n /ek 'spəʊz eɪ/ – **Fr** [ɛk spo ze]

Niger /'naɪdʒ ə/ *river*

Niger /ni: 'ʒeə/ *country* – **Fr** [ni ʒɛːʁ]

Очень часто из-за переноса ударения (в парах гл. – сущ., прил. – сущ., прил. – гл.) гласный, ставший безударным, подвергается редукции, или же сокращается длительность безударного гласного. Такие случаи широко представлены морфологическими омографами. Например:

безударный гласный

подвергается редукции – /ə/

contest n /'kɒn test/

contest v /kən 'test/

inland adv /ɪn 'lænd/

inland adj /ɪn lænd/

occult adj, n /'ɒk ʌlt/

occult v /ə 'kʌlt/

protest n /'prəʊt est/

protest v /prə 'test/

сокращается длительность

безударного гласного – /i:/ → /ɪ/

defect n /'di: fekt/

defect v /dɪ 'fekt/

frequent adj /'fri:k wənt/

frequent v /fri 'kwent/

prescript n /'pri: skript/

prescript adj /pri 'skript/

reflex n, adj /'ri: fleks/

reflex v /rɪ 'fleks/

В группу грамматических омографов, имеющих более одного отличия в произношении, мы включили такие пары, где наблюдается различие не в одной, а в двух или трех фонемах, хотя здесь затронуты лишь сегментные средства различения омографов. Например:

bathed /ba:θt/ *past and pp of bath*

bathed /beɪðd/ *past and pp of bathe*

bathing /'ba:θ ɪŋ/ *from bath*

bathing /'beɪð ɪŋ/ *from bathe*

В приведенных выше орфографически одинаковых словах фонемное отличие объясняется тем, что они образованы от этимологически разных глаголов, начальные формы которых вовсе не являются омографами.

imagines /ɪ 'mædʒ ɪnz/ *from imagine*

imagines /ɪ 'meɪdʒ ɪ ni:z/ *n pl of imago*

metamorphoses /,met ə 'mɔ:f əʊz ɪz/ *from v*

metamorphoses /met ə 'mɔ:f ə si:z/ *n pl*

При совпадении ударения в этих парах омографов наблюдается более одного фонемного отличия. Во-первых, форма 3 лица ед.ч. настоящего времени глагола образуется по правилам английской грамматики, в то время как форма множественного числа существительных образована по латинской грамматической модели. Во-вторых, в первой паре примеров различны корневые гласные, а во второй паре примеров типичный для английских глаголов суффикс *-ose* произносится /əʊz/, а в существительных тот же суффикс *-ose* подвергается редукции /əs/.

Более подробно остановимся на принятой в LPD системе помет при фонетическом различении омографов. Следует отметить, что в основу нашей статьи был положен анализ стандартного британского произношения, RP, однако, лексикографическое исследование позволило установить наличие еще больших произносительных различий при учете других региональных и социальных вариантов. К первым относятся пометы относительно реализации произношения в американском варианте. Для этого в LPD используется знак ||. Например:

overload *v* /,əʊv ə 'ləʊd/ || /,oʊv ər 'ləʊd/

overload *n* /'əʊv ə 'ləʊd/ || /'oʊv ər 'ləʊd/

postulate *v* /'pɒs tʃu leɪt/ || /'pa:s tʃə-/

postulate *n* /'pɒs tʃʊl ət/ /-ɪ/; /-tʃu leɪt/ || /'pa:s tʃəl ət/ /-tʃə leɪt/

Из последнего примера видно, что в LPD представлены не только принятое британское (RP) и стандартное американское (GenAm) произношение, но и альтернативные произносительные варианты в устном употреблении носителей языка. По словарю можно проследить и наличие в ряду омографов национальных вариантов английского языка на территории UK. Например:

coed /'kəʊ ed/

Coed /kɔɪd/ *in Welsh placenames* – **Welsh** [kɔɪd, kɔ:d, kɔɪd]

В данной паре наблюдаем различие омографов на орфофоническом уровне, поскольку символы [ɔ:], [ɔɪ] отсутствуют в общепринятой системе английской фонематической транскрипции и являются аллофонами (оттенками) фонемы /ɔɪ/.

Ewe /ju:/ *loch in Scotland*

Ewe /'e weɪ/ *African people and language*

Sion /'saɪ ən/ “Zion”

Sion /ʃɒn/ **Welsh** *personal name*

Sion /si 'ɒ/ *place in Switzerland* - Fr [sjɔ̃]

Tyrone /tɪ 'rəʊn/ *county in N. Ireland*

Tyrone /'taɪər əʊn/ *personal name*

На основании примеров можно сделать вывод, что старые региональные варианты свидетельствуют об исконном произношении слов, которое не менялось в именах собственных и в географических названиях на протяжении многих лет их существования.

Обратимся к пометам, которые указывают на существование социальных вариантов произношения. К таким пометам относится знак †, служащий для профилактики типичных ошибок, вызванных влиянием орфографии, неразличением частей речи и отсюда – неправильным их произношением, т.е. неправильной реализацией омографов. Например:

cleanly *adj* /'klen li/ †/'kli:n-/

conflict *n* /'kɒn flɪkt/

cleanly <i>adv</i> /'kli:n li/	conflict <i>v</i> /kən 'flɪkt/ †/kɒn-/; /'kɒn flɪkt/
deliberate <i>adj</i> /dɪ 'lɪb ə ɹət/ †/di:-/, /ɪt/	path /pɑ:θ/ †/pæθ/ “way”
deliberate <i>v</i> /dɪ 'lɪb ə reɪt/ †/di:-/	path /pæθ/ <i>abbr.</i> “pathology”
overlook <i>v</i> /əʊv ə 'lʊk/ †/-'lu:k/	
overlook <i>n</i> /'əʊv ə lʊk/ †/-'lu:k/	
produce <i>v</i> /prə 'dju:s/ †-/du:s/, → †/-'dʒu:s/	
produce <i>n</i> /'prɒd ju:s/	

В паре **path** “way” – **path** *abbr.* “pathology” сокращенное слово, для уменьшения количества омофонии в ряду омографов, приобретает иное произношение. Следует отметить, что произношение /pæθ/ в слове **path** “pathology” считается нормативным, однако, в слове **path** “way” оно отмечено знаком † как социальный вариант произношения, которого следует избегать в речи. Таким образом, случайно получаются новые омографы на фонетическом уровне.

Существует узуальное произношение омографов, очевидно, настолько распространенное, что лексикографы считают необходимым ввести символ Δ, предупреждающий о том, что данный вариант произношения использовать в речи крайне нежелательно. Правда, в омографических парах слов с таким знаком встретилось немного. Приведем примеры:

moray /'mɒr eɪ/ “kind of eel”

Moray /'mɒr i/ Δ/'mɒr-/

Second /'sek ənd/ Δ/-ənt/ *adj; n; pronoun; determiner; v* “support”

second /sɪ 'kɒnd/ *v* “move to special duty”

Таким образом, кроме чисто орфоэпических характеристик омографов, приводимых в LPD, через систему помет можно выделить и социолингвистические аспекты явления омографии – существование социальных и региональных вариантов произношения одинаковых по написанию слов. С практической точки зрения словарь имеет огромную пользу для людей, изучающих английский язык как иностранный, так как дает важные рекомендации о том, какой произносительный вариант нужно или можно использовать, а какой крайне нежелателен в речи. Следует, однако, отметить, что лексикографическая параметризация омонимов пока еще несовершенна. Анализ материалов данного словаря показал, что, например, самые употребительные омофоны отмечены знаком = (например, bear (=bare)), а омографы никакими знаками не выделены. Сопоставление материалов большого универсального словаря Random House Webster’s College Dictionary [6] со специальным орфоэпическим словарем LPD [7] подтвердило несовершенство лексикографической фиксации омографов. В первом омографы обозначены цифрами (например, colon¹, colon², colon³, colon⁴), в последнем, как уже упоминалось, нет четкой системы регистрации омографов.

Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшего, более глубокого изучения фонетистами и лексикографами явления омографии (и омонимии в целом) и более полного, четкого отражения его в современных орфоэпических словарях.

Библиографический список:

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М., 1973.

2. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. В.Н.Ярцевой. М., 1998.
3. Розенталь Д.Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1985.
4. Трахтеров А.Л. Английская фонетическая терминология. М., 1962.
5. Jones D. English Pronouncing Dictionary. 15 edition. Edited by Peter Roach & James Hartman. Cambridge University Press, 1997.
6. Random House Webster's College Dictionary. New York, 2000.
7. Wells J. Longman Pronunciation Dictionary. Longman, 1990.

АКЦЕНТНЫЕ НОРМЫ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

И.В. Лобанова

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Словесное ударение относится к важным фонетическим характеристикам языка и речи. Немецкий язык, как известно, является акцентным языком (в отличие от языков анакцентных, т.е. языков, в которых словесное ударение весьма слабо). Его можно назвать даже моноакцентным, в отличие от полиакцентных (или политонических), типа шведского или норвежского в ряду германских языков [8]. Основной функцией ударения является, без сомнения, организующая (централизирующая, кульминативная), поскольку ударение – прежде всего средство последовательности слогов в единство более высокого уровня, обладающее иными, чем слог, свойствами [1]. Одновременно с этой основной функцией словесное ударение способно выполнять и иные, дополнительные функции: различительную (дифференцирующую) и делимитативную (разграничительную). При этом сама возможность и степень проявления этих функций в сильной степени зависит от типа ударения. Очевидно, что разграничительная функция хорошо проявляет себя при фиксированном ударении, а точнее при фиксированном ударении на первом или последнем (а иногда и на предпоследнем) слоге. Свободное ударение не выполняет делимитативной функции. Но именно оно создает возможность для противопоставления слов и словоформ и даже появления того, что по аналогии с минимальными парами (или квазиомонимами) можно назвать ритмическими, или акцентными квазиомонимами, иначе говоря, для наличия слов или словоформ, которые, совпадая по составу фонем, различаются только местом ударения [10].

Остановимся на более детальном рассмотрении акцентных норм современного немецкого языка. Последние десятилетия характеризуются особым вниманием лингвистов, и в первую очередь, фонетистов к данной проблеме (Потапова Р.К., Потапов В.В., Попов В.С., Менцерат П., Светозарова Н.Д., Шток Э. и др.).

Как отмечают лингвисты, уже в древние периоды истории немецкого языка ударение было фонетически свободным, однако в большинстве случаев ударной становилась корневая морфема, и поэтому в бесприставочных словах ударение всегда оказывалось на первом месте. Важно подчеркнуть, что и заимствования ассимилировались в этом отношении с немецкими словами, ср. дрвн. *fenstar* из лат. *fenestra* и пр.

Однако и в средние века, и в новонемецкую эпоху, в связи с развитием глагольной префиксации и отглагольных имен, возникло огромное количество слов, в которых ударение падает не на первый слог. Наряду с этим лексику непрерывно

пополняли заимствования, которые в отличие от древних заимствований сохранили свое исконное ударение. Таким образом, сохранилась акцентуация на конечном слоге слова. К таким морфемам относятся, например, суффиксы **-ant**, **-ist**, **-at**, **-ismus**, **-ie**, **-ei** и др. В словообразовании в связи с продуктивностью ряда ударных суффиксов ударение часто, хотя обычно при наличии заимствующих суффиксов, многие из которых, являясь ударными, «притягивают» на себя ударение, приобретает характер подвижного, например:

¹Horn - Horn¹ist,

¹iefern - Liefer¹ant

B¹uchstabe - buchstab¹ieren и т.д.

Затрагивая вопрос о подвижности словесного ударения, ученые различают область словоизменения и область словообразования, т.е. способность ударения перемещаться со слога на слог или с морфемы на морфему. В первой, как и в древние времена, немецкое ударение традиционно считается неподвижным. Однако Л.Р. Зиндер трактует немецкое ударение как подвижное [6]. Действительно, в словоизменении передвижение ударения встречается крайне редко. Примером могут служить существительные с суффиксом **-or**, имеющие в единственном числе ударение на корне, а во множественном – на суффиксе:

¹Doktor - Dok¹toren

¹Lektor - Lek¹toren

Вследствие распространения фонетической свободы словесного ударения оно смогло приобрести фонологическую дифференцирующую функцию, где место ударения служит для различения слов. Интересной, на наш взгляд, является классификация ритмических квазиомонимов, представленная Н.Д. Светозаровой [10]. Автор выделила три группы акцентных дублетов:

1) словарные однокостеречные:

¹August (мужское имя) - **Au¹gust** (месяц)

¹Paris (Парис) - **Pa¹ris** (город)

¹Kaffee (кофе) - **Ca¹fe** (кафе)

В связи с этим следует отметить, что в немецком языке количество подобных пар весьма невелико, при этом они практически исключены для исконно германской лексики, поэтому те немногие примеры, которые удастся найти, включают в себя в той или иной степени заимствованные слова и морфемы.

Однако наиболее известный и распространенный случай представляют глагольные пары с некоторыми приставками, в которых место ударения – на корне или на приставке – связано с семантикой. Ударная, а значит и грамматически отделяемая, приставка встречается при более конкретном значении, безударная, неотделяемая – при более абстрактном, производном значении глагола:

¹übersetzen (переставлять) - **über¹setzen** (переводить с языка на язык)

К этой же группе можно отнести пары прилагательных типа:

¹steinreich (каменистый) – **stein¹reich** (очень богатый)

¹blutarm (малокровный) - **blut¹arm** (очень бедный),

в которых различие в ритмической структуре также связано с семантикой, а именно при равновесном ударении.

Место ударения может быть также признаком определенных грамматических категорий, в частности, грамматического рода:

(die) He¹roin (героиня) – **(das) Hero¹in** (наркотик)

(die) Ger'manin (представительница племени германцев) - (das) Germa'nin (медикамент)

В ряде случаев место ударения связано с происхождением слова, с традицией акцентуации или типом слоговой структуры:

'Genitiv - Geni'tivus

'Dativ - Da'tivus

2) *словарные разночастеречные квазиомонимы*, которые, обладают морфологической связанностью ударения. Типичные примеры: существительное – прилагательное:

'Passiv - pass'iv

'Aktiv - akt'iv

'Formel - for'mell

Также приставка **miß-**, безударная в глаголах, в существительных находится под ударением:

miß'falen – das 'Mißfalen

miss'trauen - 'Misstrauen и некоторые другие.

3) *словарно-несловарные пары*: к этой группе можно отнести уже упоминавшийся случай подвижного ударения при образовании множественного числа:

Pro'fessor - Profe'ssoren и др.

Необходимо отметить, что в пределах одной части речи среди немецких заимствованных существительных и имен собственных часто встречается вариантность акцентуации:

Suffix, Präfix ('- и '--)

Tabu, Rabat, Baku ('-- и '-')

Telefon (--' и '---)

Перечисленные нами примеры вариантной акцентуации являются равноценными. Однако в немецком языке широко распространена акцентная вариантность иного типа, когда место ударения, как главного, так и второстепенного, эксплицирует оттенки значения слова. Так, в орфоэпическом словаре **Duden** [14] мы встретили многочисленные примеры акцентной вариантности произношения местоименных наречий:

da 'rum – 'darum

da 'rüber - 'darüber

где второй вариант обладает подчеркнуто указательной семантикой.

Следует также отметить, что закономерности в распределении ударения в немецком слове все еще недостаточно ясны. Это явление принято рассматривать, с одной стороны, как чисто фонетическое, с другой стороны, как морфологическое. Однако полного единства во взглядах при том и другом подходах не наблюдается. В одних случаях [7] подчеркивается фонетическая свобода немецкого слова относительно места ударения, поскольку ударение, будучи связанным с корневой морфемой, может стоять на разных слогах в слове. Н.С. Трубецкой называет его «относительно свободным» так как оно этимологически ограничено [11]. О.Х. Цахер говорит о немецком ударении как о «морфемносвязанном» [13].

Различают акцентные структуры парадигматического и синтагматического плана. Мы обратимся к парадигматическим моделям, поскольку именно они приводятся в словарях, выступая в определенных позиционных условиях в неэмоциональной речи, в то время как синтагматические варианты модифицируются в слитной речи.

Изучению парадигматических ритмических моделей немецкого языка посвящен ряд исследований. Анализ словарных структур немецкого языка был проведен, например, еще в 50-е годы XX века П. Менцератом на материале 20453 слов [12]. Им было получено распределение ритмических структур в зависимости от числа слогов, согласно которому можно сделать вывод, что наибольшую часть слов немецкого языка составляют двусложные и трехсложные слова. Меньшее поле охвата имеют четырехсложные и односложные структуры, остальные встречаются относительно редко. Результаты работы П. Менцерата свидетельствуют о том, что слова, состоящие из двух, трех или четырех слогов, составляют 83,19 % всей лексики немецкого языка.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить исследованию, проведенному Э.Д. Гуревичем [4]. Несмотря на то, что базой для анализа частотности немецких парадигматических акцентных моделей слов современного немецкого языка служил Лейпцигский словарь немецкого произношения – **Wörterbuch der deutschen Aussprache** (под ред. Г. Креха), изданный еще в 1971г., полученные данные не утратили своей актуальности. Для определения наиболее характерных черт в распределении ударения в немецком слове рассматривались как простые, производные, так и сложные слова (исследование проводилось на выборке, включающей 45 268 слов). Главным признаком модели считалось распределение главного и побочного ударений. Кроме того, прослеживалась морфемная обусловленность немецкого словесного ударения в соответствии с акцентными моделями.

С учетом акцентных моделей исследователю удалось выявить *распределение акцентных структур слов немецкого языка*. Принимая во внимание эти акцентные модели, описанные Э.Д. Гуревичем [3], мы можем подтвердить их актуальность примерами, приведенными из орфоэпического словаря серии «**Duden**» 2000:

1. (_ ') : $2695 = 1688 \text{ (н)}^1 + 240 \text{ (фоз)} + 767 \text{ (и)} + 0 \text{ (с)}$ - все односложные слова, например

Rössl ' rœsl

Gift gift

von fɔn

klein klain

2. (_ ' .) : $5359 = 4361 \text{ (н)} + 343 \text{ (фоз)} + 655 \text{ (и)} + 0 \text{ (с)}$ - двусложные слова, преимущественно существительные с редуцированным /L/ во втором слоге и глаголы, например

Dichter ' dɪçtə

¹ — Используемые сокращения: «н» - немецкие слова, «фоз» - фонетически онемеченные заимствования, «и» - иноязычные слова, «с» - слова смешанного типа.

machen ¹ maxn

tragen ¹ tra:gn

3. (_ ' _) : 4312 = 1586 (н) + 682 (фоз) + 2044 (и) + 0 (с) - двусложные слова, суффиксы которых образуют безударный сильный слог, например

ehrl^hich ¹ e:rlɪç

Optik ¹ ɔptik

Norton ¹ nɔrtɒn

4. (_ ' _) : 12003 = 4483 (н) + 2191 (фоз) + 4805 (и) + 524 (с) - сложные и производные слова, причем для сложных существительных характерен определитель, стоящий на первом месте. Для сложных существительных и наречий характерно также, что в качестве определителя, стоящего на первом месте, выступают наречия и предлоги, например, для производных существительных характерна отделяемая приставка в начале слова или суффикс с побочным ударением в конце слова. Для простых слов характерно наличие полнозвучного гласного в последнем слоге, например

Ostsee ¹ ɔstze:

Auftrag ¹ auftra:k

keinmal ¹ kainma:l

5. (. _ ') : 750 = 551 (н) + 15 (фоз) + 184 (и) + 0 (с) - двусложные немецкие слова с приставками **be-**, **ge-**, образующими безударный слабый слог, а также некоторые иноязычные слова, например

Gedicht gə' dɪçt

Benimm bə' nim

geblümt gə' bly:mt

6. (_ _ ') : 19002 = 1627 (н) + 13429 (фоз) + 2977 (и) + 969 (с) - преимущественно существительные с неотделяемыми приставками, образующими безударный сильный слог, сложносокращенные слова, немецкие слова с заимствованными суффиксами, сложные наречия, фонетически онемеченные заимствования, иноязычные слова, например

Verleih fə' lai

Metall me' tal

Ersatz ɛ' ɐzats

7. (_ _ ') : 792 = 205 (н) + 194 (фоз) + 352 (и) + 41 (с) - сложные усилительные прилагательные, копулятивные сложные существительные, например

Südost zy:t' lɔst

blutarm blu:t' larm

Neu-Ulm nɔ' yʊlm

8. (_ _ ' _) : 355 = 43 (н) + 56 (фоз) + 238 (и) + 18 (с) - многочисленные существительные, некоторые сложные наречия, включающие существительное и наречие, например

Nordirland nɔrt' ɪrlant

stromabwärts ʃtro:m' ɪapverts.

Обобщив эти данные, удалось определить наиболее и наименее частотные модели. Очевидно, что модель 6 представлена наибольшим числом слов, модели 5, 7, 8 – наименьшим.

В пределах исследуемого материала Э.Д. Гуревичем была предпринята попытка выявить также характер немецкого словесного ударения по дистрибуции главноударного слога (мы видим, что первые четыре модели имеют начальное ударение, остальные – в конце и середине слова). При учете всех слов превалирует нена начальное ударение. Однако если рассматривать только слова германского происхождения, то преобладать будет начальное ударение. Противопоставление главного и второстепенного ударений с учетом фонологизации значения встречается только в сложных и производных словах. Для простых слов, если это противопоставление и имеет место, то оно фонологически незначимо.

Таким образом, следует заключить, что правила, определяющие место ударения в немецком слове, задаются его морфемной структурой и словообразовательной моделью. Для большинства немецких слов, как простых, так и сложных, могут быть сформулированы четкие правила, хотя они имеют немало исключений. Это касается и большого количества производных заимствованных слов. Для других, прежде всего простых заимствованных слов, можно сформулировать лишь некоторые тенденции, помогающие определить место ударения [2]. Поэтому при чтении заимствованных слов необходимо обращение к орфоэпическим словарям. Необходимо также отметить, что в работах по фонетике немецкого языка правила словесного ударения излагаются по-разному и с различной полнотой. В связи с упомянутой выше морфологической связанностью немецкого ударения методически наиболее оправданным представляется путь рассмотрения правил отдельно для простых, производных и сложных слов с учетом их принадлежности к различным частям речи.

Библиографический список:

1. Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. Учебное пособие. СПб., 1998.
2. Виноградова Е.В. Проблема акцентологического освоения иноязычной лексики (на материале немецкого языка). Автореферат канд. дисс. СПб., 1999.
3. Гуревич Э.Д. О частотности парадигматических акцентных моделей немецкого слова // Вопросы фонетики и фонологии. Вып. 4, Иркутск, 1975.
4. Гуревич Э. Д. Моделирование системы немецкого словесного ударения. Дисс. ... канд. филол. Наук. Иркутск, 2000.
5. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979.
6. Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка. СПб., 1997, с. 151 – 153.
7. Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Современный немецкий язык. М., 1957.
8. Кацнельсон С.Д. Сравнительная акцентология германских языков. М.-Л.: Наука, 1966.
9. Раевский М.В. Фонетика немецкого языка. Теоретический курс. М.: Изд. Московского университета, 1997.
10. Светозарова Н.Д. Тип ударения и тип языка: функции и средства словесного ударения в русском и немецком языках // Фонетические чтения в честь 100-летия со дня рождения Л.Р. Зиндера. –СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 253 с.
11. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960.
12. Menzerath P. Die Architektonik des deutschen Wortschatzes. Bonn, 1954.
13. Zacher O. Deutsche Phonetik. Leningrad, 1969.

14. Duden Das Aussprachewörterbuch. Dudenverlag, Mannheim 2000, 894 S.
15. Wörterbuch der deutschen Aussprache. Leipzig, 1971.

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ СЛОВАРЯ АНГЛИЙСКИХ «ЖЕСТОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ»

М.А. Маякина

Ивановский государственный университет

Иваново, Россия

Известно, что фразеологизмы – этимологическое отражение национально-культурной специфики того или иного языкового коллектива, и их большая часть представляет семантические дериваты невербальных компонентов коммуникации (НБК).

Нашей целью является исчисление и описание подобных фразеологических единиц (ФЕ) и создание словаря, в котором будет сделана попытка объединить описание языка – в данном случае бытующих в английском языке ФЕ – с описанием самих НБК. Данный словарь будет предназначен для русскоговорящих людей, изучающих английский язык как иностранный.

Настоящий словарь будет представлять собой лексикографическое описание ФЕ, служащих семантическими дериватами НБК англоязычного мира, включающих различные системы – жестов, мимики, поз, мирем, голоса, касаний и дыхания.

Предполагается, что всего в корпусе будет содержаться порядка 300 невербальных лексем различных типов, которые могут встретиться в разных жанрах и стилях речи.

Словарная статья делится на зоны, каждая зона содержит определенную информацию, касающуюся свойств НБК. Мы выделяем 11 типов подобной информации: 1) вход словарной статьи; 2) стилистические пометы; 3) физическое описание; 4) удлинители; 5) сопутствующие НБК; 6) толкование; 7) условия употребления НБК; 8) однословная характеристика семантики НБК; 9) звуковое сопровождение; 10) энциклопедические и культурные сведения об НБК; 11) текстовые иллюстрации. Отметим, что далеко не в каждой статье будут представлены все виды информации.

Вниманию читателей предлагается образец словарной статьи, в которой описывается мимический НБК.

TO RAISE ONE'S EYEBROWS - to show surprise or disapproval, often by moving one's eyebrows upwards

ПОДНИМАТЬ/поднять, приподнимать/приподнять, вскидывать/вскинуть, взметнуть БРОВИ (ВЗМАХИВАТЬ/взмахнуть БРОВЯМИ; БРОВИ ПОЛЗУТ, поднимаются ВВЕРХ).

Схематическое изображение НБК:

часть тела: ГОЛОВА

активный орган: БРОВИ

EYEBROW ['aibrau] n the arch or ridge forming the upper part of the orbit of the eye, or the fringe of hair growing upon it.

Физическое описание Глаза широко открыты, брови приподняты, при этом образуются горизонтальные складки на лбу. Голова может быть немного

откинута назад или выдвинута вперед.

Сопутствующие НВК Рот приоткрыт, руки сложены на груди.

Толкование *X поднял брови* = 'Жестикулирующий X выражает 1) удивление, недоумение, 2) неодобрение'.

Условия употребления Мимический жест *to raise one's eyebrows* в типичной ситуации выполняется, когда у адресата, то есть партнера по коммуникации, вызывает удивление или неодобрение что-то, сказанное или сделанное адресантом. Таким образом выражается неготовность коммуниканта к происходящему. В случае, когда жест передает эмоциональную реакцию - удивление, может создаться впечатление беспомощности жестикулирующего, который не знает, что предпринять в сложившихся обстоятельствах.

Однословная характеристика 1)SURPRISE, 2)DISAPPROVAL

Звуковое сопровождение 1)*ah, aha, crikey, dear, eek, eh, gawd, gee, gee whiz, gosh, ha, hello, hey, huh, jeez, man, oh, oho, well, why, wow*, 2)*bah, boo, come, fie, huh, pshaw, tut*.

Иллюстрации 1)"This statement concerns you." Phillipa *raised her eyebrows* very slightly. (A. Christie. A Murder Is Announced); "Only because I am a novelty", she retorted, "a tomboy unlike the other ladies to whom you condescend!" The Earl *raised his eyebrows*. (B. Cartland. Elusive Earl); "No", he said. "You've had enough scaring for a while. This is -". "Atticus, I was not scared". He *raised his eyebrows*. (H. Lee. To Kill A Mockingbird); He turned around and *raised his eyebrows*. "Was -" he began again. "Yes, it was". (H. Lee. To Kill A Mockingbird); 2)"Well, from the way you put it, it'd just take five minutes". Jem *raised his eyebrows*. "There are things you don't understand", he said, I was too weary to argue. (H. Lee. To Kill A Mockingbird); Atticus said, "Don't pay any attention to her, Jack. She's trying you out. Cal says she's been cussing fluently for a week, now". Uncle Jack *raised his eyebrows* and said nothing. (H. Lee. To Kill A Mockingbird).

ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК СПОСОБ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА ЯЗЫКА (на материале английского и русского языков)

Е.В. Москалёва

Мичуринский государственный аграрный университет

Мичуринск, Россия

Займствование как элемент чужого языка перенесённый из одного языка в другой в результате языковых контактов несомненно может рассматриваться как способ пополнения словарного состава языка. Причём, приобретая статус «новообразование» в языке-реципиенте, займствование с полной уверенностью может быть отнесено к сильным неологизмам. Именно эта группа новой лексики обладает высокой степенью коннотации новизны благодаря необычности и свежести их формы. Обычно заимствуются слова и реже синтаксические и фразеологические обороты. Займствование звуков и словообразовательных морфем из других языков происходит в результате их вторичного выделения из большего числа заимствованных слов. Займствования приспособляются к системе заимствующего языка и зачастую настолько ими усваиваются, что иноязычное происхождение таких слов не ощущается носителями этого языка и обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа. На первых ступенях заимствованные слова чужого языка могут употребляться в текстах заимствующего языка в качестве

иноязычных вкраплений. Каналы заимствований могут быть как устные (на слух), так и книжные, письменные (по буквам). При устном заимствовании слово претерпевает больше изменений во всём своём облике, чем при письменном. Если слово входит в язык другого народа при одновременном заимствовании нового предмета или понятия, то значение этого заимствования не претерпевает изменений, но в случае вхождения нового слова в качестве синонима к уже существующим словам между этими синонимами происходит разграничение значений и наблюдаются сдвиги в исходной семантике. Слова подобного рода иногда называют проникновениями.

Будучи результатом длительного исторического взаимодействия языков, их смешения, заимствования занимают значительное место в лексике многих языков. Так, например, английский язык продолжает расширяться за счёт заимствований, но гораздо в меньшей степени, чем это было в средние века и в эпоху Ренессанса. Из «принимающего» языка он постепенно превращается в «дающий». Это, очевидно, связано с тем, что английский язык приобрёл статус *Lingua Franca* XX века, статус функционального типа языка, используемого в качестве средства общения между носителями разных языков в ограниченных сферах социальных контактов. Однако несмотря на то, что заимствования находятся на периферии лексической системы, без этого слоя невозможно представить себе весь корпус новой лексики, пополняющий словарный состав английского языка.

Основным языком-источником для английского языка продолжает оставаться французский. За последние годы резко уменьшилось число скандинавских заимствований. Новой тенденцией является рост заимствований из русского, африканских и азиатских языков, особенно из японского. Основными центрами аттракции для новых заимствований являются: культура (*cinemathique, discotheque* из французского); общественно-политическая жизнь (*glasnost, perestroika* из русского); повседневная жизнь – напитки, пища, спорт, одежда (*petit dejeuner* из французского); научно-техническая (*biogeocoenose* из русского). Наибольшей степенью новизны отличаются варваризмы, неассимилированные единицы, которые преобладают среди новой заимствованной лексики. Например: *dolce vita* (из итальянского), *lunochod* (из русского), *gonzo* (из итальянского). К ним близки ксенизмы (заимствованные единицы, отражающие специфику быта страны-источника): *kung fu* (из китайского). Различие между варваризмами и ксенизмами заключается в том, что первые имеют синонимы в языке-реципиенте, вторые обозначают явления, объекты, существующие только в стране-источнике и отсутствующие в принимающей стране.

Среди заимствований наиболее употребительными в разговорной речи являются единицы из идиш, именно они в большей степени, чем другие, маркированы в словарях пометой «сленг». Например: *yenta* (сплетница), *glitch* (дефект).

В современном русском языке отмечается большое количество заимствований - неологизмов, пришедших из английского языка. В современной отечественной лингвистике изучению использования англицизмов (американизмов) посвящают свои исследования многие языковеды. Что касается особенностей функционирования таких заимствованных лексических единиц, то наряду со случаями использования английских заимствований без изменения формы и содержания, таких как *киллер, прайс, ноутбук, он-лайн, сингл, слоган, ток-шоу, сайт, секьюрити, промоуин, холдинг, ремикс, транш* и множество других, разной степени освоенности, некоторые из которых сохраняют написание латиницей, отмечается огромное количество примеров адаптации английских заимствований по форме.

Данные адаптации могут проявляться в виде изменения данного слова по грамматическим категориальным признакам, присущим русскому языку. В газетных русских текстах отмечаются случаи использования английских заимствований в форме частично переданной на английском языке, частично – на русском. В качестве примеров можно привести такие новообразования как: *PR-агентства, PR-мены, PR-центры, PR-технологии, high-класс, VIP-гость, VIPовский*. Стоит более подробно коснуться данного момента, а именно, тенденции к адаптации заимствований из английского в русском языке. В современных русских газетных текстах часто можно встретить случаи использования заимствований из английского языка в сочетании с уже знакомыми для читателя заимствованиями из других языков или в сочетании с русскими словами: *интернет-конференция, интернет-магазин, интернет-кафе, интернет-класс, интернет-компьютер, интернет-зависимость, интернет-бизнес, интернетомания, долби-кинотеатр, медиа-рынок, ВИП-гость, взб-страница* и т.д.

Иногда в русском языке можно встретить заимствование, представляющее собой сложносоставное существительное, один из элементов которого является калькированной единицей, полученной при переводе с английского: *речевик-имиджмейкер*.

Калька «речевик», вероятнее всего, происходит от английского «speaker», и, благодаря калькированию, для адресата текста становится ясным и понятным значение данного собственно неологизма в предложенном ему повествовании. В русскоязычном газетном тексте новые лексические единицы, заимствованные из других языков, могут быть адаптированы с помощью ближайшего окружения в виде пояснительных слов, благодаря которым читателю-адресату становится понятным эмоциональный оттенок высказывания: *чёрный пиар*.

В этом случае использование определения «чёрный» подсказывает адресату-читателю газетного текста отправную точку понимания всего словосочетания. Сама лексема «чёрный» имеет значение: «тёмный, отрицательный, преступный, злостный, принадлежащий к непривилегированному обществу». Именно благодаря употреблению данной лексемы читателю становится понятным негативный оттенок всего словосочетания.

Следует отметить, что заимствования не замещают исконные единицы. Следствием заимствования является не только пополнение словарного состава, в его процессе изменяется стилевая окраска лексических единиц, их внутренняя структура, формируются омонимические отношения. Заимствование способствует также вариантности и отчасти обуславливает её (Ивлева 1986: 79).

Библиографический список:

1. Ивлева Т.Г. Тенденция развития слова и словарного состава. – М., 1986.

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

С.В. Мощева

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Сегодня реклама стала неотъемлемой частью как общественной, так и повседневной жизни. Являясь способом информирования, рекламное сообщение адресуется определенным структурам сознания потенциальных потребителей. К

достоинствам некоммерческих РТ можно отнести их объективность, достоверность, оперативность, увеличение возможностей для совершения выбора. Очевидно и то, что используя различные выразительные средства, реклама заменяет процесс точного информирования о реальных качествах товара/услуги стремлением манипулировать желаниями, вкусами и личностными приоритетами потребителя.

Если говорить о выразительности, то реклама должна быть эстетически выразительной, что может быть достигнуто ясностью текста, модуляцией суперсегментных свойств речи (мелодики, различных типов ударения, темпа речи, тембра голоса, пауз), динамизмом зрительного образа.

В прагматической исследовательской парадигме текст рассматривается в качестве прагматического знака, который используется с целью обеспечения эффективности воздействия на адресата в процессе коммуникации. Таким образом, текст СМИ, являясь сложным прагматическим знаком, направлен на эффективную коммуникацию. Прагматический аспект текста СМИ складывается из репрезентации социализированной реальности и индивидуализированных речевых действий продуцента. В основе речевого действия находится определенный мотив, мотив побуждает субъекта вступать в вербально-социальное взаимодействие посредством продуцирования текстов СМИ [6].

Теория речевых актов представляет одно из прагматических направлений для изучения медиа-коммуникации, т.к. в центре ее внимания оказывается единичный речевой акт, который осуществляется в конкретной коммуникативной ситуации с целью модификации картины мира реципиента, для чего в высказывание вкладывается соответствующая иллокутивная цели иллокутивная сила. Для реализации коммуникативной интенции привлекаются только те языковые средства, которые соответствуют цели и ситуации коммуникативного акта.

Исторически теория речевых актов берет начало в философии; данная теория дает систематическое представление о том, что мы делаем, когда мы говорим, и первоначально нашла развитие в философии языка, прагматически ориентированной общей теории деятельности, позже - в ряде других направлений лингвистики. Основоположниками теории речевых актов можно по праву считать Джона Л. Остина и Джона Р. Серла [2].

Теории речевых актов предшествовало наблюдение над тем, что значительное число фраз не поддается верификации, с точки зрения логики, как истинные или ложные. Например, фразы – *Я советую вам это сделать, Я извиняюсь, Я приветствую вас* – указывают лишь на совершение определенного действия или на обещание/совет совершить данное действие. Такие фразы были названы Дж. Остином перформативами («performatives») в противоположность рассматриваемым в логике утвердительным выражениям, обозначенным констативами («constatives»). Данный тип высказывания был назван иллокутивным актом, а выражаемые с помощью перформативных глаголов значения были обозначены как иллокутивные силы. Говоря об иллокутивных актах, Дж. Остин отмечает, что они совершаются субъектом речи с учетом выработанных в процессе коммуникации норм поведения и включают обязательную целевую установку (т.е. иллокутивную силу) и ряд составляющих, которые связаны с предварительным обдумыванием, отбором лексических и синтаксических средств, соответствующих коммуникативным намерениям говорящего. Большое количество языковых выражений (в том числе и утвердительных) были отнесены к разряду иллокутивных актов, т.к. любое утвердительное изречение обладает интенциональной направленностью.

Английские глаголы и глагольные сочетания, ассоциирующиеся с иллокутивными актами, следующие: state «излагать, констатировать, утверждать», assert «утверждать, заявлять», describe «описывать», warn «предупреждать», remark «замечать», comment «комментировать», command «командовать», order «приказывать», request «просить», criticize «критиковать», apologize «извиняться», censure «порицать», approve «одобрять», welcome «приветствовать», promise «обещать», express approval «выражать одобрение», express regret «выражать сожаление» и другие. Дж. Остин заявил, что в английском языке – более тысячи подобных выражений. Согласно Дж. Остину, позиция адресата речи представлена в перлокутивных актах, отражающих эффект, который произведен в результате иллокутивного воздействия. Эмоции (убеждение, страх, удивление...), которые возникают у адресата в процессе восприятия относят к перлокутивным силам. Успех в достижении перлокутивного эффекта зависит от некоторых факторов, а именно, от лингвистических средств, обстановки совершения коммуникации, личности субъекта восприятия и т.д.

Научная новизна исследования речевого акта по Остину состояла в том, что процесс говорения рассматривался как продукт индивидуального словотворчества, обусловленный личностными качествами говорящего и поставленный в прямую зависимость от субъекта речи; отправитель и адресат речи связали многочисленные аспекты предложения.

В качестве основных единиц коммуникации теория речевых актов определяет многоплановые по структуре определенные речевые акты (локутивные акты), которые выступают в качестве носителей определенных коммуникативных заданий (в функции иллокутивных актов) и направлены на достижение определенных эффектов (в функции перлокутивных актов). Дж. Серль вводит понятие пропозициональных актов, которые подразделяются на акты референции (отнесения к миру) и акты предикации (высказывания о мире) [4]. Основное внимание направлено на структуру иллокутивных актов (речевые действия – утверждения, объяснения, отдачи приказов, поздравления, спрашивания, извинений и т.д.), их классификацию. Дж. Серль дает следующую классификацию:

**репрезентативы*, которые сообщают о положении дел и предполагают истинностную оценку;

**директивы*, т.е. побуждение адресатов к определенным действиям;

**комиссивы*, сообщающие о взятых на себя говорящим обязательствах;

**экспрессивы*, которые выражают определенную психическую позицию по отношению к какому-либо положению дел;

**декларанты*, устанавливающие новое положение дел.

Данная теория различает прямые, т.е. первично перформативные и не прямые, т.е. косвенные речевые акты; предметом описания становятся языковые средства, которые служат выявлению иллокутивных целей, функций, условий коммуникации, а также анализируются условия успешной реализации соответствующих иллокутивных актов [5].

Если говорить о современном представлении об иллокутивных актах, то считается, что они (иллокутивные акты) совершаются в устной и письменной речи. Иллокутивные акты, которые реализованы в письменной речи – это отражение иллокутивных актов, реализованных в устной речи [3]. О.Г. Почепцов предлагает следующее разграничение понятий – акты, совершаемые в устной речи, это – устно-речевые или иллокутивные, а совершаемые в письменной речи – письменноречевыми или инскриптивными.

Очевидно, что коммуникативный акт сопровождается речевой актом, следовательно, этапы развертывания коммуникативного акта являются и этапами развертывания речевого акта. Процесс развертывания коммуникативного акта включает следующие этапы: реализация сообщения, отправление сообщения, доставка, получение, обработка сообщения.

Современный этап развития теории речевой деятельности концентрирует внимание на новых видах коммуникации, в том числе, и на рекламном дискурсе, который активизировался за счет социальных факторов внутрикультурного и межкультурного развития общества.

Анализ собранного рекламного материала позволил рассмотреть коммуникативные типы предложений (составляющие рекламный текст) с учетом теории речевых актов (Серля и Остина), принимая ее за основу. Целью нашего исследования было выявление частотности и особенностей использования типов иллокутивных актов при построении рекламного текста:

- **репрезентативы (ассертивы)** Цель класса репрезентативов состоит в том, чтобы зафиксировать ответственность говорящего за сообщение, за истинность выражаемого суждения:

«You can also find facilities for a successful business meeting»;

« «Монарх» - обувь, которую снимаешь с сожалением, а надеваешь с удовольствием».

- **директивы** Представляют попытки с стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил (попросить, приказать, разрешить, посоветовать...):

«Our consultants will advise you on spa treatment»;

«Я советую только фирму Du Pont. Du Pont – это лучшие товары для лучшей жизни».

- **комиссивы** Цель данного класса в том, чтобы возложить на говорящего обязательство совершить некоторое будущее действие или следовать определенной линии поведения:

«When you want to have a nice time, visit our sport club...»;

«Если вы захотите лето зимой, «Интермостур» предоставит эту возможность – путевки в Австралию, Новую Зеландию...».

- **экспрессивы** Подобный тип речевых актов предполагает выражение психологического состояния, задаваемое условием искренности относительно положения вещей (благодарить, поздравлять, извиняться):

«Come to Cape Panwa Hotel and let us really welcome you!»;

«Я заглянула в «Версаль», это действительно королевский выбор изданий с бриллиантами...Благодарю за сэкономленное время и отличное настрoение».

- **декларации** Осуществление какого-либо акта из этого класса устанавливает соответствие между пропозициональным содержанием и реальностью; успешное осуществление акта гарантирует действительное соответствие пропозиционального содержания реальности:

«To ensure that the care continues on your return home, our therapists are pleased to offer skincare charts»;

«Чтобы развить у ребенка любознательность, радость познания мира, наше издательство предлагает родителям подарить вашему ребенку «Детскую энциклопедию»... ».

Проанализировав частотность употребления типов иллокутивных актов, используемых при построении рекламного текста, можно заключить, что все виды речевых актов (ассертивы, директивы, комиссивы, экспрессивы, декларации) присутствуют в сообщениях рекламного характера. На основе собранного экспериментального корпуса сделан вывод, что наиболее распространенными являются репрезентативы и директивы, поскольку они направлены на то, чтобы вызвать определенную эмоциональную реакцию у получателя информации и побудить их к действию. Очевиден и тот факт, что рекламный текст (вербальный и невербальный его компоненты) выполняют не одну, а несколько функций. Исследование указывает на сочетание типов речевых актов - ассертивы (информация о продукте и изображение), комиссивы (гарантии качества и безопасности), экспрессивы (выражение удовлетворения качеством товара, в том числе и через эстетику изображения) и т.д. Однако прагматическим фокусом рекламного сообщения все же являются директивы, направленные на осуществление действенного акта – *купи, приобрети, воспользуйся*.

Библиографический список:

1. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. СПб., 2000.
2. Остин Дж. Теория иллокутивных актов // Вопросы языкознания №1, 1996.
3. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. Киев, 1986.
4. Серль Дж. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М., 1986. – с. 151-169.
5. Серль Дж. Иллокутивные акты // Вопросы языкознания № 6, 1996.
6. <http://www.cjes.ru/lib>. «Зарубежная и российская журналистика: трансформация картины мира и ее содержания» - сборник коллективных монографий. Международный институт права., 2003.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НЕКОТОРЫХ ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ (ИСТОРИЯ ВОПРОСА)

О.С. Никифорова

*Ивановский государственный университет
Иваново, Россия*

Интеллектуальная деятельность (ИД) является одной из важнейших составных частей духовной жизни человека. На протяжении многих веков учёные различных отраслей науки (медицины, психологии, философии, нейрофизиологии, логики и т.д.) занимаются её изучением, пытаясь осознать природу и сущность ИД человека, доказать её наследственный или социальный характер, описать особенности протекания различных её процессов, разграничив её формы и виды.

Первая попытка разграничения различных форм ИД была предпринята ещё до нашей эры древнегреческим философом Гераклитом, который в самом общем виде показал вероятность существования таких категорий мышления, как «мнение», «рассудок», «ум», и «разум», доказав, таким образом, неоднородность ИД человека [11: с.19].

Впоследствии проблемой разграничения и изучения различных форм ИД занимались такие философы, как И.Кант, П.А.Флоренский, С.Л.Франк и некоторые другие. Так, например, И.Кант членил среду интеллектуальных способностей человека на три основные области: «рассудок», «разум» и «способность суждения» [2: с.135]. С.Л.Франк считал, что жизнь нашего сознания складывается из трёх составных частей: «сознания как непосредственного переживания», «предмета сознания» и «самосознания» [14: с.477]. П.А. Флоренский выделял две основные сферы ИД человека: «рассудок» и «разум» [2: с.135].

Важный вклад в изучение ИД человека, его сознания и мышления был внесён лингвистами XIX - XX веков, последователями гумбольдтианской идеи «единства развития языка и мышления», утверждавшими, что «особенности человеческого сознания можно понять, лишь учитывая тот язык, который применяется для выражения мысли» [9: с.12], так как семантика слов, обозначающих ИД, отражает особенности мышления, менталитета и духа народа - носителя этого языка.

Слова, обозначающие ИД, рассматривались на материале многих современных и древних языков. Наиболее полно семантика слов со значением ИД изучена в исследованиях, посвященных языку гомеровской эпохи. Анализ работ П.Ф.Каптерева, Ф.Зелинского, А.А.Тахо - Годи и А.Ф. Лосева и показывает, что ИД в сознании древних греков была неразрывно связана с двумя другими сторонами духовной деятельности человека: эмоциональной и волюнтаривной.

Так А.Ф.Лосев отмечает, что диафрагма мыслится у Гомера по преимуществу органом ИД человека, но в некоторых случаях она является также и носителем эмоциональной жизни. Во многих текстах Гомера этот орган воспринимается как душа, как субъект, как «познающее я». По мнению автора, такое понимание диафрагмы является проявлением фетишизма, или, точнее, следов фетишизма в то время, когда господствующей идеологией был анимизм [8: с.45].

Другой исследователь семантики древнегреческого слова, Ф.Зелинский, отмечает, что, несмотря на разграничение души в сознании древних греков на «душу мыслящую» и «душу страдающую», слова, употребляющиеся для обозначения этих двух понятий, могли заменять друг друга в определенных контекстах [4: с.2 – 26].

Таким образом, в древнегреческом языке в семантике слов данной группы наблюдалась нерасчлененность «интеллектуального» и «эмоционального», что было обусловлено нерасчлененностью самого понятия, лежащего в основе значения данных слов.

Другой характерной чертой слов исследуемой группы является множественность наименований ИД. Так, по мнению Ф.Зелинского, в древнегреческом языке гомеровского периода существовало шесть существительных, которые могли, в зависимости от контекста, обозначать этот вид психической деятельности человека [4: с.2 – 26]. В языке древнеанглийской поэзии существовало пять существительных со значением «ум, разум».

Недифференцированность слов с общим значением ИД характерна и для многих других древних индоевропейских языков. Так, А.Ф.Лосев, при рассмотрении латинского существительного *mens* приходит к выводу, что данное слово обозначает «любое психическое состояние, вообще любые умственные или аффективные процессы» [7: с.75].

П.Ф.Каптерев, анализируя семантику латышского слова *praht* («рассудок») пишет, что оно обозначает «все, относящееся к мыслительным и желательным

способностям человека: рассудок, разум, внимание, желание, мужество, намерение, чувство, удовольствие, совесть и внешние чувства» [5: с.89].

Н.И.Макеева, изучая семантическую структуру древнерусских глаголов «думать» и «мыслить», указывает на соединение в их семантике значений «думать, размышлять», «намереваться» и «злоумышлять», которые относятся к интеллектуальной, волюнтаривной и эмоциональной сторонам духовной деятельности человека [10: с.41].

Й.Трир, исследуя поле «разум» в древневерхненемецком языке, показывает, что слова этого поля обладали нерасчлененным значением, так как в их семантике не всегда можно разграничить интеллектуальное и эмоциональное [3: с.24 – 25].

И, наконец, Л.Ф.Бочкарева, анализируя данную группу слов в языке древнеанглийской поэзии, приходит к выводу, что существительные, составляющие эту группу, характеризуются своеобразием семантики, способностью в одном недифференцированном значении отражать интеллектуальную, эмоциональную и волюнтаривную деятельность человека, что дает возможность отнести их к широкозначным словам [3: с.151].

Неразграниченность «интеллектуального», «эмоционального» и «волюнтаривного» в семантике слов исследуемой группы является свойством не только многих древних индоевропейских языков, но и современных. Так, изучение английских глаголов to see, to feel привело Л.Б.Нефедову к выводу, что в современном английском языке глаголы чувственного восприятия выходят за пределы своего собственного поля и распространяют свои функции на область, принадлежащую глаголам, относящимся к выражению ИД человека [12: с.97-98].

Ю.Д.Апресян, отмечая взаимосвязь глаголов чувственного восприятия и ИД, приводит в пример русские глаголы «видеть» и «слышать», в семантической структуре которых зафиксированы 4 ментальных значения: «представлять», «считать», «понимать» и «знать» [1: с.49-50].

Анализ словарных дефиниций «Французско-русского словаря активного типа» также показывает, что в семантике французских глаголов чувственного восприятия voir и entendre, помимо значений «видеть» (voir) и «слышать» (entendre), закреплены значения «понимать, представлять» (voir), «смыслить, понимать, разуметь» (entendre), относящиеся к сфере «интеллектуального» [с.1033, 386]. По данным «Большого немецко-русского словаря» многозначное существительное современного немецкого языка Sinn обозначает и чувства, и органы чувств, и сознание, разум, смысл, т.е. охватывает сферы интеллектуального и эмоционального [т.2, с.353].

Однако необходимо отметить, что в отличие от слов древних языков, характеризующихся широкозначностью и неопределенностью смысловой структуры, нерасчлененностью в их семантике значений «интеллектуального», «эмоционального» и «волюнтаривного», современные слова исследуемой группы многозначны, смысловая структура их состоит из нескольких лексико - семантических вариантов, представляющих собой иерархическую систему взаимообусловленных элементов.

Указанное различие в семантической структуре слов современных и древних языков связано, по мнению С.Д.Кацнельсона, с различием в мышлении современного и древнего человека: «то, что современный ум автоматически и безошибочно определяет как различные, друг с другом несовместимые значения, то

первобытному уму представлялось в виде частных реализаций единого образного понятия» [6: с.309].

Таким образом, анализ работ, посвященных исследованию слов с общим значением ИД, показывает, что семантическая структура слов исследуемой группы имеет ряд характерных особенностей, общих для многих индоевропейских языков (как древних, так и современных), а именно:

1) неразграниченность в семантической структуре слов данной группы трех составляющих духовной (психической) деятельности человека: «интеллектуальной», «эмоциональной» и «волево-волевой»;

2) сочетание в их семантике конкретного и абстрактного, отражающее древние представления о материальности души и всего внутреннего мира человека;

3) множественность наименований для обозначения одного вида ИД (особенно в древних языках).

Библиографический список:

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания.// Вопросы языкознания, 1955, N1.
2. Борухов Б.Л. Мышление «живое» и «мертвое»: «Рассудок» и «Разум» в философии П.Флоренского.// Логический анализ языка. Ментальные действия. М.,1993.
3. Бочкарева Л.Ф. Лексико-семантическая группа слов, обозначающая умственную деятельность в древнеанглийском языке. Дис. ... канд. филол. наук. - Л.,1984.
4. Зелинский Ф.Гомеровская психология. Петербург, 1922.
5. Каптерев П.Ф. Из истории души. Очерки по истории ума. Санкт Петербург, 1890.
6. Кацнельсон С.Д. Язык поэзии.// Известия АН СССР, Отделение литературы и языка, 1947, VI, вып.4.
7. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф: Трактаты по языкознанию. М., 1982.
8. Лосев А.Ф. Античная мифология в ее историческом развитии. М.,1957.
9. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально - психологическое исследование. М., 1974.
10. Макеева И.И. Исторические изменения в семантике некоторых русских ментальных глаголов// Логический анализ языка. Ментальные действия. М., 1993.
11. Никитин В.Е. Категории «рассудок» и «разум»: Автореф. дис. ...канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 1967.
12. Нефедова Л.Б. Семантический аспект функционирования английских глаголов чувственного восприятия в конструкции V + that clause. // Семантические механизмы в системе лексической номинации и в актах коммуникации. Сборник научных трудов МГИИ им. М.Тореза. Выпуск 335. М.,1989.
13. Тахо - Годи А.А. Греческая мифология. М.,1989.
14. Франк С.Л. Предмет знания. М., 1995.

ОБРАЩЕНИЕ – РЕЧЕВОЙ АКТ?

М.В. Панкратова

*Ивановский государственный университет
Иваново, Россия*

Данная проблема решается различными учёными по-разному. В трудах учёных-основателей теории речевых актов не обнаруживается целенаправленного рассмотрения обращения, а только косвенно уделяется внимание этой языковой единице: законодатели этой теории не относят обращение к отдельному речевому акту (Остин, Сёрль, Стросон 1986), вернее они вообще не поднимают данного вопроса, но, несмотря на это, включают его в состав других речевых актов, например, информативов и перформативов, где обращение является средством, с помощью которого указывается адресат [2, 302-305]. Кроме того, предлагается классификация обращений, согласно которой различают описательные, неопределённые, атрибутивные, коллективные и скрытые обращения [2, 296-301].

Если исходить из функционального назначения обращения в речи, то его следует определить как фатическое средство языка, служащее, главным образом, для установления контакта с собеседником с целью воздействия на него в плане восприятия информации.

Дж. Л. Остин, задаваясь вопросом о том, «в каких смыслах говорение может считаться совершением действия», и рассуждая об условиях, необходимых для осуществления полноценного речевого акта, пишет: «сказать нечто всегда означает: (A.a.) осуществить акт произнесения определенных звуков («фонетический» акт), где произнесенное - это фон; (A.b.) осуществить акт его произнесения определенных вокабул, или слов, т.е. звуковых сочетаний определенных типов, принадлежащих данному словарю и выступающих именно как таковые в составе определенной конструкции, то есть в соответствии с определённой грамматикой..., с определённой интонацией и т. п. Этот акт мы можем назвать «фатическим», а получающееся в результате высказывание – «фемой» [2, 82-83]. Таким образом, «фатический акт» – это еще не акт говорения, а одно из условий для нормальной реализации локутивного акта.

Как уже было отмечено выше, обращение является элементом фатического общения, но необходимо отметить, что далеко не единственным. Кроме рассматриваемой единицы, этот ряд может быть пополнен такими элементами фатического общения, как приветствие, прощание, извинение, благодарность и другими.

Дж. Л. Остин предложил первую классификацию этикетно-речевых актов, согласно которой он выделил их в 5 классов и дал им следующие названия: вердиктивы, экзерситивы, комиссивы, бегахбитивы и экспозитивы. Среди этих классов нас более всего интересует класс бегахбитивов – «очень смешанная группа, связанная с общественным поведением и взаимоотношениями людей» [2, 119]. Приводя примеры бегахбитивов, учёный выделяет извинения, поздравления, благодарности, соболезнования, пожелания, приветствия. Как видно из вышеизложенного, обращения совсем не упоминаются Остином.

В свою очередь Дж.Р. Сёрль приветствия называет «простым видом речевого акта», аргументируя это следующим: «В высказывании Hello! Привет! Нет позиционального содержания, и оно не связано условием искренности. Подготовительное условие состоит в том, непосредственно перед началом говорения должна произойти встреча говорящего со слушающим, а существенное условие состоит в

том, что произнесение данного высказывания свидетельствует об учетном признании слушающего говорящим» [2, 168].

Доротея Франк, анализируя недостатки теории речевых актов и объясняя, почему она не вполне подходит для построения прагматической теории вербального общения, заявляет о том, что «в особенности теория речевых актов пренебрегает теми «актами», которые связаны с «организационными» аспектами взаимодействия» [2, 364]. Исследователь в качестве примера приводит достаточно частый случай использования «минимальных реплик» – «коротких высказываний слушающего коммуниканта, которые не прерывают речь говорящего и ... выражают интерес продолжать слушание, ... выполняют множество других локально релевантных задач» (Ibid.). На наш взгляд, указанные автором «минимальные реплики» относятся к области фатической коммуникации и являются единицами фатического общения, которое предполагает взаимодействие участников диалога, т. е. фатические единицы характеризуются подчеркнуто двусторонней направленностью, чего не достаёт теории речевых актов, сосредоточенной, главным образом, на речевой деятельности говорящего.

Д. Франк особенно акцентирует невозможность «применить ярлыки теории речевых актов к естественному речевому общению», поскольку «эти типы могут не покрывать всех важнейших коммуникативных функций данного высказывания» [2, 365].

Таким образом, суммируя вышесказанное, можно прийти к заключению, что создатели теории речевых актов не рассматривали исследуемую языковую единицу с позиций речевого акта и лишь косвенно затрагивали её в своих научных изысканиях. Эту точку зрения мы условно назовём мнением «против».

С другой стороны, учёными конца XX века предпринимались неоднократные попытки назвать обращение самостоятельным речевым актом (Wunderlich 1976; Войтович 1988; Минина 2000).

Рассматривая обращения как функционально-прагматическое поле, объединяющее разнородные языковые единицы на основе функциональной общности – инвариантной функции идентификации адресата речи, О. Г. Минина определяет обращение как самостоятельный речевой акт, обладающий собственными иллокутивными силами и перлокутивным эффектом [1, 5]. Кроме того, согласно мнению исследователя речевой акт обращения включает в себя иллокутивные акты в соответствии с коммуникативными функциями обращения в речи (Ibid.). В речевом акте без имплицатуры иллокутивная сила определяется семантической функцией обращения в речи, исходя из функционального критерия. Основываясь на эмпирическом анализе материала, автор выделяет следующие иллокутивные акты обращения [1, 133]: номинативный (интенция говорящего – назвать адресата речи); вокативный (интенция – привлечь внимание адресата); социально-регулятивный или этикетный (интенция – отразить статусно-ролевое соотношение коммуникантов и вежливо оформить речь); оценочно-характеризующий (интенция – охарактеризовать адресата и выразить отношение к нему говорящего); дейктический (интенция – указать на адресата).

Каждый из этих иллокутивных актов обращения ориентирован на определенный перлокутивный эффект: вокативный – внимание адресата, социально-регулятивный – на формирование у адресата пресуппозиции о статусно-ролевом соотношении коммуникантов, о признании или непризнании говорящим этого соотношения, оценочно-характеризующий – на формирование пресуппозиции адресата, касающейся отношения к нему говорящего и собственной самооценки, дейктический – на указание адресату речи, что он является получателем сообщения. Аналогич-

ный перлокутивный эффект имеет, по мнению исследователя, и номинативный акт обращения. Идентифицирующая функция обращения не формирует отдельного иллокутивного акта, так как является инвариантной для всех обращений и служит основным критерием отграничения его от других единиц [1, 134].

Автор полагает, что наряду с пропозициональным содержанием речевой акт обращения может включать имплицатуру, другими словами обращение способно приобретать дополнительное прагматическое значение, появление которого обусловлено нарушением нормативности употребления обращения или влиянием контекста. Целью использования имплицатуры является: а) стремление говорящего косвенным путем выразить свое отношение к адресату; б) изменить его пресуппозицию; в) выразить эмоцию, вопрос или директив [1, 6]. Если высказывание не содержит имплицатуры, иллокутивная сила эксплицитна, легко выводится из пропозиции и не нуждается в интерпретации (Ibid.). При нарушении коммуникативно-прагматической нормы употребления обращения адресат начинает искать объяснение ненормативности обращения и выводить скрытый смысл, то есть имплицатуру [1, 135].

Согласно точке зрения О.Г. Мининой, модель прямого речевого акта обращения включает в себя следующее [1, 136]: пресуппозицию говорящего; интенцию адресанта, определяющую иллокутивную силу речевого акта обращения; пропозициональное содержание; пресуппозицию адресанта; перлокутивный эффект.

В реальной речи, по утверждению исследователя, многие из выделенных компонентов и процессов присутствуют имплицитно и позволяют судить о себе лишь по косвенным проявлениям (ремаркам, реакции адресата и т.д.) или исходя из общей логики человеческого мышления. Это связано с тем, что речевой акт обращения без имплицатуры достаточно прост и не нуждается в интерпретации (иллокутивная сила выводится из пропозиции). При появлении имплицатуры начинается анализ смысла речевого акта и механизмов его кодирования и дешифровки.

Таким образом, анализ материала показал отсутствие единого подхода к языковой единице обращения как к речевому акту. На наш взгляд, нерассмотрение обращения в рамках теории речевых актов вполне закономерно, поскольку теория речевых актов – это прежде всего логико-философское учение, которое ставит своей задачей «сфокусировать внимание на детальном описании внутренней структуры речевого акта – элементарного звена речевого общения», тем более, что первоначально в качестве основного объекта рассмотрения в этой теории выступали действия, относящиеся к юридической сфере [2, 11]. Кроме того, приводимое нами выше мнение Д. Франк подтверждает игнорирование теорией речевых актов динамической природы общения. Следовательно, неправомерно было бы утверждать, что представители теории речевых актов не относят обращение к речевым актам, поскольку они напрямую не касались данной проблемы и не ставили своей целью классифицировать каждую языковую единицу с позиций речевого акта.

В современных же исследованиях постулаты логико-философской теории речевых актов адаптированы к задачам прикладной лингвистики. Так, О.Г. Минина представила обращение самостоятельным речевым актом, разглядев в нём все возможные составляющие стандартного речевого акта.

Библиографический список:

1. Минина О.Г. Обращение в современном английском языке. Коммуникативно-прагматический аспект: Дисс. ... канд. филол. наук. Белгород, 2000.
2. Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. 17: Теория речевых актов.

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СФЕРЕ СПОРТА С ПОЗИЦИИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Т.О. Семилеткина

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Словарный состав современного русского языка прошел длительный путь становления. Нашу лексику составляют не только исконно русские слова, но и слова, заимствованные из других языков.

Приток заимствований в русский язык особенно увеличился в 90-е г. XX века, что связано с активными общественно-политическими процессами в России, изменениями в сфере экономики, культуры и нравственной ориентации общества.

Процесс заимствования, привлекающий внимание отечественных и зарубежных лингвистов, освещался в исследовательской и научной литературе в разные периоды развития по-разному. Зарубежные лингвисты, такие как А.Акмаджан, Р.А. Демерс, М. Хайга, Э.Хауген, Уай Ли, В.Ф. Маккей (А. Akmajian, R.A. Demers, M. Higa, E. Naugen, Wei Li, W.F. Mackey) рассматривают явления заимствования с точки зрения двуязычия, межъязыковой и межкультурной коммуникации. Отечественная же лингвистическая школа XX века сосредотачивает внимание на внутрисистемном аспекте. Предложены классификации лексических заимствований (В.М. Аристова, Л.П. Крысин, Е.О. Маркова Е.О.), выявлены причины заимствований, как лингвистические так и экстралингвистические (С.В. Зелепухина, Л.П. Крысин, Т.А. Таганова), предложены к рассмотрению принципы и стадии ассимиляции заимствований (В.М. Аристова, Ш. Сешан).

К концу XX века отечественные лингвисты (Е.М.Верещагин, В.П.Костомаров, С.Г. Тер-Минасова и др.) исследуют процесс заимствования в пласте культурологическом. Это свидетельствует о том, что влияние английского языка на современный русский язык ощущается не только на лексическом, морфологическом, грамматическом и фонетическом уровнях, но и на уровне русскоязычной культуры. Одной из областей, особенно сильно подверженных изменениям лексического состава и многочисленным заимствованиям, как лексическим, так и культурным, является, на сегодняшний день, сфера спорта в языке современных центральных и региональных российских СМИ («Аргументы и факты», журнал "Shape", телеканалы НТВ, ОРТ, 7ТВ, ТНТ, Eurosport Россия и др.).

Спортивная лексика является специальной и составляет материальную основу языка для специальных целей в сфере спорта. Она разнообразна по своему составу: среди заимствованных англицизмов и американизмов выделяют термины широкой сферы употребления, узкопрофессиональные термины и профессиональный сленг. Спортивная лексика в русском языке рассматривается в настоящей статье с позиции интерференции, поэтому выделены следующие аспекты лексического заимствования: фонетический, грамматический, семантический и культурологический.

Фонетическая ассимиляция англицизмов в русском языке заключается в замене неприемлемых звуков английского языка наиболее близкими им по качеству звуками русского языка.

Фонетическое освоение лексических единиц англо-американского происхождения связано непосредственно с их графическим оформлением в русском языке, поэтому нами выделены четыре способа графической передачи англицизмов в системе русского языка:

- практическая транскрипция, напр. tackle > тэкл, текл соул (от англ. soul), блоубэк (от англ. blowback);
- транслитерация, напр. БДУ (от англ. BDU), ПДВ (от англ. PDV), скип (от англ. Skip);
- трансплантация и насильственная трансплантация, напр. «...получение C-Card осуществляется после полного курса обучения...»;
- калькирование, напр. глаз ветра (eye of the wind), утиная походка (duck walk), бекон на сковородке (beckon in the pan).

Фонетическая и графическая вариативность англицизма в русском языке (напр. big air – биг эйр, биг-эйр, биг эер; grind – гринд, грайнд) свидетельствует о том, что оно маркировано как новое и подвержено интерферирующему воздействию со стороны русского языка.

Грамматическая ассимиляция. Употребляясь в русском графическом оформлении, английское слово входит в систему согласования, свойственную русскому языку, приобретает категории рода, числа, склонения, спряжения и т.д. При этом английское слово, попадая в русский язык, воспринимается им как непроизводная основа. Приобретение англицизмами грамматических категорий необходимо для их свободного и эффективного функционирования в русском языке – в устных и письменных источниках информации (в условиях культурно-языковых контактов).

Для полного включения спортивных англицизмов в систему русского языка необходима их семантическая ассимиляция. В процессе лексико-семантической ассимиляции устанавливаются четкие границы лексического значения англицизма в системе русского языка, и англицизмом приобретает семантическую самостоятельность в системе русского языка.

Однозначные английские спортивные термины сохраняют моносемию в системе русского языка, напр. скуба – акваланг в дайвинге (от англ. scuba – self-contained underwater breathing apparatus). Многозначные английские слова подвергаются процессу сужения лексического значения, напр. ноуз (от англ. nose) в скейтбординге – «передняя часть скейтборда»

В системе русского языка англицизмы подвержены и процессу расширения лексического значения (эксемии), который включает в себя:

- транстерминологизацию, когда спортивный термин выходит за пределы термосистемы своего вида спорта, напр. гуфи (изначально в сленге серфингистов для обозначения «серфера, катающегося на доске правой ногой вперед»);
- детерминологизацию, когда спортивный термин выходит за пределы своей функциональной сферы, напр. фристайл: «...сейчас приверженцев фристайла можно встретить даже в индустрии моды; свободный стиль в одежде выбирает не только подрастающее поколение...».

Для англоязычных спортивных неологизмов последнего десятилетия характерно наличие дублетных синонимических отношений с общеупотребительными или давно освоенными русским языком английскими терминами и с неологизмами англоязычного происхождения (райдер – сноубордист, скейтбордист; райдер – роллер).

При наличии у заимствованного англицизма в сфере спорта синонима или русского аналога, англицизм выражает понятие более узкое и конкретное (дайвинг – ныряние, погружение).

Заимствованная лексика стимулирует языковую игру участников коммуникации в сфере спорта, результатом которой становится процесс расширения значения слов русского языка, не связанных со спортом, на основе «ложной этимологии».

В тематическом плане английские заимствования в сфере спорта распределены нами на шесть лексико-семантических парадигм:

1. Названия видов спорта, например, бейсбол (baseball), виндсерфинг (windsurfing), дайвинг (diving), керлинг (curling), сноубординг (snowboarding) и др.

2. Названия спортсменов и обслуживающего персонала. бэттер, голкипер, кетчер, кикер, питчер, райдер, раннер, ресивер, риггер, свипер, серфер, скин-дайвер, а также гард, гуфи, лайнбэк, лайнмэн, скип, форвард и др.

3. Наименования спортивного оборудования, элементов экипировки, например: скуба (scuba), фанборд (funboard), биг эйр (big air), бэнк (bank), хавпайп (halfpipe), лодер (loader) и др.

4. Наименования технических элементов, приемов, трюков, состояний и положений, например: грэб (grab), грайнд/гринд (grind), карвинг (carving), кроссинг (crossing), офсайд (offside), пампинг (pumping), слайд (slide), свичстенс (switch stance) и др.

5. Названия ошибок, нарушений, наказаний, например: бол (ball), пенальти (penalty), страйк (strike), фол (fall)

6. Названия спортивных площадок, их частей, мест состязаний и тренировок, например: аутфилд (outfield), база (base), инфилд (infield) и др.

В культурологическом аспекте нами сделан вывод, что основная масса лексем, выполняющих в русском языке ведущую роль в накоплении и передаче культурной информации представлена именами существительными, а именно названиями новых видов спорта. В спортивной лингвокультуре мы наблюдаем заимствование понятия, феномена, а также и концепта британской и американской культур. Например, заимствованная лексическая единица «керлинг» включает в себя, во-первых, понятие, определяемое как «вид шотландской игры, участники которой соревнуются в катании по льду гладко отшлифованных круглых камней ...» (ЛСС Великобритании 2000: 151), во-вторых – концепт британского «джентльменства».

Итак, иноязычные слова, попадая в русский язык, постепенно ассимилируются им в условиях интерференции: приспосабливаются к звуковой системе русского языка, подчиняются правилам словообразования и словоизменения, в той или иной степени утрачивая свое нерусское произношение. Мы можем говорить о том, что в настоящее время в условиях культурно-языковых профессиональных контактов наблюдается активное использование англицизмов и американизмов в сфере спорта носителями русского языка. Кроме того, вместе с английской лексикой русским языком заимствуются и культурные реалии английского народа (виды спорта), в частности определенные концепты англоязычной культуры.

В условиях культурно-языковых профессиональных контактов использование иностранной лексики является не только необходимостью (что наблюдается в спортивном жаргоне), но и дает возможность приукрасить русский язык, сделать его современным (что в большей степени наблюдается в устных и письменных источниках средств массовой информации).

Отметим, что русский язык не впервые сталкивается с необходимостью воспринимать из международного опыта полезную информацию в виде англий-

ских слов, поэтому те лексические единицы, которые окажутся востребованными, обогатят его, как уже не раз происходило в прошлом, а невостребованные, избыточные элементы будут им отторгнуты.

Библиографический список:

1. Аристова В.М. Англо-русские языковые контакты. М., 1978
2. Верецагин Е.М. Костомаров В.П. Язык и культура. М., 1990
3. Вежбитская А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001
4. Зелепухина С.В. Влияние английского языка на современный русский// Проблемы перевода: теория и практика. По материалам научно-практической конференции/ Под ред. Тер-Минасовой М., 2002
5. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М., 1968
6. Крысин Л.П. Иноязычие в нашей речи — мода или необходимость? // www.gramota.ru/mag_arch.html
7. Лингвострановедческий словарь. Великобритания. М., 2000
8. Маркова Е. О. неологизмах англоязычного происхождения в современном русском языке // www.ruscenter.ru/624html
9. Сешан Ш. Англицизмы в русской речи (по материалам прессы 90-х гг.). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1996
10. Таганова Т. А. Заимствования в американский вариант англ. Языка: культурологический и лексикографический аспекты. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Иваново, 2003
11. Тер-Минасова Г.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000
12. Хауген Э. Процесс заимствования// Новое в лингвистике. Вып. IV. Языковые контакты. / Пер. с англ. М., 1972
13. Akmajian A. Linguistics: an Introduction to Language and Communication. L., 1985
14. Haugen E. Language contact: Proceeding of the 8th international congress of linguists. Oslo, 1958
15. Haugen E. The Analysis of Linguistic Borrowing // Language. 1950 Vol. 26
16. Higa M. Sociolinguistic Aspects of Word-borrowing// Mackey W. F. Sociolinguistic Studies in Language Contact: Methods and Cases Nedobity W. International terminology// Coulmas F. Language Adaptation. Cambridge 1989
17. Hornby A.S. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. М., 2001
18. Li Wei Opportunities and Challenges of Bilingualism. Berlin-NY, 2002
19. <http://dictionaries.rin.ru/cgi-bin/see/sport/8.html>
20. <http://sport.kharkov.ua/baseball/baseball-terms.php>
21. <http://www.curling.ru/firstpage.jsp>
22. <http://www.billiard-club.ru/slovar.html>
23. <http://www.divingworld.ru/slovar.html>

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ БИЗНЕСА

Д.Е. Холодова

*Российский государственный торгово-экономический университет
Ивановский филиал, Иваново, Россия*

Люди сталкиваются с проблемами межкультурного общения во всех аспектах жизни.

В университетах вводится новая специальность, создаются научно-исследовательские центры, все большую популярность завоевывают эксперты и консультанты в области межкультурной коммуникации – и все это благодаря глобализации. Возросшая мобильность многих людей привела к тому, что компаниям стали необходимы сотрудники, которые могли бы эффективно функционировать на международной арене и за пределами родной страны. Задача любого представителя компании за рубежом и любой компании, принимающей делового партнера в своей стране, состоит не только в том, чтобы соответствовать культуре и манере ведения бизнеса потенциального или реального зарубежного партнера, но и в том, чтобы адекватно представить свою культуру, вызвать к ней интерес и уважение.

С повсеместным распространением глобальной сети Интернет в значительной степени выросли возможности участия в межкультурной коммуникации. В настоящее время многие деловые вопросы решаются посредством электронных писем, а общение через Интернет представляет собой беспрецедентный уровень межкультурного общения и, следовательно, имеет беспрецедентный потенциал, как для возникновения непониманий, так и для обучения людей тому, как предотвратить эти непонимания. В целом, проблема межкультурной коммуникации особенно остро стоит в контексте общения в режиме on-line, где живое, но неконтактное деловое общение является единственным средством сохранения национальной специфики и получения места за так называемым «глобальным круглым столом». Опыт показывает, что в мире бизнеса в более выгодном и доминантном положении находится тот, кто владеет навыками культурного и языкового взаимодействия, а также руководствуется принципами этического уважения. Эффективное межкультурное общение заключается не только в умении индивидуума быть хорошим слушателем, но и в его способности понимать и уважать партнера-носителя другой культуры.

Стоит упомянуть в этом контексте политику ведения бизнеса среди транснациональных компаний. Например, сеть быстрого питания McDonald's, представленная во многих странах мира, предлагает еду и напитки не только в соответствии с американской культурой, но и привносит местные национальные элементы в меню, что является своеобразной данью уважения культуре страны и эффективным коммерческим приемом.

Для успешного осуществления межкультурного общения в сфере бизнеса необходимо принимать во внимание следующее:

1. Язык является очень важным фактором. Коммуникативные трудности (особенно в момент деловых переговоров) возникают из-за того, что одной из сторон в большинстве случаев приходится общаться на неродном языке. Даже если языковой барьер был успешно преодолен (самостоятельно или при помощи переводчика), могут возникнуть непонимания из-за разницы в стилях общения, языке жестов и т.д.

Приведем пример из языковой сферы. Трудности могут возникнуть даже на этапе идентификации имени и фамилии человека. В западной традиции на первом месте стоит имя (John Witmor), а затем фамилия, а восточной традиции имя стоит следом за фамилией (Lo Win Hao), в Англии принято называть женщину по имени и фамилии мужа (Mrs Peter Connor), а теперь, с распространением феминизма можно и мужчину назвать по имени и фамилии более известной в определенном кругу жены (Mr Jane Connor). Обращение к деловому партнеру другой культуры согласно своей традиции может привести к конфликту культур и, как следствие, к неблагоприятным последствиям для бизнеса.

2. Этапы делового сотрудничества, такие как деловое письмо, встреча и переговоры, которые в свою очередь подразумевают наличие отдельных ситуационных и контекстуальных взаимодействий – все это заслуживает особого внимания.

В сфере делового общения, на наш взгляд, особый интерес для изучения представляют такие аспекты межличностного взаимодействия, как:

- Зрительный контакт, расстояние между говорящими и даже положение частей тела. Пример: в культуре Индии необходимо следить за положением ног. Во время деловой встречи с несколькими партнерами важно знать, что если Вы скрестили ноги или сидите нога на ногу, то носок вашей обуви не должен указывать ни на одного из партнёров, так как обувь имеет непосредственный контакт с землей, иначе такой произвольный жест будет означать прямое оскорбление.
- Стиль сотрудничества и взаимодействия. Здесь мы часто сталкиваемся с концептом «лицо» в контексте «сохранить лицо». В особенности в отношениях с Японцами Вы должны следить за тем, чтобы помочь партнеру не потерять лицо, например, соблюдая церемонию торга за право оплатить счет в ресторане после делового ужина, и в конце концов, позволяя оплатить счет другой стороне.
- Процесс восприятия информации, слушание. Пример: в европейской культуре принято слушать, глядя в глаза собеседника, однако, находясь на некотором расстоянии, в то время как в арабских странах процесс слушания может усложниться тем, что собеседник будет не только пытаться сокращать расстояние между Вами, но и часто прикасаться к вам, что может вызвать немалое замешательство с Вашей стороны. А в Японии вообще принято слушать, не выказывая ни малейшей эмоции, что также может ввести европейца в заблуждение и привести к мысли, что он не находит поддержки взаимопонимания с партнером.

Из контекстуальных особенностей внимания следует уделять таким этапам делового общения как установление первоначального контакта, прием деловых партнеров и понятие о гостеприимстве, манера ведения переговоров, культура заключения сделок и составления контрактов, и даже общение между начальником и подчиненными.

В каждой культуре существует определенный этикет в отношении ведении бизнеса в целом и в каждом из вышеперечисленных этапов в частности. В наше время тема межкультурной коммуникации широко освещается в многочисленных монографиях, посвященных культуре ведения бизнеса в таких странах как Япония, США и даже на острове Фиджи. Исследователи сходятся в одном: навыки общения, знания о культуре партнера и умение преодолевать культурные стереотипы, а также взаимное уважение и желание сотрудничества приведут к эффективному и взаимовыгодному экономическому взаимодействию между странами-партнерами.

Библиографический список:

1. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход. Нижний Новгород, 2003.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М, 2000.
3. Argyle, M. and Cook, M. Cross-Cultural Communication. WP, 1976.
4. Laura and Lynn, Sarah. Business Across Cultures. Effective Communication Strategies // Longman, 1995.

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЯ
В ТЕКСТЕ С.Т. АКСАКОВА «ЗНАКОМСТВО С ДЕРЖАВИНЫМ»**

Чжу Сяо Дун

Шиньянский университет, Китай

Фразеология, как известно, является одним из важных выразительных средств языка. Изучение выразительных свойств фразеологических единиц осуществляется, как правило, на материале художественных произведений писателей-классиков. Однако не меньший интерес для описания функциональной специфики фразеологии представляет исследование в данном аспекте произведений писателей так называемого «второго ряда», в том числе их текстов, которые не являются художественными произведениями (письма, воспоминания, дневники, заметки, статьи, рецензии и т. п.). Целью данной статьи является анализ фразеологических средств, которые использованы С. Т. Аксаковым для характеристики своего героя в тексте воспоминаний «Знакомство с Державиным» [1]. В этом сравнительно небольшом по объему произведении (около одного печатного листа) С. Т. Аксаков использует довольно много фразеологизмов – почти пятьдесят единиц.

Для всесторонней и полной характеристики своего героя С. Т. Аксаков использует особый прием, который позволяет читателям представить Г. Р. Державина в трех ракурсах: описание его внешнего вида, действий, поступков («взгляд со стороны»), речевая характеристика (герой произведения сам «представляет» себя читателю) и оценка автором своего героя. Таким способом Аксаков стремится создать у читателя полное и целостное впечатление о личности известного русского поэта. И здесь фразеология играет немаловажную роль. Рассмотрим это подробнее.

Внешний облик своего героя С. Т. Аксаков рисует так:

«Державин был довольно высокого роста, довольно широкого, но сухоощавого сложения; на нем был колпак, остатки седых волос небрежно из-под него висели; он был без галстука, в шелковом зеленом шлафроке, подпоясан такого же цвета шнурком с большими кистями, на ногах у него были туфли; портрет Тончи походил на оригинал, как две капли воды».

«Гаврила Романыч сидел на огромном диване, в котором находилось множество ящиков; перед ним на столе лежали бумаги, в руках у него была аспидная доска и грифель, привязанный ниткой к рамке доски; он быстро отбросил ее на диван, встал с живостью, протянул мне руку и сказал: «Добро пожаловать, я давно вас жду. Я читал ваши прекрасные стихи (Державин был плохой судья и чужих и своих стихов), слышал, что вы мастерски декламируете, и нетерпеливо хотел с вами познакомиться».

«Державин превратился в слух, лицо его сделалось лучезарным, руки пришли в движение».

«Державин уже обнимал меня со слезами на глазах. Он не вдруг стал меня хвалить».

Как видим из приведенных примеров, при описании Державина с внешней стороны С. Т. Аксаков использует всего два фразеологизма: **как две капли воды** (*походить*) со значением «совершенно, очень сильно (походить)» и **превращаться в слух** – «слушать очень внимательно, не отвлекаясь». В первом случае использование фразеологизма позволяет автору максимально экономными средствами – фразеологическая единица **как две капли воды** представляет собой по существу отсылку к известному читателям портрету – обрисовать своего героя. Роль же второго фразеологизма – **превращаться в слух** – несколько иная: здесь использование фразеологической единицы дает возможность автору очень четко, конкретно и точно охарактеризовать само это действие (ср. слово *слушать* и фразеологизм **превращаться в слух**).

Значительно больше фразеологических единиц используется во фрагментах, в которых дается речевая характеристика героя. В этих фрагментах почти в каждом высказывании Г. Р. Державина, приведенном Аксаковым, содержится хотя бы одна фразеологическая единица, ср.:

«– Да тебе не пора ли на учебу? Приятель твои, я видел, ушли». – «Пора, Гаврила Романыч, – отвечал мой брат, – и я сейчас пойду». – «Ступай с богом, а с братцем твоим мы уже познакомимся».

«Мастер, первый мастер! Куда Яковлеву! Вы его, батюшка, за пояс заткнете».

«У вас все оды в голове, – говорил он, – вы способны только чувствовать лирические порывы, а драматическую поэзию вы не всегда и не всю понимаете».

«Я остановился и сказал: «не угодно ли ему назначить что-нибудь другое?» – «Ничего, – возразил, смеясь, Гаврила Романыч, – у девушек уши золотом завешаны».

«Самый последний совет состоял в следующем: «Не переводите, а пишите свое, что в голову войдет; в молодости переводить вредно: сейчас заразишься подражательностью; в старости переводите сколько угодно».

Контексты показывают, что речь Державина была простой и непринужденной, с искренней доброжелательностью к собеседнику. Это находит отражение и в отборе фразеологических единиц. Единицы **с богом**, **в голове**, **входить в голову**, **сколько угодно** относятся к фразеологии живой устной речи, причем актуальной не только для того времени, но и для современного русского языка. Они и в современной речи используются в том же значении, в той же форме и т. д. (ср. описание этих единиц в словарях современного русского литературного языка).

Исключение составляет фразеологическая единица **уши золотом завешаны**. Эта фразеологическая единица сейчас не употребляется, поэтому она не отражается в современных фразеологических словарях, в том числе и во «Фразеологическом словаре русского литературного языка конца XVIII–XX в.» [3]. Однако эта единица в то время находилась в разряде активной фразеологии, по крайней мере в живой народной речи, см., например: *«У девки уши золотом завешены, не слышит непристойных речей [2, т. IV, с. 525; т. I, с. 691]».*

Таким образом, С. Т. Аксаков показывает, что Державин не только хорошо знал фразеологию живой народной речи, но и сам активно пользовался ею.

Набольшее число фразеологических единиц использовано Аксаковым в тех фрагментах текста, в которых содержится авторская оценка облика, действий и поступков своего героя. В них С. Т. Аксаков не просто дает какие-то оценочные характеристики своему герою, но и описывает самого себя, свои чувства, свое настроение, мысли по поводу увиденного и услышанного, свое отношение к Державину. Например:

«Всею душой хочу, – отвечал я, только боюсь, чтобы счастье читать Державину его стихи не захватило у меня дыхания».

«Я был в таком лирическом настроении, что рад был читать Державину что угодно, хоть по-арабски».

«Восхищениям, восторженным похвалам, объятиям – не было конца, а моему счастью – не было меры».

«Само собою разумеется, что я сделался частым и любимым гостем «Певца Фелицы», как выражались тогда литераторы и дилетанты русской словесности. Хозяин готов был слушать с утра до вечера, а гость – читать и день и ночь».

«...я заметил, что Державин вдруг сделался чем-то озабочен, что у него было что-то другое на уме. Он опять встал, вынул другую рукописную книгу; несколько раз в руки то ту, то другую и, наконец, одну спрятал, а другую оставил на столе».

«Может быть, ему успели внушить, что в обществе смеются над ним, будто бы с утра до вечера заставляющим читать себе свои сочинения; может быть, сказали, что мне это в тягость, что я скучаю и жалуюсь на такое принуждение, а может быть, что всего вероятнее, успели его убедить, что такое неровнодушное слушание точно ему вредно».

«Как бы то ни было, только Державин был со мною как-то принужденен и не сказал ни слова о своих стихах. На другой день то же, и я уже подумал, что мои отношения к Гавриле Романычу должны измениться, как вдруг последовало неожиданное возвращение к прежнему порядку вещей».

«Казалось, не было возможности, прочтя эти строки, сохранить какое-нибудь неудовольствие в сердце; но не то было с Державиным: он никак не мог так скоро совладеть с своей досадой, ни с кем не говорил, беспрестанно ходил, и все гости в несколько минут нашлись принужденными разъехаться».

«В начале июля Державина уже не было на свете. Сколько простосердечия, теплоты, живости и благодушия сохранялось еще в этом семидесятилетнем старце. В этом гениальном таланте!»

«Он ошибался во мне, и потому предсказания не исполнились и благословение не пошло впрок».

В приведенных контекстах фразеология очень разнообразна. Но даже простой перечень фразеологических единиц показывает, что здесь используются в основном такие единицы, которые так или иначе связаны с характеристикой человека, его душевного состояния, чувств, мыслей и т. д., ср.: **захватило дыхание, в тягость, на уме, в сердце, всею душой** и др. Даже те фразеологические единицы, которые обозначают понятия, прямо не связанные, казалось бы, с характеристикой человека, у С. Т. Аксакова «работают» на оценку героя произведения. Ср. употребления фразеологических единиц **с утра до вечера, и день и ночь, как бы то ни было, что угодно, само собою разумеется, не пошло впрок** и др. в приведенных выше контекстах.

Таким образом, в тексте С. Т. Аксакова фразеология используется как важное средство характеристики героя произведения. Поэтому автор уделяет особое внимание отбору и использованию фразеологических единиц, подчиняя их своему замыслу и авторским целям.

Библиографический список:

1. Аксаков С. Т. Знакомство с Державиным // Собр. соч. В 3 т. Т. 2. М.: Худож. лит. 1986. С. 287–307.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Рус. яз., 1989.
3. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX в. В 2 т. / Под ред. А. И. Федорова. Новосибирск: Наука, 1991.

ЛОГОСФЕРА ЛИТЕРАТУРНОГО ЖАНРА АНТИУТОПИИ.

С.Г. Шишкина

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

«В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог», - гласит Евангелие от Иоанна. Веками человечество размышляло над вопросом, что есть первично, а что – вторично: власть языка над обществом, социумом, либо же социум определяет язык, формируя мышление членов сообщества. Как известно, лингвисты полагают, что язык осуществляет три функции: выражения (представления), названия (то есть, ориентирования) и воздействия. Э.Сепир утверждал, что вся наша реальность опосредована языком [6, 160]. «Мы - рабы слов», - заметил как-то К.Маркс, мысль которого позднее почти дословно повторил Ф.Ницше. Он вопрошает: «Кто говорит?» М.Фуко, используя воззрения Малларме и Хайдеггера, отвечает, что язык говорит сам по себе, стоит только к нему прислушаться [8].

XX век внес в культурное пространство понятие «логосфера», которое «...включает в себя язык как средство общения и все формы «вербального мышления», в котором мысли облачаются в слова. Язык есть самое главное средство подчинения» [3, 459].

Яркую художественную иллюстрацию выполнения языком функции насилия мы находим в литературном жанре антиутопии, еще одного порождения XX века. Возникнув как реакция на появление тоталитарных идей и систем, антиутопия, предостерегая о возможных необратимых изменениях социума и человека в нем, пользуется особыми языковыми средствами, которые иллюстрируют механизм насилия и его последствия. «Двойной язык» – таково название последнего романа мастера антиутопических притч У.Голдинга [3; 12]. Героиня произведения, Ариека, жившая в поздне-эллинскую эпоху, была избрана оракулом, проводником божьего слова, своего рода посредником между богом и простыми людьми. Как следует из макрокосма романа, доверчивую, но популярную в народе Ариеку просто использовали в своих интересах правящие круги, заставляя ее превращать слово ложное в слово истинное, таким образом манипулируя массами. Словно устанавливая незримую связь со своими предыдущими произведениями, Голдинг вновь утверждает, что язык – главный инструмент насилия. В этом контексте можно вспомнить его роман «Наследники» [11], герои которого – неандертальцы – в своем гармоничном мире общались без помощи слов, телепатически.

Мысль, обреченная в слово, возникает впервые только вместе с возникновением реальной опасности – быть истребленными первыми людьми, прародителями современного человека. Язык любого социума двойной – такой вывод можно сделать, исследуя коммуникативное пространство антиутопии. Дискурс антиутопии наполнен насилием. «Безумие разума» и двойственность языка здесь наглядны и объемны.

«Новояз» сочно, вдохновенно и красочно моделируется Оруэллом в его уже классическом произведении «1984» [5]. Здесь и Старший Брат, который вовсе не родственник, а самый главный, который мистическим образом отовсюду и всегда смотрит на тебя; здесь Министерство Правды, которое уничтожает правдивую информацию, заменяя ее ложной; Министерство любви, которое вызывает страх, двухминутки ненависти и т.д. Знакомые, привычные фразы подменяются новыми понятиями, что наполняет их новым содержанием и производит ошеломляюще-гипнотическое воздействие. Переосмысление и словотворчество – инструменты насилия. Миру даются новые имена, угодные власти. Особенно сильное воздействие на сознание и подсознание оказывают лозунги Ангсоца – общества, в котором живут герои Оруэлла: «ВОЙНА – ЭТО МИР», «СВОБОДА – ЭТО РАБСТВО», «НЕЗНАНИЕ – СИЛА». (Примечательно, что сам Оруэлл расшифровывал созданную им аббревиатуру АГНСОЦ как «тоталитарная версия социализма»). Основное правило жизни Министерства Правды также выглядит как лозунг: «Кто управляет прошлым, тот управляет будущим, кто управляет настоящим, тот управляет прошлым». Отсюда – необходимость в появлении и насаждении особой системы мышления – двоемыслия, которая представляет собой не что иное, как насаждение штампов, корректирующих поведение индивидуумов.

Весьма похожи на приведенные выше принципы функционирования языка в романе-антиутопии В.Войновича «Москва 2042» [2]. Главный герой произведения волею судеб переносится из XX столетия в коммунистическую Москву XXI века, отделенную от всего остального мира высоким земляным валом. Однако «новояз» Войновича наполнен иронией, переходящей зачастую в фарсовый гротеск. Вполне понятно, что это объясняется реалиями экзистенции самого автора, который жил в условиях тоталитарного социалистического режима, был знаком с резолюциями съездов, партийными директивами и прочими жизнеопределяющими документами. Язык в его романе – действующий герой, который многое объясняет читателю. В атмосфере, насквозь пронизанной отчуждением, враждебностью и первобытной упрощенностью нравов из-за нехватки сырья, продуктов питания, предметов гигиены, жилья, функционируют персонажи по имени Съездий, Ракета, Искрина, Пропаганда Паромоновна, Эволюция Поликарповна и даже Берий. В городе есть площадь имени Первого тома Собрания Сочинений Гениалиссимуса, кабесот (кабинет естественных отправлений), пукомрас (пункт коммунистического распределения)... Несложно уловить сходство с распространенными ранее аббревиатурами. Как пионерская речевка или комсомольская заповедь звучит один из лозунгов этого социума: *«Кто сдает продукт вторичный, тот питается (или сексуется) отлично!»* Примечательно, что сам Войнович подчеркивает социальную функцию языка как основного средства насилия – за пределами новой Москвы все говорят на старом, привычном нам, ему и его героям языке. Коммунистическое общество, густо замешанное на идее роботовидного безропотного подчинения большинства руководящему меньшинству, – среда обитания героев романа В.Войновича «Москва 2042», о чем весьма красноречиво свидетельствует и язык нового социума.

Зомбирование популярными лозунгами, софистическое перевертывание понятий и все то же двоемыслие и, как следствие, двойной язык – основа жизни героев романа О.Хаксли «Обезьяна и сущность» [9]. Время действия романа «Обезьяна и сущность» - 2018 год. Место – руины когда-то цивилизованной Калифорнии. Модель социума – общество, построенное на основе декларируемых принципов демократического централизма. (Заметим, что это произведение Хаксли появилось в 1953 году, после издания красочной иллюстрации функционирования принципов демократического централизма в СССР, воссозданных А.Кестлером в романе «Слепящая тьма»). «Такова демократия, - поясняет вождь могильщиков, заставляя работать старых и немощных и умертвлять младенцев, рожденных неполноценными в результате отдаленных последствий будущего для живущих ныне взрыва. «Перед законом мы все равны. А закон гласит: все принадлежит пролетариату, иными словами, государству» [9, 531]. Какое наказание ждет провинившегося? Плеть, смерть или постоянный страх выпасть из пространства общего безликого «Мы». Этот страх, как и в романе предшественника О.Хаксли, Е.Замятина, превращает человека в послушную, дрессированную человекоподобную обезьяну, привыкшую реагировать лишь на односложные приказы. Весьма любопытен в романе авторский текст. Хаксли отказывается от строго линейного повествования и намеренно дробит информацию, переключая, словно в киноленте, ракурс восприятия читателя-зрителя от общего к частному, от частного к общему, от детали к целому, привлекая его к диалогу, создавая полифоническое пространство полилога. Интересно отметить, что возвращению к повесному словесному общению героев дает начало побег из антиутопического социума. Как только главные персонажи возвращаются в созданную авторским воображением художественную реальность сегодняшнего дня, пусть не идеальную, но вполне узнаваемую, они начинают общаться иначе. «Двойной язык» и двоемыслие уходят из их сознания вместе с обществом насилия.

Социальная функция языка очевидна и в романе-антиутопии Р.Брэдбери «451 по Фаренгейту» [1;10]. Примечательна конструкция большинства диалогов героев романа. В основном они разговаривают риторическими вопросами и восклицаниями, не требующими полновесной личностной коммуникации. Диалоги безлики. Устная разговорная речь – это всего лишь обмен репликами, которые клишируют бессмысленные примитивные односложные фразы героев бесчисленных телевизионных «мыльных опер», врывающихся в квартиры со всех стен, превратившихся в огромные телеэкраны. «Крутите человеческий разум в бешеном вихре, быстрее, быстрее...руками издателей, предпринимателей, радиовещателей, так, чтобы центробежная сила вышвырнула вон все лишние, ненужные, бесполезные мысли», - так определяются функции языка в тоталитарном социуме, созданном Р.Брэдбери.

Цитатность мышления, упрощенность языка характерны и для жителей некоего замкнутого пространства, обитающих в антиутопии Татьяны Толстой «Кысь». Живут они в городе, зовется который Федор-Кузьмичск, «... а до того...звался Иван-Порфирьичск, а еще до того – Сергей-Сергеичск, а прежде имя ему было Южные Склады, а совсем прежде – Москва» [7, 18]. Стиль государственных документов намеренно упрощен, так как оставшиеся в живых и перерожденцы давно отвыкли мыслить не прагматически, а образно; пунктуация почти отсутствует, архаизмы и фольклоризмы, слепленные из букв по принципу «как слышится, так и пишется», отражают своего рода «поток сознания» примитивного, недалекого, но регламентирующего поведения других правителя. Мыслитель-

ный аппарат Бенедикта, - главного героя – осуществляет разложение метафоры и прочитывает каждое слово лишь в его единственном, прямом значении.

Концептосфера антиутопии – замкнутое пространство, враждебное человеку, и это основная его ценностная характеристика, ярко воплощенная в языковой оболочке авторских идей. Антиутопия исследует не мир в истории, а остановившуюся историю как художественный образ мира, созданный в результате не реального, но возможного развития цивилизационного процесса. Замкнутость хронотопа антиутопии и весьма характерное использование Слова ведет к возникновению у читателя ассоциаций. Декодируя авторские идеи, читатель сам связывает реальное и условное настоящее, ищет объяснение происходящего в возможном будущем, смоделированном автором в прошлом, изучает возможное прошлое в «остановленном» процессе развития истории, объясняет происходящее, соглашаясь с гипотезами писателя или отвергая их.. Сопряжение реального и условного в пределах одной сюжетной линии приводит к появлению «диалогического романа». Антиутопия обращается к интеллекту читателя, побуждая его раскрыть смысл авторской метафоры, помещенной в хитросплетение пространственных и временных координат, чему в немалой степени способствует функция и наполнение Слова.

Библиографический список:

1. Брэдбери Р. 451 по Фаренгейту// Библиотека современной фантастики в 15 томах. Москва, 1965. т.3
2. Войнович В. Москва 2042. М., 1990.
3. Голдинг У. Двойной язык. М., 2001.
4. Кара-Мурза С.Г. Язык как средство господства//Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности. Воронеж, МИОН, 2002. С.459.
5. Оруэлл Д. «1984» и эссе разных лет. М., 1989.
6. Струкова Т.Г. Феномен социальной власти в творчестве Уильяма Голдинга// Эссе о социальной власти языка. Межрегиональные исследования в общественных науках. Воронеж, 2001.
7. Толстая Т. Кысь. М, 2001.
- 8.Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти, сексуальности, М., 1996.
9. Хаксли О. Обезьяна и сущность // Утопия и антиутопия XX века. М., 1990.
10. Bradbury R. Fahrenheit 451. New York, 1953.
11. Golding W. The Inheritors. 1955.
12. Golding W. The Double Tongue. L., 1996.

**МОТИВ ЛИШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ БЛАГ В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ
ПОЭМЕ «ИСХОД» (к вопросу о взаимодействии христианской
и героических культур в структуре текста)**

М.В. Яценко

*Ивановский государственный университет
Иваново, Россия*

Поэма «Исход» представляет собой вольное переложение ветхозаветного рассказа об исходе евреев из Египта. Переложение как вторичный текст отражает

не только концепты исходной (в данном случае библейской) картины мира, но так или иначе включается в языковой и культурный контекст (германского героического) мира. В условиях неосознанного авторства писатель использовал уже известные, традиционные мотивы, образы, лингвостилистические средства. Это позволяло ему сделать смысл новой религии более понятным, близким для англосакса. В тексте отражались две совершенно разные картины мира, при этом концепты, свойственные каждой из них, значительным образом адаптировались. Изучение подобной адаптации позволяет понять, как осмысливался англосаксами христианский текст, более точно определить содержание самих героических концептов. Поэма «Исход» в этом смысле представляется необычайно интересным текстом, поскольку германский героический мир: сражения, пиры, поединки с чудовищами – не является в ней основой повествования, и описание персонажей Библии как членов германской военной общины приобретает несколько иные, аллегорические смыслы.

Основные концепты дохристианской культуры англосаксонского общества выделил в своей работе М.Д.Чернисс [3] путем анализа большей части произведений древнеанглийской поэзии (поэма «Исход», к сожалению, не вошла в этот круг). Жизнь воина в общине строилась на четырех базовых постулатах, которые можно назвать основными концептами англосаксонской героической картины мира. Эти концепты – преданность, месть, сокровище и изгнание – отражают важнейшие социальные отношения. Наибольшее несчастье в жизни воина в древнеанглийском обществе составляло изгнание, которое лишало его поддержки и защиты со стороны дружины и вождя, возможности получать дары, пировать с другими воинами, могло привести к гибели. Ядром этого концепта в понимании М.Д.Чернисса становится состояние одиночества, оторванности от господина и соплеменников [3;102]. Одиночество это означает не столько отсутствие возможности общения с кем бы то ни было, сколько обделенность изгнанника. Изучая формульные выражения, посвященные изгнанию, С.Б.Гринфильд [4;201] выделяет на материале древнеанглийских элегий те аспекты этого концепта, которые традиционно присутствуют в рассказе об изгнаннике. Среди них основными являются упоминания о статусе изгнанника, лишении его жизненных благ, движении в изгнание. Мы остановимся на одном из основных аспектов описания древнеанглийского изгнанника – лишение его жизненных благ.

Мотив утраты израильянами земли и стремления к ее обретению проходят через всю поэму и соответствуют библейскому сюжету. Именно чтобы даровать землю и избавить от страданий, Бог выводит из Египта и обещает привести в Землю Обетованную [Исх. 3:7-8]. Лишение земли, дома, имущества – одно из величайших несчастий англосаксонского изгнанника. Земельный надел как и имущество составляли неотъемлемую часть представлений о человеке в средние века: «Качества человека как индивида, как члена коллектива – семьи, рода, общины, с одной стороны, и качества земли, которой он владел в составе этого коллектива, – с другой, не размежевывались, переплетались в общественных представлениях той эпохи» [1;41]. Дом, земля в героической системе ценностей являются такими же важными, как жизнь. Такое представление о значимости обладания землей выражено и в поэме: право на обретение одаля (наследственного участка земли) передается Богом Моисею вместе с жизнью израильян: *Bær him gesealde / si- gora Waldend, // modgum magoræswan, / his maga feorh, // onwist eðles, / Abrahames sunum.* // [здесь и далее в цитатах курсив мой – М.Я] [2;16–18] «Тогда ему передал/

побед Властелин,/ отважному предводителю,/ его сородичей жизнь, // возвращение в родной одал/ Авраама сынам//».

Право на владение вотчиной, у древних германцев зависело от того насколько хорошо человек знал свою родословную, имена тех предков, которые владели данным участком земли. А.Я. Гуревич указывает на то, что такие представления находили отражение и в эпических песнях. С чем-то похожим на перечисление предков встречаемся мы и в поэме «Исход». При пересечении Красного моря упоминаются некоторые колена израильского рода и их прародители: Иуда, Симеон, Рувим. Кроме того, в основное повествование вставляется рассказ, который иногда ученые называют «Исход В» (строки 362-447), поскольку он не имеет прямого отношения к содержанию поэмы. В него включены библейские истории о Ноевом ковчеге и о жертвоприношении Авраама. В соответствии с правом, установленным предками, израильтяне живут и действуют в бою: *Cuðe æghwilt/ mægburga riht, / swa him Moises beað, // eorla æðelo./ Him wæs an fæder; // leof leodfruma, / landriht gefaþ, // frod on ferhðe, / freomagum leof.* [2; 351-355] «Знал каждый// родов право,/ которое ему Моисей объявил, // эрлов знатному потомку./ У них был один отец; // дорогой праотец,/ право на землю получил, // старый и мудрый сердцем,/ из родичей драгоценный.//» Хотя разделение израильского рода на 12 колен пошло от сыновей Иакова (внука Авраама), именно Авраам назван здесь их отцом, прародителем, поскольку он получил право на землю, от него она передается остальным потомкам. Упоминание это не случайно появляется в данной части поэмы. Кроме аллегорических христианских ассоциаций (все это – истории чудесного спасения через испытания) оно связано еще и с необходимостью указать на право наследования земли. Поэтому очевидно, что путь к обретению своей вотчины для израильтян становится путем к счастью, к воссоединению со своими предками.

Отсутствие одала как отражение несчастья упоминается при описании израильтян во время египетского плена (*se ðe him lange æt // eðelleasum/ onnied gescrif, // wean witum fæst.* [2; 138-140] - «того, который ему задолго до этого, // одала лишенному, / кару предписал, // горе мучениями полное//»). Когда погоня фараона застигает израильтян на берегу Красного моря, то надежда на право обретения земли сближается с надеждой на спасение жизни: *Wæron orwenan / eðelrihtes, // sæton æfter beorgum / in blacum reafum, // wean on wenum.* [2; 211 – 213] «Утратили надежду/ на право обретения земли, // осели среди холмов/ в сияющих одеждах, // в ожидании несчастья//». В этом отрывке фактически говорится об угрозе смерти со стороны приближающихся египтян. Чувство опасности описывается в данном случае при помощи литоты (одного из любимых стилистических приемов в древнеанглийской литературе): израильтяне ожидают несчастья и боятся утратить право обретения своей вотчины, то есть боятся, что прервется линия наследования земли, а на самом деле - боятся смерти. Изгнание в таком контексте становится связанным не столько с путем к смерти, несчастью (которые, по наблюдениям Чернисса, являются в древнеанглийской поэзии естественным следствием одиночества), сколько путем к радости обретения земли, путем к Богу через очищение в водах Красного моря.

Египтяне также оказываются лишенными жизненных благ. Наиболее ярко мотив лишения проявляется в сцене гибели египтян, в тот момент, когда они осознают, что их смерть неизбежна. Страх, ужас, смятение во время битвы (а именно как битва представлено пересечение Красного моря) мог вызывать не только сочувствие, но и презрение: *Wæron Egypte/ eft oncyrde, // flugon forhtigende, / fær ongeton, // woldon herebleaðe/ hamas findan, // gylp wearð gnornra.*

Him ongen genap// atol yða gewealc,/ ne ðær ænig becwom// herges to hame,/ ac behindan beleac// wyrd mid wæge;/ þær ær wegas lagon,// mere modgode,/ mægen wæs adrenced.// (2; 452-459) «Египтяне/ назад повернули// убежали, напуганные,/ ужас извели,// хотели, поблдневшие от битвы/ дома найти,// хвастовство стало большей печалью./ Напротив них потемнела// яростная волн качка,/ никуда ни один не пришел// из армии к дому,/ но позади сомкнулась// судьба волной;/ там, где прежде пути лежали,// море разбушевалось,/ армия была потоплена.//» Примечательно, что в данном случае поэт не использует традиционные для темы изгнания формульные выражения, которые приводит Гринфильд в своей работе [4;201], но он выражает те же самые значения при помощи других лексических средств. Сопоставление этого отрывка с эпизодом из поэмы «Битва при Бруннандурге», анализируемым Черниссом (3;74), говорит о том, что желание сбежать с поля боя, стремление к дому, пристанищу, было наиболее презируемым в битве поведением. Этот эпизод, как нам кажется, говорит не столько о трусости египтян, сколько об их осуждении автором и теми людьми, для которых такие идеалы героического общества, как преданность и отвага в бою, были священны. Оказывается, что египтяне в ответственный момент битвы готовы отступить и потому, очевидно, достойны осуждения. В библейском тексте египтяне и фараон являются воплощением зла, жестокости, что предполагает отрицательное к ним отношение. Осуждение же со стороны древнеанглийской аудитории они получают не за свою жестокость и беспричинную злобу, а за трусость, проявленную в бою.

Очевидно, мотив лишения и обретения земли, который содержится и в библейском повествовании, не понимается автором только буквально. Само слово *eðelleas* – «одаля лишенный», приобретает в поэме более широкое значение. В финале излагаются христианские представления о Страшном Суде и названия «странников», «лишенных дома», получают здесь уже не только израильтяне, но и все люди: *Pis is læne dream,/ wommum awyrged,/ wreccum alyfed,/ earmra anbid./ Eðellease// þysne gystsele/ gihðum healdað,/ murnað on mode, / manhus witon// fæst under foldan, / þær bið fyr and wyrm,//...* [2; 574 –579] «Это – тщетная мечта,// грехами загубленная,/ странникам дарованная,// несчастных упование./ Одаля лишенные// в том пиршественном зале/ грустью овладеют,// опечалются в душе,/ о доме зла узнают,// крепком под землей,/ где будет огонь и червь//...» Сами слушатели англосаксонской поэмы, узнающие о Страшном Суде, соотносятся с изгнанниками – израильтянами, странствовавшими по пустыне и со всеми людьми, которые предстанут после смерти перед Богом. Сопоставление их с изгнанниками позволяет автору поэмы передать христианское представление о бренности человеческого существования, о том, что перед Богом всякий человек предстает один и сам будет отвечать за свои грехи. Каждый в какой-то мере является изгнанником в земной жизни, но и станет изгнанником после смерти: лишится своей общины, а поэтому не будет иметь возможности пировать со своей дружиной, ждать от нее или своего господина помощи и защиты. Лишится он и материального воплощения земного счастья - земельного надела. Так, традиционный образ помогает поэту выразить содержание новой религии.

Изложение христианского понимания человеческой жизни позволяет автору поэмы «Исход» взглянуть на изгнанников–изгоев с другой стороны. Формула *wreccum alyfed* [2; 575] - «странникам дарованная» по структуре близка устойчивым выражениям, включающим сообщения о лишении, выявленным С.Б.Гринфильдом в других произведениях древнеанглийской поэзии. Такие формульные выражения появляются и в поэме «Исход» и обычно содержат причастия

от глаголов с общей семантикой лишения: *feond wæs bereafod* [2; 45] - «враг был ограблен», *since berofene* [2; 36] - «сокровищ лишенные». Смысловое же наполнение данной формулы [2; 575] («странникам дарованная») кажется абсурдным с точки зрения героических представлений об изгнании, поскольку она сообщает не о лишении радости, богатства, надежды, а о даровании: *Þis is læne dream, // wotum awyrgeð, / wreccum alyfed, //* [2; 574-575] «Это – *тщетная мечта*, // грехами загубленная, / *странникам дарованная*, //...». Странники и изгнанники несчастны, но не покинуты. Вечная жизнь оказывается возможной даже для самого несчастного из живущих, поэтому изгнанникам в данном произведении даруется надежда на возвращение счастья после смерти. Мотив изгнания и лишения, тесно связанный с мыслями о смерти (традиционное для героического сознания сближение), включается таким способом в христианскую картину мира, благодаря чему содержание основных героических концептов переосмысливается.

Сравнение «формул лишения», используемых в тексте, позволяет говорить о том, что ценности, сокровища постепенно начинают осмысливаться как преходящие, поскольку люди утрачивают их в земной жизни. Вера в Бога не отнимает, а дарует человеку более значимую ценность – надежду на вечную жизнь. Важный для средневекового сознания мотив зависимости человеческой жизни и счастья от земли, на которой живет человек, оказывается близким ветхозаветному сюжету. Странствия в поисках земли – это странствия в поисках Бога. Однако, стремление к дому во время битвы означает трусость, поэтому египтянам в предсмертный час приписывается желание вернуться в свои дома, в чем проявляется осуждение их автором. Предположим, что в христианском контексте невозможность возвращения домой для них означает в том числе и невозможность их прощения, проклятость.

Библиографический список:

1. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1972.
2. Текст поэмы цитируется по изданию *The Old English Exodus* / Ed. with introduction, notes and glossary by E.B.Irving. London, 1953 с указанием номера строки и переводом на русский язык автора статьи
3. Cherniss M.D. Ingeld and Christ. The Hague – Paris, 1972.
4. Greenfield S.B. The Formulaic expression of the Theme of “Exile” in Anglo-Saxon Poetry // *Speculum*, 1955. Vol. 30, N 1.

Секция 2

Социолингвистика и лингвокультурология

ФРАНЦУЗСКИЕ КРЫЛАТЫЕ СЛОВА И ВЫРАЖЕНИЯ: ПУТИ ПРОНИКНОВЕНИЯ И СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ В РУССКОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Т.А. Белякова

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

На протяжении истории своего существования русский язык, как и все другие языки мира, испытывал в большей или меньшей степени влияние многих языков. Это влияние продолжалось относительно длительный период времени и носило как положительный, так и отрицательный характер. Французский язык в этом отношении занимает особое место, поскольку его культурологическое влияние было и остается более сильным и более глубоким, прошедшим беспощадную проверку временем. В этом можно убедиться даже при первичном просмотре «Словаря иноязычных выражений и слов» под редакцией А.М. Бабкина и В.В. Шендецова. Французские пословицы, поговорки, крылатые слова, лозунги, девизы и т.п., входящие в когнитивное пространство носителей русского языка, являются в нем самыми многочисленными. Их значительно больше, чем немецких итальянских и английских.

Общеизвестно, что наиболее мощной «инвазии» со стороны французского языка Россия подверглась в конце XVIII и особенно в XIX веках. В то время знание французского языка было обязательным в высших слоях русского общества, представители которого нередко отдавали предпочтение французской речи, отказываясь от родного языка.

Такое раздолье для французского языка на русской почве, естественно, способствовало проникновению его единиц в русский язык в самых разнообразных формах и разными путями – книжным (письменным) и разговорным (устным). Наибольшее количество крылатых слов и выражений было заимствовано из французской философской и художественной литературы, то есть они представляют собой преимущественно заимствования книжного характера. В XVIII веке большое влияние на образованные круги стран Европы и в том числе России оказали труды французских просветителей. Монтескье, Вольтер, Руссо, Дидро и другие решительно выступали за новые демократические формы жизни, мечтали об обществе, основанном на гражданской свободе и равенстве. Под их влиянием формируются новые социальные и политические устремления, многие из которых в концентрированном виде отражаются в ярких высказываниях, сохранившихся во французском языке и заимствованных другими языками, в том числе русским. К таковым относятся некоторые цитаты из произведений Вольтера, самой известной из которых является, наверное, «Все к лучшему в лучшем из миров» (“Tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes”). Она принадлежит «всезнающему» Панглосу, стороннику теории оптимизма. У Вольтера она часто приобретает ироническую окраску, которая отсутствует у ее трансформированного русского варианта «что ни делается все к лучшему». Вольтер призывает «возделывать свой сад» (“cultiver son jardin”), то есть добросовестно выполнять свои обязанности, как бы скромны они не были.

В конце XVIII века французская буржуазная революция выдвигает лозунги, многие из которых получили широкое хождение в России: «Свобода, братство, равенство», «права человека и гражданина». Интересно, что особую социальную силу у нас получает лозунг «Мир хижинам, война дворцам» (*Guerre aux châteaux! Paix aux chaumières!*).

Но наибольшее количество французских крылатых слов и выражений, зафиксированных в русских словарях связано с художественными произведениями («Утраченные иллюзии», «Воспитание чувств», «Дама с камелиями», «Три мушкетера», «Мещанин во дворянстве», «В поисках утраченного времени», «Маленький принц» и многими другими). У всех у нас на слуху фразы: «Ищите женщину», «Один за всех, все за одного», «Зорко одно лишь сердце», «Увы, где прошлогодний снег?!», «Вернемся к нашим баранам» и другие. Нередко литературные заимствования содержат описательные метафорические характеристики исторических деятелей или литературных персонажей («серый кардинал», «рыцарь без страха и упрека») или групп людей, объединенных по какому-либо общему признаку: «золотая молодежь», «сливки общества», «панургово стадо» и т.п. В таких заимствованиях содержится характеристика людей, вещей, ситуаций и т.д., выделенная в соответствии с эталонами, которые формировались во французском лингвокультурном пространстве. Перейдя в русский язык, эти понятия порой наполняли его новыми образными ассоциациями. Интересны в этом смысле выражения, отражающие несвойственную русским, но характерную для французов парадоксальность мышления: «Король умер, да здравствует король!», «Буря в стакане воды», «Язык дан человеку для того, чтобы скрывать свои мысли».

Ассимилируя французские заимствования, содержащие оценку других народов, мы начинаем смотреть на них глазами французов. Так, достаточно распространенное в русском языке выражение «уйти по-английски», заимствованное у французов (*partir à l'anglaise*), навязывает нам их модель восприятия англичан. И уже неважно, что во французском языке это выражение появилось в отместку англичанам, которые, желая подчеркнуть невежливость своих соседей и постоянных соперников, говорят «уйти по-французски» (“to take French leave”). В некоторых заимствованиях отмечается «пропущенное» сквозь призму французского восприятия отношение к русским и к России. «Каждый народ имеет то правительство, которое заслуживает» - впервые это было сказано о нас Ж. Местром в 1811 г. Широко известные «ярлыки» – «тюрьма народов», «фасадная империя» – наклеивает на царскую Россию французский писатель, маркиз Адольф де Кюстин в своей книге «Россия в 1839 году». Наконец надо отметить крылатые слова и выражения французского происхождения, являющиеся своего рода «этикетными формулами». Многие из них появились в речи королевского двора. Вместе с такими заимствованиями приходят новые правила этикета, нормы поведения, представления о приличиях. Так становятся практически универсальными формулы: «Положение обязывает» (“*Noblesse oblige*”), «Точность – вежливость королей» (“*L’exactitude est la politesse des rois*”), «Все потерять, кроме чести» (“*Perdre tout hors l’honneur*”) и т.п.

Представляется интересным вопрос о том, как происходит адаптация заимствованных слов и выражений в русском культурном пространстве. Как показывают приведенные выше примеры, чаще всего они дословно переводятся, следовательно «чужие» образы «чужое» понимание действительности переводятся в другое культурное и ментальное пространство, раздвигая рамки специфически – национального восприятия. Однако возможны и разнообразные трансформации,

имеющие целью «подстроить» высказывание под законы своего лингвокультурного сообщества. Иногда под влиянием заимствованного высказывания и на его основе образуется свое с близким содержанием, но построенное по собственным моделям (и грамматически и лексически). Сравним, например, французское высказывание (вышедшее из под пера писательницы XVIII века Мадам де Дефан) “Il n’y a que le premier pas qui coûte” и производное «Труден только первый шаг»; французская пословица “Heureux au jeu, malheureux en amour” трансформируется в «Кому не везет в картах, везет в любви» и т.п. Возможно, не без влияния французского выражения, принадлежащего Наполеону, «Каждый французский солдат носит в своем ранце маршальский жезл» в русском языке появляется пословица «Плох тот солдат, который не мечтает быть генералом».

В современном русском языке французские крылатые слова и выражения имеют разное хождение. Многие из них сохраняют до сих пор свою «книжность» и характеризуют образ мысли образованных людей («секрет Полишинеля», «рыцарь без страха и упрека», «что хочет женщина, то угодно богу», «положение обязывает», «увы, где прошлогодний снег» и другие). Но среди них есть и такие, которые широко распространены в разговорной речи самых разных слоев населения («такова жизнь», «аппетит приходит во время еды», «ищите женщину», «на войне как на войне», «уйти по-английски» и т.д.).

Некоторые высказывания звучат лишь по-русски, и зачастую человек, их произносящий, даже не догадывается о природе их происхождения («Игра не стоит свеч» - “Le jeu ne vaut pas la chandelle”, «Что не делается, все к лучшему»). Другие, напротив имеют чаще всего французское звучание (“tête à tête”, “c’est la vie”, “mille pardons”, “vis-à-vis”, “à la fourchette”, “beau monde”, “haute couture” и т.д.), чем иногда пользуются, стараясь продемонстрировать свою «ученость». Небольшая категория французских крылатых слов и выражений весьма своеобразно русифицировалась, присоединив к французской форме признаки частей речи русского языка («comme il fautный», «ami-cochonство», «идея fixe», «force-majeurnые обстоятельства»).

В настоящее время новых лингвистических поступлений из французского языка в русский очень немного (“haute couture”, “boutique”, “parfum” и др.), что обусловлено экономическими и социокультурными особенностями жизни современного общества.

Библиографический список:

1. Бабкина А.М., Шендцов В.В. Словарь иноязычных выражений и слов. М. Наука 1987, М. Наука 1981.
2. Кудрина Н.А. «Прецедентные высказывания в инокультурном пространстве» // «Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности». Воронеж, 2002.
3. Французско-русский фразеологический словарь / Под ред. Я.И.Рецкера, М.1963.
4. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова, СПб.: Вариант, 1994.

НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПРОБЛЕМА ИХ ОТРАЖЕНИЯ В СЛОВАРЯХ

Р.Ю. Блинов, Р.В. Кузьмина

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Словарный состав языка постоянно изменяется, так как языку свойственно отражать все изменения в жизни людей.

В современном английском языке развитие словарного состава происходит, как никогда прежде, очень бурно. Причиной этого является, прежде всего, научно-техническая революция, в результате которой возникают новые понятия в науке и технике, происходят изменения в культуре и общественных отношениях между людьми.

Новые слова и выражения, возникающие для обозначения новых понятий в науке и технике, появляются как терминологические неологизмы. К этой группе относятся, например, следующие слова:

extranet, intranet, AIDS, HIV, scuba

Новые слова и выражения могут возникать для передачи понятий, уже существующих в языке, но выраженных другими языковыми средствами, в целях создания экспрессивности. Такие неологизмы называются стилистическими неологизмами. К этой группе можно отнести следующие новообразования: **brain-drain** – «утечка мозгов», выезд научных работников из страны; **trigger-happy** – воинственный.

Следует отметить, что термин «неологизм» впервые появился в 1755 году во французском языке, откуда после 1800 года он был заимствован в английский язык в значении «употребление новых слов, инновации в языке, а также новое слово или выражение» [3: 22].

За последние десятилетия в лингвистике были предприняты многочисленные попытки дать полное и четкое определение понятию «неологизм». Поскольку это понятие сложное, многоаспектное, неоднородное, его определение требует учета совокупности параметров, позволяющих отграничить неологизмы от обычных лексических единиц, с одной стороны, и от ненормативных, окказиональных новообразований, с другой стороны.

Понятие неологизма предполагает применение данного термина не только к словам и выражениям, обозначающим новые понятия, явления, процессы, являющиеся новыми по форме и содержанию, но и к тем лексическим единицам (ЛЕ), которые будучи новыми по форме, отражают известные реалии, передававшиеся ранее другими ЛЕ, а также слова и словосочетания, которые не являются новыми по форме, но используются для обозначения новых понятий [2: 1].

В процессе создания неологизма возможны три основных изменения [3: 23-25]:

1. Изменение содержания, т.е. использование имеющейся ЛЕ для обозначения нового объекта (переосмысление), создание семантического неологизма, например: **an umbrella** – 1) зонтик от дождя; 2) авиационное прикрытие; 3) политическое прикрытие.

2. Изменение формы, т.е. введение нового знака для обозначения объекта, уже имеющего в языке наименование (трансноминация), например: трущобы – **slums – ghetto – inner city**.

3. Изменение формы и содержания (собственно неологизмы) например: **AIDS** – СПИД; **UFO** – НЛО и др.

В английском языке в последнее время преобладают собственно неологизмы, что связано с бурным развитием науки и техники, с необходимостью давать новые названия новым объектам. Например, бурное развитие компьютерной техники привело к появлению таких неологизмов, как: **telework** – работать на дому, имея связь с производством через компьютер; **telecommuter** – консультант, исследователь, программист, связанный через компьютер с учреждением.

Трансноминация, имеющая целью создать более эмоциональное обозначение объекта или понятия, уже имеющего нейтральное наименование, отражает тенденцию к употреблению экспрессивной лексики, характерной для сленга. Например, в американском сленге имеются следующие неологизмы: **bail-out** – выручка; **burned-out** – смертельно усталый.

Семантический неологизм, т.е. появление нового значения уже существующего слова, может иметь два варианта:

1. Слово полностью утрачивает старое значение и употребляется только в новом значении, например: **sophisticated** утратило значение «ведущий себя неестественно» и приобрело положительное значение «современный, технологически прогрессивный». Иногда данное слово употребляется в значении expensive (My laboratory needs more sophisticated equipment).

2. В семантической структуре слова появляется новое значение и сохраняется старое значение, например слово **mafia** расширило свое значение и стало обозначать «любое секретное сообщество, замкнутый круг, клан» (literary mafia, trade mafia, etc).

Слово **cosmetic** развило новые значения: «декоративный» (косметический ремонт), «обманчивый» (косметические меры). Слово **summit** сохранило значение «вершина» и приобрело значение «совещание глав правительств».

Изложенная выше классификация не учитывает способ создания новых слов. Между тем, исследование новой лексики в функциональном аспекте предполагает анализ способов появления неологизмов, ибо подобный анализ готовит почву для перехода к прагматическому аспекту новых слов.

По способу образования неологизмы подразделяются на фонологические, заимствования, семантические и синтаксические. Синтаксические неологизмы подразделяются на морфологические (словообразование) и фразеологические (словосочетания) [5: 19].

Фонологические неологизмы создаются из отдельных звуков и являются сильными неологизмами. Иногда они сочетаются с морфемами латинского и греческого происхождения, например: **acrylic** – синтетический материал акрил (от греческого *hull* – материал).

К группе фонологических неологизмов принадлежат также слова, образованные при помощи звукоподражания (ономатопея), например: **to whee** – волноваться (от междометия, выражающего восторг); **yuck, yuck** – междометия, выражающие отвращение (амер. сленг), от междометия **yuck** образовано прилагательное **yucky** – отвратительный.

Заимствования также относятся к сильным неологизмам, особенно фонетические заимствования, которые имеют фонетический состав, не характерный для заимствующего языка, Сравним, например, английские заимствования в русском языке: брифинг, маркетинг, менеджер, русские заимствования в английском

языке: **perestroika**, **glasnost**, **apparatchik**, заимствование **karaoke** из японского языка (со значением в японском языке empty music).

Для заимствований характерно нетипичное для заимствующего языка морфологическое членение и отсутствие мотивации значения. Заимствования успешно конкурируют с исконными синонимами в борьбе за прочное, устойчивое закрепление в заимствующем языке.

Наибольшей степенью новизны обладают варваризмы, ксенизмы, неассимилированные единицы, которые преобладают среди новой заимствованной лексики, например: **kung fu** – борьба кун-фу (кит.).

Семантические неологизмы создаются при помощи изменения значения при сохранении формы слова. Примеры семантических неологизмов даны выше.

Однако основная масса неологизмов создается при помощи синтаксических способов: морфологических (словосложение, конверсия, аффиксация, аббревиация, обратное словообразование) и фразеологических (образование словосочетаний).

Неологизмы широко используются в газетной лексике для создания экспрессивности и через газетную лексику проникают в разговорную речь, а затем и в литературный язык. Конечно, далеко не все неологизмы становятся частью литературного языка. Около 50% неологизмов исчезают из языка, оставшиеся в языке перестают быть неологизмами, так как теряют новизну. На каждом этапе развития языка появляются новые неологизмы, отличающиеся своими особенностями.

Лексикографы постоянно проявляют интерес к новообразованиям в английском языке. Неологизмы включаются в специальные словари и в приложения к существующим словарям. Среди последних публикаций можно упомянуть следующие словари: C. Watts “21st – century Dictionary of Slang” Princeton Language Institute, 1994, а также “The Oxford Dictionary of New Words”/ Edited by E. Knowles with J. Eliot. Oxford University Press, 1998 и Random House Webster’s College Dictionary. New York, 2000.

Анализ неологизмов, включенных в современные словари, показывает, что больше половины новообразований в современном английском языке составляют сложные слова различных структурных типов, образованные не только при помощи словосложения, но и при помощи конверсии, при помощи обратного словообразования, при помощи редупликации, аббревиации и по аналогии с уже существующими лексическими единицами, например: **A-bomb** – атомная бомба (аббревиация); **to baby-sit** – работать приходящей няней (обратное словообразование); **sit-in** – сидячая забастовка (конверсия).

Создание неологизмов в виде сложных слов, по-видимому, отражает существующую в английском языке общую тенденцию к конденсированию формы выражения нового или уже существующего понятия единым словом, а не описательно в виде словосочетания. Широкое развитие получают бленды и другие типы сокращенных слов и словосочетаний, образованные при помощи гибридизации двух синонимов или членов атрибутивно-именного словосочетания, например: **sitcom** (situation comedy) – комедия смешных положений.

Получили дальнейшее развитие усечения слов и словосочетаний, появились новые структурные типы инициальных сокращений, при этом усеченная форма или инициальное сокращение нередко получает дополнительное оценочное значение, например: **yuppie** (Young Urban Professional Person) – молодой городской преуспевающий делец, яппи (с пренебрежительным оттенком).

В системе аффиксального словообразования, наряду с традиционными словообразующими моделями, появляются новые модели по аналогии со словами, ранее заимствованными из других языков. Например, по аналогии со словом *autocrat* образовано слово **meritocrat** – человек, выдвинувшийся благодаря своим способностям.

Особую группу составляют вокабуляризованные словосочетания, т.е. свободные словосочетания, которые приобрели номинативную функцию и используются как термины, например: **round table** – симпозиум, конференция, встреча за круглым столом (на паритетных началах).

В основу нашего исследования были положены неологизмы 80-х, 90-х годов, приведённые в приложении к словарю Random House Webster's College Dictionary (в дальнейшем – RHWCD) (8, xxiv). Проведённый анализ показал, что не все неологизмы из данного списка отражены в словаре MED (Macmillan English Dictionary for Advanced Learners) (7), а также в словаре Collins COBUILD (6). Большую часть незафиксированных в данных справочниках неологизмов составляют новые слова 90-х годов. Все указанные выше словари трактуют большинство новых слов как слова, принадлежащие к неформальному стилю, и таким образом дают совершенно различные нормы их орфографии. Основным источником различий, по-прежнему, остаётся различие между американским (GenAm) и британским (RP) вариантами английского языка.

Так, можно отметить такую особенность, как написание новых слов в американском варианте с заглавных букв, в то же время в британском варианте те же слова пишутся со строчных букв. Таковы данные словаря Collins COBUILD. Например:

applet (UK) – Applet (US)
asap (UK) – ASAP (US)
call forwarding (UK) – Call Forwarding (US)
call waiting (UK) – Call Waiting (US)
new media (UK) – New Media (US), NEW MEDIA (US)

Одной из основных проблем является то, что лексикографическая параметризация неологизмов несовершенна и требует оптимизации. Различные словари дают разное написание одного и того же слова. Например:

Laserdisc or laserdisk - в MED даётся слитное написание данного слова, в RHWCD написание раздельное. Следует отметить, что в MED приводится два разных написания слова *disc* – *disk* и отмечается, что второе написание более типично для американского варианта.

MED	RHWCD
Spellchecker	spell checker
Tree hugger	tree-hugger
Home schooling	homeschooling
e-Book	eBook
hot link	hotlink

Наряду с компьютерной тематикой (**applet, CD single, cellphone, eBook, extranet, Internet, intranet, killer app, Usenet, Website**) широко распространёнными являются неологизмы из области медицины. Особенность их орфографии – инициальные сокращения. Приведём примеры:

AIDS – acquired immune deficiency syndrome.
ADD – attention deficit disorder.
HIV – human immunodeficiency virus.

PMS – premenstrual syndrome.

CFS – chronic fatigue syndrome.

На основании проведённого исследования можно сделать следующие выводы:

Лингвисты и переводчики проявляют интерес к новой лексике, поскольку сам факт появления неологизмов свидетельствует о динамике развития языка. анализ новых лексических единиц в английском языке говорит о сильной тенденции к развитию единиц по аналогии с уже существующими моделями и одновременно о создании новых словообразовательных моделей.

Ввиду того, что орфография неологизмов во многом не систематизирована, необходимо провести их полномасштабную лексикографическую параметризацию. Некоторые шаги в этом направлении уже были предприняты издательством Random House, которое старается по возможности фиксировать все возникающие в языке новообразования в Random House Living Dictionary Database, но эта попытка единична, и на современном этапе необходимо создание некой единой базы, которая бы занималась регистрацией новых слов в английском языке.

Библиографический список:

1. Брагина А.А. Синонимический ряд словосочетание – слово. Новые слова и словари новых слов. Л., 1978.
2. Будагов Р.А. Новые слова и значения. М., 1976.
3. Дубенец Э.М. Лингвистические изменения в современном английском языке. Спецкурс. М., 2003.
4. Жлуктенко Ю.А., Березинский В.П., Борисенко И.И. Английские неологизмы. Киев, 1983.
5. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. М., 1989.
6. Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners. Harper-Collins Publishers, 2001
7. The Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. London, 2002.
8. Random House Webster's College Dictionary. New York, 2000.

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ЛИНГВИСТИКЕ И ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

В.В. Ганина

*Ивановский государственный университет
Иваново, Россия*

Гендерные исследования в наши дни являются междисциплинарной областью научного знания, которая связана с социальной философией, социологией, культурологией, лингвистикой и другими дисциплинами, изучающими структуры культуры.

Современная социальная наука различает понятия "пол" и "гендер". Пол – явление биологическое и традиционно используется для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. Однако, помимо биологических отличий между людьми существует разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Таким обра-

зом, возникает необходимость ввести понятие "гендер", которое означает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [1].

Социологи рассматривают гендер как социальный конструкт. Гендер – "не простая производная от анатомо-биологического пола, но социальная конструкция", которую можно рассматривать как порождение различных социальных институтов: семьи, системы образования, масс-медиа, медицины, права, а также языка, искусства, литературы и науки [8].

Значительную роль в становлении гендерной теории сыграл феминизм и развитие так называемых "женских исследований" (women's studies). Первоначально гендер был женской проблемой, знаком женщины, женского отличия, порождающего ее подчиненный статус в обществе и набор характерных черт, обязанных своим происхождением ее анатомическому или биологическому полу. Постепенно женские исследования переросли в гендерные, в ходе которых рассматриваются какие роли, нормы, ценности, черты характера предписывает общество женщинам и мужчинам через системы социализации, разделения труда, культурные ценности и символы. Предметом гендерных исследований избирается диалог полов. Современная гендерная теория не пытается оспорить различия между женщинами и мужчинами. Она отмечает, что сам по себе факт различий не так важен, как важна их социокультурная оценка и интерпретация.

Гендер как социальный конструкт создается обществом, в том числе, и посредством языка. В значительной мере содержание понятия "гендер" может быть раскрыто путем анализа различных структур языка.

Понятие гендер вошло в современную лингвистическую парадигму гораздо позже, чем в другие гуманитарные науки. К решению проблем гендерного подхода в конкретных частнонаучных областях лингвисты обращаются после рассмотрения общенаучных вопросов. Для языкознания существенным теоретическим постулатом является культурная обусловленность пола и его манифестация в языке и коммуникации. Вместе с тем языкознание располагает широким набором методов и методик, которые позволяют изучать проявления гендера в языке и речи.

В настоящее время лингвисты консолидируют усилия в формировании самостоятельного научного направления – лингвистической гендерологии, называемой также гендерной лингвистикой [5]. Данная область исследований привлекает большое внимание как зарубежных так и отечественных ученых. Первоначально работы в данной области возникли на Западе и первые системные описания мужских и женских особенностей речи и языка были сделаны на базе языков из германской и романской языковых групп.

Значительный вклад в развитие гендерных исследований в языке внесла феминистская лингвистика или феминистская критика языка, которая подтверждала андроцентричный строй языка и ущербность образа женщины в картине мира, воспроизводимой в языке. Основополагающим исследованием в этом направлении стала работа Р. Лакофф "Язык и место женщины" [13]. Первоначально феминистская лингвистика исходила из того, что женское речевое поведение способствует поддержанию зависимого статуса и является наглядным примером традиционно патриархальных отношений. Исследователи настаивали на том, что пол является главным фактором, определяющим успешность коммуникации. Поэтому анализ речи мужчин и женщин преследовал цель вскрыть этот факт и обнаружить механизмы речевой дискриминации.

В работе Р. Лакофф выделяются лексические, синтаксические и прагматические черты, маркирующие женский стиль языка. В английском языке к этим чертам можно отнести употребление вводных слов и фраз, семантически опустошенной лексики, специальных пластов словаря, описывающих традиционно женские сферы жизнедеятельности, частое употребление эмфазы, различных интенсификаторов и модальных частиц, преференцию женщин к разделительным вопросам, использование повышающей интонации там, где должна быть понижающая. Для типично женской речи характерно правильное употребление грамматики, верное произношение. Кроме того, фемининными чертами, согласно Р. Лакофф, считаются склонность к цитированию и недостаточное чувство юмора [13].

Таким образом, первоначально речь шла лишь об андроцентризме и доказательстве его присутствия в языке и культуре. Позднее некоторые положения гендерной теории подверглись модификации.

В развитие отечественных гендерных исследований большой вклад вносит Московская школа лингвистической гендерологии под руководством А.В. Кирилиной. Разрабатывается широкий подход к гендерным аспектам языка и коммуникации. Гендер рассматривается не только как социолингвистическая категория, а как культурный феномен, который отражается в языке и конструируется в коммуникативном взаимодействии индивидов. Это позволяет привлекать к изучению семантику, прагматику, лингвокультурологию, когнитивную лингвистику, анализ дискурса и др. По мнению А.В. Кирилиной, "сегодня вопрос состоит не в том, какой пол доминирует в языке, а в том, какие средства для его выражения содержит язык, в каком прагматическом и коммуникативном контексте происходит конструирование гендера, как влияют на этот процесс экстра- и интралингвистические факторы" [6: 9].

При изучении коммуникации, речевого поведения и других феноменов, связанных с говорением, гендер иногда признают "плавающим" параметром" [6: 10]. При такой точке зрения считается, что гендер проявляется с неодинаковой интенсивностью, не во всех контекстах [12], вплоть до полного исчезновения в ряде коммуникативных ситуаций.

В настоящее время при изучении проблемы взаимоотношения языка и гендера и наличия определенных особенностей в женском и мужском вербальном поведении выделяются следующие основные направления исследований [11: 94]:

- Выявление определенных различий языковых уровней: фонетики, морфологии, семантики и синтаксиса, а также различий в области вербальных стереотипов в восприятии женщин и мужчин.

- Выявление семантических различий, которые объясняются особенностями перераспределения социальных функций в обществе, – подход исключительно с гендерных позиций, связанный с социальной природой языка женщин и мужчин.

- Построение психолингвистических теорий, в которых "женский" и "мужской" языки сводятся к особенностям языкового поведения женщин и мужчин.

- Когнитивное объяснение выявленных показателей. В этом случае важным оказывается не только определение частотности расхождений, но и установление связи с различными аспектами картины мира.

Устно-речевая специфика в лингвистической гендерологии выявляется при исследовании интонации мужских и женских голосов и особенностей порождения речевого сигнала [10]. При анализе интонации учитывают тенденции при

употреблении тонов, высотный диапазон, темп, длину синтагм и паузацию. Фонетическая дихотомия "мужской/женский голос" и оформление речевого высказывания безусловно зависят от таких факторов, как возраст, образование, воспитание, социальный статус, профессия.

Не менее важным для порождения речи является и эмоциональный фактор, который ведет к изменениям речи говорящего, например, при сильных эмоциях. Эмоциональность женщин на фонетическом уровне языка прослеживается в интонационной форме, мелодическом рисунке, смене регистров (для достижения большего эмоционального эффекта), использовании таких просодических средств как придыхание, назализация и др. [11]. Авторы американских работ по просодии мужской и женской речи отмечают "неспособность" мужчин выражать разнообразные эмоции, главным образом положительные, голосовыми свойствами. Иными словами, женской эмоциональной речи свойственна просодическая эксплицитность, тогда как для мужчин более характерна эксплицитность лексическая [11: 110].

Интересным представляется изучение особенностей реализации гендерного фактора в рамках фразеологических исследований. В работе А.В. Кирилиной проводится исследование гендерных стереотипов в области фразеологии русского языка, и полученные результаты соотносятся с данными иноязычного языкового материала с целью определения культурной специфики концептов "женственность" и "мужественность" [Кирилина 1999]. В исследовании И.В. Зыковой рассматривалась специфика гендерной маркированности английских идиом [4].

Ученые на основании различных экспериментов отмечают дифференциацию женских и мужских ассоциаций [2]. В этой связи важным аспектом гендерных исследований является выявление определенных различий в вербальных стереотипах и восприятии женщин и мужчин.

Достаточно давно исследователей заинтересовали проблемы женского письма. Лингвистов-гендерологов в случае с возможной дихотомией письма мужчин и женщин интересует проблема, постоянны ли существующие различия, чем это вызвано и в каких случаях они проявляются [2, 9].

Таким образом, в лингвистике особенности языка женщин и мужчин объясняются, с одной стороны, биологическими различиями, разделением социальных сфер языкового общения, с другой стороны, сферой языкового сознания – динамичной и комплексной среды, существующей в виде разнообразных речевых построений и представляющей единство когнитивных, эмоциональных и языковых процессов.

В свете междисциплинарных исследований внимание лингвистов привлекает в последнее время исследование не только вербальной коммуникации, но и невербальной. Несомненно, с позиций гендерных исследований представляет интерес изучение невербальных компонентов.

"Гендерные отношения фиксируются в языке в виде культурно обусловленных стереотипов, накладывая отпечаток на речевое поведение личности и на процессы ее социализации" [5]. Придерживаясь такого понимания гендера, можно предположить, что неречевое поведение коммуникантов также пронизано гендерными отношениями и их роли в социуме носят отпечаток определенной культуры и соответствуют гендерным стереотипам, принятым в данном обществе. Тот факт, что стереотипы могут фиксироваться языком или иным семиотическим кодом (зрительными образами, кинесикой), дает возможность предположить, что гендерные стереотипы проявляются и в невербальной коммуникации.

Лингвисты, главным образом, рассматривают особенности гендерного невербального коммуникативного поведения, под которым понимается "конвенциональные нормы, правила и традиции общения, выражаемые в акте коммуникации знаковыми невербальными средствами" [7: 14]. Источником для подобных исследований могут служить невербальные (устные) и вербальные (устные и письменные) тексты.

Библиографический список:

1. Воронина О.А. Гендер // Словарь гендерных терминов. М., 2002.
2. Горошко Е.И. Образы мужчин и женщин в языковом сознании // Словарь гендерных терминов. М., 2002.
3. Горошко Е. Особенности мужского и женского стиля письма // Научно-литературный альманах "Преображение". М., 1998. №6.
4. Зыкова И.В. Способы конструирования гендера в английской фразеологии. Учебное пособие для студентов и аспирантов. М., 2003.
5. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999.
6. Кирилина А.В. Гендерные исследования в отечественной лингвистике: проблемы, связанные с бурным развитием // Гендер: язык, культура, коммуникация. М., 2002.
7. Крейдлин Г.Е. Просодика, Семантика и прагматика невербального коммуникативного поведения: жесты, позы и знаковые телодвижения женщин и мужчин // Гендер: язык, культура, коммуникация. М., 2002.
8. Лауретис Т. де. Американский Фрейд // Введение в гендерные исследования. Ч.П. Харьков, СПб., 2001.
9. Ощепкова Е.С. Количественный анализ текста при его гендерной атрибуции // Гендер: язык, культура, коммуникация. М., 2002.
10. Потапов В.В. Современное состояние гендерных исследований в англоязычных странах // Гендер как интрига познания: Гендерные исследования в лингвистике, литературоведении и теории коммуникации: Альманах. Пилотный выпуск. М., 2002.
11. Потапов В.В. Язык женщин и мужчин: фонетическая дифференциация // Известия АН. Серия литературы и языка. 1997, том 56, №3.
12. Kotthoff H. New Perspectives on Gender Studies in Discourse Analysis // Гендер: язык, культура, коммуникация. М., 2001.
13. Lakoff R. Language and Woman's Place. N.Y., 1975.

ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА В АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

А. В. Егорова

*Ивановский государственный университет
Иваново, Россия*

Паремии с компонентами, которые обозначают природные реалии как результат динамического процесса формирования непрямой номинации, признаются исследователями одними из самых активных способов формирования языковой картины, являя собой могучий механизм формирования экологической этики, направленный на отражение человека в общении с окружающей средой.

Из анализа английских пословиц видно, что большая часть - 115 единиц - составляют пословицы, в которых отражены негативные черты человека.

Наиболее часто встречающимися отрицательными качествами человеческой натуры, переносимые на животных, являются следующие:

1. "ленивый": содержательный аспект рассматриваемого негативного человеческого качества сочетает два принципиально разных значения, которые в обобщенном виде сводятся к следующим: 1) любящий безделье, не желающий трудиться; 2) исполненный лени, вялый, медлительный, инертный. Двухаспектная семантика служит объективной базой для категориальной дифференциации частных оценок, сопровождающих фразеологические единицы. Речь идет об основной этической оценке, с одной стороны, а также психологических и рационалистических оценках, с другой стороны.

2. "хитрый": в соответствии с общепринятыми принципами морали "хитрость" - такой человеческий порок во всех его проявлениях (**ложь, обман, коварство**), который безоговорочно порицается и осуждается. Эти человеческие качества, без сомнения, очень часто ассоциируются с такими животными, как *лиса (fox)* и *кот (cat)*.

Дескрипция "хитрый", являясь емким и противоречивым семантическим компонентом, одновременно представляет моральные, интеллектуальные и психофизиологические свойства человека, которые относятся к природным и приобретенным качествам.

3. "глупый": при реализации аксиологического потенциала выражения "глупый человек" объективируются две частные оценки, негативная интеллектуальная и негативная нормативная, которые служат, в свою очередь, основанием негативной этической оценки. В данном случае к рационалистическим основаниям этической оценки присоединяется эмоциональная оценка, что свидетельствует в пользу единства рационалистического и психологического базиса этической оценки.

Общеизвестно, что в русской культуре дескрипция "глупый" весьма часто соотносится с ослом, как с существом, лишенным способности мыслить, крайне недалёким: "глуп, как осёл". Подобные ассоциации характерны и для культуры английского социума.

4. Такое негативное качество человека, как "трусость", также находит отражение в английских пословицах и поговорках.

Осуждается также излишняя осторожность и бравада при внутренней трусости, слабости натуры. Ассоциативно - образной основой служат имена таких животных, как *cat (кот)*, *sheep (овца)*, *bird (птица)*, *crow (ворона)*, *rat (крыса)*. Образная упорядоченность именования и оценивания трусливого человека, зооморфные метафоры объективируют негативные эмоциональные и рационалистические оценки, являющиеся неотъемлемыми содержательными элементами образных средств языка. Утилитарность и телеологичность рассматриваемой дескрипции видится нами в неспособности объекта занимать активную жизненную позицию, быть полезным кому-либо. Скрытым значением изобличаемого порока может быть гиперболизированное чувство самосохранения.

5. "болтливый" ассоциируется с такими животными, как *pig (свинья)*, *ass (осел)*, *magpie (сорока)*. С помощью слов человек производит номинацию объектов окружающего мира, выражает свои чувства, обменивается важной информацией с другими людьми. Поэтому вполне естественно, что человек, который не контролирует свою речь, подвержен осуждению.

Оценочная квалификация анализируемой дескрипции, несмотря на кажущуюся простоту включает сложно организованную систему частнооценочных

значений. Основанием этической оценки в данном случае служат негативные интеллектуальные, эмоциональные, утилитарные и телеологические оценки.

6. Существенным недостатком в списке человеческих пороков является "жадность". Отрицательную этическую оценку получают аксиологические компоненты "корыстолюбивый", "скупой", "ненасытный". Данные пороки изобличаются в английской паремиологии с помощью имен таких животных, как **dog** (собака), **fish** (рыба), **cat** (кот), **fox** (лиса):

7. "косный": нежелание меняться к лучшему, инертность осуждается в меньшей степени, чем, например, "глупость" и "лень". В её основе, впрочем, может лежать природная ущербность - **ass** (отрицательная интеллектуальная оценка), или же упрямство, что, в свою очередь, заслуживает порицания. Негативная этическая оценка этих качеств также находит отражение в английской паремиологии.

8. Такое качество характера, как "непритязательный", часто бывает присуще простым, немного чудаковатым людям, которые не требуют слишком много от жизни, а довольствуются тем малым, что у них есть.

В этой связи возникает закономерный вопрос о степени негативности указанной черты характера человеческой личности: можно ли ее трактовать как недостаток, или же, наоборот, это, скорее, положительное свойство человека. Однако анализ английских пословиц приводит к выводу, что внутренняя смысловая основа пословичных высказываний смещена к отрицательному полюсу и реализует, наряду с основной негативной этической оценкой, нормативную.

ИНОСТРАННЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ, ИХ ЗНАЧИМОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ)

И.В. Лобанова, А. Н. Смирнова

*Ивановский химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Роль заимствований в различных языках неодинакова и зависит от конкретно-исторических условий развития каждого языка. В английском языке процент заимствований значительно выше, чем во многих других языках, так как в силу исторических причин он оказался, очень проницаемым. Английский язык больше чем какой-либо другой язык имел возможность заимствовать иностранные слова в условиях прямого непосредственного контакта: сначала в средние века от сменявших друг друга на Британских островах иноземных захватчиков, а позже в условиях торговой экспансии и колонизаторской активности самих англичан. Подсчитано, что число исконных слов в английском словаре составляет всего около 30%. Это обстоятельство давало многим исследователям повод преувеличивать значение заимствований и считать английский язык не германским, а романо-германским языком, отмечать смешанный характер английской лексики как его самую важную особенность, а иногда и вообще сводить всю лексикологию английского языка к проблеме заимствований.

То или иное влияние одного языка на другой всегда объясняется историческими причинами: войны, завоевания, путешествия, торговля и т.п. приводят к более или менее тесному взаимодействию различных языков. Интенсивность притока новых заимствованных слов в определенные периоды очень различна. В за-

висимости от конкретных исторических условий, она то увеличивается, то падает. Степень влияния одного языка на другой при этом в значительной мере зависит от языкового фактора, а именно от степени близости взаимодействующих языков, т.е. от того, являются ли они близкородственными или нет.

Ошибочные представления, господствовавшие в лингвистике относительно проблемы заимствований, не сводились только к преувеличению их роли в развитии языка. Сам подход к теме был односторонним и формальным. Исследователей интересовали преимущественно источники и даты заимствования и, в лучшем случае, исторические причины и условия заимствования.

Классификация по источнику заимствования разработана наиболее полно, но не является единственно возможной. Заимствования также можно классифицировать по тому, какой аспект слова оказывается новым для принимающего языка. По этому принципу заимствования подразделяются на фонетические, кальки, семантические и заимствования словообразовательных элементов.

Первый из названных типов, т.е. фонетические заимствования, составляют основную и наиболее многочисленную группу. Они характеризуются тем, что общий звуковой комплекс их оказывается для заимствующего языка новым, хотя каждый из составляющих их звуков, за редкими исключениями, заменяется звуком языка, в который они попадают. Например, такие заимствования как *sport, labour, travel, people, castle, fortress, wunderkind, kindergarten, hinterland* и т.д. являются именно фонетическими заимствованиями.

Кальками называются заимствования в виде буквального перевода иностранного слова или выражения, т.е. точного воспроизведения его средствами принимающего языка с сохранением морфологической структуры и мотивировки.

Таковыми кальками являются, например, многие ставшие интернациональными заимствования из языка индейцев: *pale-face* *бледнолицый*, *pipe of peace* *трубка мира*. Много калек среди советизмов: *palace of culture, house of rest, collective farm*.

Под семантическим заимствованием понимается заимствование нового значения, часто переносного, к уже имеющемуся в языке слову. Слова *pioneer* и *brigade* существовали в английском языке и до проникновения в него советизмов, но значения: член детской коммунистической организации и трудовой коллектив они получили под влиянием русского языка послеоктябрьского периода.

Семантические заимствования происходят особенно легко в близкородственных языках. Целый ряд примеров можно найти среди скандинавских заимствований. Так, например, др.-англ. глагол *dwellan* *блуждать, медлить*, под влиянием др.-сканд. *Dvelja* *жить*. Таким образом в звуковом отношении *dwell* восходит к английскому, а в семантическом к скандинавскому глаголу.

Заимствоваться может не только слово, но и отдельные значащие части слова. Морфемы заимствуются, конечно, не изолированно, а в словах: если какие-нибудь иноязычные морфемы входят в большее число заимствованных слов, то морфологическая структура этих слов начинает осознаваться, а самые морфемы включаются в число словообразовательных средств принимающего языка. Многие греческие и латинские слова превратились в интернациональные префиксы. Например, *anti-, inter-, sub-, ultra-* и т.д.

Поэтому по степени их ассимиляции заимствования можно разделить на:

1. Полностью ассимилированные, т.е. соответствующие всем морфологическим, фонетическим и орфографическим нормам заимствовавшего языка и вос-

принимаемыми говорящими как английские, а не иностранные слова. Некоторые из них могут быть отнесены к основному словарному фонду: *travel, street*

Другие к прочей части словарного состава: *operate, trail*

2. Частично ассимилированные, т.е. оставшиеся иностранными по своему произношению, написанию или грамматическим формам:

Analysis, planalyses, restaurant, corps, canal.

Эти слова часто отличаются неустойчивостью произношения: последний слог в слове *restaurant* произносится: [ro:n], [ra:n], [ro:], [ron].

3. Частично ассимилированные и обозначающие понятия, связанные с другими странами и не имеющие английского эквивалента. Например: *steppe, rouble, verst, duenna, hidalgo, matador, rucksack*. К этой группе слов относятся названия понятий, связанных с чужеземной национальной культурой, например, названия разных национальных одежд, жилищ, музыкальных инструментов, званий, профессий, утвари и т.д., и с чужеземной природой: т.е. названия животных, растений. [1: 216]

Особую группу составляют слова интернациональные. Нередко бывает, что, обозначая новое важное понятие, слово заимствуется не в один какой-нибудь язык, а во многие языки. Таким образом, создается международный фонд лексики, в который входит международная терминология различных областей человеческой деятельности: политики, философии, науки, техники, искусства, а также многие абстрактные слова.

Интернациональная или международные слова, заимствованные из одного источника, имеют графическое и звуковое сходство и, совпадают до некоторой степени по смыслу, составляют как бы общее достояние ряда языков. Большая часть их является результатом параллельного обогащения новых языков за счет лексики древних, т.е. латинского и греческого (*democracy, proletarian, philosophy, atom, satellite, synonym, rhythm*). Другая часть идет из современных языков:

Soviet, kolkhoz, sputnik - из русского

Revolution, bourgeois - из французского

Sonata, soprano - из итальянского

К интернациональным словам не относятся родственные соответствия, то есть слова, наличие которых в ряде языков является следствием родства этих языков и их происхождения от одного языка - основы:

Англ. <i>Mother</i>	нем. <i>Mutter</i>	Русск. <i>мать</i>
---------------------	--------------------	--------------------

Англ. <i>nose</i>	нем. <i>Nase</i>	Русск. <i>нос</i>
-------------------	------------------	-------------------

Англ. <i>goose</i>	нем. <i>Hans</i>	Русск. <i>гусь</i>
--------------------	------------------	--------------------

В английском языке существует около 820 слов немецкого происхождения или научных и технических терминов, созданных в Германии из классических корней.

Серьезное влияние немецкого языка заметно в области минералогии. Из немецкого языка заимствованы названия отдельных минералов и металлов, напр. *bismuth, cobalt, gneiss, quartz, zink*.

Минералогические и геологические термины становятся особенно многочисленными в XVIII столетии, составляя более половины всех немецких заимствований этого периода. Кроме указанных, слов к ним относятся *spathic "шаптовый", fel(d)spar < нем. Feldspar "полевой шпат", sinter "окалина", "шлак", wolfram "вольфрам", hornblende "роговая обманка", nickel "никель", meerschaum "морская пенка", speiss "штейн"*.

В XIX в. были заимствованы слова *gangue* "порода" < нем. *gang*, *loess* "лесс", *spiegeleisen* "зеркальный чугунок", "шпигель", *kieselguhr* "кизельгур", "диатомит" и др.

Несколько слов немецкого происхождения служат названиями продуктов питания и напитков, напр. *stein*, *lagerbeer*, *sauerkraut*. Такие слова менее многочисленны, чем французские заимствования в этой же области и отличаются меньшей степенью ассимиляции по сравнению с последними.

Небольшое количество немецких заимствований относится к обиходной лексике: *carouse* "нопойка" < нем. *trinken gar aus* "выпивать до конца"; *waltz* "вальс"; *wanderlust* "любовь к путешествиям"; *junker* "молодой немецкий дворянин"; *lobby* "передняя"; *kinchin* "ребенок" - жаргонное слово < нем. *kindchen*; *zigzag* "зигзаг"; *iceberg* < нем. *Eisberg*.

Из современного немецкого языка были заимствованы слова *rucksack*, *zappelin*, а также отдельные музыкальные термины, напр. *kappellmeister*, *leitmotif*, *zither*.

К области военного дела относятся слова *lansquenet* "наемник" < нем. *Landsknecht* через французский язык; *sabre* (через французский язык < нем. *Sabel*, в конечном счете славянского происхождения). Слово *plunder* было занесено в английский язык в XVII ст. солдатами, которые служили под командованием Густава Адольфа.

В XVIII-XIX вв. заимствованы следующие слова немецкого происхождения *hetman* (польская форма немецкого слова *Hauptman*; *jaeger* "стрелок" < нем. *Jager* "охотник", *landsturm* "ополчение" и др. [4: 111]

В течение последнего столетия в английском языке также появилось немало заимствований из немецкого языка. Это связано с укреплением европейского союза и со значительным отходом от «американизации» европейского общества. Например, в Великобритании большой популярностью пользуется немецкое слово *schadenfreude*, когда англичане, избежавшие европейского кризиса, радуются по поводу спада немецкой экономики. Но ведь не только образованные англичане блещут знанием иноязычной лексики. Не так давно «Sunday Times» назвала не самых стройных туристов на Ривьере *bratwursty*. Про недомогание либо неудобство часто говорят *angst* – хотя, в уважаемой газете «Guardian» это слово напечатано курсивом. И не только в газетах можно встретить образцы немецкой лексики. «All Quatsch» – произносит бизнесмен Генри Хед, имея ввиду Европейское Сообщество. По его мнению, *zollverein* был бы сейчас более целесообразным. Этот самый *zollverein* уже с давних пор укрепился в ряду заимствований в английском языке. А в политических дискуссиях часто встречается словосочетание *ding an sich*, причем подразумевается под этим суть какого-нибудь дела.

Ввиду специфических условий исторического развития в английский язык проник целый ряд иноязычных элементов. Массовый характер иноязычных заимствований явился причиной некоторых особенностей словарного состава английского языка. Так, например, с фактом многочисленных заимствований связано наличие большого количества этимологических дуплетов и синонимических пар. Ученых интересует, теперь не только откуда и почему пришло заимствованное слово, но и как оно ассимилировалось в языке, как подчинилось ему грамматическому строю и фонетическим нормам, как изменило свое значение и какие появления вызвало его появление в словарном составе принявшего его языка.

Библиографический список:

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка. Учебное пособие. Изд-во лит-ры на иностранных языках. М: 1959.
2. Аракин В.Д. История английского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности "Иностранные языки". М: Просвещение, 1985.
3. Ильин Б.А. История английского языка. Учебник для студентов пед ин-тов по специальности "Иностранные языки". М.: "Высшая школа", 1968.
4. Секирин В.П. Заимствования в английском языке. Киев: Изд-во Киевского университета, 1964.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «HOT» И «COLD» В СОСТАВЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФЕ

М.В. Лутцева, Л.И. Иванова

Ивановский государственный университет

Иваново, Россия

Фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность интегрирует свое национальное самосознание [3: 9], ибо он является ценнейшим источником сведений о культуре и менталитете народа, в нем закреплены представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали и поведении [2: 43].

Образность выражения, являющаяся одной из основных черт народной речи, особенно ярко проявляется во фразеологическом составе, который доносит до нашего времени богатство и своеобразие языка прошлого. Однако в сознании людей есть понятия и явления, которые рождаются и поддерживаются ими, независимо от их принадлежности к определенной этнической или лингвистической группе. В лингвистических исследованиях отмечается, что «большая часть информации и мире приходит к человеку по лингвистическому каналу, поэтому человек больше живет в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, духовных и социальных потребностей, чем в мире предметов и вещей: огромная доля информации поступает к нему через слово, и успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет словом» [2: 3]. Тем не менее, человек всегда и везде остается человеком, а затем уже член расовой, лингвистической или культурной группы. Таким образом, многие понятия, зародившиеся еще в период первобытнообщинного строя, сохраняют свою культурно-психологическую актуальность и для современного человека. Концептуальные понятия, основанные на признаках предметов и явлений в английском и русском языках, могут быть схожи и различны. В данной работе мы попытались на основе анализа ФЕ с тепловым компонентом «hot» и «cold» в английском и русском языках выявить общие понятия, закрепленные за тем или иным компонентом в обоих языках, и установить их специфику.

В ходе исследования нами было установлено, что ФЕ английского языка с тепловым компонентом могут обозначать поведение, чувства, интеллектуальные способности и характер человека, свойства лица и события, физические действия, а также предметы неживой природы.

ФЕ с компонентами «hot» и «горячий».

В результате анализа ФЕ, отобранных методом сплошной выборки из фразеологических словарей [1, 4] было выявлено, что большинство ФЕ английского языка с осязательным компонентом **«hot»** обозначают **состояние, в котором находится человек**, причем они главным образом имеют отрицательную коннотацию, отражающую некомфортное или непривычное состояние человека, например, *like a hen on a hot girdle* – как на углях, ср. рус. «как карась на сковороде», *like a cat on hot bricks* – не в своей тарелке, *be in hot water* – иметь неприятности, быть в затруднительном положении, *hot under the collar* – рассерженный, возмущенный.

В русском языке также есть ФЕ с тепловым компонентом «горячий», обозначающие **состояние человека**: *«под горячую руку»* – в состоянии возбуждения, *«как на горячих углях»* – в состоянии крайнего беспокойства, волнения.

Примечательно, что в обоих языках имеются ФЕ, в которых употребляются компоненты, отражающие два противоположных состояния человека: *go hot and cold* – то краснеть, то бледнеть, *blow hot and cold* – колебаться, постоянно менять свое мнение, ср. рус. «ни жарко, ни холодно» – все равно, безразлично, *«бросает в жар и в холод»* – кто-то приходит в сильное волнение, в крайне возбужденное состояние.

Из полученных данных видно, что концепты горячего «hot» во ФЕ русского и английского языков совпадают, причем в обоих языках они имеют основное значение *«возбужденности», «вспыльчивости», «затруднительного положения»*.

Наряду с этим можно выделить ФЕ, содержащие **характеристику человека**: *a hot head* – горячая голова, горячий, вспыльчивый человек, *hot blood* – пылкость, страстность, вспыльчивость, *hot stuff* – темпераментный человек, *a hot sketch* – яркий, незаурядный человек, *a hot-air artist* – болтун, хвастун, *a hot baby* – легкомысленная девица, *a hot property* – кандидат что надо, *a hot short* – важная персона, «шишка», *a hot number* – зажигательная особа, *hot warrior* – сторонник войны.

В русском языке количество ФЕ с компонентом «горячий», содержащих **характеристику человека**, намного меньше, например: «горячая кровь» – пылкий, увлекающийся человек, «горячая голова» – вспыльчивый человек. На наш взгляд, это лингвистическая и культурологическая особенность различий в восприятии и характеристике человека, зависящая от взаимоотношений членов той или иной культурной среды.

Вместе с тем, в обоих языках встречаются ФЕ, содержащие два противоположных компонента, которые нейтрализуют пылкий характер человека, придавая ему значение *«отходчивости»*: *soon hot, soon cold* – «быстро закипает, быстро остывает», отходчивый, «горяч блин, да быстро остыл» – отходчивый человек.

Из примеров видно, что общие концепты «горячего» в данных ФЕ русского и английского языков – «вспыльчивость», «увлеченность», «страстность». В английских ФЕ присутствует также концепт «незаурядности», который отсутствует в русских ФЕ.

ФЕ с тепловым компонентом «hot» могут обозначать **действия и поступки людей**, например: *make it too hot for smb.* – создать невыносимые условия, задать жару, *be on a hot scent* – идти по горячим следам, *drop smb. like a hot brick* – поспешно отказаться, избавиться от кого-либо, *get into hot water* – втянуть в беду, *give it smb. hot and strong* – взгреть, вздуть кого-либо, всыпать по первое число.

Аналогичные ФЕ были выявлены и в русском языке: *«давать жару»* – сильно ругать, расправляться с кем-либо, *«отогреть змею на груди»* – прояв-

лять внимание и заботу человеку, который впоследствии платит неблагодарностью, *«всыпать горячих»* – выпороть, высечь кого-либо, *«пороть горячку»* – действовать с крайней поспешностью.

Из полученных данных видно, что общими значениями для концепта «горячий» в русских и английских ФЕ с тепловым компонентом являются *наказание (физическое или словесное), необдуманное, поспешные поступки или решения*. В то же время не совпадали некоторые другие значения данных концептов: в английском языке было выявлено значение быстрого удаления (*do a hot foot* – смотаться, смыться, убратся) и нанесения неудобств, в русских ФЕ значения наживы на чужом труде (*«чужими руками жар загребать»*) и воодушевления, побуждения к действию (*«поддать жару»* – подстегивать, воодушевлять). На наш взгляд, данное явление можно объяснить культурными особенностями отношения к жизни и своеобразием развития каждой из стран.

Английские ФЕ с компонентом «hot» могут обозначать **явления**, что не столь характерно для ФЕ русского языка с концептом «горячий»: *a hot corner* – опасное положение, *hot war* – «горячая война», открытый военный конфликт, *hot air* – болтовня, вздор, *hot potato* – неприятный вопрос, *hot words* – перепалка. А в русском *«горячее время»* – напряженная пора, *«горячая точка»* – место боевых действий.

В ходе исследования были выявлены ФЕ с осязательным компонентом «hot» «горячий», обозначающие **образ действия**. В английском языке это такие ФЕ, как: *get hot* – почти отгадать, *hot and heavy* – здорово, основательно, *hot off the bat* – сразу, немедленно.

В русском языке также были найдены аналоги английским ФЕ: *«по горячим следам»* – без промедления, сразу же, *«небу жарко»* – сильнее, энергичнее, *«с жаром»* – горячо, с увлечением.

Из полученных данных видно, что в русских и английских ФЕ общим является концепт быстрого действия. В английском языке ФЕ с компонентом «hot» присущ концепт уровня выполнения действия, в русском языке – характера выполнения того или иного действия.

ФЕ с компонентами «cold» и «холодный».

Как ФЕ с осязательным компонентом «hot», ФЕ с осязательным компонентом «cold» могут обозначать **характеристику человека**: *a cold fish* – бесчувственный человек, *as cold as charity* – черствый, равнодушный человек, *as cold as a stone* – бессердечный, бесчувственный человек, *as cold as ice* – бесчувственный, холоден, как лед.

В русском языке была выявлена одна ФЕ с осязательным компонентом «холодный», содержащая характеристику человека: «холодный как лед» – равнодушный, бесчувственный.

Из полученных данных можно сделать вывод, что в русском и английском языках концепты *бесчувственности* и *равнодушия* совпадают. Однако, как видно из примеров, в английском языке больше ФЕ с этим значением. Данный факт можно объяснить культурологической особенностью английского языка, в котором бессердечного человека могут сравнить с камнем, мрамором, индейкой и сталью. В русском языке со сталью сравнивается другая черта человеческого характера, так как в русском языке выделяют другую характерную особенность стали – выносливость, на основе чего строится переосмысление.

В ходе исследования в английском языке были выявлены ФЕ, обозначающие **состояние, в котором находится человек**: *be in a cold sweat* – быть в ужасе,

обливаться потом, be out in the cold – оказаться лишним, остаться в дураках, be dead with cold – промерзнуть до костей, catch one's death of cold – насквозь простыть.

В русском языке была выявлена одна ФЕ с компонентом «холодный», обозначающая состояние, в котором находится человек: «кровь холодеет в жилах» – кто-либо испытывает чувство сильного страха, ужаса.

Из полученных данных видно, что в русском и английском языках во ФЕ с осязательным компонентом «холодный» - «cold» совпадает концепт *страха, ужаса*. Английские ФЕ имеют также значение *простуды* и *состояния обойденности, обманутости*.

Наряду с этими были выявлены ФЕ с компонентом «cold», **обозначающие поступки людей**: leave smb. in the cold – игнорировать кого-либо, проявлять невнимание, pour cold water on smth. – возражать против чего-либо, охлаждать пыл, рвение, the scalded dog fears cold water = рус. обжегшись на молоке, будешь дуть на воду.

Как видно из примера, в русском языке также были найдены ФЕ с компонентом «холодный», обозначающие поступки людей: «окатить холодной водой» – охладить пыл, рвение, привести в замешательство.

Из полученных данных видно, что в русских и английских ФЕ с осязательным компонентом «холодный» - «cold», обозначающие поступки людей, имеют общий концепт *охлаждения пыла, боязни чего-либо*. Помимо этого, в английском языке в данных ФЕ были выявлены концепты *проявления невнимания, неприязни* (give smb. the cold shoulder – оказать холодный прием, проявить неприязнь), *власти* (get smb. cold – распоряжаться кем-либо, иметь власть).

В русском языке существуют данные концепты, однако они выражаются посредством других ФЕ. Что в английской культуре воспринимается как «холодное» в русской видится как горячее. Например, «knock smb. cold – поразить кого-либо» в английской ФЕ ведущий компонент «cold» - холодный, в то время как в русском языке – ошпарить кого-либо, в значении поразить. Данный факт можно объяснить культурным различием восприятия мира англичанами и русскими.

ФЕ английского языка с осязательным компонентом «cold» могут обозначать и **явления**: cold war – холодная война, cold comfort – слабое утешение, cold shoulder – холодный прием, подчеркнуто неприязненное обращение, cold feet – трусость, малодушие.

В русском языке есть аналогичные ФЕ с компонентом «холодный»: «холодная война» – враждебный политический курс, «холодный прием» – подчеркнуто неприязненное обращение.

Таким образом, общими концептами в английских и русских ФЕ являются *плохое обращение* и *политический курс*. Из примеров видно, что среди английских ФЕ с осязательным компонентом «cold», обозначающими явления, есть ФЕ с концептами предлога для уклонения и трусости. На наш взгляд, это объясняется культурной особенностью английского языка и традиций. Этот факт доказывает, что каждая нация уникальна и имеет свой путь развития и, следовательно, свои культурные особенности.

Так как ФЕ с осязательным компонентом базируются на признаках реальных предметов, в английском языке не могло не существовать ФЕ обозначающих **предмет**: cold steel – холодное оружие, cold arms – холодное оружие, cold deck – колода крапленых карт.

В русском языке также есть ФЕ с концептом вида оружия: «холодное оружие» – рубящее или колющее оружие. Данный факт еще раз подтверждает схожесть мышления людей различных культур, независимо от их удаленности и этапа развития.

Из проведенного анализа можно сделать вывод, что мир, отраженный сквозь призму механизма вторичных ощущений, запечатленный в ФЕ – это главный фактор, который определяет универсальность и специфику любой конкретной национальной языковой картины мира. При этом важным обстоятельством является разграничение универсального человеческого фактора и национальной специфики в различных языковых картинах мира. Генетический механизм оценки телесных ощущений универсален, поэтому, «переплетаясь с человеческой деятельностью, одновременно и универсальной и национально-специфической, он неизменно приводит к созданию языковых картин мира как с типологически общими, так и индивидуальными особенностями» [2: 70].

Библиографический список:

1. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М., 1986.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001
3. Телия В.Н. Русская фразеология. М., 1996.
4. Фразеологический словарь русского языка. Под ред. Молоткова А.И. М., 1996

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ В АСПЕКТЕ РОССИЙСКО-ГЕРМАНСКОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Г.Л. Мальцева, Р.М. Москвина

Ивановский государственный химико-технологический университет

В.И. Туманов

*Ивановский институт государственной противопожарной службы МЧС
Иваново, Россия*

Межкультурная компетенция предполагает не только умение вести беседу с представителями другой культуры, но и знание того, что обсуждать нельзя, либо при обсуждении следует употреблять особые единицы словарного фонда. Речь идет о политической корректности, которая, по словам С.Г. Тер-Минасовой, “выражается в стремлении найти способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и / или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.” [3]. Политическая корректность в сфере российско-германских межкультурных контактов требует исключения из обихода тех языковых единиц, слов, табу, которые могут негативным образом повлиять на чувства, достоинство, настроение партнера, а в результате и на успех самих контактов. Необходимо подбирать для них соответствующие нейтральные положительные эвфемизмы. Немецкий ученый К. Балле [4], согласно требованиям политической корректности, относит к словесным табу прямые обозначения непрестижных профессий, негативных явлений в области политики, экономики, социальной жизни, дискриминирующие обозначения лиц пожилого возраста, иностранцев, лиц с физическими и умственными недостатками, лиц, попавших в сложную жизненную ситуацию.

Как видим, позиции российских и немецких ученых по отношению к политической корректности, словесным табу, являются сходными. Однако анализ материалов прессы, радио и телевидения двух стран – России и Германии обнаруживает существенные количественные и качественные различия в употреблении политкорректной лексики.

Русский язык, как правило, не обременяет себя соображениями гуманности и чуткости по отношению к отдельному человеку, в отличие от немецкого или английского. Можно сказать, что политкорректная лексика в современном русском языке является скорее исключением, чем правилом. Приведем некоторые примеры, взятые из статьи Т.С. Медведевой “К проблеме исследования концепта “табу” в аспекте российско-германской межкультурной коммуникации” [1]. Так, в немецком и русском изданиях произошла замена обозначений расовой принадлежности: *der Neger* и *der Schwarze* (чернокожий) на *der Afroamerikaner* (афроамериканец). Для обозначения пожилых людей в немецком возникли разнообразные эвфемистические выражения, такие как *Senioren*, *Betagte*, *ältere Mitbürger* и др.

По отношению к лицам с низким уровнем достатка – *sozial Benachteiligte*, *Sozialhilfeempfänger*, *Sozialhilfeberechtigte*. С особой осторожностью немецкие средства массовой информации относятся к обозначению людей с физическими или умственными недостатками: *physisch Behinderte*, *geistig Behinderte*.

Семантическая группа прилагательных “толстый” (“толстый человек”) представлена в немецком языке намного большим количеством эвфемизмов, чем в русском: *vollschlank*, *stattlich*, *gesund*. По-русски иногда употребляют выражение “дама с весомыми достоинствами», в котором, тем не менее, явно ощущается ирония.

Прослеживается тенденция замены названий непрестижных, связанных с использованием ручного труда, профессий. “*Putzfrau*” заменяется на более благородное “*Aushilfe*”, “*Raumpflegerin*” на “*Parkettkosmetikerin*”, “*Tapezierer*” на “*Raumgestalter*” и др.

Интересным, на наш взгляд, представляется проявление политкорректности (или отсутствие таковой) в предписывающих знаках в России и в Германии. В немецком культурном пространстве ключевым культурным концептом является *Ordnung* (порядок), на достижение и поддержание которого, казалось бы, направлено все. И, тем не менее, в предписывающих знаках, написанных по-русски, больше прослеживается категорический императив, грубая, не терпящая возражений форма обращения: “Не ставить!”, “Не разговаривать!”, а также “С собаками не входить!”. “Не курить!” можно встретить чаще, чем “Курение запрещено.” (*Rauchen verboten*). Наоборот, в немецком языке более строг запрет на парковку автомобилей. Согласно имеющимся данным, в ситуациях, связанных с парковкой автомобилей, немецкие предписывающие знаки содержат либо прямой запрет, выраженный конструкцией “*Parken verboten*”, либо информацию + предупреждение о применении штрафных санкций к нарушителям, не имеющим право на использование частных стоянок: “*Privatparkplatz! Widerrechtlich parkende Fahrzeuge werden kostenpflichtig abgeschleppt*”.

Распространенность данных знаков в Германии, видимо, связана с тем, что нехватка места для парковки и очень большое количество автомобилей, особенно в больших городах, является серьезной проблемой, поэтому наказания за нарушения правил парковки более строгие, чем в нашей стране. Немаловажным фактором является также указание на частную собственность.

Положительные сдвиги в обоих языках в сторону политкорректности можно наблюдать на примере так называемой общественно-политической лексики. Сложившиеся устойчивые системы обозначений в этой области с течением времени уточняются, дополняются, «редактируются». Нередко происходит замена одних обозначений другими, более современными и отвечающими новому положению вещей или новым взглядам. Так, в политическом лексиконе сравнительно недавно появился новый термин “das Schwellenland” (ранее использовались термины “Entwicklungsland”, “halbindustrialisiertes Land” и др.). В свою очередь термин “Entwicklungsländer” (“развивающиеся страны”) заменил ранее популярное обозначение “unterentwickelte Länder” (“слабо развитые страны”), поскольку оно воспринималось как унижающее национальное самосознание этих государств. Политкорректному неологизму “Schwellenland” (die Schwelle – порог) соответствует русское «страна с пороговой экономикой».

Тенденция к точности номинации сочетается со стремлением к объективности, “бесстрастности” некоторой части политической терминологии: “Euroland” (“страна с хождением евро”), “Reformland” (“страна реформ”). Тенденция же к экспрессивности заостряет внимание на тех или иных значимых сторонах обозначаемого объекта, гиперболизирует или, напротив, преуменьшает: “Schuldnerland” (“страна-должник”), “Nehmerland” (“страна, которая больше берёт, чем даёт”), “Geberland” (“страна-донор”), “Billigland” (“страна с низкими ценами”), “Hochlohnland” (“страна с высокими зарплатами”) и др.

В последнее время в немецком языке происходят изменения в связи со стремлением общества «демократизировать» отношения между полами (гендерные отношения). Активность современного женского движения – его по-прежнему называют борьбой за эмансипацию (emanzipatorische Frauenbewegung) – привела к появлению новых слов, частично эмоционально окрашенных, экспрессивных, частично нейтральных и терминологичных, которые, помимо основного значения, сигнализируют о принадлежности к мужскому или женскому полу. Из употребляющихся в этой связи терминов “die Emanzipation”, “der Feminismus”, “der Sexismus” последний, более новый, “der Sexismus”, нуждается в некоторых пояснениях. Термин “der Sexismus” переводят на русский язык с помощью иностранного слова “гендеризм” или выражениями “мужской шовинизм” и, соответственно, “женский шовинизм”.

Мужской шовинизм пустил в ход насмешливое “die Emanze” (“феминистка”), оно давно уже функционирует в языке. Сейчас частотными являются слова “neue Schlampen”, “bad girls” (англ.), “riot girls” (англ.). Эти слова содержат осуждение агрессивного и вызывающего общественную неприязнь экстремального поведения феминисток. Не остаются в долгу и феминистки, они придумали иронические и пренебрежительные обозначения для мужчин: “der Softie” (“слюнтяй”, “слабак”), “der Macho” (“агрессивный”, “крутой тип”).

В феминистских кругах сложились горделивые самоназвания “die Powerfrau”, “das Powermädchen” (на базе английского “power” – сила, энергия). Мужчин, отвечающих идеалам женщин, называют “der Vollmann”.

Наименования лиц, занятых в производстве и деловой жизни, пополнялись женскими вариантами. Такая симметрия существовала и раньше: der Maler / die Malerin, der Schneider / die Schneiderin, но охватывала далеко не все случаи, тем более, что многие виды деятельности закреплены за мужчинами. Теперь эта сим-

метрия устанавливается повсюду: die Ministerin, die Diplomatin, die Managerin, die Banditin. Эта симметрия закреплена законодательно: в официальных перечнях профессий, в объявлениях о вакансиях необходимо указывать обе формы – мужскую и женскую: “Wir suchen Analystinnen und Analysten”, Psychotherapeut / Psychotherapeutin.

В официальных письмах строго придерживаются правила обращения (сначала указывать адресат – женщину): “Hochgeehrte Kolleginnen und Kollegen!”. В политических программах, постановлениях и т.п., где важно подчеркнуть участие женщин, можно встретить орфографическое новшество – большую букву I: StudentInnen, LehrerInnen, AusländerInnen.

Также растёт число новых обозначений в форме сложного слова с последним компонентом –frau: der Fachmann / die Fachfrau (эксперт / женщина-эксперт), der Staatsmann / die Staatsfrau (государственный деятель / женщина – государственный деятель). Новые слова в этой парадигме легко понимаются, но русского эквивалента часто не бывает: die Parteifrau, die Kauffrau. Свое обозначение они ведут от “der Parteimann” («партийный деятель, функционер») и от “der Kaufmann” («коммерсант»).

Активное продвижение женщин на «карьерные» посты может привести к изменению традиционных ролевых отношений в семье, когда муж выполняет обязанности хозяйки дома. Так появилось новое значение у слова “der Hausmann” («не работающий по какой-либо специальности и ведущий домашнее хозяйство супруг»).

Многочисленные примеры из современного немецкого языка, в том числе приведенные выше из книги Е.В. Розен «На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке» [2], подтверждают мнение социологов и лингвистов Германии о том, что статус немецкого языка как «мужского», с «мужским доминированием» претерпевает определенные изменения. Быть политкорректным в этой области означает владеть стремительно увеличивающимся пластом лексики, вызывающей феминистические или, наоборот, антифеминистические ассоциации.

Мы затронули лишь некоторый фактический материал, касающийся стремительно развивающейся в мире, в том числе в Германии и России, культурно-поведенческой и культурно-речевой тенденции, получившей название политической корректности, и, тем не менее, уже на основе сказанного можно сделать вывод о значении этого явления для межкультурной коммуникации.

Библиографический список:

1. Медведева Т.С. К проблеме исследования концепта «табу» в аспекте российско-германской межкультурной коммуникации. Материалы 1-ой Международной научно-практической конференции, г.Санкт-Петербург, 2004 г.
2. Розен Е.В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. –М., 2000.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. –М., 2000.
4. Balle C. Tabus in der Sprache/ Frankfurt/Main, 1995.

СОЦИАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СОВЕТСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е.В. Милосердова

Тамбовский государственный университет

Тамбов, Россия

Многочисленные работы, посвященные исследованию стереотипов, рассматривают это явление с самых разных точек зрения: с позиции психологии и социологии, этнографии и культурологии, когнитологии и лингвистики и т.д. [Батыгин Г.С., Красных В.В., Прохоров Ю.Е., Рыжков В.А., Сорокин Ю.А., Стернин И.А., Уфимцева Н.В. и др.]. В определенной мере это многообразие подходов объясняется самой «стереоскопичностью» термина, в частности той его частью (стерео), которая указывает на объемность, многогранность объекта, наличие в нем пространственных конфигураций, а, следовательно, на возможность подхода к определенному явлению, понятию с различных точек зрения.

Это ярко проявляется и в современной лингвистической трактовке понятия «стереотип», в которой наряду с чисто языковыми моментами (например, стереотипные, клишированные языковые формы речевого общения, в частности средства выражения приветствия, благодарности, прощания, просьбы, извинения и т.п.) неизменно присутствуют и социокультурный, и психологический, и этнокультурный аспекты. Особенно это характерно для лингвистических работ, выполненных в русле современной прагматики, в которых, как правило, акцентируется социокультурный компонент той или иной языковой категории, подчеркивается национальная специфика ее проявления.

Такое положение представляется вполне объяснимым не только в силу очевидного расширения границ современной лингвистики, но и, прежде всего, в силу социокультурной маркированности любого стереотипа, будь то представление о какой-то конкретной ситуации или о целом национально-этническом сообществе. В любом случае это «некоторое «представление» фрагмента окружающей действительности, фиксированная ментальная «картинка», являющаяся результатом отражения в сознании личности «типового» фрагмента реального мира, некий инвариант определенного участка картины мира» [1: 177-178].

Являясь обобщениями социального опыта представителей определенной лингвокультуры, стереотипы составляют важный компонент самого процесса социализации человека, приобщая его к той системе знаний, норм и ценностей, которые позволяют ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Энциклопедический словарь 1982 года выделял в социализации как «целенаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные спонтанные процессы, влияющие на ее формирование», особо подчеркивая то, что социализация определяется социально-экономической структурой общества [2: 1258].

Говоря о современном состоянии российского общества, экономисты отмечают причудливое смешение в нём старых законов советской торговли (монополизм, распределительные тенденции и др.) с новыми законами рыночной экономики (конкуренция, свободное предпринимательство, борьба за потребителя и т.п.). Аналогичная картина характерна и для современного русского языка. С радостью ринувшись в «свободное плавание», понятое как безудержное, ничем не сдерживаемое проявление свободы слова, общество лихо сметает на своем пути последние преграды морали, этики, нравственности, воспринимаемые сегодня только как проявление цензуры и «удушение» свобод. Примеров этому так много,

и они настолько хорошо известны, что нет необходимости на них останавливаться.

Гораздо интереснее другое: на новом постсоветском языковом пространстве по-прежнему хорошо работают и поэтому умело используются старые советские стереотипы, которые накрепко вошли в сознание большинства людей за годы советской власти. Привычки, вкусы, представления и т.п., приобретенные обществом за 80 лет и отражающие особенности советской социальной среды, столь глубоко укоренились в сознании нашего общества, что, в соответствии с теорией К.Юнга, их вполне можно отнести к архетипическому слою, т.е. к области бессознательного. Наиболее отчетливо это проявляется в таком для нашего общества новом (в ее истинном содержании и предназначении) явлении, как реклама.

Как известно, главной функцией рекламных текстов является функция воздействия на адресата через сообщаемую информацию с целью побуждения его к какому-то конкретным действиям, например, покупки товара, а также стимулирование интереса к определенным услугам и создание у адресата личной заинтересованности в чем-либо. Основу такой информации составляет та общая база коммуникантов, которая обеспечивает их взаимопонимание и без которой оно невозможно.

В отличие от других типов дискурса, в частности от диалогического, в рекламном дискурсе этот фонд общих знаний очень часто опирается на те стереотипы, которые в силу их обобщенности и упрощенности легче всего подстраиваются под систему знаний и – главное – ценностей адресата, что облегчает рекламодателям выполнение их главной задачи. А так как любые стереотипы, по определению, национальны и социально обусловлены, то не удивительно, что рекламные тексты, используемые в другой лингвокультуре, не всегда могут найти понимание и адекватную реакцию в ином социуме.

Так случилось, в частности, с первыми западными рекламными роликами, которые поначалу были перенесены в нашу российскую действительность без изменений, ср.: «Лореаль! Ведь **я** этого достойна!». Построенные на совершенно иных национальных стереотипах данные рекламные тексты подчеркивали те приоритеты, которые характерны для западного общества – индивидуальность, эгоцентризм личности и т.п.

Достаточно быстро российские рекламодатели поняли, насколько далеки и чужды эти стереотипы массовому отечественному потребителю, насколько такой эгоцентризм противоречит российскому менталитету, поэтому достаточно быстро текст был изменен на: «Лореаль! Ведь **Вы** этого достойны!». Осознав это, наша реклама постаралась использовать те стереотипы, которые вошли в долговременную память россиянина. В общем массивном потоке рекламных текстов, созданных на этой основе, даже не-лингвист легко может различить те образцы, в основе которых лежат до боли знакомые советские стереотипы, отражающие известные принципы социалистического хозяйствования.

Авторы таких рекламных объявлений справедливо полагали, что смена стереотипов быстро не происходит, поэтому, например, реклама тушенки и сгущенки от Главпродукта строилась на основе стереотипа, глубоко сидящего в памяти каждого россиянина старше тридцати лет и связанного с такими явлениями советской действительности, как очереди, добывание нужного товара через связи в торговле и т.п., ср.: «В магазине вновь появились очереди... Кто последний – я за вами». «Тушенка кончилась, но для тебя я достану из-под прилавка».

Как видим, рекламодатели уверены, что сложившееся за долгие годы в общественном сознании россиян убеждение, согласно которому хорошую вещь можно приобрести только по знакомству («из-под прилавка») или отстояв длинную очередь, остается самым лучшим способом манипуляции потребителем, проявляя себя, по выражению К.Юнга, «захватывающе-очаровывающим» образом.

Вместе с тем обращает на себя внимание изменение в использовании указанных стереотипов даже за недолгие годы реформ. Так, если на первом этапе реклама, как видно из приведенных выше примеров, обыгрывались советские стереотипы, носящие чисто внешний характер, то сегодня подобных слишком однозначных рекламных форм, слишком эксплицитно апеллирующих к старым социальным представлениям, становится всё меньше. Очевидно, что это во многом связано с изменившейся экономической ситуацией, которая потребовала иных более тонких инструментов рекламного манипулирования.

К ним, в первую очередь, можно отнести стремление к выделению в общей массе потребителей «привилегированной» группы, противопоставив ее всем остальным, ср. типичные образцы современной отечественной (не заимствованной с запада) рекламы: «Только пенсионеры и льготники имеют право на заключение договора ...», «Особые условия предоставляются одиноким жителям Москвы ...», «Членам клуба «Покупайте российское» предоставляются скидки ...» и т.п. Нетрудно заметить, что в таких обращениях «просвечивают» известные всем россиянам сведения о бывших спецраспределителях, элитных, т.е. закрытых, магазинах и т.п.

Следующей характерной чертой современной отечественной рекламы можно считать имплицитно содержащийся в текстах намек на дефицит предлагаемого товара или услуг, ср. рекламу компании «Арс-благотворительность»: «Из 60 заявок на сегодняшний день осталось только 29»; в рекламных объявлениях лекарств: «Заказав «Жизнедар» вы получите в подарок прибор «Кардиомаг». Торопитесь, количество подарков ограничено»; «Только первые десять клиентов получают в подарок пояс из овечьей шерсти» (реклама «Исцелина»); «Дозвонившиеся первыми получают в подарок очки-тренажеры» (реклама средства для улучшения зрения «Светодар»).

Обращает на себя внимание то, что все подобные рекламные объявления явно адресованы старшему поколению – пенсионерам, ветеранам войны, льготникам, инвалидам и т.п., т.е. той группе населения, основная часть жизни которой прошла в эпоху тотального дефицита, который самых обыкновенных, нормальных, даже доброжелательных людей в условиях огромных очередей превращал в агрессивных врагов, готовых на самые непредсказуемые, может быть, даже для них самих неожиданные поступки для достижения желаемого и, чаще всего, действительно необходимого. Более того, в случае «победы» такой человек – иногда помимо своей воли – проникался ощущением своего «превосходства» перед остальными, не столь удачливыми людьми, еще недавно бывшими его «товарищами по несчастью».

Очевидно, что это второе свойство, игра на дефиците, имеет в своей основе тот же выше упомянутый советский стереотип – раскол общества на тех, кто удостоился владеть дефицитом, и тех, кому было в этом отказано.

Ни в одной из реклам, обращенных к молодому поколению, нельзя обнаружить подобного. Для них реклама строится на совершенно иных манипулятивных основаниях, здесь действуют новые, рыночные законы и соблазны. Составители рекламных роликов отлично понимают, что по отношению к поколению

20-30-летних, тех, кто, к счастью, уже не может себе представить пустых магазинных полок, единственным предметом продажи на которых красовались банки с горчицей, кто не знает огромных очередей за туалетной бумагой, не говоря уже о таком дефиците, как колбаса, для этой части населения нелепо прозвучат призывы немедленно бежать в точку N, где еще остались три упаковки модного крема или пять банок любимого пива. Подобную информацию современные молодые люди воспримут или как своеобразную шутку, «прикол», или с недоумением и усмешкой по поводу явной психологической безграмотности таких рекламодателей.

В данном случае речь не идет о плюсах и минусах современной рекламы. Об этом уже написаны многочисленные статьи, диссертации, монографии. Но, наблюдая за изменениями в рекламных текстах, так хочется надеяться, что указанные выше негативные стереотипы советского периода, а также многие другие, не достойные того, чтобы быть сохраненными в новом веке, уйдут наконец в прошлое, будут вытеснены новыми формами, отражающими те позитивные изменения не только в нашей жизни, но и в социальном восприятии ее российским человеком, в том числе и старшим поколением, на долю которого выпали самые тяжелые годы 20-го столетия.

Библиографический список:

1. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. - М.: «Гнозис», 2002.
2. Советский энциклопедический словарь (СЭС). - М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1982.

THE VARIATIONS OF SITUATED SPEECH

N.L. Ovshieva

*Калмыцкий государственный университет
Элиста, Россия*

The paper examines variation in speakers' responses to initiating utterances of their interlocutors in fictional dialogues. Variation often shows strong correlations of linguistic forms with social variables (like sex, age, race, socioeconomic status, etc.), and the concept of a sociolinguistic variable has become central to the description of speech in sociolinguistic investigations [9]. According to the ethnographic approach, speech may co-vary with changes in the situation, i.e. such aspects of communicative events as settings, participants, topics and goals [1]. The speaker sensibly takes these variations in the situation into consideration, and varies speech in response to changes in the situation. In this paper, speech variation can be accounted for as the interface between power and language. The study of speech variation from the standpoint of critical discourse analysis enabled me to distinguish three variations of situated speech, viz. addressed, reflex and egocentric. In this paper, contextual constraints of power, status and politeness will be considered, in regard to their effect on speech interpretation in a particular speech event.

Various contextual effects on speech interpretation are accounted for by providing contextual constraints on talk. The constraints on talk are the constraints on social relationships, specifically the constraints of power, status and intimacy [2: 1]. Power is political and consensual; it is not only a property invested in an individual or a status, but a self-image or role which is contested, vied for and negotiated in discourse, and

which needs ratification from others. Individuals vie for rank overtly, and individual authority and power is often contested through discourse. Whoever has the floor can be said, at that moment, to be the leader or central point of the interaction. Moreover, power is not just the ability to coerce someone or to get them to do something against their will, but rather it is the ability to interpret the events and issues of a time and place, and have these interpretations accepted by others. The powerful member of a community is not the one who “plays the game and wins”, but the one who makes up the game’s rules. This is thus political effectiveness, as seen in effective rhetoric and politic behavior [2: 13].

Thus, power is a role that needs ratification from others. The member of the community who is equal to this role is said to be capable of taking on power. It is the very competence in the English language which itself confers access to power and prestige and, hence, power is associated with “meta-language” (i.e., knowledge about language). In fact, real people get helped by the workings of language and power, and certain language uses can be turned into strategies for managing interpersonal relationships. The strategic use of language that invariably expresses power relations makes part of the linguistic repertoire of politic linguistic behavior. For example, “we may offer to do something for somebody, not only to get it accepted, but also to try to impress him or her, to show solidarity, to get the favour done returned in future, and so forth” [8: 45]. Speakers create style and effect appropriate to the situation and the type of relationship, by attending to the needs and hopes of the other. This social variation of speech that is strategically produced as hearer-responsive (sincerely vs. insincerely) may be termed addressed speech:

Mrs Hushabye (*relaxing her contemptuous attitude, quite interested in Mazzini now*). You know, I **really** think you must love Ellie very much; for you become **quite clever** when you talk about her.

Mazzini I didn't know I was **so very** stupid on other subjects.

Mrs Hushabye You are, **sometimes**.

Mazzini (*turning his head away, for his eyes are wet*). I have learnt a good deal about myself from you, Mrs Hushabye; and I'm afraid I shall not be happier for your plain speaking. **But** if you thought I needed it to make me think of Ellie's happiness you were very much mistaken.

Mrs Hushabye (*leaning towards him kindly*). Have I been a beast?

Mazzini (*pulling himself together*). It doesn't matter about me, Mrs Hushabye. I think you like Ellie; and that is enough for me.

[7: 54-55].

Here, Mrs Hushabye’s positive evaluation of Mazzini enhanced by means of the intensifiers (really and quite) actually contains a negative evaluation of the addressee (*relaxing her contemptuous attitude*). However, by deliberately reclassifying criticism as a report, Mazzini is generating irony. In the follow-up move the acknowledgement of his account is followed by a minimization of the face-threatening effect (sometimes). However, by reclassifying criticism as a report again, and mitigating it with the help of hedging, understating devices (I'm afraid I shall not be happier), and the euphemistic use of ‘plain speaking’, Mazzini is generating irony again. Likewise, he mitigates his disagreement by using hedging device (if you thought I needed it), thus creating the intended effect. Mrs Hushabye’s self-denigration in the follow-up move, which is actually the indirect speech act of apology, indicates the change in her attitude. By reclassifying the addressee’s self-denigration as an account of an event, Mazzini downgrades it. As we can see, he handles the situation very delicately by means of strategic moves, i.e. by

shifting the focus from himself towards Ellie whom they are both concerned about, thus constructing the relationship of intimacy.

The linguistic behavior of conversational routines might also be regarded as part of politic linguistic behavior. The goal of discourse is not so much the maintaining of the individual's face through polite usage, but rather the maintaining of the entire fabric of interpersonal relationships [2: 20]. In phatic communion the utterances are said to have exclusively social, bonding functions like establishing and maintaining a friendly and harmonious atmosphere in interpersonal relations, especially during the opening and closing stages of social – verbal – encounters. They are understood as a means for keeping the communication channel open [6: 3]. Greeting formulae, comments on the weather, passing enquiries about someone's health, and other small talk topics convey attitudes (sincere vs. insincere), and are perceived mainly as binding rituals. As conversational routines are often used on a habitual rather than a conscious-processing level, this social variation of speech that is realized by means of supportive moves may be termed reflex speech:

Henry Why didn't you tell him?

Clyde Would you have wanted to?

(John enters, holding his tie and jacket. He is calm, acting like nothing out of the ordinary has happened. He pours himself a cup of coffee)

John You two want anything to drink?

Clyde No.

Henry No, thank you.

(John turns and looks right at them)

John Coffee?

Clyde Yes, all right.

Henry Sure thanks.

(John doesn't pour them any, but goes directly to the T.V., switches channels to the basketball game and turns volume on low)

[4: 328-329].

In this interaction John's father and brother, Clyde and Henry, are aware that he has lost the election. In the follow-up move Clyde is answering Henry's question by asking another, thus challenging his right to ask for the information. In the situation when a person is going to have a drink, he/she is required to offer a drink to all the present in the room. So John's offer is brought about by the norms of etiquette as a supportive move. It is rather casual in tone, as if he is assuming in advance that the answer is 'Yes'. As Leech and Svartvik point out, questions in statement form are strongly biased towards the positive answer [5: 127]. Clyde and Henry's negative responses to John's offer are nonetheless followed by John's offer of a particular drink. According to [3], speech acts like 'offer' have hybrid nature because to offer something to somebody is both to direct that person's action and also to commit oneself to a corresponding course of action. Clyde and Henry have chosen to respond to the commissive part instead of the directive part, out of politeness. However, the expected action is not forthcoming (*doesn't pour them any*), which proves John's speech to be reflex. His seeming composure and conventional behavior are intended to conceal his feelings of disappointment and despair. As we can see, the way the conversation unfolds is very much the ritual, and routines are assumed to signal control over the situation.

In contradistinction to politic linguistic behavior, egocentric linguistic behavior is characterized by the speaker's inability to take the perspective of the other and perform hearer-oriented actions. By means of the challenging speech acts participants mark

the nature of their social relationship as that of dominance and subordination. The variation of speech that is rather speaker-responsive than hearer-responsive may be termed egocentric speech:

Nurse You were always for respectability, Miss Addy.

L.Utterword Nurse: will you please remember that I am Lady Utterword, and not Miss Addy, nor lovely, nor darling, nor doty? Do you hear?

Nurse Yes, ducky: all right. I'll tell them all they must call you my lady.

(She takes her tray out with undisturbed placidity).

L.Utterword What comfort? What sense is there in having servants with no manners?

[7: 9-10].

This interaction illustrates how the participants employ vocatives to define themselves, their partners and the relationship they are engaged in. Lady Utterword, who insists on being addressed as such, actually claims the status of mistress, and defines their relationship as that of dominance and subordination. However, Nurse, by reclassifying her directive as the request to pass it over to others, actually persists in keeping up their former intimate relationship. The competitive exchange of vocatives used by the participants highlights not only the interface between status and language, but also the speakers' concern with their own affairs, which is reflected in egocentric speech.

Thus, we investigated various contextual effects on speech interpretation, and accounted for them by providing contextual constraints of power, status and politeness. The variations of situated speech that are realized by means of strategic, supportive and challenging moves can be seen as the matrix of speech variations as they co-vary with the matrix of social relationships that provide the contexts for communication and condition the interpretation of speech acts.

References

1. Bonvillain, N. (1997) 'Language, culture, and communication: the meaning of messages' in (ed. in chief) N. Roberts. 2nd edn. Prentice-Hall, Inc.
2. Diamond, J. (1996) Status and Power in Verbal Interaction: study of discourse in a close-knit social network. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
3. Hancher, M. (1979) 'The classification of co-operative illocutionary acts'. Language in Society 8: 1-14.
4. Leavengood, W.M.S. (1995) '17 Black' in Florida, Bound. Collected Plays by W.M.S. Leavengood. vol. I. Holvoe Books, Ltd., St. Petersburg: Evropeiskiy Dom.
5. Leech, J., Svartvik, J. (1994) A Communicative Grammar of English. 2nd edn. Longman Group Limited.
6. Senft, G. (1995) 'Phatic Communion' in (eds.) J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert. Handbook of pragmatics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 1-10.
7. Shaw, B. (1929) Heartbreak House. London: Constable and Company Ltd.
8. Tsui, A. (1994) *English Conversation. Oxford University Press.*
9. Weiner, I. & Labov, W. (1983) 'Constraints on the agentless passive' Journal of Linguistics 19: 29-58.

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Т.С. Рычагова

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Социолингвистические явления, присутствующие во всех современных языках, в том числе и во французском, в настоящее время находятся в фокусе внимания лингвистов. Богатый, стилистически окрашенный молодежный язык отличается от нормативного французского языка наличием лексики с более или менее ярко выраженной фамильярной окраской.

В условиях межкультурных коммуникаций изучение молодежного языка становится все более актуальным. Студенты, изучающие французский язык, все чаще сталкиваются с малопонятными и труднопереводимыми словами при чтении художественных и публицистических текстов, прослушивании аутентичных диалогов и песен, просмотре видеофильмов, при работе с оригинальными французскими пособиями.

Поэтому возникает необходимость познакомиться с языком “улицы”, на котором говорят подростки и молодежь. Известно, что подростки открыто стремятся к самовыражению. Они это делают своим внешним видом, манерой одеваться, формами проведения досуга, музыкальными пристрастиями. Молодежный сленг – это тоже одна из форм самовыражения. Это протест против того, чтобы действовать и разговаривать цивилизованно и благовоспитанно [1].

Молодежный сленг часто возникает как протест против словесных штампов или же как желание отличиться, выглядеть оригинальным, что свойственно молодым людям. Подростки, используя молодежный сленг, стремятся выразить свое критическое или ироническое отношение к миру взрослых, показать себя более независимыми, завоевать популярность среди сверстников. Разговаривая на особом “модном языке”, молодые люди стремятся отличиться от взрослых носителей языка или завуалировать смысл произносимого [3].

Таким образом, молодежный сленг можно назвать зашифрованным или “тайным” языком, который был бы понятен только в своем кругу. Такие слова отличаются от общепринятой речевой нормы по многим лингвистическим параметрам.

В молодежном языке используется разноплановая лексика: иностранные слова, профессионализмы, вульгаризмы, сокращения, метафоры и т.д.

Молодежная культура, в частности подростково-молодежный сленг, вызывают большой интерес при изучении иностранных языков как у старшеклассников, так и у студентов. Можно составить целый словарь так называемых модных слов и выражений, популярных в настоящее время среди французской молодежи. Вот лишь некоторые примеры:

piger- *comprendre* (понимать), **le boucan** - *le bruit* (шум), **le pote** - *le copain* (друг), **le bi-bop**, **le portable**, **le mobile** - *le téléphone de poche* (сотовый телефон) [6], **le bahut** - *le lycée* (лицей), **la meuf** - *la femme* (женщина), **le trac** - *la peur* (страх) [5], **bossier** - *travailler* (работать), **le fric**, **la maille**, **les balles** - *l'argent* (деньги), **le toubib** - *le médecin* (врач), **je m'en fiche** - *ça m'est égal* (мне все равно), **je suis fauché** - *je n'ai pas d'argent* (у меня нет денег), **je suis crevé** - *je suis fatigué* (я устал), **avoir un mal fou** - *avoir des difficultés* (испытывать трудности), **у en a marre** - *j'en ai assez* (с меня хватит), **la bagnole**, **la caisse** - *la voiture* (автомобиль), **les clopes** - *les cigarettes*, **j'ai la trouille** - *j'ai peur* (мне страшно), **j'ai un**

petit creux - *j'ai faim* (я голоден) [4], **dab, daron** - *père* (отец), **dabesse, daronne, doche** - *mère* (мать) [1].

Для молодежного языка характерен стиль “в е р л а н” (фр.verlan) [1], т.е. язык “наоборот”. В этом условном языке происходит перестановка слогов: первый слог слова становится последним. Вот некоторые примеры: **métro** - **tromé** (метро – тро'ме), **tomber** - **bétom** (падать – датьпа'), **va mal** – **malva** (плохо – хопло'), **voiture** - **turve** (машина – намаши') [1]. Использование “верланов” обусловлено тем, что подростки хотят разговаривать на языке, непонятном для окружающих.

Для молодежной разговорной речи характерны и усечения слов. Наиболее часто сокращается последний слог слова. Например: **l'aprem** (*l'après-midi* - полдень), **le doc** (*docteur*), **le prof** (*professeur*), **le dic** (*dictionnaire*), **le labo** (*laboratoire*), **d'acc** (*d'accord* - согласен), **à tout al'** (*à tout à l'heure* – до встречи), **les math** (*mathématiques*), **le ciné** (*cinéma* - кино), **la géo** (*géo- graphie*), **horo** (*horoscope*), **habitat** (*habitation*), **immo** (*immobilier*) [4, 6].

Наблюдается и другой вид усечения слов, когда сокращается начальный слог: **blème** (*problème*), **zic** (*musique*), **vail** (*travail*), **phone** (*téléphone*), **net** (*internet*). Кроме усечений в молодежном лексиконе встречаются буквенные аббревиатуры, представляющие собой инициальные сокращения, в составе которых есть гласная фонема: **la BU** (*la Bibliothèque Universitaire*), **en VO** (*en Version Originale*), **une R5** (*une Renault 5*).

Подростки часто образуют новые слова, соединяя часть одного слова с частью другого слова или целым словом: *directeur* + *tueur* = **directtueur** (очень строгий директор), *faute* + *copier* = **fautocopier** (списывать с ошибками) [1].

Примечательно, что эти процессы являются универсальными и имеют место и в английском, и в немецком, и в русском языках.

В молодежном сленге очень много заимствований из английского языка, многие из которых употребляются в отличном от традиционного значения. Вот несколько примеров: **cool** (здорово), **soul** (душа), **top** (модный), **driver** (водитель такси), **news** (глянцевый журнал), **look** (внешность), **no future** (без будущего), **kids** (дети), **beat** (время) [1,2], **boum** (студенческий праздник), **speeder** (торопиться).

Английские слова не только проникают во французский язык, но и составляют новый арготизм, владение которым становится очень престижным.

Фонд молодежного сленга составляют также старые французские арготизмы, приобретающие новое противоположное значение. Так слово **vachement** (грубо, злобно, по-свински) приобрело значение “здорово, потрясающе”. Еще одно выражение **C'est l'enfer!** (Это кошмар!) приобрело новое положительное значение “классно, потрясающе”.

Для того, чтобы усилить эмоциональность речи используются синонимы, заменяющие общепринятые эпитеты. Так наречия *bien, très bien* заменяют на **super, extra, class, d'enfer, vachement, chic, mortel, drôlement**, среди которых легко заметить интернационализмы.

Наличие метафор в молодежном сленге объясняется стремлением к экспрессивности. Так словом **casquettes** (фуражки) называют контролеров или глагол **capter** заменяет нормативный глагол **comprendre** (понимать).

В речи подростков встречаются слова, характеризующие некоторые профессии или национальность. Такие слова лишены уважительности и имеют оттенок пренебрежения (полицейский – **poulet, volaille, keuf, vache à roulettes**; амери-

канец – **Amerlo**, англичанин – **Angliche**, араб – **Abricot**, бельгиец – **Belgico**, китаец – **Chinotoque** [1].

"Язык улицы" постепенно занимает свое место во французском языке. Фильмы, радио и телепередачи, печатная продукция для подростков и молодежи, компьютерные игры способствуют его распространению.

Анализ учебной литературы, особенно современных французских авторов, показал, что наличие сленговых выражений встречается довольно часто. В качестве примера можно назвать учебное пособие с аудиокурсом "**Guide pratique de la communication**" [4], состоящее из 56 диалогов и предлагающее 100 коммуникативных ситуаций.

Работая по данному пособию, студенты сталкиваются с особенностями разговорной речи, что вызывает некоторое затруднение в понимании. Одна из таких особенностей заключается в том, что в потоке речи не произносятся некоторые буквы и даже слоги. Но наиболее трудными для восприятия и понимания являются сленговые слова и обороты. Например: **fais gaffe** = fais attention (с.77), **avoir la trousse, avoir la trouille** = avoir peur (с.100), **bises** = je t'embrasse (с.116), **le bail** = le contrat (с.122), **ben** = eh bien (с.124), **crevé** = très fatigué (с.126), **bouffer** = manger (с.136), **je m'en fiche** = ça m'est égal (с.137), **elle prend de la bouteille** = elle vieillit, **avoir un mal fou** = avoir des difficultés (с. 145), **y en a marre** = j'en ai assez (с.148), **chouette** = jolie, **moche** = mauvais (с.149), **une boîte** = une entreprise (с.167), **filez! = foutez le camps! = partez!** (с.174).

Прежде чем приступить к работе над конкретным диалогом преподаватель должен помочь студентам снять трудности в понимании подобной лексики. Тот факт, что авторы пособия снабдили каждый диалог комментарием, значительно облегчает задачу преподавателя.

Студенты, работая с диалогами, проявляют неподдельный интерес к молодежному стилю речи как одной из составляющих молодежной культуры франкоязычных стран.

В заключение хотелось бы отметить, что изучение и понимание молодежного сленга помогает студентам и старшеклассникам приобщиться к языковой среде и понять особенности менталитета своих зарубежных сверстников. Это особенно актуально в условиях расширяющихся межкультурных контактов.

Библиографический список:

1. Григорьева Е. Я.: Учебник французского языка для 10-11 кл. общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2001.
2. Жаркова Т.И. О сленге современной французской молодежи. – Иностр. языки в школе. №1, 2005.
3. Петрова Т.С., Понятин Э.Ю. Особенности речи французской молодежи. – Иностр. языки в школе. №2, 1993.
4. Alan Chamberlain, Rosse Steele . Guide pratique de la communication: 100 actes de communication en 56 dialogues. Les Editions Didier , Paris, 1985.
5. Okapi. Le vrai journal des 11-15 ans. № 515, 1993.
6. Paris "Paname" (Détente et Loisirs). № 1154, 2002.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЛАКУНАРНОСТЬ: ПРОБЛЕМАТИКА, ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Н.В. Серегина

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Проблема национальной специфики мышления в настоящее время широко обсуждается в самых различных аспектах. Лексическая лакунарность относится к наиболее важным аспектам данной проблемы.

Язык, будучи тесно связанным с жизнью общества, отражает его социальную, экономическую и политическую жизнь. По мере развития общества язык обогащается новыми понятиями, терминами, каждая, отдельно взятая социальная система имеет свои особенности развития, которые незамедлительно отражаются на лексическом составе языка.

При сопоставлении лексики нескольких языков можно обнаружить пробелы, белые пятна в семантике одного из языков. Эти пробелы называются лексическими лакунами и появляются в результате отсутствия эквивалента в виде слова слову другого языка.

Существует два основных вида лакун: *внутриязыковые лакуны* (отсутствие слова в языке, выявляемое на фоне наличия близких по семантике слов внутри той или иной лексической парадигмы) и *межъязыковые лакуны* (отсутствие лексической единицы в одном из языков при ее наличии в другом).

В каждом языке существует большое количество внутриязыковых лакун. Например, в русском языке есть слово «*каток*», но нет обозначения для полоски льда на асфальте, по которой зимой катаются дети; есть слово «*старшеклассник*» но нет узусальной единицы для обозначения учащихся младших классов; есть слово «*молодожены*», но нет лексической единицы для обозначения супругов, уже имеющих стаж семейной жизни.

Межъязыковые лакуны делятся, в свою очередь, на мотивированные и немотивированные. Мотивированные лакуны в языке объясняются отсутствием соответствующего предмета или явления в национальной культуре (лапти, матрешка, борщ – не существуют в английской, немецкой, французской культуре и соответственно в языке). Немотивированные лакуны не могут быть объяснены отсутствием в культуре предмета или явления, которое они называют, (сутки и кипятки – отсутствуют в английском, немецком, вечер пятницы, суббота и воскресенье, – отсутствуют в русском и т. д.).

Но означает ли наличие межъязыковой лакуны концептуальную безэквивалентность? Языковое обозначение любого концепта зависит от коммуникативных потребностей общества, оно производно от этих потребностей. В большинстве систем языка номинируется все то, что является или становится в обществе предметом обсуждения, но вовсе не все то, что становится предметом мышления.

В отличие от межъязыковой лакунарности, которой в лингвистике посвящено немало работ, проблемы внутриязыковой лакунарности изучены гораздо слабее. Между тем, в каждом языке существует большое количество внутриязыковых лакун, то есть пустых, незаполненных мест в лексико-фразеологической системе языка, хотя близкие по значению лексемы могут присутствовать.

Для внутриязыковой лексической лакунарности представляет интерес широко известная недостаточность в лексике: в любом языке имеются так называемые недостаточные глаголы и другие формы слов, например, формы первого лица

единственного числа настоящего и будущего простого времени от глаголов *дерзить*, *ерундить*, *затмить*, *окрыситься* и т.д. Лакунарными в литературном языке являются и формы деепричастий на *-а(-я)* от некоторых глаголов на *-ть* (*пиша* от *писать*, *бужа* от *будить*, а также почти от всех глаголов на *-чь*: *толча*, *толчась* (от *толочься*), *увлеча*, *жжа*, *ожжась* (от *жечь*). Недостаточными являются формы сравнительной степени некоторых прилагательных: *жесточе* (от *жестокий*), *дерзче* (от *дерзкий*), *пылче* (от *пылкий*), а также формы превосходной степени от некоторых прилагательных: *дерзчайший*, *пылчайший*, *робчайший* (от *робкий*) и многие другие.

Также к особой разновидности внутриязыковых лакун относят так называемые семантические компрессивы, так называемых имплицитные лакуны, например, *Литературная газета* - *Литературка*, *промокательная бумага* - *промокашка*. Как уже отмечалось, внутриязыковые лакуны характеризуются высокой степенью латентности, их очень трудно, а порой почти невозможно обнаружить. Методики выявления внутри языковых лакун пока не существует. Явление требует дальнейшего исследования с привлечением обширного фактического материала.

Причины же возникновения и пополнения фонда лакунарной лексики различны и многообразны. Это может быть:

- 1) отсутствие в одном из языков соответствующих традиций, процессов, явлений, например: *cockney* (англ.), *кокни* (рус.) – лондонский акцент, лондонец из низов;

- 2) отсутствие в языке однословного обозначения для тех или иных предметов или понятий, например: *sooner* (англ.) – (рус.) – следовательно, ведущий дела о насильственной или внезапной смерти;

- 3) лакунарность по отношению к лексической системе другого языка из-за грамматических особенностей первого, например: *bootlegger* (англ.) – (рус.) – торговец контрабандными спиртными напитками;

- 4) конверсия, типичная для английского языка (некоторые глаголы, являются дериватами существительных), например: *to afforest* (англ.) – (рус.) – засадить лесом;

- 5) фонетическая особенность языка: некоторые лексические единицы имеют под собой фонетическую базу, так как представляют собой графическую интерпретацию звука, производимого в процессе описываемой деятельности. Лакунарная единица появляется в данном случае из-за особенностей фонетики различных языков, ибо одни и те же звуки разными народами интерпретируются по-разному. Например, английское существительное "clanc" ассоциируется с металлическим звоном; в русском представлении – это "звон цепей", а в испанском, например, ассоциируется со звуком при столкновении: "sonido metalico de golpe o choque";

- 6) исторический процесс, происходящий в разных странах и оставляющий за собой след лакунарных единиц. Некоторые из них – "однодневки", а другие приживаются и при переводе требуют уточнения, пояснения. Например, *Lynch Law* (англ.) – (рус.) – Закон Линча. Зверская расправа без следствия и суда.

Итак, причины возникновения лакунарных единиц могут быть обусловлены социальными, экономическими и политическими процессами, происходящими в обществе. В то же время они могут зависеть от особенностей грамматической и фонетической системы языка. Они пронизывают все группы слов и представляют богатый материал для исследования, что очень важно в условиях межкультурной коммуникации.

**СРЕДСТВА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ,
СОПРОВОЖДАЮЩИЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В МУЖСКОЙ РЕЧИ
ПРИ МАСКУЛИННОМ АДРЕСАТЕ**

О.Н. Тарасова
Ивановский Государственный Университет
Иваново, Россия

В рамках гендерных аспектов изучения фактора адресата в актах коммуникации особый интерес представляет выявление видов невербальных компонентов коммуникации (НВК), сопровождающих различные речевые акты (директивы, ассертивы, комиссивы, декларативы, экспрессивы) в монополовых коммуникативных актах, где говорящим (коммуникантом 1) является мужчина, адресатом (коммуникантом 2) является также мужчина. Нашей задачей является установление средств воздействия на адресата, используемых говорящим для достижения перлокутивного эффекта в различных речевых актах. На основе проанализированных примеров, взятых из современных художественных произведений современных американских и английских авторов, получены следующие результаты.

Характерным для директивов является то, что они сопровождаются фонационными, мимическими и жестовыми НВК. Гораздо реже директивы сопровождаются такими средствами невербальной коммуникации, как миремические, респираторные, тактильные.

Типичными НВК, сопровождающими ассертивы являются фонационные и мимические, в чём проявляется сходство с директивами. Отмечены отдельные случаи респираторных и тактильных НВК.

Наиболее характерными НВК, сопровождающими комиссивы, являются фонационные, мимические и жестовые. В то же время респираторные, а также жестовые и миремические НВК отмечены как нефреквентивные.

Главным образом, декларативы сопровождаются фонационными и мимическими НВК, гораздо реже – тактильными.

Чаще всего миремические и фонационные НВК чаще всего сопровождают экспрессивы, в то время как жестовые отмечены как нефреквентивные.

Итак, фонационные НВК, являются самыми распространёнными НВК для всех рассматриваемых типов речевых актов в монополовых коммуникативных актах, где коммуникантами являются мужчины. Мимические НВК являются характерными для четырёх из пяти типов речевых актов, экспрессивы – единственный тип речевого акта, для которого характерными оказались миремические НВК, а комиссивы - единственный тип речевого акта, для которого характерны тактильные НВК.

**СЕГМЕНТНЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ФОКУСЕ ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

О.Г. Троицкая
Ивановская государственная сельскохозяйственная академия
Иваново, Россия

Стилистическое изучение речевой коммуникации предполагает рассмотрение многоаспектной социолингвистической задачи, решение которой касается всех языковых уровней: фонетического, грамматического, лексического. Как известно фоностилика изучает специфику фонетических процессов и явлений с

точки зрения социокультурных факторов (установка, социальные условия общения, социокультурные характеристики коммуникантов и др.), от которых в целом зависит экстралингвистическое поле коммуникативного акта, и, рассматривая воздействия этих факторов на распределение, функционирование и акцентуацию фонетических единиц в речи [6: 302]. Необходимо подчеркнуть, что рассмотрению следует подвергать не один интересующий нас фактор, а, практически, всю совокупность последних.

В лингвистической литературе можно встретить обозначение стилистических сегментных модификаций в двух противопоставляемых типах речи: в официально-деловой и в неофициальной, разговорно-бытовой речи. Языковеды часто используют термины «полный стиль» и «разговорный» [9, 4, 6]. Понятие так называемого «контекстуального стиля» [12] отражает закономерности отбора языковых средств в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации, ее ролевой структуры. При этом У. Лабов выделяет «стиль тщательной речи» (casual speech). М. Джос различает пять стилей: 1) интимный, 2) непринужденный, 3) доверительный, 4) официальный, 5) «ледяной» (frozen) [11]. А. Швейцер предлагает трехуровневую шкалу «контекстуальных стилей»: официальный, нейтральный, неофициальный. Ученый полагает, что такая систематизация, в определенной степени, представляет основные ступени «переходов от ситуаций, характеризующихся предельно официальными отношениями между коммуникантами к ситуациям с предельно неофициальными отношениями между ними» [8: 45].

Несмотря на достаточно многообразную классификацию фоностилей речевого континуума некоторые лингвисты признают, что не всегда можно провести четкую грань между различными сегментными стилистическими реализациями [1].

Следуя принципу бинарной оппозиции: официальная – неофициальная речь («formal / informal») по Д. Джоунзу [10] К. Гинтовт сделала подробное описание стилистических реализаций английских фонем. Несомненно, такая работа направлена, прежде всего, в помощь изучающим английский язык для понимания беглой разговорной речи. Кроме этого, автор справедливо отмечает, что рассмотрение стилистической вариативности звуков речи, обусловленной экстралингвистическими факторами, представляет конкретный теоретический интерес. «Стилистическая модификация звуков позволяет провести более глубокий анализ структурных взаимоотношений фонетических единиц: фонемы, аллофона, варианта или вариации звуковой реализации» [1: 23].

Необходимо принимать во внимание тот факт, что многочисленные сегментные модификации, возникающие в неофициальной разговорной речи под влиянием комбинаторно-позиционных условий, замедления / убыстрения темпа, тенденции к экономии произносительных усилий и др., не осознаются собеседниками, т.е. по выражению Л.В. Щербы «не находятся в светлом пункте сознания» и не нарушают коммуникативный процесс [2].

В последние годы, в связи с обращением лингвистических исследований к антропоцентризму, активно расширяется спектр изучения фоностилистических характеристик многих языков. Рассмотрим этот спектр в ракурсе английского, немецкого и русского языков.

Так, большой вклад в изучение воздействия социокультурных факторов на формирование фоностилей внес Дж. Уэллз, проведя опрос 1.932 образованных британцев различного возраста с помощью электронной почты и СМИ в 1998 году при подготовке второго издания Longman Pronunciation Dictionary (LPD-2000). Заслугой ученого как составителя является тот факт, что второе издание произно-

сительного словаря LPD – 2000 «можно рассматривать не только как новый достоверный источник важной фонетической информации, но и как уникальный свод правил о звуковом строе английского языка, регистрирующий, согласно антропоцентрической парадигме изучения языка, «человека в языке» и «язык в человеке», в его постоянном развитии и изменении» [5: 22; 13].

В немецкой разговорной речи, как указывает С.И. Гусева, установлено на основе данных инструментального и перцептивного анализа наличие значительных модификаций звуков, при этом набор аллофонов гласных и согласных фонем в разговорной речи оказался шире, чем в кодифицированном стандартном произношении [2].

Значительный вклад в подробное описание реализации немецких фонем в разных стилях речи внес Г. Мейнгольд. Этот ученый предлагает различать «высокий» и «разговорный» стили с последующей градацией каждого из них на два подстиля. Мейнгольд указывает на характерную для каждого стиля неоднородность звуковой цепи с разной частотностью коартикуляторно-ассимилятивных явлений, ослаблений и редукций звуков. Автор исследования делает вывод о том, что указателем определенного стиля может служить степень редукции конечных слоговых структур, частотность таких явлений, как фрикатизация смычных, выпадение согласных, монофтонгизация дифтонгов, количественная и качественная редукция гласных, оглушение и озвончение согласных, а также распространенность в речи «слабых форм» [2].

Как справедливо отмечает С.И. Гусева «принципиально важным является указание Г. Мейнгольда на зависимость увеличения / уменьшения доли сегментов неполного типа от степени информативной нагруженности элементов речевой цепи» [2: 10-11]. «Информативно сильные и слабые позиции присущи каждому стилю. Именно слабые позиции создают условия для количественной и качественной редукции гласных, модификаций согласных, появления сонантных слогоносителей, сандхи и эллиптирования звуков. Слабые, малоинформативные участки текста провоцируют убыстрение темпа говорящего и увеличение безударных (в пределах речевого отрезка) слогов, что и приводит к значительным звуковым изменениям» [2]. Здесь представляется интересным заметить, что С.И. Гусева экспериментально установила: информативно важные участки фраз могут произноситься по отношению к среднему темпу во фразе не только с замедлением, но и с убыстрением [2].

На материале русского языка подробное описание фоностилистических модификаций на основе эмпирического исследования выполнила группа ученых (Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова). Объектом наблюдений этих исследователей была естественная речь мужчин и женщин, причем во внимание принимались фонетические дифференциации как на сегментном, так и на просодическом уровне.

Так, при изучении модификации звуков в области *вокализма*, были зафиксированы следующие различия:

1. Для многих мужчин, в отличие от женщин, характерны более «узкие» гласные и менее богатые по тембру. Как отмечают указанные ученые, любые гласные фонемы <a>, <o>, <u>, <i>, <э> в безударной позиции в слове могут реализоваться гласными типа [ъ] (после твердых согласных) или [ь] после мягких согласных, это видно из следующих примеров:

в воспитании – [ъ°сп'ътан'ъ];
 писать рецензии – [п'сът'р'ьцэн'з'ъ];
 понять что-нибудь – [пън'а' (т') штън'ибът'].

Эту особенность Е.А. Земская и др. предположительно мотивируют меньшим раствором рта в реализации звуков у мужчин, чем у женщин.

2. Для женщин характерна растяжка первого предударного **а**. То есть в женских реализациях в позиции первого предударного слога после твердых согласных на месте <а>, <о> не редко произносится широкое открытое [а:], причем длительность его равна ударному или превышает его

магазин – [мъга:з'у́н];
рассказала – [р'эск а:з'аль].

Эта модификация раньше характеризовала старомосковское произношение и до сих пор встречается у пожилых москвичей, как отмечает Е.А. Земская. Однако в современных мужских реализациях в этой же позиции, как правило, произносится более узкий гласный, приближающийся по тембру к [ъ]. Ниже приводятся примеры, записанные от мужчин-москвичей, носителей литературной нормы:

разговоры – [р'эзга'в'оры];
это **Петроградская** [п'этра'грацк'э]сторона;
погода [па'г'одъ].

Как справедливо отмечает Е.А. Земская «распространенность растяжки предударного **а** в современном произношении женщин – это случай *перераспределения старых произносительных вариантов по другим социальным признакам*» [3: 104].

О.Н. Силина в экспериментально-фонетическом исследовании, посвященном сравнению произношения гласного *а* в разных позициях в слове москвичами и ленинградцами, отмечает, что при рассмотрении качественных спектральных характеристик *а* обнаружились различия в произношении этого гласного мужчинами-москвичами и женщинами-москвичками: «у мужчин-москвичей [а] является более задним и закрытым (для [а] ударного слога), у москвичек же, наоборот, более открытым и передним» [7: 177].

В области *консонантизма* в речи мужчин при эмфатическом произношении в ударных или предударных слогах напряженность и длительность согласных возрастает. Причем, как отмечают Е. Земская и др., особенно часто при эмфазе наблюдается растяжка согласного [р]. В целом мужская речь характеризуется большей консонантной насыщенностью, которую указанные исследователи связывают с более сильной деформацией гласных в потоке речи, их количественной и качественной редукцией, выпадением гласных. Сопоставляя фоностилистические сегментные реализации в мужском и женском исполнении, Е.А. Земская и др. делают вывод о том, что «особенности женского произношения наиболее ярко проявляются в сфере вокализма, а мужского – в сфере консонантизма» [3: 106].

Интересно заметить, что эти авторы, проводя исследования речевой вариативности лишь по признаку половой оппозиции, отмечают явную недостаточность такого подхода, так как в речи мужчин и женщин обнаруживаются явления, связанные с психикой человека, с его характером, а не с полом [3]. Это признание приводит к выводу о том, что рассмотрение сегментных модификаций в бинарной оппозиции: «мужская – женская» речь требует учета психологического фактора – гендера коммуникантов.

Таким образом, фоностилистические исследования необходимо проводить, принимая во внимание всю совокупность важнейших социокультурных характеристик участников общения.

Библиографический список:

1. Гинтовт К.П. К вопросу о стилистических модификациях звуков речи в английском языке // Функциональный анализ фонетических единиц английского языка: Сб. научных трудов. М., 1988.

2. Гусева С.И. Коммуникативная перспектива высказывания и реализация сегментных единиц. Автореф. дисс. на соискание уч. ст. докт. филол. наук. СПб., 2001.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании. М., 1993., - С. 90-136.
4. Златоустова Л.В. Фонетические единицы русской речи. М., 1970.
5. Иванова Н.К. Опыт социолингвистического анализа современного английского произношения (на материале произносительного словаря LPD-2000) // Антропоцентрический подход к исследованию социума: Материалы науч.-практич. телеконференции. Иваново, 2002. – С. 14-23.
6. Потапова Р.К. О делимитативной функции качественно-количественного признака в речи // Филологические науки. М., 1978.- № 4.
7. Силина О.Н. Роль социолингвистических факторов в формировании современной произносительной нормы // Лингвистика и модели речевого поведения. Л., 1984.
8. Швейцер А.Д. К проблеме социальной дифференциации языка // Вопросы языкознания. – 1982. - № 5. – С. 43 – 47.
9. Щерба Л.В. Теория русского письма. Л., 1983.
10. Jones D. An Outline of English Phonetics. Cambridge, 1976.
11. Joos M. The Isolation of Styles // Readings in the Sociology of Language. The Hague, 1968.
12. Labov W. Sociolinguistic Patterns. – Philadelphia, 1972. – p. 70 – 109.
13. Wells J. Longman Pronunciation Dictionary, 2 ed., 2000.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПАРЕМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Ф.Ф. Фархутдинова

Ивановский государственный университет

Иваново, Россия

Обязательным условием «институализации» любого нового научного направления является выработка им собственных исследовательских методов [10: 55]. Именно это – разработка новых методов и методик анализа языковых единиц и интерпретаций текстов – происходит сейчас в лингвокультурологии как новой области знания. Поначалу молодая наука опиралась на такие “современные методы лингвистических исследований, как когнитивная и фреймовая лингвистика, логический анализ языка, семиотика, психоанализ, постмодернизм” [2: 138]. Достаточно быстро, хотя и не сразу, в лингвокультурологии и смежных с ней направлениях было разработано множество методов и методик анализа, позволявших определить, как взаимодействуют язык и культура в сознании отдельной или совокупной языковой личности: *лингвокультурологический метод* В. В. Воробьева [3]; *метод историко-ретроспективного изучения лингвокультурной ситуации*, совмещенный с *методом культурологических интерпретаций* В. М. Шаклеина [14], *метод лингвокультурологического анализа “фразеологического языка”* (концептуально-идеографический анализ культурной специфики фразеологизмов) В. Н. Телия [8], *методика лингвокультурологического анализа концепта* Г. В. Токарева [9], *лексикографические методики лингвофольклорных исследова-*

ний А. Т. Хроленко [12] и его школы, *метод анализа ассоциативного словаря* Н. Л. Чулкиной [14]. Большая часть этих методов и методик опирается на современную герменевтику и концептуальный анализ. Но еще в 90-ые годы прошлого века С. Е. Никитина тонко подметила, что за термином *концептуальный анализ* зачастую скрываются разнопорядковые явления: “и анализ концептов, и определенный способ исследования, а именно анализ с помощью концептов, или анализ, имеющий своими предельными единицами концепты” [6: 117]. Обращение к любому из аспектов концептуального анализа в лингвокультурологии правомерно, т. к. он отвечает всем требованиям, предъявляемым к научному методу, являясь “специфическим способом познания, представляющим собой систему познавательных операций, адекватную предмету и цели исследования” [5: 8], и объяснимо интегративным характером данного научного направления, а также возможностью исследователя вплотную приблизиться к антропоцентрическому описанию языка.

Данная статья призвана показать разработанную нами *методику анализа паремического варианта культурного концепта* как одну из возможных в рамках концептуального анализа. Название методики однозначно указывает на наше понимание концепта как вариативной сущности. Осознавая, что концепт имеет лингвоментальную природу, мы считаем, что его оязыковление в разнотипных единицах языка (лексемах, фразеологизмах, паремиях) и речевых произведениях (афоризмы, крылатые слова) происходит по-разному, что связано с явлением дополнительной дистрибуции, характеризующем язык-систему. Обращение к паремическому варианту концепта не случайно. С нашей точки зрения, исследование паремий в лингвокультурологическом ключе весьма продуктивно и перспективно в рамках описания этнической ментальности. Более того, паремический вариант концепта зачастую является своего рода «эталоном сравнения» при изучении особенностей мировидения отдельной («сильной») языковой личности – писателя, публициста, публичного политика.

Методика анализа паремического варианта концепта включает в себя ряд этапов и технических процедур.

Первый этап работы носит чисто технический характер. Он предполагает сбор и учет всего паремического материала, отраженного в наличных сборниках пословиц и поговорок, а также лингвистических словарях. Это означает, что в соответствии с данной методикой изучению подвергаются не избранные пословицы и поговорки, которые логично укладываются в систему воззрений исследователя, а, по возможности, – вся национальная паремика, вербализующая рассматриваемый концепт. Поставленная цель может быть достигнута при обращении к самым объемным паремическим сборникам типа «Пословицы русского народа» В. И. Даля, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля, «Пословицы и поговорки русского народа» В. И. Зиминой и А. С. Спирина.

На стадии же отбора паремий перед исследователем встает вопрос о критериях отнесения единицы к исследуемому полю концепта: достаточно ли руководствоваться только формальным признаком (наличие ключевого слова-компонента в составе проverbsиального выражения и деривационно связанных с ним слов), чтобы определить круг оборотов, представляющих изучаемый концепт? Безусловно, в первую очередь исследователь обращает внимание на форму оборота и наличие в его составе слов, являющихся ключевыми для концепта. Так, анализируя концепт «Бог», мы извлекли из сборника Даля и его словаря около тысячи паремий со словами *Бог* и его производными (*божйй, божеский* и др.), *Господь (господень), Христос* и т. д. Мы посчитали неправомерным оставлять вне поля зрения и такие паремии, в составе которых отсутствуют соответствующие

ключевые слова, тогда как идея Бога в них наличествует (как, например, в обороте *на роду написано* или в поговорках *К вечерне в колокол – всю работу об угол; Свет в хранине от свечи, а в душе от молитвы*).

Уже на этапе сбора материала становится понятной степень значимости изучаемого явления русской действительности для носителей народной культуры: чем больше паремий характеризует явление, тем оно важнее для народа и тем глубже оно «проработано» в языке. В. И. Даль в свое время объяснил это так: «Что не болит, то и не плачет»; что не дошло до народа, не касалось житья-бытья его, то не шевелило ни ума, ни сердца его, и того в пословицах нет; что впуталось, добром либо лихом, в быт его, то найдете и в пословице» [4: 30].

Второй этап анализа заключается в технике прочтения выявленных текстов. Исследователь обязан отвлечься от стереотипного восприятия пословицы как нравоучения, как отточенной веками мудрости; не принимать в расчет вторичный (переносный) план выражения. Его внимание сосредоточивается на первичном, буквальном содержании оборота (об особенностях такого прочтения текста см. в [7: 49–53]). Буквальность прочтения предполагает выявление прототипической ситуации и первичного смысла, которые легли в основу паремии, что дает возможность проследить истоки ее возникновения, возможность проникнуть в повседневный быт, обыденную жизнь, а потом – в систему образного видения мира средним русским человеком.

Проиллюстрируем этот этап методики следующим примером. Так, согласно русской поговорке *Чего Бог не пошлет, того человек не понесет*. Очевидно, что ее содержание можно передать другой паремией: *Все от Бога*. Буквальное прочтение первой поговорки позволяет прояснить тот первичный смысл, который был в нее заложен: все, что выпадает на долю человека в этой жизни, как хорошее, так и плохое, с точки зрения русских, – воля Божья, знак свыше. Поэтому ниспосланное Богом человек принимает и несет безропотно (ср., например, отношение к смерти детей в паремиях *Бог дал, Бог взял; Жива – наша, умерла – Богова*). Привлечение других паремий показывает, что Бог в русском сознании понимается чаще всего как человекоподобное (антропоморфное) существо, которое *видит* и *знает всех* и каждому *посылает* по делам его (*Бог видит, кто кого обидит; Бог не свой брат, скорей поможет*); часто он осознается как духовная сила, которая предопределяет человеческую судьбу (*Знать, так на роду написано*), но в отдельных случаях Бог выступает как своего рода метафора, через которую характеризуется поведение русского человека, отличное от поведения представителей других этносов (*Русский Бог: авось, небось да как-нибудь*) [1: 1999].

Второй этап анализа многоступенчат. Одна из процедур второго этапа исследования – прояснение «темных» слов и «темных мест» в текстах паремий. Так, известно, что паремии *Три года не баил парнишко, да – дура мать!; Где ба-ры? – Померли. – Где гробы? – Погнили*. Вызывали недоумение исследователей творчества Даля, находивших эти обороты непонятными и неудачными (об этом см. в [13]). Однако буквальное прочтение корпуса паремий, связанных с концептом «Дурак» (первая паремия) и с концептом «Память» (вторая паремия) позволяет нам войти в повседневный мир человека и понять характер взаимоотношений между членами социума, увидеть особенности речевого этикета на бытовом уровне и т. д. Например, *дура мать* в приведенной паремии – первые слова, сказанные ребенком-«немтырем», повторяют типичную речевую формулу семейного обихода, привычное обращение отца (главы семейства) к своей жене, матери молчуна. На этом же этапе выявляется значение отдельных «темных» слов, вхо-

дящих в состав паремий. Например, именно здесь определяется значение слова *возгривец* в паремии *Бог кормилец, не как мужик возгривец*. Обычно завеса загадочности со многих пословиц (главным образом, с них) снимается уже после привлечения материалов Далева Словаря, хотя иногда необходимо обращение к современным диалектным словарям. Весьма неожиданно то, что уже на этом этапе работы исследователь видит односторонность и субъективность привычных описаний русской действительности прошлых столетий, живучесть многих оценок прошлого, объективность которых может быть подвержена сомнению. Так, например, определенная часть паремиологов, опираясь на произвольно отобранный материал, толкует его в угоду идеологическим установкам времени. Сошлемся на приснопамятный указ 1985 года о борьбе с алкоголизмом и активно функционировавшие в то время паремии о вреде пьянства: в стороне оставались те пословицы и поговорки, которые положительно оценивали это явление или говорили о нем нейтрально. Отметим и другое: чаще всего к содержанию пословиц и поговорок исследователи подходят с позиций иной, «элитарной» культуры образованного общества, не учитывая, что мир крестьянской культуры отличается в основных своих составляющих от мира культуры элитарной.

Кроме того, на данном этапе исследования прослеживается характер связей самих паремий и представляемых ими понятий друг с другом; а также устанавливаются границы этических оценок одного и того же явления. Для определения последних очень важными оказываются наблюдения над вариативностью формы паремий, которые подводят к выводу о том, что паремии сходного компонентного (словного) наполнения называют разные, хотя и соотносительные, явления действительности, давая им неодинаковые оценки, способные пролить свет на стереотипы этнического поведения и показать особенности этнической психологии. Анализ вариативности формы паремий и изучение их связей друг с другом является содержанием третьего этапа работы.

Первые три этапа объединены общей задачей: определить характер и глубину народного знания об очень привычных понятиях русского мира, описываемых обычно в пределах общечеловеческих универсалий.

На четвертом этапе исследования предпринимается попытка выявить уникальное внутри универсального: рассматриваются особенности языкового воплощения знания, реализованного именно в паремических единицах, определяются доминанты их образной системы, превращающие паремии из отдельных разрозненных образований в нечто цельное и структурированное, – в паремический вариант концепта народной культуры.

Специфическое в характере народного знания, в народном понимании тех или иных реалий действительности, нашедших отражение в паремиях, правомерно определять в границах одного языка. В основе нашего убеждения лежит признание теории стративного характера этнической культуры Н. И. Толстого. Сравнение языковых данных разных культурных стратов позволяет найти то своеобразное, что есть в каждой из них.

Для поиска специфически русского в пословицах как одной из составляющих народной культуры необходимо выйти за пределы собственно пословичного материала и обратиться к данным этнографии, к материалам художественной литературы, к публицистическим и религиозно-философским исследованиям отечественных и зарубежных ученых, к историческим свидетельствам иностранцев, посетивших в тот или иной период Россию и оставивших свои наблюдения в различного рода мемуарах и записках. Опора на такой разноплановый материал по-

зволит избежать субъективности выводов и заключений. Однако важно отметить следующее: данные этнографии, классической литературы и мемуаристики являются лишь вспомогательным источником исследования народной культуры, поскольку сами они – факт культуры элитарной.

Предложенная методика концептуального анализа русских паремий оказывается «работающей» не только на паремическом, но и на лексико-фразеологическом материале. Однако сфера ее применения выходит за пределы строевых единиц языка и может быть использована и для лингвокультурологического анализа художественного и публицистического произведений (см., например, 10). Это дает нам основания надеяться на то, что обладая определенной объяснительной силой, эта методика может стать одним из способов осуществления диалога внутриэтнических культур.

Библиографический список:

1. Аввакумов Д., Фархутдинова Ф. Русский Бог: каким он предстает в русских пословицах (Опыт концептуального анализа) // Культура XX века: неподведенные итоги. Иваново, 1999.
2. Брагина Н. Г. Фрагмент лингвокультурологического лексикона (базовые понятия) // Фразеология в контексте культуры. М., 1999.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (Проблемы концентризма). М., 1993; Он же. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997.
4. Даль В. И. Пословицы русского народа. М., 1993.
5. Ерахтин А. В. Диалектика становления мышления и сознания. Свердловск, 1989.
6. Никитина С. Е. О концептуальном анализе в народной культуре // Логический анализ языка: Культурные концепты. М., 1991.
7. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2001.
8. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
9. Токарев Г. В. Проблемы лингвокультурологического описания концепта (На примере концепта “трудовая деятельность”). Тула, 2000; Он же. Концепт как объект лингвокультурологии (На материале репрезентаций концепта «труд» в русском языке). Волгоград, 2003.
10. Фархутдинова Ф. Взглянуть на мир сквозь призму слова: Опыт лингвокультурологического анализа русскости. Иваново, 2000; Она же. Жизнь сердцем: взгляд в прошлое (на материале автобиографической трилогии М. Горького) // Проблемы фразеологической и лексической семантики. М., 2004.
11. Фрумкина Р. М. «Теории среднего уровня» в современной лингвистике // Вопр. языкознания. 1996. № 2.
12. Хроленко А. Т. Лингвокультуроведение. Курск, 2000; см. также: Брыкина Е. В. Этнокультурная идиоматика донского казачества. Волгоград, 2003.
13. Чернышев В. И. Владимир Иванович Даль и его труды в области изучения русского языка и русского народа // Избр. тр.: В 2 тт.. Т. 1. М., 1970. С. 384 - 442.
14. Чулкина Н. Л. Мир повседневности в языковом сознании русских: лингвокультурологическое описание. М., 2004.
15. Шаклеин В. М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М., 1997.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО БЮРО ПЕРЕВОДОВ
В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ**

И.Е. Абрамова, А.В. Ананьина

*Петрозаводский государственный университет
Петрозаводск, Россия*

В условиях стремительной интеграции России в мировое сообщество, вступления Российской Федерации в ВТО, в эпоху господства информационных технологий резко повысился спрос на качественные переводческие услуги, выполненные специалистами, не только владеющими навыками перевода, но и компетентными в профессиональной тематике перевода. В этой связи подготовка выпускников разных специальностей по программе дополнительной квалификации <переводчик в сфере профессиональной коммуникации> отвечает современным потребностям деловых кругов и общества в целом.

В странах, где рынок переводческих услуг хорошо развит, как, например, в двуязычной Канаде, системная специализация переводчиков давно и успешно существует. Профессиональное объединение переводчиков Квебека (Ordre des Traducteurs et Interpretes Agrées du Quebec) предлагает потребителям переводческие услуги более, чем в 100 различных областях профессиональной деятельности. Эти узкие специализации сведены в пять отраслей: литература и искусство; коммуникация и общественные отношения; экономика, политика, менеджмент и управление; право; промышленность и техника. В Российской Федерации подготовка специалистов такого рода началась сравнительно недавно.

Кафедра иностранных языков гуманитарных факультетов ПетрГУ осуществляет подготовку студентов по дополнительной квалификации <переводчик в сфере профессиональной коммуникации> по двум специальностям <юрист> и <историк> на юридическом и историческом факультетах, начиная с 2001 года. За это время коллективом кафедры была разработана эффективная методика обучения специализированному переводу студентов указанных специальностей.

Главной задачей данной методики заключалась в том, чтобы преодолеть недостатки существующего подхода к подготовке письменных переводчиков. Сам процесс обучения обычно выстраивается следующим образом: студентам предлагается в качестве домашнего задания один общий текст на перевод. Затем на практическом занятии все работы обсуждаются, анализируются, и с помощью преподавателя создается окончательный, оптимальный вариант перевода. При такой организации занятий сложно объективно оценить уровень подготовки каждого студента.

Переводческая практика, которую учащиеся проходят в течение одного или двух месяцев на последнем курсе, позволяет выявить пробелы в их профессиональной подготовке, однако, практически не оставляет возможности и времени для их устранения. Кроме того, большинство студентов плохо представляет, с какими проблемами - языковыми, культурологическими, этическими - им предстоит столкнуться в будущем, в каких стрессовых условиях они будут работать, какие требования будут предъявляться к их работе.

Выход из такой ситуации преподаватели кафедры ИЯГФ нашли в том, чтобы максимально приблизить процесс обучения студентов письменному переводу к реальным условиям работы переводчиков. Для этого было решено организовать подготовку студентов в формате студенческого бюро переводов. Создание такого бюро отвечало и потребностям университета в целом, так как ПетрГУ поддерживает связи с большим количеством зарубежных партнеров, реализует множество международных проектов в разных отраслях науки и, несомненно, нуждается в переводческих услугах.

Преимущества обучения. Студенческое бюро переводов позволило обеспечить:

1. моделирование реальных условий работы переводчиков; использование в процессе обучения проектного метода;
2. формирование у студентов определенных профессиональных навыков и умений (в том числе навыков <командной работы> - team work)
3. повышение мотивации и ответственности студентов. развитие эрудиции, красноречия, интеллекта студентов;
4. совершенствование методики подготовки студентов, обучающихся по дополнительной квалификации <переводчик в сфере профессиональной коммуникации>;
5. экономию средств университета

Формат работы. Работа бюро переводов стала составной частью учебного процесса и осуществляется в рамках занятий по письменному переводу на 3-4х курсах указанных факультетов и во время переводческих практик.

Объем выполняемых работ. Годовой объем нагрузки на 3м и 4м курсах по предмету <письменный перевод> составляет 128 часов на каждом курсе. Соответственно каждый студент, работающий в бюро, за учебный год в состоянии выполнить в среднем перевод 256.000 печатных знаков англоязычного текста на русский язык, что составляет около 85 страниц на каждого студента, либо перевод 128.000 печатных знаков русского текста на английский язык, что составляет около 43 страниц текста на каждого студента. Цифры рассчитаны, исходя из общепринятых норм перевода, и могут меняться в зависимости от сложности исходящего текста.

Контроль качества. Контроль качества осуществляется редактором переводческого проекта и ведущим преподавателем. В случае претензий со стороны клиента к качеству перевода работа переделывается.

Виды выполняемых переводов. Так как в бюро переводов работают студенты юридического и исторического факультетов, обучающиеся по дополнительной квалификации <переводчик в сфере профессиональной коммуникации>, то возможные темы переводов ограничены гуманитарным направлением. Квалификация студентов позволяет им переводить учебные материалы, статьи, тезисы по основной и смежным специальностям, простейшие виды договоров и другой юридической документации, а также тексты научно-популярного и общественно-политического содержания, инструкции, рекламу. В зависимости от сложности исходящего текста, преподаватели оставляют за собой право выбора текста для переводческого проекта и установления срока выполняемых работ.

Одним из наиболее важных вопросов, возникающих при создании студенческого бюро переводов, является разработка четкой структуры этого подразделения и осуществление жесткого контроля за качеством переводов. Два основных элемента структуры - <исполнитель> (т.е. весь коллектив студентов, осуществляющих перевод) и <заказчик>, который предоставляет заказ на перевод и дает оценку окончательному варианту работы.

Важно иметь в виду, что любая реализация метода проектов на практике ведет к изменению роли преподавателя. Так, из носителя готовых знаний он превращается в организатора и координатора переводческого проекта, и его оценка работы студентов, по сути, не является окончательной. Именно <заказчик> (специалист в определенной области знаний) оценивает перевод без опоры на оригинал, т.е. определяет степень его воздействия на целевую читательскую аудиторию, представителем которой он сам является.

Все вышесказанное ничуть не умаляет роли преподавателя в осуществлении переводческого проекта. Ему необходимо последовательно провести все подготовительные этапы работы: определить предметно-содержательную область проекта, характер координации проекта, характер контактов участников проекта друг с другом (и, при необходимости, с <заказчиком>), количество участников проекта, вид их деятельности (индивидуальная, парная, групповая), продолжительность проекта. В обязанности преподавателя также входит регулировать текущую деятельность переводческого бюро, следить за соблюдением сроков выполнения заказа и осуществлять общее редактирование перевода.

Для выполнения первичного редактирования из числа студентов отдельно для каждого проекта назначается один или несколько главных редакторов. Кроме того, для осуществления более тщательного контроля за качеством перевода к участию в проекте, по инициативе преподавателя-координатора или по инициативе самих студентов, может привлекаться независимый специалист-консультант. Несомненное преимущество такой многокомпонентной структуры заключается в том, что она позволяет наладить систему многоступенчатого контроля качества. Это крайне важно, если предполагается создать реальную модель работы переводческого бюро, - в действительности работы сотрудников современных переводческих фирм подвергаются такой многоступенчатой проверке.

К несомненным достоинствам студенческого бюро переводов следует отнести то, что его создание не влечет за собой увеличение учебной нагрузки студентов и не требует существенных материально-технических затрат. Работа бюро становится частью учебного процесса и выполняется в рамках аудиторных и самостоятельных занятий по курсу письменного перевода и во время переводческих практик.

Таким образом, создание студенческого бюро переводов отвечает интересам и потребностям не только кафедры ИЯГФ, но и ПетрГУ в целом. С одной стороны, бюро способствует совершенствованию методики преподавания письменного перевода, повышению мотивации студентов развитию их эрудиции и культуры речи. С другой стороны, работа бюро направлена на расширение доступа сотрудников университета к информации на иностранном языке и, как следствие этого, на расширение рамок их научной деятельности и распространение положительного международного опыта и новых технологий.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.И. Баделина

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

В последние десятилетия проводилось огромное количество исследований по сопоставительному изучению языков. Повышенный интерес к сопоставитель-

ной лингвистике объясняется возросшей коммуникацией и взаимодействием языков, стремлением улучшить преподавание и изучение иностранных языков, а также разработкой (построением) методики преподавания народного языка с учетом характерных особенностей родного.

Сопоставительная лингвистика, предметом которой является сравнение двух и более языков, и полученные в результате сравнений данные, дают возможность решать как теоретические, так и лингводидактические задачи. К теоретическим задачам можно отнести такие, как определение сходств и различий между сопоставляемыми языками, выявление тех признаков сопоставляемых языков, которые остались незамеченными при изучении одного языка; выявление характерных для данных языков тенденций; определение системных соответствий и несоответствий между языками; определение взаимодействия и взаимообогащения языков (в случае их постоянного контактирования); установление причин сходств и различий; верификация дедуктивных универсалий на материале сопоставляемых языков.

К числу лингводидактических задач можно отнести: определение методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками; установление характера межъязыковых интерференций; определение трудностей изучения неродного языка, возникающий в результате межъязыковых различий; определение границ применения межъязыкового сравнения как приема обучения неродному языку. Соответственно этому существуют два направления изучения языков в теоретических и лингводидактических целях. Введены определенные понятия и разработаны соответствующие принципы сравнения языков, благодаря которым сопоставительная лингвистика стала лингвистической основой обучения неродному языку [3].

Преподаватель иностранного языка должен не только свободно владеть языком, глубоко понимать его структуру, но и отчетливо представлять себе методические релевантные сходства и различия между родным и неродным языками, предвидеть интерференцию, знать пути ее преодоления. Сравнение можно проводить как на фонологическом, так и на лексическом, грамматическом, стилистическом и других уровнях. Стратификационный характер языковой системы обуславливает выбор специфической методики анализа, неприемлемой для других языковых уровней. Множественность метода изучения объясняется генетической степенью родства языков. Существует также сопоставительное описание синтаксиса с помощью метода позиционного синтаксиса. Такое исследование синтаксических групп позволяет проследить не только взаимное расположение входящих в их состав элементов, но и прогнозировать набор возможных перестановок этих элементов в пределах группы. В результате в линейной структуре синтаксической группы выделяются мельчайшие ячейки оппозиции, характеризующиеся единством синтаксических функций их элементов и одинаковой способностью этих элементов к перемещению относительно других членов группы. Из текстов можно выбрать однотипные, например, глагольные или субстантивные многочленные, то есть содержащие более двух зависимых от ядра членов, синтаксические группы. Они совмещаются так, чтобы их функциональные члены накладывались друг на друга. В результате регистрируются новые позиции, и в итоге устанавливается потенциальная максимально развернутая позиционная схема синтаксической группы, по отношению к которой конкретные подчинительные словосочетания выступают как ее частные реализации. Такая моделируемая структура и служит объектом сравнения на самом "поверхностном" уровне. Вследствие этого возни-

кает возможность обобщить частные синтаксические различия, имеющиеся между близкородственными языками при несомненной общности их языкового фонда [2].

Синтаксису, как известно, принадлежит известное место при изучении языка, особенно при обучении рецептивным видам речевой деятельности. На нашей кафедре был внедрен метод опережающего обучения чтению В.В.Милашевича, который в качестве лингвистической основы взял то, что на периферии любого языка имеются явления, типологически близкие центральным категоризованным явлениям. Таким образом, на основе явлений универсальных в совокупности с явлениями типологически сходными в родном и изучаемых языках можно создать условный "гибридный" учебный язык по типу "глокой куздры", облегчающий переход языкового сознания обучающихся к иной системе грамматической категоризации действительности [1].

В своей коммуникативной деятельности изучающие язык не оперируют словесными формулировками описания правил, последние трансформируются в мозгу в целостную одномоментно работающую схему-алгоритм. Этому способствует выше указанный метод, так как он, соединяя лингвистические принципы универсальной грамматики и психолого-педагогические принципы поэтапного формирования умственных действий, обеспечивает сознательное развитие учебного познания. От практики навыков "живой речи" на родном языке, представленном в алгоритмической форме со всеми его элементами и связями, трансформирующимися через "гибридные", промежуточные, заведомо неправильные языки, в английский, немецкий, итальянский, французский и др. языки. Данный метод делает процесс обучения иностранным языкам управляемым и облегчает процесс обучения за счет эффекта новизны. Он позволяет учитывать как сходные черты, так и различия, типичные для вышеуказанных языков, сокращает путь к самостоятельному изучению и открывает дорогу к многоязычию, раскрытию на основе сопоставительных характеристик языков новых граней и их многообразия.

Библиографический список:

1. Баделина Т.И., Найдус И.Д. Интенсивное формирование грамматических навыков чтения с помощью метода В.В.Милашевича / Научное наследие Л.В.Щербы и лингвистика XXI века: Тезисы докладов и сообщений научно-практической телеконференции. Иваново, 2000 .
2. Никуличева Д.Б. Моделирование синтаксических групп как метод сопоставительного описания синтаксиса близкородственных языков./ В сб. "Методы сопоставительного изучения языков" под ред. В.Н.Ярцева. М.: Наука, 1988.
3. Юсупов У.К. Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина.//В сб. "Методы сопоставительного изучения языков" под ред. В.Н.Ярцева.М.: Наука, 1988.

О ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВНОГО НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В ИВАНОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Е.А. Вансяцкая, И.В. Куликова

*Ивановская государственная сельскохозяйственная академия,
Иваново, Россия*

В 2002 году на историческом факультете Ивановского государственного университета была открыта специальность «Международные отношения». Дис-

циплина “Английский язык” является одной из основных профессиональных дисциплин, определяющих общий профиль подготовки по специальности и квалификационную характеристику выпускника по специальности высшего профессионального образования “Международные отношения”.

Программа дисциплины направлена на подготовку выпускника к выполнению функций переводчика, переводчика-референта по основному иностранному языку.

Целевая установка программы предусматривает комплексное овладение лингвострановедческими знаниями, как общего характера, так и профессионально ориентированными, а также основными навыками и умениями речевой деятельности и повседневно-обиходной, профессиональной, научной, общественно-политической, административно-правовой, социально-культурной и других сферах общения. Курс подготовки по специальности предусматривает также теоретическую подготовку выпускника в областях общего и частного языкознания, теории перевода и практические курсы специального перевода (политического, экономического, юридического и др.).

Курс английского языка (основного) включает коммуникативную, общую образовательную и воспитательную составляющие.

Коммуникативная составляющая курса заключается в поэтапном формировании и развитии следующих элементов профессионально ориентированной коммуникативной деятельности выпускника:

- практическая работа по поддержанию контактов с иностранными партнёрами в устной и письменной форме;
- информационно-аналитическая работа с различными источниками информации на английском языке (пресса, радио и телевидение, документы, специальная и справочная литература);
- переводческая работа в устной и письменной форме, в том числе перевод документов и статей профессионального характера.

В этих целях развиваются следующие основные навыки и умения:

- вести на английском языке беседу, участвовать в дискуссии, выступать публично по темам в рамках профессиональной и социально-культурной сфер общения; правильно пользоваться речевым этикетом;
- воспринимать и обрабатывать в соответствии с поставленной (профессионально ориентированной) целью различную информацию на английском языке, полученную из печатных, аудиовизуальных и электронных источников информации в профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сферах общения;
- выполнять устный перевод текстов с английского языка на русский и с русского языка на английский в рамках профессиональной сферы общения;
- осуществлять письменный перевод документов и писем с английского языка на русский и с русского языка на английский в рамках профессиональной сферы общения; правильно пользоваться этикетом письменной речи;
- аннотировать и реферировать на русском языке англоязычные печатные и звучащие тексты в рамках профессиональной сферы общения.

Основные профессионально ориентированные навыки и умения базируются на выполнении требований программы по дисциплине “Иностранный язык” цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, которая представляет собой начальный этап подготовки по иностранному языку (основному).

Обучение основным навыкам и умениям речевой деятельности рассматривается как взаимосвязанный процесс, позволяющий развивать общие и специфические профессиональные навыки и умения.

Общеобразовательная и воспитательная составляющие программы реализуются параллельно и в комплексе с коммуникативной составляющей всего курса английского языка. Их реализация заключается в формировании у студентов чувства уважения традиций и ценностей истории и культуры России и стран изучаемого языка при их сопоставлении, в расширении общего кругозора студентов, обогащении их сведениями о географии, истории и культуре, быте и традициях стран изучаемого языка. Образовательная и воспитательная цели программы достигаются отбором учебного материала и соответствующей лингвострановедческой подготовкой, осуществляемой комплексно в ходе практических занятий по английскому языку.

Личностное развитие студента реализуется в формировании таких качеств, как самостоятельность в познавательной деятельности, совершенствовании логики и аналитической способности мышления, памяти, внимания, языковой догадки, самостоятельность в творческом и научном поиске и в работе с информационными ресурсами, в том числе со справочными материалами.

На первом курсе на изучение английского языка отводится 12 часов, на втором – 8 часов, так как студенты овладели основными языковыми навыками, при этом начинается изучение второго иностранного языка (немецкого или французского). В связи с достаточно большим количеством аудиторных часов возможно организовать поаспектное изучение английского языка. Основными предметами, изучаемыми на первом курсе, являются: фонетика, практика устной и письменной речи, внеаудиторное чтение и грамматика.

На втором курсе более пристальное внимание уделяется устной практике и внеаудиторному чтению. По каждому из изучаемых предметов проводится текущая аттестация, письменные зачетные работы и устный индивидуальный опрос.

В конце 1 и 3 семестров студенты сдают устный зачет, которому предшествуют написание письма в форме сочинения-рассуждения (объемом до 150 слов) на одну из тем, связанных с изученными темами общекультурного и лингвострановедческого характера. Оно определяет умение студента написать сочинение с элементами рассуждения. Также проводится лексико-грамматическая работа, включающая задания на проверку лексического и грамматического материала курса. Устный зачет проверяет умения такого вида речевой деятельности как говорение: он строится на диалоге между экзаменуемыми. Общий объем высказывания студента в диалогической речи – 5-7 минут. Перед студентами ставятся определенные типы коммуникативных задач: 1) обмен требуемой информацией; 2) коммуникативные акты функционального характера (в рамках указанной тематики).

Второй и четвертый семестр заканчиваются сдачей экзамена, который проходит в письменной форме. Студенты должны продемонстрировать навыки аудирования. Им предъявляют в аудиозаписи тексты (время общего звучания – 5 - 7 минут), сопровождаемые вопросами на проверку общего понимания, понимания конкретных фактов и деталей, а также определение ключевой информации. Проводимая лексико-грамматическая работа включает задания на проверку лексического и грамматического материала курса. Устный экзамен охватывает раздел чтение: содержит один текст объемом до 3 тысяч знаков, отрывок из которого (объемом до 10 строк) должен быть прочитан и переведен. Студент должен изло-

жить основное (общее) содержание текста, его структуру. Проверяется умение студента читать, переводить отрывок из текста с использованием англо-русского словаря, пересказать текст с выделением общего содержания, а также сообщить конкретную информацию на основе предложенных вопросов. В аспекте «Говорение» студенту предложено составить монолог на одну из предложенных (изученных) тем. Общий объём высказывания студента в монологической речи – 5-7 минут. Типы коммуникативных задач: 1) обмен требуемой информацией; 2) ответы на поставленные вопросы; 3) выражения своего мнения об обсуждаемом вопросе. Таким образом, за 4 семестра предполагается овладеть курсом английского языка для общих целей в аспекте «Чтение», «Говорение», «Письмо» и «Аудирование» по темам, охватывающим жизнь студента, бытовые, а также темам страноведения.

Основной курс обучения речевой деятельности на английском языке расширен за счёт включения в него профессионально - ориентированного курса и специального курса.

Цель профессионально-ориентированного курса состоит, во-первых, в совершенствовании уже приобретённых навыков и умений для повседневной и социально-культурной сфер общения, включающих четыре основных её аспекта (говорение, чтение, аудирование и письмо) путём переноса их в общественно-политическую сферу и, во-вторых, в развитии специальных навыков и умений, необходимых для успешной коммуникации в этой области. В устной монологической речи (выступления с докладом на заданную тему, выступления с сообщением на специальную тему) это лексико-грамматические навыки функционального стиля общественно-политической сферы деятельности, а также умения, связанные с коммуникативными целями общественно-политической публичной речи. В диалогической и полилогической речи это коммуникативные умения, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов-«международников»: умение четко определить свою речевую задачу (уговорить, убедить, проинформировать, узнать мнение и т.д.), умение планировать ход беседы и спонтанно перестраивать свою коммуникативную программу по ходу общения, умение захватить или перехватить инициативу общения, умение адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника.

В аудировании это умение понимать публичное выступление, в том числе переданное техническими средствами.

В письменном общении это умения, связанные с продуцированием сообщений разных видов (доклад, эссе, реферат-резюме, реферат-обзор, сочинение-рассуждение, аннотацию по общественно-политической проблематике, деловую документацию): следовать основным принципам, лежащим в основе такого рода работ: связности, законченности и последовательности; выбирать в соответствии с принципами и особенностями данной функциональной сферой адекватные языковые средства.

При составлении профессионально-ориентированного курса мы полагали, что основные навыки, входящие в состав умения читать, развиты на предыдущих этапах. Мы считаем, что так называемое «аналитическое» чтение, которое обычно входит составной частью в программу обучения иностранному языку на профилирующих языковых факультетах, является лишь средством сознательного дискурсивного анализа языковых форм с целью их узнавания, сопоставления. Такое чтение является не средством понимания, а средством обучения пониманию. Когда говорят, что учащиеся должны понимать иноязычные тексты дискурсивно-логически, то оказывается, что это понимание сводится к пониманию лишь язы-

ковых средств (чаще всего лексических), которые с психологической точки зрения в таком понимании не нуждаются (при практическом владении языком). Если же ратовать за дискурсивно-логическое понимание смыслового содержания речи, то значит ломиться в открытую дверь, потому что это понимание только и может быть дискурсивно-логическим. Когда же прибегают к переводу иноязычного текста в целях его понимания, то понимается, строго говоря, вовсе не иноязычный текст, а текст его перевода. Поэтому мы рассматриваем чтение как средство для решения коммуникативных задач в устной и письменной речи и в этом смысле считаем возможным развивать соответствующие умения. Например, умение выбрать материал для чтения (т.е. просмотреть несколько источников), с последующей его обработкой, скажем, для написания реферата или доклада или составления картотеки для курсовой или дипломной работы; умение понять основное содержание статьи или официального документа с целью написания аннотации и т.п. Безусловно, уместным будет и параллельное развитие таких механизмов чтения, как скорость, догадка и предвосхищение.

В качестве специального курса нами был выбран курс переводоведения как наиболее близко связанный с целью и задачами специальности высшего профессионального образования «Международные отношения». (102 часа).

Прежде всего, нам предстояло решить вопрос о месте, характере и количестве знаний, с одной стороны, и навыков, с другой. Мы исходили из того, что основной задачей курса всё-таки является не столько или, скорее, не только сообщение студентам совокупности знаний, сколько развитие профессиональных навыков и умений, которые, тем не менее, в большинстве ситуаций не могут быть сформированы без опоры на определённые знания, в частности лингвистические. А так как курс переводоведения рассчитан на студентов, для которых «Иностранный язык» не является основной дисциплиной в отличие от студентов – лингвистов, мы сочли необходимым включить в соответствующие разделы курса теоретические сведения из лексикологии, стилистики и некоторых других разделов языкознания. Таким образом, мы решили, что структуру курса «Переводоведение» составят лекции и семинары.

Содержание теоретического и практического обучения переводу определяется целью и задачами данного курса, в основе которых лежат соответствующие данной деятельности навыки и умения, основными из которых мы определили: умение выполнять письменный и устный перевод разного характера английских и русских текстов общественно-политической тематики, официальных документов.

В ходе обучения будущий переводчик должен овладеть следующими знаниями: получить представление о том, что такое межкультурная и межъязыковая коммуникация, перевод, классификация переводов и их особенности, эквивалентность и адекватность перевода, изучить основные виды переводческих соответствий на разных уровнях, получить представление об этапах перевода и различных видах переводческой стратегии.

Средствами обучения той или иной деятельности в дидактике и методике обычно называют учебники по конкретным предметам, но учебник – лишь одна из форм организации средств обучения. Зачастую структура и содержание учебников не всегда адекватны поставленным целям и вызывают справедливые нарекания преподавателей-практиков. Подлинным средством обучения является хорошо продуманная и методически спланированная система организации теоретических знаний и практических заданий. Для курса «Переводоведение» разработа-

ны теоретическая база на основе имеющегося в достаточном количестве материала по теории перевода и система практических заданий для развития навыков и умений. В основном принято считать, что переводческие умения можно развивать в процессе перевода связного текста. Однако перевод любого текста всегда связан с решением целого ряда переводческих задач, и практически невозможно найти такой текст, в котором преобладала бы одна задача, требующая для решения определённого навыка. Специально подобранное упражнение создает такую возможность. Для курса по переводу разработана система предпереводческих и собственно переводческих упражнений, направленных на развитие навыков и умений, необходимых для решения языковых, операционных и коммуникативных переводческих задач. Для некоторых других курсов также создано практическое обеспечение в виде систем практических заданий.

Для более эффективной работы студентов по данному и некоторым другим курсам мы считаем целесообразным ввести практикум в мультимедийном классе как во время практических занятий, так и во внеаудиторное время, кроме того, студенты отделения международных отношений имеют возможность самостоятельно готовиться к практическим занятиям и семинарам по некоторым аспектам английского языка в этом классе, например, в электронном варианте, имеется вся информация необходимая для подготовки к семинарам по переводоведению, включая необходимые словари.

АНАЛИЗ МОДАЛЬНОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Л.Н. Григорьева

Ивановский государственный химико-технологический университет

Иваново, Россия

Категория модальности – понятие сложное и многоплановое. Поскольку модальность может быть выражена различными средствами – формально-грамматическими, фразеологическими, синтаксическими – она (модальность) оказывается категорией присущей языку в действии, то есть в речи, и поэтому является самой сущностью коммуникативного процесса [1].

В данной статье представлена попытка анализа некоторых стилистических аспектов научного текста, таких, в частности, которые связаны с субъективно-оценочной модальностью, которая рассматривается как часть общей информации, передаваемой от одного участника коммуникации другому. Хотя и принято считать, что субъективность изложения в научно-технических текстах стремится к нулю, на самом деле, это форма письменного общения не исключает некоторой субъективности изложения материала, поскольку авторы научных статей зачастую ведут полемику с оппонентами с иной точкой зрения.

Как справедливо отмечает З.П. Горделий, "отсутствие у специалиста, читающего и пишущего научную статью, умения отличить в тексте субъективно-оценочное от фактического приводит к непониманию основного содержания или неумелой аргументации при полемике. Результатом стилистически неточного изложения мысли на иностранном языке является непонимание адресатом позиции автора или неправильная трактовка ее рецензентами – профессионалами в данной области" [2].

В период формирования информационного общества возрастает интерес к средствам языкового оформления информации. Анализ субъективно-оценочной

модальности научного текста представляется особенно важным, "поскольку языковые средства ее выражения обеспечивают не только определенное воздействие на читателя, но, при разном оформлении высказывания, способны существенно изменить информационное содержание текста" [2].

Так, говоря о коммуникативном подходе к анализу оценочной семантики, Т.В. Писанова считает «что ценностное суждение не только сообщает о фактах и оказывает влияние, но и содержит скрытые оценочные смыслы, которые, в свою очередь, указывают на завуалированные факты» [3]. Поэтому неумение распознать оценочное содержание высказывания неизбежно приводит к искаженному его восприятию.

Анализ модальной составляющей развернутого высказывания на иностранном языке позволяет четко разграничить положительно-оценочные, отрицательно-оценочные и нейтральные элементы на уровне лексики, грамматики и синтаксиса. Так в английском научно-техническом тексте модальность чаще выражается модальными глаголами, которые акцентируют намерение автора, например, *настоять* на определенной точке зрения или в более сдержанной форме высказать предположения: "This work clearly demonstrates that undesirable side reactions can be avoided...", "the most probable precursor should be hydrogen atom...", "It was revealed that hydroxobenzoic acid couldn't be detected...".

Категория модальности может быть также представлена определительным инфинитивным комплексом или с помощью конструкции *Nominative with Infinitive*. Наличие в научных текстах положительно и отрицательно-оценочных элементов, например, прилагательных типа *simple convenient, accessible, explicit, ideal, appropriate, unique, adequate, advantageous, promising* ; а с другой стороны – *complicated, complex, difficult, inconsistent, unavoidable critical, unfavourable* , а также наречий усиливающих значений того или иного оценивающего слова: *crucially important, rather lengthy, less formal, most illustrative, much useful, economically attractive, extremely favourable, highly accurate, exceedingly high , most illustrative, particularly effective, highly desirable* тоже является важным моментом отражения текстовой модальности.

Не вызывает сомнения тот факт, что употребление фраз типа: "the text contains an ideal mixture of ...", или "presented with great care and clarity..." способствует выделению мысли, точки зрения, привлечению внимания к тем или иным отрезкам развернутого высказывания и подразумевают положительную оценку, намеренно усиливают ее, направляя читателя в заданное автором русло.

Показателен в этой связи и анализ вводных слов и предложений: "the data, if available, should...", "by this we mean, first and foremost...", "to some extent...", "still, we feel...", "alternatively, one can follow ...", "indeed...", "of course...", которые могут выражать сомнение, уверенность, придавать значимость отрезку текста делать допущения, высказывать оговорку и т.д.

Анализ целостной структуры научного текста, расположение его абзацев, их грамматическое оформление способствует выдвижению на первый план тех или иных его частей, которые несут коммуникативную функцию. Отрезки текста, изложенные от первого лица и содержащие активные конструкции, отличаются от тех частей, в которых преобладают пассивные структуры. И это различие состоит не только в большей степени субъективности первых в отличие от вторых, но и в стремлении автора выделить смысловую важность отрезков, изобилующих активными конструкциями, т.к. в них излагаются основные результаты работы, ее оригинальный подход к решению научной проблемы: "here we explore... and develop a

systematic method”, “we discuss applications”, “we first analyze and generalize”, “we present the aspects in full detail”, “in this paper we report”, “we thus argue that..”.

Приведем для сравнения примеры выражений с использованием пассивных оборотов: “It can also be concluded that..”, “These methods have been successfully used to...”, “This kind of approach has been fully developed...”, “Significant progress has been made in developing the technology...”, “However, little attention has been paid to identification ...”.

Уже беглый анализ подобных различий показывает, что преобладание первой группы или второй из названных конструкций делает изложение более или менее убедительным. Как правило, пассивные конструкции вводятся там, где автор излагает точки зрения оппонентов, одновременно выражая свои сомнения в правильности подхода. С другой стороны употребление пассивных конструкций может иметь целью объективизацию изложения. Здесь изложение информации подается в виде сухих фактов, которое более уместно в кратких резюме: “there has been established the relationship between...”, “the results are checked by hypothesis...”. Поскольку обобщение информации в резюме делается определенным лицом-автором, они неизменно несут в себе отпечаток субъективности. В них можно встретить такие оценочные выражения, как: “systematic presentation of the fundamentals...”, “it is stated in detail and chronological sequence..”. Эти оценочные моменты могут принимать еще более субъективный характер: “The articles deals with the vital problem...”, “the author comes to an erroneous conclusion about.”

Ранее мы говорили о неоднозначности расположения отрезков текста с точки зрения заложенной в них информации. Первые и завершающие научную публикацию абзацы так или иначе информационно более весомы. В них всегда есть элементы оценочного характера, поэтому к этим частям высказывания должно быть более внимательное отношение. Такими сигналами могут быть оценочные прилагательные, глаголы с положительной или отрицательной коннотацией, существительные и т.д.: “essential tools”, “intricate and non-trivial applications”, “the book has succeeded in...”, “the inconsistency of quantum field theory”, “Quinones are important class of compounds,...play a vital role in biological systems”, “We now report a very interesting result...”, “The encouraging results obtained...”, “Interesting chemical properties can be expected from these systems...”, “In a very close agreement with the above conclusions...”.

Лексические средства выражения модальности варьируются в зависимости от того является ли целью сообщения представление полученных экспериментальных данных (например, to present, to include, to illustrate, to prove), формулирование гипотезы (to suppose, to assume, to develop), или ведение полемики (to argue, to disagree, to emphasize). Модальное выражение it is expected, применимое к догадке или ожидаемому результату, отличается от синонимичного выражения it is suggested, которое выражает большую степень интеллектуальной обработки данных, а значит, подразумевает большую доказательность в отличие от случайной или единичной констатации факта.

Сравнение двух отрывков текста, в одном из которых оценочные элементы полностью изъяты, ясно показывает, что обсуждение той информации, которая остается “за кадром” с изъятием оценочных элементов, наглядно демонстрирует информационную, когнитивную ценность модального компонента высказывания.

Из всего вышеизложенного следует, “что в условиях расширяющегося международного сотрудничества во всех сферах, умение не только прочесть, но и написать текст на иностранном языке, приобретает особую значимость. В этой

связи существенно возрастает роль владения не только базовыми языковыми знаниями (в области фонетики, грамматики и лексики), но и обучения стилистическим аспектам письменного высказывания. Поэтому представляется необходимым формировать у обучаемых умение осуществлять анализ модальной составляющей высказывания на иностранном языке, умение четко разграничивать оценочные элементы разного рода, используя систему упражнений, направленных на формирование этих умений и навыков." [2].

Библиографический список:

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
2. Горделий З.П. Эффективные приемы обучения анализу модальности научного текста. Вестник МГЛУ, Вып. 467, Москва, 2002.
3. Писанова Т.В. Национально-культурные аспекты оценочной семантики. М., "Икар", 1997.
4. Journal of the American Ceramic Society, Vol.73, N 11, 1999.
5. Chemistry Letters, N5, 1999.

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

З.Б. Доржинова

*Калмыцкий государственный университет
Элиста, Калмыкия*

Возрастающий динамизм жизни в России, развитие и совершенствование рыночных отношений превращают субъекты образования в субъекты рынка. Образовательное учреждение становится, по сути, посредником между клиентом (студентом) и потребителем (потенциальным работодателем), без ориентации на которого выпускать востребованных обществом специалистов невозможно. Это в свою очередь склоняет образовательное учреждение к поиску таких форм и методов трансляции знаний, такого содержания и структуры профессионального знания, которые позволят обеспечить необходимую «товарную кондицию» клиента - выпускника конкретного вуза. Другая сторона этого процесса - постоянного изменения - требует от специалиста постоянного овладения новыми знаниями, адаптации к новым условиям профессиональной деятельности, смене места работы (человек в течении жизни в среднем пять раз меняет место работы, а зачастую и специальность), если просто проанализировать, например, должностные обязанности госчиновника, то за пять лет его массив знаний превращается по сути в пыль. С учетом проводимой в стране одновременно налоговой и бюджетной реформ, реформ гражданского, трудового и пенсионного законодательства, порой человека нужно доучивать уже через полгода [2: 64].

Сказанное особенно актуально в связи с вузовской подготовкой экономистов, т.е. в связи с образованием, которое абсолютно не случайно во всем мире выделено в особую образовательную подсистему: ведь функции экономистов в обществе существенно отличаются от функций представителей иных профессий. Если последние, образно говоря, призваны обеспечивать, так сказать, предметное, физическое, духовное содержание общественной жизни, то задача экономистов - приводить элементы этой жизни в движение, обеспечивая функциональное единство общества. Подготовку экономиста нельзя ставить в один ряд

с подготовкой, скажем, врача, педагога или инженера. Они выполняют разные общественные функции и учить их надо по-разному. Нельзя экстраполировать опыт (даже самый замечательный с содержательной, методологической, методической и всех остальных точек зрения) подготовки инженера на обучение менеджера. Другими словами, подготовка менеджера и экономиста отличается от подготовки инженера не только и не столько набором учебных дисциплин, сколько (и, прежде всего) направленностью на развитие различных, а в известном смысле, диаметрально противоположных ориентации и качеств личности.

Свободное владение иностранными языками и компьютером завершает образ идеального менеджера. Перечисленные выше качества, сформулированные на основе обобщения требований работодателей к выпускникам соответствующих вузов, даже при поверхностном взгляде позволяют понять, что большинство этих требований адресовано к личности профессионала, т.е. свидетельствует о востребованности, главным образом, человеческих личностных качеств, которые становятся частью профессионального инструментария. Предпринимательство и менеджмент - универсальная и самостоятельная сфера деятельности, подчиняющаяся своим, универсальным же законам. Следовательно, задача образования состоит в том, чтобы подготовить такого специалиста экономического профиля, который мог бы не только работать в любой области, но и обладал бы достаточной способностью к самообучению и соответствующими навыками, позволяющими ему при необходимости вникать в ее специфику.

Изучение иностранного языка на завершающей ступени неязыкового вуза (3 курс) направлено на овладение ИЯ как средством профессионального общения, осуществляемого людьми в сфере бизнеса. Обучение деловому языку включает развитие навыков делового общения в устных и письменных формах в типичных ситуациях: знакомства, разговор по телефону, устройство на работу, деловая встреча, ведение деловых переговоров, ведение коммерческой корреспонденции (письмо, факс, телекс, электронная почта, запрос, заказ, счет и др.). Студенты знакомятся с аутентичными печатными (деловые письма, факсы) и видеоматериалами [2].

Интегративный подход к организации учебной работы в форме ролевых игр, моделирует речевое поведение и организует речевой процесс в целом как сочетание ситуативной и ролевой заданности. Языковой материал, усвоение которого происходит в игровом, ролевом обеспечивает совершенствование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, мотивирует речемыслительную активность студентов.

Библиографический список:

1. Починок А. Сфера высшей школы: ориентация на перспективу. //Международная научно-практическая конференция «Проблемы качества экономического образования в России». – М., 2002. – С. 64.
2. Kennedy C. And R. Bolitho. 1984. *English for specific purposes*. London: MacMillan Press Ltd.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ КОНКУРСА ОРАТОРОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н.А. Дударева, И.В. Ермакова

*Ивановский государственный энергетический университет
Иваново, Россия*

Интерес к риторике в ведущих вузах нашей страны связан с пониманием того, что высокий уровень профессиональной подготовки выпускника высшей школы сегодня обязательно включает коммуникативную компетенцию, в формировании которой риторике - науке и искусству убедительной и эффективной речи – отводится главная роль. Умение подготовить профессиональную презентацию или публичное выступление – одно из требований, предъявляемых к специалистам на современном рынке труда.

В апреле 2004 г. кафедра интенсивного изучения английского языка ИГЭУ представила свой новый проект «Public Speaking Contest», проводимый среди студентов третьего курса специализации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Цель конкурса – помочь студентам приобрести уверенность в практике публичных выступлений, продемонстрировать компетентной аудитории уровень владения языком, представляя свою точку зрения на проблему.

Тематика выступлений разрабатывается организаторами конкурса и предлагается участникам за месяц до его начала. Для подготовки рекомендуется имеющийся на кафедре банк материалов.

Известный американский артист-эстражник 20 века Дж. Джессель в свое время высказался в адрес любителей публичных выступлений: «If you haven't struck oil in your first three minutes, stop boring!» Продолжительность выступления наших ораторов ограничивается 5 минутами.

Жюри оценивает выступление по следующим критериям: содержание, структура, подача материала и ответы на вопросы по 12 балльной шкале. Участник с наибольшим средним баллом становится победителем. Определяются второе и третье места и лауреаты в номинациях: лучшая подача материала, самая убеждающая, самая информативная речь, лучшие ответы на вопросы, самое эффективное техническое сопровождение.

Аудитории также предлагается активное участие в конкурсе: попытаться стать лауреатом в номинации «Самый активный зритель» и выбрать оратора для присвоения приза зрительских симпатий.

Мы уверены, что данное мероприятие является не только определенным этапом в изучении английского языка и демонстрацией его практического применения, но и шагом к успешной профессиональной карьере.

ФОНЕТИКА И ОРФОГРАФИЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Н.К. Иванова

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Фонетика и орфография, как важные лингвистические дисциплины, не требуют обоснования необходимости обучения им при изучении иностранного языка

в неязыковом вузе. Однако именно они в условиях дефицита часов на учебную дисциплину «иностранный язык» все менее присутствуют в процессе обучения. Многие преподаватели искренне считают, что грамматически и лексически правильная речь приемлема и при неадекватном произношении, поскольку вузовский курс иностранного языка носит профессионально-направленный характер. Кроме того, это объясняется и методами обучения, преобладающими при изучении иностранного языка в вузе. Довольно часто, это в основном смешанный метод, при котором внимание фокусируется на формировании определенных умений и навыков коммуникативной (профессиональной) компетенции при индуктивном изучении грамматики, используются элементы интенсивных методик, деятельностный подход к обучению.

Невнимание к фонетике, к произносительной стороне речи косвенно отражается во многих учебниках английского языка и учебных пособиях. Как правило, даже самые новые из них не содержат в своем справочном аппарате фонетических сведений. Они не обозначают произношение трудно произносимых слов, в том числе, имен собственных, не указывают на существование имеющихся фоновариантов (например, в британском и американском английском), не сообщают о наличии у слова профессионально варианта произношения, не дают информации о чтении распространенных аббревиатур, в том числе, латинских, и т.д. Например, в учебно-справочном пособии по английскому языку «Интернет в жизни планеты» [2] указывается, что «самым сложным является восприятие живой английской речи на слух,... поскольку американский английский, особенно в западных штатах, имеет свою специфику и в произношении, и в написании» [2: 6]. Однако при этом фонетическая информация, приводимая в пособии, – минимальна. Только 2 единицы из 168 в «Кратком англо-русском словаре терминов и сокращений по компьютерной технике», завершающем пособие, приводятся с указанием на произношение. Причем, у слова **browser** /'braʊzə/ там имеется второй фоновариант /'brəʊzə/, отсутствующий в LPD Дж.Уэлза. А вот второе слово – **gopher** /'gəʊfə || 'goufə/ приводится в кратком словаре терминов к пособию, если судить по транскрипционному знаку, только в одном произносительном варианте – американском. Нельзя не заметить, что в этом пособии, как и во множестве других, издаваемых в нашей стране, произношение обозначается с помощью старых знаков фонематической транскрипции, а не принятых после 14-го издания в 1977 г. словаря Д.Джоунза [4], несмотря на доступность сейчас, при компьютерном наборе, различных библиотек шрифтов и знаков транскрипции.

Таким образом, на примере данного пособия, как и множества других, можно наблюдать отрыв лексического значения слова от его звуковой оболочки. Естественно, что процесс аудирования и понимания аутентичной иноязычной речи при таком подходе к обучению также будет затруднен.

Очевидно, предполагается, что работа с пособиями будет сопровождаться постоянной работой со словарем для уточнения произношения слов. Однако, к сожалению, у многих студентов отсутствуют необходимые навыки работы со словарем (в том числе, для чтения транскрипции), да и множество словарей, издаваемых в последнее время в нашей стране, весьма условно можно считать современными. Зачастую, изданные в 2000-2005 гг., они являются стереотипными изданиями словарей 30-50-летней давности и не включают в свой состав много активно употребляющихся в настоящее время слов, терминов, неологизмов, или приводят устаревшие варианты произношения.

Наблюдения показывают, что и сама преподавательская речь не всегда является эталонной. У многих за годы работы сформировался особый, назовем его дидактический, стиль произношения, который уже мало напоминает по своему, прежде всего, просодическому оформлению, аутентичную английскую речь. Кроме того, некоторые молодые преподаватели, хорошо владеющие английским языком в целом, не обращают внимания на специфику произношения многих терминологических единиц, применяя к незнакомым словам известные им правила чтения гласных и согласных в английском языке, нередко наделяя их так называемым “spelling pronunciation”, а не традиционным. При этом не учитывается сложная этимология многих терминологических единиц, традиции и аналогии в произношении, существующие социофонетические и региональные варианты. Ср., например:

methyl /meθ^əl - ɪl, BrE technical usage is also /'mi:θaɪ^əl/.

kinetics /kaɪ'netɪks/

chlorine /'klɔ:ri:n -ɪn /

fluorine /'flʊəri:n flɔ:ri:n AmE 'flʊri:n/ /

pyridine /'pɪrɪdi:n/

Нередко наблюдается, что когда-то выученные с учителем или преподавателем неверные произносительные варианты слов, сопровождают ученика - студента - аспиранта - доцента - профессора на протяжении многих лет, даже когда прекратилось активное изучение иностранного языка, но он продолжает использоваться как средство научной коммуникации. Это приводит к опасному симптому, называемому “Teacher Infallibility Fallacy”, и в результате - к перенятию неправильного произносительных форм из речи профессоров, преподавателей, руководителей [3]. У каждого преподавателя иностранного языка, как и у автора данной статьи, имеется в арсенале немало примеров некорректного произношения слов, воспринятого когда-то от преподавателей английского языка:

chocolate /'tʃɒkəleɪt/ вместо /'tʃɒklət/

year /jeə/ вместо /jɪə/

cation /'kæti ən/ вместо /'kætəɪən/

control /'kɒntrəl/ вместо /kən'trəʊl/

comparison /kəm'pærɪzɪn/ вместо /kəm'pærɪsən/

etc /ek'setərə/ вместо /et'setrə/

truly /'trʌli/ вместо /'tru:li/

Практика показывает, что в речи студентов некоторых специальностей (экономистов, химиков, специалистов по информационным технологиям, юристов и т.д.), можно выделить большую группу устойчивых произносительных ошибок в профессиональной терминологии вследствие интерферирующего влияния родного языка - русского. Ср.:

deposit /dɪ'pɒzɪt/ vs. депозИт

hypertext /'haɪpətɛkst/ vs. гИпертекст

viscose /'vɪskəʊz/ vs. вискОза

protein /'prəʊti:n/ vs. протеИн

Именно произношению принадлежит важная роль в различении омонимов, в дифференциации смысловых значений. Например, во многих пособиях для будущих специалистов по информатике можно найти слово **Java** - без каких-либо

комментариев о его произношении. Однако орфоэпический словарь (5) дает следующую информацию:

Java /'dʒɑ:və/- the island and the computer language in AmE

/dʒævə/ - coffee make; /'dʒeɪvə/ - the place in NY

Распространенным среди обучаемых является мнение о сложности английского произношения, между тем как источником сложностей является правописание, отражающее фактически английское произношение XV века.

Однако орфографию обычно постигает еще более неблагоприятная участь: ей не уделяется должного внимания при изучении иностранного языка ни в школе, ни в вузе. С первых лет изучения английского языка многие школьники, а затем студенты, нередко под влиянием своих преподавателей, приходят к убеждению, что орфографическая система английского языка сложна, консервативна, непредсказуема, состоит, скорее, не из правил, а из исключений и т.д. К сожалению, в процессе изучения языка для многих так и остается «за кадром» имеющаяся в орфографической системе английского языка логичность, последовательность, рациональность, изобретенные для английского языка еще первыми писцами - переписчиками рукописей. Не случайно, что все многочисленные попытки реформирования системы английской орфографии завершились неудачей (см. подробнее 1), как и обучение языку на основе различных экспериментальных алфавитов: трудно придумать что-то более простое и рациональное, не потеряв внутренней логики системы орфографии, проверенной веками. В течение длительного периода существования письменности на английском языке сложилась такая система, которая позволяет обозначать алфавитное и неалфавитное чтение буквы (scene – sent, type – typical), различать на письме омофоны (cell – sell; won – one), опознавать при чтении однокоренные слова, например, несмотря на наличие произносимых согласных (sign – signature, muscle – muscular). Связь между написанием и произношением не является прямолинейной, и даже если произношение отражается не совсем точно, графикой хорошо поддерживается последовательность написания морфем.

Примечательно, что в грамматических справочниках многих учебных пособий для студентов неязыковых вузов выделяются случаи особого написания форм причастий и герундия, образованных от глаголов типа to stop, to dig, to swim и др., однако, при этом, как правило, не дается пояснений относительно фонетико-графических закономерностей таких написаний. Вне внимания студентов остаются такие важные фонетико-орфографические соответствия, как /k/ → <k> : <ck>; /tʃ/ → <ch>: <tch>; /dʒ/ → <dge>: <ge> в конце слова, <c> как /s/ перед <e,i,y> и др.

Несмотря на долгие годы изучения английского языка сначала в школе, а затем в вузе, многие студенты так и не понимают, что в орфографии, построенной на историческом принципе, соотношения между звуками и буквами подчиняются определенным закономерностям, знание которых позволяет правильно и писать, и читать слова. Именно позиция читающего стала в последнее время учитываться при изучении когнитивных процессов письма. Компьютеризация многих сфер коммуникации снизила актуальность реформирования английской орфографии и важность соблюдения ее норм. Однако овладение определенными звукобуквенными стандартами приобретает особое значение для процесса чтения, поскольку компьютер может исправить орфографические ошибки или преобразовать индивидуальный орфографический стандарт в нормативный.

Таким образом, практика показывает, что изменились приоритеты в преподавании иностранного языка, методики, появилось множество компьютерных и аудиокурсов для самостоятельного изучения языка, а фонетика по-прежнему остается в нашей стране на периферии, как что-то хорошее, несомненно полезное, но не являющееся остро необходимым, «приобретение» чего можно отложить на более поздний срок. Однако при этом очевидно, что фонетическая сторона иноязычной речи очень интересует студентов: они слушают англоязычные группы, радиопередачи, смотрят по кабельному телевидению музыкальные и образовательные программы и т.д.

Одним из самых простых способов решения проблемы и «возвращения» фонетики и орфографии в систему языковой подготовки студентов может быть соблюдение следующих условий:

- 1) хорошая практическая подготовка по фонетике преподавателей иностранного языка, владение ими в совершенстве произносительными особенностями лексики определенного подязыка (химии, математики, экономики, информатики, медицины и т.д.);
- 2) подготовка всех учебных пособий для студентов с подробными фонетико-орфографическими справочными материалами (на основе современных орфоэпических словарей); снабжение транскрипцией терминологических единиц, имен собственных, омографов, многозначных слов, единиц измерения и пр.;
- 3) формирование у студентов привычки обращения к словарю, анализа морфологического состава слова, учет закономерностей написания и произношения слов латинского и греческого происхождения;
- 4) использование на занятиях аудио- и видеозаписей как эталонных речевых образцов;
- 5) разработка на основе наиболее частотных терминологических единиц и ошибочных реализаций системы ритмико-произносительных упражнений.

Только комплексный подход к обучению иностранному языку является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании и письме.

Библиографический список:

1. Иванова Н.К. Фонетические алфавиты и транскрипция. Исторический очерк на материале XVI-XX веков. Иваново, 2000.
2. Кутькова А.С., Ковалева Т.А., Л.Е.Москалец. Интернет в жизни планеты. Учебно-справочное пособие по английскому языку. Москва, «Высшая школа», 2004.
3. Elster Ch. "Is there a Cow in Moscow? More Beastly mispronunciations and sound advice. Another opinionated Guide for the Well-Spoken". N-Y, 1990.
4. Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary. 14ed. /Rev. by A.C.Gimson. London, 1977.
5. Longman Pronunciation Dictionary by J.Wells. Longman, 2 ed., 2000.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СТИМУЛ К УКРЕПЛЕНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И ПАТРИОТИЗМА

Е.И. Казарова

Ивановский государственный энергетический университет

Иваново, Россия

Сегодня общепринятым является утверждение, что язык и культура настолько тесно взаимосвязаны, что нет смысла преподавать их отдельно друг от друга, ибо язык используется как главная среда, через которую выражается и познается иноязычная культура. Изучение культуроведческих аспектов способствует не только успешному овладению иностранным языком, но также оказывает положительное влияние на формирование личности студента, его мировоззрение и убеждения.

Автор доклада делится опытом преподавания страноведения на кафедре Интенсивного изучения английского языка в ИГЭУ, обращая особое внимание на воспитательное значение познания иноязычной культуры. Курс страноведения включает важнейшие темы, охватывающие широкий спектр культуры Великобритании и США такие, как история, национальный характер, традиции, искусство, средства массовой информации и пр. Совершенно естественно можно подвести студентов к анализу и сравнению изучаемых реалий в иноязычной и собственной национальной культуре. Особенно благодатной темой является историческое и культурное наследие России, которому может позавидовать любая другая нация, что способствует осознанию особой национальной гордости. Это играет большую воспитательную роль, т.к. позволяет познать и оценить культурные ценности своей собственной страны. Ни в коей мере не пытаюсь превознести или принизить ту или иную культуру, мы лишь даем понять, что в условиях глобализации и сглаживания межкультурных различий, всё же существует разнообразие национальных культур и ценностей.

Преподаватели кафедры применяют методы обучения, которые способствуют творческому поиску, мотивации в изучении английского языка, формируют гражданские убеждения и предоставляют возможности для раскрытия личности студентов. Такая учебная деятельность направлена как на развитие межкультурной коммуникации, так и на осознание высоких культурных ценностей своей страны, что в условиях “идеологической пустоты” и потери идеалов у молодого поколения может способствовать укреплению национального самосознания и патриотизма.

РАБОТА С ПРЕССОЙ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л.В. Корнилова

Ивановский государственный химико-технологический университет

Иваново, Россия

Чтение прессы помогает студентам получить информацию о различных сторонах жизни общества, найти материал, соответствующий их личностным интересам, например – в области политики, экономики, науки, культуры, ознакомиться с освещением последних событий, имеющих место в международной и внутренней жизни страны, а также получить интересные сведения и факты стра-

новедческого плана. Работа с прессой не только оптимизирует достижение образовательных и практических целей, но и способствует повышению уровня мотивации к изучению иностранных языков. Научив читать иностранную прессу в оригинале и сформировав необходимые для этого навыки и умения, можно улучшить знание современного иностранного языка и организовать постоянное совершенствование этих знаний, поскольку язык прессы отражает динамику развития языка, новые языковые формы.

Работа с газетными текстами может стать важным компонентом обучения в малокомплектных группах, где количество часов, отводимых на занятия в аудитории, значительно сокращено, и большую часть времени в семестре студенты занимаются самостоятельно. Ведущими функциями данного вида работы должны стать образовательная, развивающая и обучающая функции. Обучающая функция заключается в развитии коммуникативных умений чтения не только как одного из видов речевой деятельности, а также в формировании умений так называемого «интеллектуального и коммуникативного чтения», которое затрагивает личность обучаемого, его интеллектуальную, эмоциональную и мотивационную сферы, предполагает интерпретацию прочитанного, понимание заложенной информации, соотнесение содержания прочитанного со своим личным опытом и умение аргументированно изложить свое понимание проблем, затронутых в статьях.

Коммуникативная цель обучения во время работы с прессой предполагает обучение общению на иностранном языке в устной и письменной формах. Отдельное внимание уделяется обучению монологической форме речи, поскольку именно монолог дисциплинирует мышление, учит логически мыслить и соответственно строить свое высказывание таким образом, чтобы донести свои мысли до слушателя. Монолог, как и диалог, это активный и произвольный вид речи, для чего говорящий должен иметь какую-нибудь тему и уметь построить на ее основе высказывание. Кроме того, это организованный вид речи, что предполагает наличие умений программировать не только отдельное высказывание, но и все сообщение в целом, избирательно пользоваться языковыми средствами адекватно коммуникативному намерению, а также некоторыми неязыковыми коммуникативными средствами выражения мысли (прежде всего, интонацией).

С точки зрения лингвистики монологическая речь характеризуется использованием предложений с разной структурой, многосоставных и полных с усложненным синтаксисом, с наличием риторических вопросов, клише, слов-связок, передающих последовательность высказывания.

Исходя из основных коммуникативных функций монологической речи, информативной или эмоционально-оценочной, студентам предлагается формировать ее в соответствии с заданными функциональными типами: 1) монолог-описание - способ изложения мыслей, предполагающий характеристику предмета, явления в статическом состоянии, который осуществляется путем перечисления их качеств, признаков, особенностей; 2) монолог-сообщение – информация о развивающихся действиях и состояниях; 3) монолог-рассуждение – тип речи, который характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями.

В условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе можно говорить о разных уровнях сформированности монологической речи в зависимости от самостоятельности и творчества, которые проявляют обучаемые. Поэтому в конкретных случаях требования к монологической речи студентов представляются следующими: *репродуктивный уровень* речи не предполагает самостоятельности

и творчества со стороны обучаемого как в выборе языковых средств, так и в определении содержания высказывания; *репродуктивно-продуктивный уровень* предполагает некоторые элементы творчества и самостоятельности, что проявляется в варьировании усвоенного языкового материала, использования его в новой ситуации, в изменении последовательности и композиции изложения; *продуктивный уровень* речи характеризуется полной самостоятельностью отбора и построения высказывания, а также творческим подходом в его оформлении, наличием оценки со стороны говорящего.

Независимо от качественного состава группы, организационные процессы при работе с газетными текстами делятся на следующие этапы, которые освещаются примерно одинаково в ряде методических работ:

- чтение и перевод рубрик, заголовков;
- краткое содержание статьи;
- обзор ряда статей;
- обзор номера газеты в целом.

Для обучения монологической речи используется ряд упражнений, побуждающих к высказыванию: определение характера статьи (информационное сообщение, интервью, репортаж и т.д.), формулирование темы статьи, определение главной мысли статьи, определение степени новизны, выражение своего отношения к событиям, составление сообщения на тему на основе статьи или ряда статей.

В процессе небольшого количества занятий с газетными материалами студенты получают представление о характере и структуре иностранной прессы, об основных разделах и рубриках газет, овладевают определенным объемом языкового материала, умениями ознакомительного, изучающего, просмотрового и поискового чтения, а также умением рассказывать об определенных событиях и фактах, высказывать свое отношение к ним, сопоставлять их и обмениваться мнениями.

Показателями сформированности монологических умений служат количественные и качественные параметры речи. К первым относятся темп речи и объем высказывания. Качественными показателями являются: соответствие теме и ситуации общелингвистическая нормативность, логичность высказывания, эмоциональная окрашенность, самостоятельность высказывания.

При осуществлении контроля следует исходить из уровней сформированности навыков и умений монологической речи. Например, на репродуктивном уровне оценивается точность воспроизведения, темп, эмоциональная окрашенность, на репродуктивно-продуктивном кроме вышеназванного – лингвистическая корректность и объем высказывания, а на третьем – логика построения высказывания, умение начать, развернуть и закончить высказывание.

Текущий и итоговый контроль осуществляется в процессе выполнения коммуникативных заданий в устной и письменной формах. Он, как правило, показывает, что студенты могут выполнять информационные сообщения о событиях в стране и мире, готовить доклады о политических деятелях, делать обзор отдельных номеров русских и иностранных газет и журналов.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В.А. Лобанов

Ивановская государственная медицинская академия

Иваново, Россия

Новое содержание языкового образования ориентировано на формирование у студента межкультурной толерантности в рамках диалога культур, к эффективному функциональному использованию иностранного языка в различных сферах деятельности и межкультурного общения. Итоговой целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, умения решать в процессе вербального общения задачи экстралингвистического характера. Изменения геополитической и социокультурной ситуации в современном мире оказали большое воздействие на осуществление языковой подготовки в неязыковых вузах. Иностранный язык выходит сегодня за рамки учебного предмета и становится инструментом формирования специалиста новой формации, готового к самообразованию, творчеству и способного постичь культурное наследие страны изучаемого языка, соотнести его с отечественной культурой и ее местом в мировом историческом контексте. Возрос интерес к изучению языков как важному компоненту содержания профессиональной подготовки будущих специалистов. Владение одним или несколькими иностранными языками рассматривается сегодня как необходимое условие социальной адаптации индивида и неотъемлемый показатель его общей культуры.

Как известно, необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности является обучение продуктивной фонетике. Развитие слухопроизводительных навыков – не самоцель, а базовая основа и предпосылка овладения неродным языком в целом. Формирование нормативного произношения служит развитию коммуникативной способности фонематически и фонетически воспринимать речь на слух. Успешность осуществления этого вида речевой деятельности во многом зависит от степени сформированности речевого слуха, который направлен на восприятие речевого акустического сигнала. Не владея произносительными навыками, человек не может понять речь при слушании.

При бесспорности утверждения о том, что методика обучения иностранному языку должна разрабатывать эффективные приемы работы над формированием у учащихся слухопроизводительных навыков, оно до сих пор остается декларативным. В значительной мере это относится к обучению студентов-нефилологов. Традиционно считается, что для данного контингента учащихся вопрос о фонетически корректной речи неактуален. В результате обучаемые оказываются в сложной ситуации, когда сильные искажения на сегментном и суперсегментном уровнях препятствуют (в разной степени) усвоению явлений грамматического, лексического и синтаксического уровней.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л.Л. Меркурьева, С.Г. Шишкина

Ивановский государственный химико-технологический университет

Иваново, Россия

Вряд ли можно оспаривать тот факт, что на сегодняшний день преподаватель иностранных языков находится в весьма сложных условиях: с одной сторо-

ны, существующая реальность весьма настойчиво заявляет о необходимости знаний иностранных языков; с другой утвержденных всяческими стандартами объем часов на изучение этой дисциплины (даже на гуманитарных специальностях) как бы не предполагает того, что по окончании вуза студент действительно будет владеть языком чуть в большем объеме, нежели это нужно в рамках профессионально обусловленной коммуникации. Если добавить к этому необходимость учета экстра-факторов – наполняемость групп, разный уровень базовой школьной подготовки, частоту вузовских занятий, наконец, реальный бюджет свободного времени студентов, – становится понятным, что если преподаватель искренно заинтересован в конечных результатах своего труда, он просто обречен на поиски пусть не всегда новых, но активных методов обучения иностранным языкам. Под активными методами мы понимаем деятельность как преподавателя, так и студента, то есть активность как субъекта, так и объекта обучения. Вот почему наряду с традиционными формами продуктивно и эффективно используются нетрадиционные, активизирующие креативные и познавательные способности студента. К таковым, несомненно, относится интеллектуальная игра страноведческого характера «В мире языка и культуры», которая стала уже традиционной для студентов гуманитарного факультета ИГХТУ – будущих культурологов.

Сущность любого метода, как известно, выражается в его принципах. Представляется, что интеллектуальная игра реализует такие основополагающие принципы, как мотивированность, проблемность. Добавим, что значительно увеличивается доля самостоятельной работы студентов, которые включаются в выполнение концептуально сформулированной задачи. Кроме того, осуществляется и такая педагогическая задача, как расширение кругозора и формирование личности через предмет.

Интеллектуальная игра предполагает ориентированность в вопросах, связанных с историей стран изучаемого языка, знание культуры США и Великобритании, традиций, обычаев, научных достижений. Она проводится в виде конкурсов команд либо студентов одного факультета, либо двух, разных по направленности – скажем, гуманитариев и экономистов. Студенты получают задания, которые побуждают их обращаться не только к учебной литературе, но и к справочной, к словарям, воспользоваться информацией глобальной сети Интернет, внимательно следить за текущими международными событиями. Активность студента, следовательно, направлена на ускорение усвоения знаний, на формирование собственной активной позиции. К тому же, как известно из педагогической науки, в памяти человека запечатлевается 90% того, что он постигает сам, 50% того, что он видит и лишь 10% того, что он только слышит. Сформулированные преподавателем задачи – например, узнать наиболее влиятельные газеты и журналы США и Великобритании или хронологию смены президентов и премьер-министров – преобразуют обучение в качественно новую учебную деятельность. Заметим, что в период подготовки нами широко используются учебные видеофильмы корпорации Би-Би-Си “Headway”, аутентичные записи речи политиков, художественные фильмы (например, знаменитый фильм Р.Земекиса «Форрест Гамп», при просмотре которого ставится задача выявить реальные исторические события и имена известных личностей, запечатленных в фильме).

Особое внимание – к культуре стран изучаемого языка. С этой целью на подготовительном этапе подготовки к интеллектуальной игре проводится серия страноведческих занятий «В.Шекспир и мировой кинематограф». Студенты сами находят многочисленные варианты переводов сонетов Шекспира, выясняют, где и

когда экранизировалось то или иное его произведение. После просмотра фильмов на английском языке о великом англичанине и его доме-музее студенты весьма осознанно отвечают на проблемный вопрос «Современен ли Шекспир?» и убеждаются в том, что истинно великие произведения не знают национальных границ. Эмоциональность изучаемого материала, способы его презентации, проблемность обсуждаемых вопросов объясняют активность и неугасаемое внимание студентов.

Говоря об эффективности игры как отдельной формы обучения, необходимо отметить, что в ходе ее происходит реализация еще одной важной педагогической задачи – формирование команды единомышленников. Способность концентрации коллективного мышления является необходимым фактором для успеха работы любой команды как в условиях деловой, так и неформальной коммуникации. Необходимым для успеха работы любой команды как в условиях деловой, так и неформальной коммуникации является способность концентрации коллективного мышления, поскольку это рождает ответственность каждого члена команды за принятое решение. Именно это побуждает студентов к работе в режиме “brain – storm”. Такой опыт, который, несомненно, поможет им в будущем найти свое место профессиональной деятельности.

Желание победить мобилизует мысль и энергию играющих.

Получив блок заданий, студенты самостоятельно распределяют между собой вопросы и темы для подготовки.

Важно отметить, что роль преподавателя несколько видоизменяется: из руководителя процесса познания он становится своего рода регулировщиком, который имплицитно направляет активность студентов, поскольку материал для ответа по сферам поиска студенты разыскивают сами, а результаты не контролируются на занятиях, и становятся известными непосредственно в ходе игры.

Вопросы, которые формулируются ведущим интеллектуального конкурса, не предполагают ответов в рамках прочитанных текстов. Они сформулированы таким образом, чтобы привлечь как можно больше знаний и также смекалки каждого студента, или команды в целом. Таким заданием, к примеру, является конкурс “Odd one out” (Убери лишнее), где предлагается из четырех имен известных политиков, писателей, названий городов, достопримечательностей и т. д. убрать логически неверное существительное. (Черчилль, Течер, Блэйер, Буш).

Каждое задание строится на основе привлечения аутентичной литературы, однако для его выполнения совершенно необходимо показать также и знание родной культуры. Таким задачам отвечают, в частности, конкурс с английскими пословицами и идиоматическими выражениями. Студенты должны вспомнить, и составить из разрезанных карточек со словами – пословицу, после этого не просто перевести ее, но подобрать в русском языке ее эквивалент.

Игра – это особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. В игре все равны: находчивость и сообразительность здесь порой оказываются более важными, чем знание предмета. Самореализация, атмосфера увлеченности, ощущение посильности заданий – все это дает реальную возможность студентам преодолеть психологический барьер, мешающий свободно говорить на другом языке в условиях отсутствия языковой среды, что плодотворно сказывается на обучении.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.Н. Милеева

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Главная цель обучения иностранному языку в техническом вузе — научить студентов пользоваться им как средством общения в сфере своей будущей профессиональной деятельности.

Восточные мудрецы говорили: «Знать — значит уметь». Преподавателю иностранного языка приходится владеть основами психологии, дидактики, этики и эстетики, педагогики, социологии и соционики, быть в курсе последних инновационных достижений в методике обучения иностранным языкам в качестве не родного.

Все жизненно важные процессы в любом организме подчинены определенным законам, которые не зависят от нашего желания или хотения. Когда, к примеру, идет дождь, мы остаемся дома или берем с собой зонт, но не ругаем небо и тучи. Поскольку мы не в силах изменить законы, по которым идет дождь, нам просто приходится к ним приспосабливаться. Точно так же обстоит дело и с законами, по которым живет культурное сообщество. Именно преподавателю в данном случае отводится сложная роль по управлению формирующегося процесса общения как внутри студенческой группы, так и между ней и непосредственно преподавателем, а также умелому и уместному вплетению в контекст практического занятия изучаемого учебного материала. Как правило, именно педагог формирует первые (удачные или не очень) контакты со своими студенческими группами, зачастую достаточно разными. Каждая из них обладает собственными особенностями. Задача преподавателя — по возможности включить всех участников группы в коммуникативный процесс, выработать у студентов стойкое желание активно участвовать в приобретении новых знаний через общение, обсуждение, анализ и дискутирование. Однако при том преподавателю часто приходится точно ориентироваться во мнении каждого слушателя, не подавляя его, не настаивая на собственной позиции, гася все возникающие при дебатах споры и разногласия.

В поисках причин вспыхнувшего конфликта всегда кажется, что виной всему злая воля нашего партнера по общению. Мы мысленно пытаемся навязать партнеру тот или иной стиль поведения и, убедив его, на время успокаиваемся. Интересно, что наш партнер имеет ту же самую точку зрения. Мы часто не принимаем во внимание, что законы общения так же объективны, как законы природы и общества. Примером может служить следующий психологический эксперимент из теста Дембо. Представьте себе вертикальную шкалу, на северном полюсе которой располагаются самые умные люди, а на южном — самые глупые. Если попросить любого человека найти свое место на этой шкале, он поместит себя где-то в центральной части вертикали, ибо именно так диктуют законы психологии. Любой человек, находящийся в здравом уме и твердой памяти, размещает себя именно здесь.

Какой же вывод можно сделать из этого изящного эксперимента относительно преподавателя и процесса обучения? Обращаясь с партнером (который в данном случае оказывается студенческой аудиторией), мы должны помнить, что общаемся не с учениками, а с людьми, которые о себе хорошего мнения. Это необходимо подчеркивать всем своим видом, тщательным построением фраз во

время беседы, важно также следить за тем, чтобы не было пренебрежительных жестов, снисходительного выражения лица и так далее. Лучше всего, если во время беседы все время внимательно смотреть на собеседника. Если же ответ партнера по общению нас не устраивает, значит, мы задали не тот вопрос. Таким образом, для того, чтобы управлять партнером по общению, а, следовательно, и самим процессом обучения, о котором идет речь, необходимо моделировать свое собственное поведение, а слушатель уже вынужденно будет поступать так, как мы спланировали.

Простейшая модель амортизации представлена в романе Я. Гашека «Похождения бравого солдата Швейка».

«Шредер остановился перед Швейком и принялся его разглядывать. Результаты своих наблюдений полковник резюмировал одним словом:

— Идиот!

— Осмелюсь доложить, господин полковник, идиот! — ответил Швейк».

Амортизация — это немедленное согласие со всеми утверждениями партнера по общению. Именно на этом основан принцип амортизации в межличностных отношениях, разработанный психотерапевтом М. Е. Литваком [1] и адаптированный к современным условиям общения. Он выделил три вида амортизации: непосредственную, отставленную и профилактическую. Непосредственная амортизация, например, часто применяется в рассматриваемом нами процессе общения в ситуациях так называемого «психологического поглаживания», когда преподаватель делает комплименты, поощряя студентов и приглашая их к сотрудничеству, или наносит решающий «психологический удар», используя свой багаж знаний и авторитет.

За последние несколько десятков лет в обучении и преподавании иностранных языков произошли значительные изменения под влиянием достаточно активно протекающей глобализации культурного социума. В современном мире прогресса и стремительно развивающихся технологий контакты людей разных стран всё более расширяются. Проявляющиеся при этом отдельные аспекты межкультурной коммуникации касаются проблемы обоюдного понимания между двумя и более участниками акта общения, которые относятся к разным языковым культурам. Успех их общения, а, значит, и последующей совместной деятельности, во многом зависит от того, насколько они владеют наукой и искусством общения.

Собственно культурный контекст может проявляться в нескольких формах: от обычно используемых форм приветствия до так называемого широкого контекста, включающего в себя исторические особенности формирования нации или этику делового общения. Именно поэтому в учебные программы обучения лингвистов или дипломатов традиционно включаются такие предметы, как география, история, литература. Тем не менее, слишком мало внимания до сих пор уделяется непосредственно языковым знакам и интонационным особенностям, тогда как игнорирование значения некоторых жестикulyционных и интонационных контуров очень часто вызывает неадекватную реакцию собеседника. Поскольку целью общения является наиболее эффективное речевое воздействие на адресата, оно оказывается непосредственно связанным с проблемой эффективности самого процесса речевой коммуникации.

Еще А. С. Пушкин утверждал, что «обычай — деспот меж людей». Он может оказаться коварным и навлечь массу неприятностей только потому, что люди не ведали, как следует вести себя в той или иной стране при той или иной ситуа-

ции! Поэтому тот факт, что необходима всесторонняя осведомленность участников коммуникации и определенная языковая компетентность о языке, на котором идет процесс общения, более ни у кого не вызывает сомнения.

При знакомстве со спецификой страны изучаемого языка чрезвычайно важно научить студентов ориентироваться в чуткой сфере коммуникативных особенностей каждой нации и научить их конкретным стадиям их проведения. Незнание культурно обусловленных различий в коммуникативных особенностях неодинаковых стран может легко привести к недопониманию и неверному толкованию поведения и культуры других. Отличия касаются самых разных сторон коммуникации, включая особенности инициации и техники ведения переговоров, размещение участников коммуникативного акта за столами во время переговоров, соблюдение определенной дистанции при общении, уместность и активность использования собственного *body language*, важность и интенсивность зрительного контакта, учет национальной специфики управления и менеджмента.

Если на Западе деловые люди сразу берут быка за рога, действуя под лозунгом «время — деньги», то в Азии, латиноамериканских странах и арабском регионе это не принято. Там для успешного заключения договоров решающее значение имеют тщательно выстроенные, доверительные долгосрочные отношения. Причем различны даже представления о времени. Европейец под словом «долгосрочный» подразумевает порой один год, для японцев это может составлять 100, а то и 200 лет. Кроме того, в западном менеджменте, находящемся под влиянием американского, господствует деловой, но несколько конфронтационный, зачастую наступательный стиль. В азиатском же регионе какая-либо критика, прямое противопоставление просто немыслимы, и «потери лица» избегают любыми способами. Большим позором считается проявить такие эмоции, как гнев или разочарование, а вспышку ярости, скорее всего, закамуфлирует улыбка [5].

Внимание студентов обязательно следует сконцентрировать на том, что разногласия между партнерами могут возникнуть из-за неосведомленности участников переговоров о коммуникативных иноязычных особенностях. Так, необходимо учитывать, что американцы предпочитают заниматься одним делом, в то время как их русские партнеры могут одновременно выполнять сразу же несколько видов работ. Это объясняется тем, что американцы, в отличие от русских полихроников, являются монохронической нацией [4]. Само отношение ко времени у этих двух культур противоположно. Американская пословица гласит: «Time and tide wait for no man», русская же является ее полной противоположностью — «Семеро одного не ждут», так как акцент в ней смещен с временного аспекта в сторону человеческого фактора. В то время как американцы никогда не прервут двух собеседников, считая, что внимание совершенно эксклюзивно, для русской нации вполне приемлемо при общении двух-трех человек «вклиниваться» со своей собственной проблемой, переключая тем самым внимание собеседников, несмотря на то, что такой поступок не может считаться культурным и воспитанный человек этого не делает.

Познавательны и показательны в этом плане языковые характеристики-иллюстрации, даваемые носителями языка, подвижным или медлительным типам личностей. Так, студенты, несомненно, обогатят свой словарный запас такими идиоматическими выражениями, характеризующими «копуш» и тяжелых на подъем людей, как «to be slow off the mark», «to be a slow-coach». Антонимичными будут выражения «to be quick off the mark» и «to be a fast worker», соответственно. Не меньший интерес представляют характеристики, соотносящие людей с опре-

деленными социальными нормами. Так, об очень странном, чудаковатом и оригинальном человеке можно сказать «to be an odd-ball» или «to be over the top», в то время как о его полной противоположности говорят «to be middle-of-the-road» [7]. Однако здесь важно не забыть параллельно познакомить студентов с функциональными особенностями употребления иноязычной лексики.

Обучение иностранному языку протекает в затрудненных условиях аудиторного билингвизма и, следовательно, требует владения всеми фонетическими средствами изучаемого языка, которые следует использовать в полном соответствии с коммуникативным намерением говорящего и с ситуацией высказывания. Эффективность коммуникации обеспечивается выработкой осознанных умений и навыков в области произношения и, особенно, в интонационном оформлении речи, так как не существует языков, которые произносились бы на монотонном, однообразном голосовом уровне. Интонация представляет собой сложное языковое явление, выполняющее определённые функции и имеющее специфические особенности в каждом отдельном языке. Выдающийся интонолог Д. Болинджер писал: "Intonation helps us to tell not only who is speaking but something about the class, age, sex, occupation, physical build and home area of the speaker".

Нюансы речевой характеристики говорящего наиболее ярко маркирует именно интонационный рисунок. Занимаясь проблемой интонологии, Д. Болинджер обнаружил несколько любопытных примеров, доказывающих непосредственную связь между интонационными особенностями речи человека и его родом деятельности. Он установил, что уличные торговцы в Японии используют различные интонационные контуры при продаже различных видов товаров. Так, продавец цветов рекламирует свой товар лирическим напевом, продавец пряностей и приправ, привлекая внимание покупателей, свёртывает губы трубочкой и насвистывает, пытаясь тем самым передать аромат товара. Продавец лестниц ритмично подпрыгивает и мелодией собственного напева передаёт характер своего товара. Сапожник зазывает людей жалобным монотонном [3].

Проблема обучения произносительному поведению искусственного билингва на неродном языке состоит в том, чтобы оно было по возможности приближено к существующей языковой норме и отвечало основному требованию «допустимости» с точки зрения носителя языка.

Современные условия глобализации мирового рынка инициировали поворот исследовательского интереса в сторону невербального аспекта межкультурной коммуникации. 70% всех деловых контактов [2] проводится с помощью невербальных средств коммуникации, каковыми являются непосредственный зрительный контакт, жестикуляция, правильная расстановка пауз при переговорах, а также различные прикосновения. Как вербальные, так и невербальные средства коммуникации специфичны для той или иной страны. Именно в этих условиях иностранный язык берет на себя роль посредника при объяснении и толковании терминов или решении конкретной мыслительной задачи. При обсуждении выше означенных тем невозможно обойти вниманием психологические аспекты межличностного общения, которые выражаются через невербальные каналы и непроизвольно используемый говорящими *body language*.

Представьте ситуацию: ваш деловой партнер неожиданно стучит средним пальцем у своего виска. Как правильно истолковать этот жест, не оскорбителен ли он для вас? Не торопитесь с выводами, поскольку у данного жеста имеется два объяснения — он может обозначать как сумасшествие, так и разумность говорящего. А если ваш собеседник выходец Азии или северной Африки, причин для

волнений не будет совсем, так как в этих культурах данный жест означает именно последнее, и ваш визави хотел просто показать свое расположение и уважение к вам.

Во всем мире хорошо известен жест «кольцо» или буква «О», образованные большим и указательным пальцами руки. Преобладающее значение его трактовки, распространенное повсюду, означает «все в порядке». Но не бывает правил без исключений. В некоторых сельских районах Франции данный жест означает нуль или отсутствие ценности чего-либо. На Мальте, в Турции, Сардинии и Германии это может истолковываться как грубый сексуальный комментарий или приглашение к контакту. Оскорбителен этот жест и в Бразилии, особенно если ваша рука находится внизу. Небольшое число жителей Танзании воспринимает «кольцо» как угрозу. Интересно, что вербальное выражение этого движения пальцев значит «Я убью тебя завтра!», где виден четкий намек на то, что партнер настолько жалок и ничтожен, что от него не ждут немедленной реакции, он так слаб, что «расправа» с ним может быть отложена на любой удобный срок. В Японии «кольцо» часто трактуется как символ денег и удачи. Интересен случай обозначения этим жестом понятия «четверг» в Латинской Америке.

Может показаться, что никакой системы в языковом коде не существует, а значения символам присваиваются произвольно или по догадке. Однако что касается последнего примера, при счете дней недели использовались пальцы руки, причем за точку отсчета брался большой палец. Так, кольцо между большим пальцем и мизинцем означало «понедельник»; кольцо, образованное с безымянным пальцем обозначало «вторник»; средний и большой палец имели значение «среда» и, наконец, большой с указательным пальцем показывали на «четверг».

Поднятый вверх большой палец и в Америке, и в России означает порядок в делах, но показывать его в Сардинии или сельских районах Греции небезопасно. Дело в том, что там он не означает просьбу подвезти, а, напротив, толкуется как оскорбительный жест, часто вызывающий на драку. Своим происхождением жест обязан древнему Риму, в котором были столь популярны бои гладиаторов. Толпа, присутствовавшая на боях, могла с помощью данного жеста советовать своему господину, что делать с упавшим единоборцем. Поднятый вверх большой палец и размахивание одеждами с криками «Mitte!» означало «освободить», а повернутый к земле большой палец, сопровождаемый криками «Iugula!», означал, что упавший гладиатор должен быть заплатить штраф. Если император соглашался со своими подданными, он подтверждал их вердикт тем же жестом. Исходя из двух положений большого пальца и значений, приписываемых этому жесту, поднятый палец означает, что все в порядке, а опущенный говорит о неудаче в решении дел. Именно такая интерпретация известна в Европе и большей части остального мира [6].

Язык жестов оказывается чрезвычайно важным в процессе коммуникации. Как погасить конфликт в ресторане, например, если итальянец, приглашенный немецким партнером на обед, вращает пальцем в центре щеки, показывая, как вкусна еда, в то время как немецкий бизнесмен выходит из себя, раздражается, закипает от ярости, так как трактует это как оскорбление и намек на его недоумие. Несомненно, обоим бизнесменам надо было осведомиться о традициях родных стран своих потенциальных партнеров, прежде чем предпринимать шаги к общению.

XXI век, отмеченный активными и смелыми глобализационными процессами, делает тесное международное сотрудничество просто неизбежным. На За-

падае все более популярной становится экзотическая профессия «специалист по межнациональному общению». Известная сентенция «разные страны — разные обычаи» приобретает новое значение в связи с тем, что в настоящее время более быстрыми темпами осуществляется интернационализация бизнеса, культуры, торговли, образования. Чтобы не попасть впросак, необходимо изучать нравы той страны, с которой, возможно, придется сотрудничать будущим выпускникам высших учебных заведений, поскольку культурные, экономические, политические, финансовые, промышленные и прочие контакты постоянно расширяются. В ходе глобализации индустриальные и торговые фирмы будут просто вынуждены грамотно ориентироваться на международной арене. Именно вследствие этого студентам приходится в процессе изучения иностранного языка осваивать тонкости менталитета потенциальных партнеров, особенности их психологии и исторических традиций не только на родном, но в том числе и на иностранном языке.

Библиографический список:

1. Литвак М. Е. Психологическое айкидо//Ж. «Высшая школа экономики — Эффективные коммуникации», Ростов-на-Дону, 1992.
2. Пиз А.. Язык телодвижений (как читать мысли по жестам). 1997.
3. Bolinger D. Intonation and its parts: melody in spoken English. Stanford, 1986.
4. Copeland L., Griggs L. Going International. 1985.
5. English L.M., Lynn S. Business across cultures. 1985.
6. Morris D., Collett P., Marsh P., O'Shoughnessy M. Gestures. Their origins and distribution. New York, 1979.
7. Rachman D. Business today. 1990.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ НА ПРЕДПРИЯТИИ РЕСТОРАННО-ГОСТИНИЧНОГО БИЗНЕСА И ТУРИЗМА»

И.В. Переселяк, Н.Б. Хромова

*Российский государственный торгово-экономический университет
Ивановский филиал, Иваново, Россия*

Для успешного развития практически любой страны качество высшего образования имеет определяющее значение. Стремительно меняющиеся экономические и социальные условия в нашей стране вызывают необходимость обновлять традиционные формы и методы преподавания иностранного языка в экономическом вузе, пересматривать содержание обучения с целью оптимизации его процесса.

В курсе подготовки студента — экономиста, а тем более экономиста — менеджера, нельзя недооценивать значение изучения иностранного языка. Но для подготовки квалифицированного специалиста уже недостаточно только традиционной формы практических занятий.

В 2003/2004 учебном году в учебные планы была введена дисциплина «Страноведение на иностранном языке» для студентов специальностей «Экономика и управление на предприятии РГБ и туризма», которая прекрасно сочетает в себе изучение иностранного языка и специальности. Курс строится в виде лекций и практических занятий и несет двойные образовательно - воспитательные цели и задачи:

1) способствует расширению кругозора и общей эрудиции студентов, формирует представление о стране изучаемого языка, ее роли в международных отношениях, особенностях социально-экономического и культурного развития;

2) способствует углублению знаний студентов в области языка, расширяет их лексический запас.

При построении курса мы ставили следующие языковые задачи:

1. Развитие навыков аудирования при лекционной форме подачи материала.

2. Выработка умений и навыков конспектирования на немецком языке.

3. Развитие умений и навыков работы со справочной литературой, периодической печатью, Интернетом.

4. Развитие навыков говорения на немецком языке.

5. Обучение написанию рефератов на немецком языке с последующей защитой их на практических занятиях.

Страноведческими задачами являлись:

1. Формирование представлений о месте и роли страны изучаемого языка в системе международных отношений.

2. Формирование системы знаний о природных особенностях, государственном устройстве, населении, хозяйстве, историко-культурном наследии Германии.

3. Воспитание чувства уважения к истории, культуре и традициям страны изучаемого языка.

Во всех разделах учебной дисциплины предусматривались различные формы организации учебного процесса: лекции, практические занятия, а также самостоятельная работа студентов.

На практических занятиях проводилось обсуждение лекционного материала, а также самостоятельно подготовленных студентами материалов в виде «круглых столов».

Самостоятельная работа включала в себя поиск и анализ материалов в СМИ и Интернете, реферирование данного материала, подготовку докладов на материале, выходящем за рамки лекционного.

На протяжении изучения всего курса проводился текущий контроль в виде тестов и устных собеседований в традиционной и инновационной (игровой) форме. Итоговый контроль осуществлялся в форме зачета в устной форме.

По результатам первого года обучения можно сделать следующие выводы: при подобном построении учебного курса значительно повышается познавательная активность студентов, так как они получают возможность не только приобрести сведения по одной из изучаемых дисциплин, но и улучшить свой уровень владения немецким языком.

**О РОЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ
ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

И.В. Плюснина, А.П. Дубровская

ВВВУТ

Вольск, Россия

Особая значимость проблемы наглядности при обучении иностранным языкам объясняется многими причинами. Основная задача визуальной наглядности – базировать мышление обучаемых на чувственно-наглядных представлениях.

По участию органов чувств в мыслительном процессе различают следующие *виды наглядности*: визуальную, аудитивную, мышечно-двигательную, а также смешанную. Ян Амос Каменский различал предметную и образную наглядность [1].

Простой показ предмета не означает использования наглядности в обучении. *Цель достигается при помощи демонстрации предмета, рисунка и постановки соответствующей речевой задачи.*

Специально созданные учебные видеофильмы, а также аутентичные видеосюжеты иллюстрируют языковые правила, показывают, как они реализуются в жизненных ситуациях, а также способны приучать обучаемых к общению на изучаемом языке, в свойственной стране изучаемого языка обстановке”.

При обучении иностранным языкам в неязыковых военных вузах очень важно приучить обучаемого самому решать ключевые задачи. Преподаватель создает у обучаемого установку на теоретическое осмысление практических манипуляций языком в речи. Дав ответ, обучаемый сам сопоставляет его с эталоном. Эталоном является демонстрируемый видеокадр предъявляемого учебного материала.

Визуальная наглядность есть такой целенаправленный и специально организованный показ учебного материала, который подсказывает учащимся законы изучаемого явления. В нашем случае, изучение иностранного языка с использованием средств аудио/визуальной наглядности позволяет творчески открыть эти законы и убедиться в их достоверности.

Семантизация и запоминание языкового материала должны сопровождаться большим объемом предметной, схематичной и других форм визуальной наглядности. Известно высказывание К.Д. Ушинского о том, что к зрительному образу “легко и прочно привязываются даже отвлечённые идеи, которые бы без того изгладились быстро из памяти”[2]. Замена словесного изложения фактов их показом, использование подготовленных графических материалов экономит время обучения, делает учебный материал более наглядным, доступным, интересным, связывает теорию с практикой.

К средствам аудио-визуальной наглядности относятся *видеограммы*, например: различные типы рисунков, картины, слайды, кадры видео- и кинофильмов. Применение видеограммы начинается с первого занятия и продолжается до завершения обучения иностранному языку.

Методика применения видеограммы даже в её самых элементарных формах фактически моделирует реальную действительность. При помощи видеограммы на занятии создаются результативные условия обучения говорению – различные ситуации. Наиболее простые ситуации на начальном этапе обучения говорению можно обеспечить с помощью одного или нескольких ситуативных рисунков, фото, слайдов, кадров видео- и кинофильмов. В ситуациях наиболее эффективно реализуются употребление новых слов, грамматических явлений, они стимулируют речевой акт. При ответах на вопросы преподавателя обучаемые видят, так сказать, зрительный образ ответа, и их задача состоит в том, чтобы перекодировать этот зрительный образ в речевой.

Кроме вопросов и ответов, на начальной ступени обучения говорению с применением видеограмм используются такие виды учебной деятельности, как описание или толкование видеокадра или слайда. В 1989 году Швердтфегер Инге ввела в современную методику термин *Sehverstehen* – визуальное понимание, ви-

зуальная компетенция, а также – *Bildelesen* – чтение картинок [3]. Визуальная информация кадра может служить дополнительной информацией к учебному тексту.

Важную роль в обучении говорению и аудированию играет видеофонограмма в форме видеофильмов и кинофильмов, киносюжетов или видеосюжетов.

В процессе обучения с применением видеофонограмм активизируются самые разнообразные *виды учебной деятельности*:

- упражнения, при выполнении которых устанавливается соответствие или различие между изображением кадра и его описанием (толкованием) в речевой форме;
- задания, требующие от обучаемого выразить своё отношение к воспринятой информации, дать оценку событиям, действующим лицам;
- различные виды работ с установкой на запоминание воспринятого материала с целью его использования при письменном изложении и других видах учебной деятельности (обычно результат аудирования с использованием видеофонограммы служит основой для реализации различных приёмов обучения говорению).

Видеофонограммы (кино- или видеосюжеты), являясь специфическим источником информации, отражают ситуацию реальной действительности, которая позволяет организовать учебное говорение, по своим показателям мало отличающееся от действительно коммуникативного говорения.

При обучении говорению рекомендованы основные *виды упражнений*:

- постановка вопросов на основе информации видеок кадров;
- ответы на вопросы по содержанию кадра;
- описание событий, действующих лиц;
- комментарий воспринятой информации;
- построение диалогов с реальной коммуникацией и др.

Современные формы визуальной наглядности (теле/видео) дают возможность повысить информационную насыщенность занятий, придают занятиям практическую направленность.

Внедрение в образовательный процесс современных технологий с использованием в практике обучения современных технических средств обучения позволяет более интенсивно решать проблемы обучения иностранному языку.

Библиографический список:

1. Каменский Я.А. Великая дидактика. // Школьные технологии. 1990. №6. – С. 31-35.
2. Ушинский К.Д. Избранные произведения. М.: Просвещение. 1998.
3. Schwerdtfeger, Inge C. Sehen und Verstehen. Berlin/München: Langenscheidt.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО И СИНТАКСИЧЕСКОГО СПОСОБОВ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ХИМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ)

Н.В. Потягалова

Ивановский государственный химико-технологический университет

Иваново, Россия

В терминологическом образовании очень активно действует способ синтаксического словообразования. Этот традиционный в английском языке способ образования терминов является и сейчас одним из наиболее продуктивных.

Рассматривая соотношение синтаксического способа в общелитературном языке (его называют также «лексико-синтаксическим») [8, с.267-269] и в терминологии, В.П. Даниленко подчеркивает существенное различие в действии этого способа в общелитературном языке и в терминологии [3, с.104]. В.Н. Прохорова считает, что правильнее говорить о двух способах словообразования, признавая тем самым, что синтаксический способ является специфичным для терминологии [5, с.58].

Лексико-синтаксический и синтаксический способы сходны по общему принципу слияния, соединения в одно целое нескольких элементов – слов. Но здесь и начинаются различия: при лексико-синтаксическом способе образования возникает новое слово с производной основой. При синтаксическом – устойчивое сочетание – составной термин. Лексико-синтаксический способ образования мало продуктивен в современном литературном языке, синтаксический – чрезвычайно продуктивен в терминологии.

Термины-словосочетания, образованные синтаксическим способом, получили в терминологии название составных терминов. Удельный вес составных терминов очень велик во всех терминосистемах английской терминологии, особенно в химической. В данной работе рассматриваются термины, взятые нами методом сплошной выборки из современной английской научно-технической литературы.

Классификация составных терминов с точки зрения структуры позволяет выделить термины, состоящие из различного количества компонентов.

Есть двухкомпонентные термины: *stacking-interaction* стэкинг-взаимодействие, *damping coefficient* затухающий коэффициент; трехкомпонентные: *"trace" activity coefficient* коэффициент "остаточной" активности; многокомпонентные: *the open-air type electrolyte cathode atomic glow discharge (ELCAD)* эмиссия тлеющего разряда на электролитическом катоде открытого типа. В связи с этим возникает проблема определения границ составных терминов [2, с.63-64].

Не существует единого мнения при объяснении образования многокомпонентных терминов: образуются ли они путем распространения двусоставных терминов или же путем сложения нескольких составных терминов. "Нетрудно заметить, что составные термины именно потому так распространены в разных терминологиях, что целиком покрывают понятийное поле данной системы и по мере накопления признаков могут теоретически бесконечно увеличивать состав своих компонентов" [6, с.155]. Образование трех- и многокомпонентных терминов идет обычно путем сложения двух двухкомпонентных терминов [4, с.11].

Не нашел единого разрешения вопрос о природе составных терминов, терминов-словосочетаний: входят ли эти единицы во фразеологическую систему современного языка? Являются ли они фразеологизмами?

Когда В.В. Виноградов классифицировал фразеологизмы по степени слитности компонентов, он указывал место составных терминов во фразеологической системе современного русского языка, отметив, что, хотя составные термины представляют собой особую группу фразеологических единиц, наиболее близкую по степени слитности к единствам, некоторые из них могут быть отнесены к фразеологическим сращениям [1, с.22]. Таким образом, он включал составные термины (или по крайней мере часть их) в фразеологию. С другой стороны, он говорит, что "отдельно должны быть рассмотрены целостные словесные группы, являющиеся терминами, т.е. выступающие в функции названия".

В современной литературе по терминологии существует и иная точка зрения, согласно которой составные термины исключаются из фразеологии,

"... Терминологическое сочетание и фразеологическая единица в языковой системе занимают разное положение в соответствии с различием их природы, их онтологического содержания. Они являются языковыми элементами разного качества, и их системные отношения ... можно охарактеризовать как соотношения лингвистических единиц разных уровней лексической системы" [7, с.171].

Можно отметить и некоторые другие особенности, характерные для составных терминов и отличающие их от фразеологических единиц общелитературного языка: термины-словосочетания никогда не бывают идентичны предложению. Но составные термины обладают основными признаками фразеологии и не отличаются от фразеологизмов – нетерминов в принципе. Различие между ними не органическое, а функциональное, точно так же, как не органичны, не принципиальны особенности терминов, отличающие эту группу словарного запаса современного английского языка от других лексических групп.

Анализ составных терминов показывает, что они занимают значительное место в каждой терминосистеме. Синтаксический способ терминообразования – образования составных терминов – продуктивен для всех терминосистем. Составные термины разнообразны по значению и структуре. Они выполняют разнообразные функции. Синтаксический и лексико-семантический способы терминообразования активно взаимодействуют.

В связи с этим уместным представляется рассмотреть некоторые особенности метафорического словообразования составных терминов.

Выделяются следующие разновидности метафоризации:

Составные термины – единства и сращения.

Сравнительно немногочисленны, но своеобразны и отличны от других видов составные термины, которые представляют собой результат метафоризации всего словосочетания в целом. На основе сходства признаков сопоставляемое понятие терминологической системы обозначается словосочетанием, которое из свободного превращается в устойчивое, во фразеологическое, различной степени связанности.

Прежде всего, это – термины, аналогичные тем фразеологизмам общелитературного языка, которые классифицируются как фразеологические единства.

У составных терминов такого типа есть основной признак фразеологических единств: омонимичность составного термина и свободного словосочетания общелитературного языка.

Основания метафоризации, как правило, понятны, видимы. Составные термины такого типа содержат образно-экспрессивные коннотации вследствие осязаемости процесса метафоризации и определенности признаков переноса.

Основные виды переноса при метафорическом терминообразовании – это переносы названий по сходству формы, местоположения и функции.

Следует подчеркнуть, что у многих терминов-метафор эти признаки переноса трудно расчленимы, переплетены, диффузны.

Очень часто при сходстве признаков понятий существуют и добавочные основания переносов. В метафорическом терминообразовании распространен, как и в общелитературной лексике, перенос по ассоциации (термин Д.Н. Шмелева) [9, с.193]. Наличие этого основания переноса в слове обычно вносит дополнительные коннотации в новое значение (в нашем случае – термин).

Среди терминов метафорического образования можно выделить термины, в основании которых лежит сходство одного признака понятий или сходство нескольких признаков:

jam nut – стягивающая гайка (сходство формы и функции)

female connection – гаечное соединение (сходство формы)
male connection – вилочное соединение (сходство формы)
nozzle throat – отверстие сопла (сходство формы и функции)
bridged bond – мостиковая связь (сходство формы и местоположения)
beat-out – шумы (сходство функции)
sample loop – петля с образцом (сходство формы)
membrane trafficking – мембранное движение (сходство функции)
stripped atom – «голый» атом (сходство формы)
twisting defects – дефекты скручивания (сходство функции)
wrapping angle – угол вращения (сходство функции).

Многие из анализируемых нами составных терминов являются терминами-кальками. Эти составные термины могут быть калькированы как целые словосочетания или же кальками могут быть отдельные терминологические элементы – части составного термина. Кальки образуются на основе продуктивных семантических моделей, прежде всего – метафорического образования.

По нашим наблюдениям, семантические кальки – это чаще всего метафоры:

twist-form – твист-форма
twisted intermediate – скрученный интермедиат
bona fide fluorescence – настоящая флюоресценция
fluorescence yield – выход продукта флюоресценции
laser piercing – лазерный пучок
nanobamboo – микроскопические волокна
hexagonal stacking – гексагональный стэкинг (перехлестывание)
sandwiches – два ровных комплекса, наложенные друг на друга
singlet and triplet states – синглетные и триплетные состояния.

Указанные виды метафоризации в составных терминах свидетельствуют о разнообразии этого процесса, а также близости метафоризации к другим видам образования составных терминов и терминов-слов.

Библиографический список:

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1947.
2. Головин Б.М. О некоторых доказательствах терминованности словосочетаний. Горький, 1973.
3. Даниленко В.Н. Русская терминология. М., Наука, 1977.
4. Кондрашкина С.И. Спортивная терминология. АКД. Л., 1975.
5. Прохорова В.Н. Русская терминология. Изд-во МГУ, 1996.
6. Русский язык и советское общество. Лексика современного русского литературного языка. М., 1968.
7. Толикина Е.Н. О системном соотношении терминологического сочетания и фразеологической единицы // Проблемы фразеологии. Исследования и материалы. М.- Л., 1964.
8. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. Изд-во МГУ, 1968.
9. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., Наука, 1973.
10. Asian Journal of Spectroscopy. 2001. Vol. 5 №1
11. Journal of Photochemistry and Photobiology A: Chemistry 142 (2001)
12. Spectrochimica Acta Part B 55(2000)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ

М.В. Серых

*Шуйский государственный педагогический университет
Шуя, Россия*

Проблема обучения иностранному языку в неязыковом вузе требует особого внимания. Существует ряд особенностей организации учебного процесса в неязыковом вузе, которые не способствуют успешному овладению иностранным языком.

Во-первых, это ограниченная сетка часов, которую отводят на изучение иностранного языка. Современное же общество в свою очередь предъявляет все более высокие требования к обучению практическому владению языком в ежедневном общении и профессиональной сфере. А для того, чтобы грамотно решать вопросы общения и достигать поставленных целей, необходимо развивать навыки и умения устной речи и чтения, которые требуют обильной практики.

Во-вторых, это отсутствие достаточного количества современных учебников и учебных пособий. Изменение целей обучения с акцентом на практическое владение языком привело к необходимости переработки учебников и учебных пособий прошлых лет и разработки совершенно новых. И как любое качественное изменение, этот процесс предполагает глубокий анализ и решение ряда проблем. Старые учебники уже не годятся, а с новыми еще не определились. В результате чего возникает пауза, пробел.

Следует отметить и низкий уровень мотивации у студентов к изучению иностранного языка. Повторяя школьную программу, вуз не открывает перед студентами новых перспектив и возможностей в изучении иностранного языка. А студент нынче уже не тот. Это личность, которая осознает значимость учебного процесса. Личность, которая сейчас делает все возможное, чтобы полностью реализовать себя в будущем.

Мы живем в эпоху информационных технологий, в век постиндустриального общества, что стремительно меняет представление о современном образовании. На современном этапе знания устаревают очень быстро и необходимо закладывать умения самостоятельной деятельности уже со школьной скамьи. Важно научить учащегося думать, анализировать, формировать собственную точку суждения. Для развития самостоятельного мышления недостаточно лишь излагать полученные знания, надо уметь приобретенные знания использовать для решения новых задач, решение которых приводит к получению новых знаний.

В настоящее время самостоятельная активная познавательная деятельность является основным компонентом процесса обучения. Успех учения немыслим вообще без активности учащегося. Совершенно немыслимо без высокой активности ученика самостоятельное приобретение им новых знаний и умений, выполнение творческой работы, в которой требуется применение знаний для решения каких-либо новых задач. Активность непременно предполагает ту или иную степень самостоятельности мысли ученика.

В свою очередь эффективность самостоятельной работы напрямую зависит от готовности к этому виду деятельности. При положительной мотивации у учащихся формируется интерес к содержанию предмета, способу его познания.

Иностранный язык, как никакой другой предмет, требует большого объема самостоятельной работы обучаемого как дома, т.е. вне урока, так и на уроке. И

одним из средств организации самостоятельной работы наряду с традиционными (техническими и нетехническими) могут служить компьютерные технологии.

Широкое распространение компьютера в современной жизни привело к тому, что многие учебные заведения используют это техническое средство для обучения разным дисциплинам. Иностранный язык не является исключением. Более того, учитывая все трудности, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков в неязыковом вузе, компьютер становится чуть ли не единственным средством обучения, которое играет значительную роль в повышении интереса к иностранному языку. Возможность работы с компьютером служит важным мотивом поведения, поэтому преподаватель должен грамотно использовать эту мотивацию.

Интерактивное обучение особенно важно при изучении иностранных языков, где коммуникативная деятельность является целью, так же как и средством обучения. Кто хоть раз использовал компьютер, согласится с тем, что это техническое устройство является отличным средством интерактивного общения. Общаясь с компьютером, учащийся может работать в посильном для него темпе, он может останавливаться, размышлять, возвращаться при необходимости, что практически невозможно в реальном общении.

Использование Интернета в учебном процессе позволяет создавать реальную языковую среду для изучающих иностранный язык. Это происходит благодаря возможности реального общения с носителями языка в отсроченном режиме (электронная почта, off-line-телеконференции) или в режиме реального времени (телеконференции в режиме реального времени - Chat, видеоконференции). Участие в конференциях дает возможность задать интересующий вопрос, поднять проблему, обменяться мнениями и опытом, что способствует повышению познавательной активности у студентов.

В Интернете мы всегда можем найти живой язык, живую информацию. Доступ к информационным ресурсам, возможность навигации в сети с помощью мощных поисковых систем – еще одно преимущество обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. Сейчас так легко через Интернет получить любые сведения, найти интересный аутентичный текст, подготовить раздаточный материал, подобрать индивидуальные задания и т.д. Однако даже здесь надо быть предельно внимательным и подвергать проверке и тщательному анализу любой материал, взятый из Интернета, т.к. там могут быть ошибки, ложная информация, которая может привести к недопониманию и формированию ложных стереотипов о культуре страны или стран изучаемого языка.

Самое же главное то, что использование компьютерных телекоммуникаций способствует формированию навыков проведения самостоятельных исследований (умений добывать информацию из различных источников, обрабатывать, хранить и передавать её), формированию потребности к саморазвитию и творчеству.

Конечно, компьютер и новые информационные технологии не решают всех проблем в области преподавания иностранных языков. Но очевидно, что в настоящее время на уроке иностранного языка при отсутствии естественной языковой среды, трудно обойтись без технических средств обучения. Компьютер принимает на себя наиболее сложные, рутинные формы учебной деятельности по освоению учебного материала, формированию различных навыков. Таким образом, использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, мотивацию, но и стимулировать к дальнейшему самостоятельному изучению языка.

Библиографический список:

1. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. – Санкт-Петербург: Союз, 2001.
2. Дистанционное обучение: Учеб. пособие/ Под ред, Е.С.Полат.- М.:Владос, 1998.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат.- М.,2003.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам Базовый курс лекций. – Москва: Просвещение, 2003.
5. Телицына Т.Н., Сидоренко А.Ф. Использование компьютерных программ на уроках английского языка // Иностр. языки в школе. – 2002. - №2.

**СОВМЕЩЕНИЕ ВИДОВ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
УСТНОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Т.Н. Сухарева

*Мичуринский государственный аграрный университет
Мичуринск, Россия*

Основоположники теории речевой деятельности указывают на следующие умения, которыми должен обладать человек для осуществления успешного общения (школа Л.С. Выготского) [1: 9]:

- 1) уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- 2) уметь правильно спланировать свою речь;
- 3) найти адекватные средства для передачи содержания;
- 4) уметь обеспечить обратную связь.

1) Умение ориентироваться в условиях общения – это быстрая, точная и достоверная оценка внешней обстановки, а также умственно-речевых и профессиональных особенностей собеседника, связанных с возрастом, образованием, степенью заинтересованности темой беседы, т.е. желанием общаться, словарным запасом, компетентностью в данном вопросе, если тема общения связана с узкой профессиональной специализацией и т.п. Данное умение необходимо при развитии речевой деятельности в естественной языковой среде, в лингвистическом поле родного языка или при длительном проживании человека в условиях иноязычного общения, например, за границей. Для преподавания иностранного языка формирование данного умения важно при проведении ролевых игр, обучающих правильному лингвистическому выбору в различных жизненных ситуациях, связанному, прежде всего, с посещением учениками других государств. Например, ролевые игры: «Сцена в магазине», «Диалог в аэропорту», «Разговор на улице» и т.д.

2) Умение правильно спланировать свою речь – более широкая и произвольная категория, не связанная жестко узкими рамками внешних ограничений, предполагающая свободное общение, полное подключение словарного запаса обучаемого для оптимальной передачи мыслей собеседнику.

3) С процессом монологического общения обучаемого связана выработка его умения найти адекватные средства для передачи содержания, поскольку в диалогах личное филологическое творчество ученика жестко связано и ограничено его ролевой функцией в данной конкретной обстановке: покупатель, пассажир, заблудившийся прохожий и т.д.

Вследствие этого при обучении диалогу по схеме «вопрос – ответ» объективно эффективнее добиться прямого запоминания ключевых фраз, необходимых при данных конкретных обстоятельствах. Личные творческие поиски ученика адекватных средств для передачи содержания речи начинаются там, где заканчиваются жесткие ограничения диалога. Однако следует помнить, что ролевые игры в форме диалога могут быть эффективно использованы для выработки умения находить адекватные средства для передачи информации. На наш взгляд, в таких диалогах ученик может выполнять обязанности эксперта, например, гида или экскурсовода, а при обучении студентов в неязыковом вузе эксперта по той специальности, по которой он обучается в университете: эксперта – экономиста, генетика, эколога, инженера и т.д.

4) Умение обеспечить обратную связь напрямую связано с планированием речи, нахождением адекватных средств для передачи содержания и правильной ориентировкой в условиях общения, то есть со всеми первоначальными умениями, вырабатываемыми в процессе речевой деятельности.

Обратная связь – это не просто подключение собеседника к диалогу или правильная передача информации, но и статусное филолого-лингвистическое отношение обучаемого к полю иноязычной культуры речи. Преподаватель может предложить обучаемому самому определить свой лингвистический статус, оценить уровень передачи информации студентом, например, в форме игры, предложив выбрать уровень «потерявшегося туриста» или «делегата конгресса экономистов». Однако, как правило, оценка обратной связи – это и есть оценка знаний ученика, определяемая педагогом и записываемая по определенной форме в экзаменационных ведомостях.

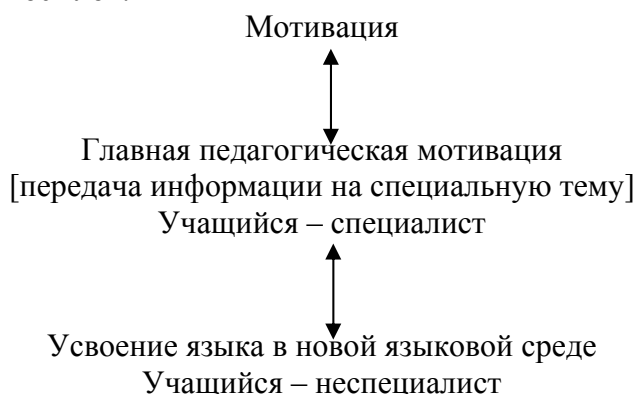
Кроме того, понятие речевой деятельности, как и деятельности, вообще, «... необходимо связано с понятием мотива». В результате возникает вопрос о формировании у учащихся «мотивационно-побудительной» базы говорения [2: 136].

Успешная коммуникация – это скорее трансактивная, а не интерактивная функция.

Следовательно, основным вопросом является вопрос о том, как побудить учащихся высказаться на заданную тему, тем более что тексты несут в себе информацию специального характера, следовательно, содержат слой терминологической лексики, а отсюда достаточно сложные.

Совмещение разной мотивации в процессе обучения, на наш взгляд, необходимо вследствие высокой психологической личностной самооценки студентов. Педагогу-филологу неязыкового вуза, необходимо подчеркнуть специфическую составляющую процесса обучения, намеренно отстранившись от специальных предметов, изучаемых студентами в курсе наук университета. Вне зависимости от того, насколько хорошо преподаватель знает, например, экономику или экологию, он намеренно дистанцируется от собственных знаний, навязывая студенту роль педагога в специальных (не лингвистических) вопросах. Данный ролевой образ схож с функцией эксперта, который можно применять в ролевом диалоге, однако дает большие возможности для внешних рамочных установок, которыми можно ограничивать обучаемого для эффективного поиска коммуникативных стратегий. Здесь педагог-лингвист может попросить упростить заданный текст, предназначенный для пересказа, предложив студенту объяснить данный экономический вопрос ученикам первого класса или домохозяйкам, которые пришли заниматься на экономические курсы в свободное время.

Требование намеренного упрощения передаваемой информации вызывает в обучаемом ответную реакцию, выраженную в творческом поиске отвлеченных синонимов, передающих сложную специальную фразеологию через простые образы и понятия. Именно такое намеренное микширование сложной экспертной речи дает возможность психологически точно встраивать «студента – педагога» в регистр ребенка, или взрослого, прежде изучающего иностранную речь. Здесь наблюдается своеобразное мотивационное смещение из сферы сложных специальных терминов в область простых и понятных неспециалисту, но филологически точных исходных посылок.



Таким образом, установка на «педагогическое старшинство» (принцип совмещения мотиваций) способствует более творческому подходу к выполнению заданий, а, кроме того, несколько нивелирует доминантную роль учителя в учебном процессе. С одной стороны, учащимся предстояло передать информацию по экономической тематике неспециалисту (смена регистра), в данном случае им является педагог, т.е. самому стать педагогом, а с другой – учащихся можно было бы сравнить с детьми, впервые осваивающими язык.

Библиографический список:

1. Теплякова, Е.К. Коммуникативные неудачи при реализации речевых актов побуждения в диалогическом дискурсе: на материале современного немецкого языка. – Автореф. дис... канд. филолог. наук. – Тамбов, 1998. – 17 с.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке/И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.

КАК НАУЧИТЬ ГОВОРИТЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

С.В. Сухов, Г.Г. Артюшина, О.А. Шейпак
РГТУ им. К.Э. Циолковского
Москва, Россия

О необходимости изучения иностранного языка уже написано и сказано много как в специальной литературе [1], так и в средствах массовой информации [2]. С тем, что преподавать иностранный язык в вузе необходимо так, чтобы молодой специалист мог успешно использовать его в своей работе, спорить никто не собирается. Вопрос заключается в другом – как именно построить процесс преподавания с тем, чтобы научить говорить на иностранном языке.

В нашем университете реализуется организационно-методическая система многоуровневой подготовки по иностранному языку, разработанная специально

для неязыковых вузов [3]. В современной педагогике все больше внимания уделяется современным наукоемким образовательным технологиям.

В настоящем докладе мы хотели бы подробнее остановиться на опыте использования современных наукоемких образовательных технологий в процессе преподавания английского языка. Речь пойдет о методике проведения научных конференций на английском языке со студентами младших курсов, практически не имеющих собственного опыта научной работы. Практика проводимых на кафедре «Иностранные языки» таких научных конференций может рассматриваться как практически первое привлечение студентов 1 и 2 курсов к научной работе, позволяя им сформировать начальные представления о ведении такого рода работ.

В качестве одной из технологий была выбрана деловая игра. О проведении деловых игр написано довольно много, хотя полного свода «правил» для ее проведения практически нет. Каждый раз подготовка и организация таких занятий выдвигает перед преподавателем новые задачи. Неизменным остается лишь то, что существенными недостатками проведения деловых игр при большом числе участников (более 20 человек) можно считать низкое качество и интенсивность ролевой деятельности студентов.

Такие конференции проводятся с 1998 года. Первоначально они проводились по подгруппам. С одной стороны, так было легче работать – число студентов не превышало 16 человек. Это позволяло повысить интенсивность ролевой деятельности студентов. С другой стороны, в подгруппе обычно наблюдается практически одинаковый уровень владения иностранным языком у всех студентов. Это позволяло повысить качество ролевой деятельности. Результаты проведения конференций и некоторые методические указания по их организации были описаны в [4].

В последние три года работа по подготовке и проведению научной конференции на английском языке была существенно изменена. Стали проводить общую игру для всей группы вне зависимости от уровня владения языком. Таким образом, количество участников стало превышать число 25. Результаты превзошли ожидания не только преподавателей, но и самих студентов. Доказательством объективности такой оценки служат снятые в ходе самих конференций видеofilмы, находящиеся в фильмотеке кафедры. Переоценить их значимость невозможно. Просмотр накопленных видеоматериалов до проведения очередной конференции позволил ориентировать участников на работу, учесть допущенные ранее ошибки, закрепить опыт, накопленный в прежние годы. Кроме того, такой материал может использоваться в курсе «Business English» (для студентов экономических специальностей) как иллюстрация к теме «Communications».

Задание на конференцию студентам было выдано за месяц, т.е. времени для подготовки было достаточно. Кроме того, было проведено специальное вводное занятие по проведению игры. Каждый участник получил полное представление о том, что именно ему придется делать, как это следует делать и к кому обратиться за помощью.

Студенты были разделены на команды, по три человека в каждой. Деление было проведено самими студентами, в каждой команде были ребята с разным уровнем владения языком. Поскольку конференция была научной, то каждый из участников выбрал себе научную должность, так были и руководители проектов, и старшие научные сотрудники, и исследователи и т.д. Перед участниками стояла не просто задача выбора должности, это отражалось и на той роли и функциях, которые выполнял затем участник. Например, «старший научный сотрудник» от-

вечал за доклад по теме, «научный сотрудник» – за подготовку вопросов для других и ответы по своей теме, а «аналитик» отвечал за стендовый доклад.

Темы для докладов были посвящены науке и разделены на три группы: наука в древности, наука в наши дни и наука будущего. Выбор направления был не случаен. Изучение языка в этих группах проводилось по учебнику Т.Б.Лесохиной «English for Sciences and Technologies. Part One. Sciences». Материал учебника затрагивал все темы, предложенные для обсуждения на конференции, и рассматривался как основа для будущих сообщений. Использование учебника позволило познакомить студентов и с жизнью древних философов, и с открытиями некоторых физиков и химиков. Естественно, материал учебника ни в коем случае не заменял учебники по философии, физике, химии, а был хорошим дополнением к тому, что студенты изучали на семинарах по указанным предметам. Это позволило участникам более полно подойти к решению поставленных перед ними задач. Сами участники отмечали, что предлагаемые для обсуждения на конференции темы были очень разнообразны и ёмки по содержанию. Чтобы доклад получился интересным, приходилось искать дополнительные источники информации, не только на бумажных носителях, но и в Интернете. Таким образом, в процессе поиска необходимой информации студенты узнали много нового и интересного не только в области языка, но и повышали свой интеллектуальный уровень. Кроме того, часть материала им приходилось переводить с русского на английский, что было безусловно хорошей тренировкой полученных в ходе обучения навыков.

Несколько слов о стендовых докладах. Ошибочно думать, что стендовый доклад готовил только один человек. Представление выбранной темы в полном объеме, безусловно, было общей для команды задачей. Работая сообща, ребята определяли, что будет представлено в виде стендового доклада, а что прозвучит в сообщении. При подведении итогов игры студентов говорили, под час им было жалко, что время, отведенное на доклад, было лимитировано (10 – 15 минут) и докладчики не смогли передать весь найденный объем информации. Это еще раз доказывает, что ребята с душой подошли к предлагаемой форме обучения, а лимитированное время, надеемся, было хорошей тренировкой для будущих выступлений.

Накопленный опыт позволил при проведении конференций в сделать качественный скачок: теперь и ведущими, и членами оргкомитета были только студенты, причем члены оргкомитета не освобождались от доклада. Такая работа позволила сплотить студенческую группу еще больше, и как результат, ребята блестяще справились со своей ролью. В работу Оргкомитета входила подготовка программы конференции, разработка эмблемы, оформление бейджей для участников, подготовка конференц-зала и организация чая в перерыве работы конференции. Кроме того, ребята разослали приглашение преподавателям своей кафедры. Это позволило предать конференции особый статус. Ведущие организовали работу конференцию динамично, непринужденно и интересно. Ребята не только озвучивали программу конференции, но и мотивировали ребят к динамичной работе. Им приходилось живо откликаться на те ситуации, которые складывались по ходу проведения самой конференции.

Вся конференция проходила на английском языке, это значит, что за 3-4 часа (в среднем проведение конференции занимает 3,5 часа астрономических) не было сказано ни единого слова по-русски, даже во время перерывов. Таким образом, получалось «полное погружение» в языковую среду. Подкупало то, с какой

любовью говорили ребята о своих стендах даже в перерывах. Стоило остановиться у того или иного стенда, как тут же звучало «Can I help you?»

В проведении такой конференции меняется роль и преподавателя. Вместо того чтобы все организовывать и всех учить, что и как, преподаватель становится консультантом и старшим другом. Безусловно, нагрузка на преподавателя возрастает, ребята имели возможность консультироваться с преподавателями в течение всего месяца, причем не вместо самих занятий, который проводились по расписанию, а после занятий. Ошибочно думать, что во время самой конференции преподаватели только пассивно наблюдали за ходом, преподаватели, выступая в роли гостей, задавали вопросы и высказывали свое мнение по той или иной теме.

В заключении конференции был проведен разбор, все участники, сидя за одним круглым столом, высказали свое мнение, указывая на то, что очень понравилось, а что было неудачным или не получилось. При этом все были на равных, и студенты, и преподаватели. Единственное, что не было сделано сразу после конференций, так это разбор ошибок в речи. Этому было посвящен разговор уже позже.

Библиографический список:

1. Артюшина Г.Г., Шейпак О.А. Значение иностранного языка в подготовке выпускников всех специальностей МАТИ-РГТУ им. К.Э.Циолковского.// Научные труды МАТИ им. К.Э.Циолковского, вып.1(73), Из-во ЛАТМЭС, 1998, с.436-438.
2. Шульгина Н. Обзор методик преподавания иностранного языка.// <http://www.begin.ru>
3. Мануйлов В.Ф., Благовещенская М.М., Федоров И.В., Артюшина Г.Г., Павлов С.Н., Галкин В.И., Пашков В.А., Морозов В.М. Организационно-методическая система и комплексная технология многоуровневой подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе //«Научные образовательные технологии инженерных вузов», М., «ЛАТМЭС», 2001, 216с.
4. Артюшина Г.Г., Шейпак О.А. Некоторые особенности преподавания иностранного языка в технических вузах России. //Материалы межвузовской конференции «Проблемы и опыт преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в вузах», М., Из-во МГУП, 2001, с.122-126.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Е. П. Шишмолина

***Петрозаводский Государственный Университет
Петрозаводск, Россия***

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню подготовки специалистов, обладающих освоенными способами деятельности в различных сферах. Это обуславливает утверждение в высшем профессиональном образовании компетентностного подхода, ориентированного «на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [5] и предполагающего формирование у студентов ряда необходимых для жизни и деятельности компетенций

и приводящего в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда.

Данный доклад посвящен вопросам организации в условиях этого подхода обучения профессиональной коммуникации на немецком языке студентов исторического факультета университета. В докладе отмечается отсутствие среди исследователей единого мнения в отношении понятий компетенция/компетентность, которые сегодня они либо отождествляются, либо дифференцируются. Важно отметить, что компетентностный подход не противопоставлен традиционным знаниям, умениям, навыкам (ЗУНам), так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе. Но при этом он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, делает акцент на практической стороне вопроса [2].

Сопоставление многообразия компетенций во многих зарубежных и в российской системах образования наглядно демонстрирует необходимость формирования коммуникативной компетенции предполагающей способность студентов к общению между собой, в том числе на иностранных языках. Поэтому одной из наиболее значимых для выпускника вуза представляется иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция, понимаемая как способность выполнять обязанности в рамках своей специальности и осуществлять эффективное общение в профессионально-деловой сфере во всех видах речевой деятельности. [3: 48]. Целью формирования данной компетенции является достижение определенного уровня владения немецким языком в сфере профессиональной коммуникации (минимальный – 1 курс, промежуточный – 2 курс, продвинутый – 3 курс) специалиста гуманитарного профиля для решения деловых задач в соответствии с условиями общения и с использованием необходимых для этого знаний, умений и навыков.

В рамках дискуссии по вопросу о специализации обучения следует заметить, что становление прочных речевых навыков и умений возможно лишь в ситуациях, близких к ситуациям реального общения. Поэтому формирование элементов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции как одного из аспектов курса немецкого языка на историческом факультете целесообразно начинать уже на первой стадии обучения (достижение минимального уровня владения языком профессиональной коммуникации). В условиях ограниченного количества часов, отведенных на изучение иностранного языка в неязыковом Вузе, представляет интерес направление English for Special Purposes (ESP), предполагающее отбор содержания обучения с учетом целей конкретной группы студентов [4: 53].

Основой иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции является диалогическая речь. Как показывает практика, этот вид речевой деятельности, в отличие, например, от монологической речи представляет для студентов повышенную трудность. Причины заключаются в несформированности либо в недостаточной степени автоматизации навыков, входящих в лингвистический, социолингвистический, прагматический, предметный и стратегический компоненты иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Преодоление указанных трудностей представляется возможным с использованием комплекса упражнений для студентов первого курса исторического факультета с целью достижения студентами минимального уровня (1 курс) владения языком профессиональной коммуникации. В качестве основных характери-

стик выделяются: содержательная ценность высказываний собеседников, информативность реплик, убедительность реплик, прагматизм высказываний (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, пообещать, согласиться, предложить, узнать, попросить, удивиться), взаимоадекватная реакция на высказывание партнеров, динамичность (быстрая смена тем) общения, логичность в построении стратегии разговора, продуцирование неподготовленных высказываний в естественном темпе общения, общение с разным количеством собеседников, использование невербальных средств, соблюдение правил речевого этикета участниками общения.

Упражнения основываются на содержании ряда тематически связанных между собой текстов, посвященных подводной археологии. Выбор тематики пособия обусловлен, во-первых, результатами проведенного среди студентов исторического факультета анкетирования, а во-вторых, изучением в этот период курса археологии [1].

Далее в докладе излагается последовательность организации работы. Все упражнения комплекса подразделяются на **дотекстовые** (подготовительные, частично языковые), **репликационные** (условно-коммуникативные упражнения, (упражнения по образцу) и **диалоговые** (естественно-коммуникативные упражнения, самостоятельное говорение). Становление речевых навыков и развитие умений в процессе выполнения данных упражнений проходит три этапа (С.Ф. Шатилов): ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный [6: 29-30].

В докладе рассмотрены каждая из групп упражнений, приведены примеры. **Дотекстовые упражнения** (ориентировочно-подготовительный этап формирования навыков) направлены на формирование фонетических, лексических и грамматических навыков, в них происходит тренировка встречающиеся в текстах наиболее важных лексических единиц, грамматических явлений, а также географических названий и имен собственных. Это упражнения типа:

- *прослушайте, повторите за диктором, попросите собеседника объяснить вам что-либо, восстановите случайно поврежденный текст и так далее.*

Упражнение типа:

- *прослушайте краткие диалоги и скажите, является эта информация для Вас новой либо Вы уже знали об этом раньше, используйте предложенные разговорные клише.*

Является переходным к следующему этапу.

После подготовки содержательной стороны беседы (прочтения текстов) следуют **репликационные упражнения** (стереотипизирующе-ситуативный этап совершенствования навыков).

- *переспросите своего собеседника, если Вы не всё расслышали; спросите, верно ли Вы поняли реплику собеседника; выразите свою неуверенность, сомнение в том, что говорит Ваш собеседник; попросите собеседника осветить интересовавшие Вас моменты; уточните (дополните) информацию; спросите об источнике информации; согласитесь или опровергните высказывание и так далее.*

В упражнениях этого этапа предлагаются образцы речевых формул и клише.

Wie finden Sie ... Was meinen Sie von ... Was mich angeht ... Soviel ich weiß... Was verstehst du darunter... Ich finde es neu (interessant, wichtig)... Es ist mir bekannt... Könntest du mir sagen...(wo ich mehr darüber erfahren kann)?

Дотекстовые и репликационные упражнения являются подготовительными для последующего самостоятельного диалогизирования.

На заключительном этапе работы, в **диалоговых упражнениях** (варирующе-ситуативный этап, этап развития речевого умения), сначала предлагается зрительная опора в виде схемы, отражающей основные моменты содержания предполагаемой беседы, затем ситуация общения задаётся описанием.

Таким образом, могут быть сделаны следующие выводы:

Компетентностный подход к обучению в сфере высшего профессионального образования, способствующий повышению эффективности подготовки специалистов, владеющих необходимыми для жизни и деятельности компетенциями и востребованных на рынке труда, реализуется на занятиях по немецкому языку у студентов исторического факультета в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции.

Содержание обучения, ориентированное на личностные (в данном случае – профессиональные) интересы значительно способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Совершенствуются навыки и умения входящие в состав компонентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции: лексические, грамматические, фонетические речевые навыки; умения диалогической речи (механизмы запроса информации, переспроса, высказывания своего мнения, суждения, выражения своего сомнения, согласия / несогласия, модальных оттенков своего высказывания.

Библиографический список:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, 2000
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Зыкова В. Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов СПбГУ, 2002
4. Морозова Е.В. Особенности коммуникативной методики преподавания иностранных языков. // Современные направления в зарубежной методике преподавания иностранного языка. Сборник научных трудов, вып.324, Москва, 1989
5. Реформы образования: Аналитический обзор/Под ред. В.М. Филиппова. — М.: Центр образовательной политики, 2003.
6. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе М.: Просвещение, 1986

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

**О ПОЭТАПНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
ЗАПИСЫВАНИЮ ЛЕКЦИЙ**

И.В. Долинина

*Ивановский государственный химико-технологический университет
Иваново, Россия*

Среди всех видов учебно-научной деятельности студентов процесс слушания и записывания лекций имеет ведущее значение для получения полноценного образования [3: 16]. Вследствие этого первостепенной задачей при обучении иностранных студентов русскому языку является совершенствование рецептивных и репродуктивных умений – аудирования и конспектирования со слуха на базе языка специальности [4: 28].

Неоднократно отмечалось, что слушание лекций по профилирующим предметам представляет для иностранных учащихся значительные трудности в предметно-содержательном и в языковом плане. Именно поэтому такое обучение необходимо начинать уже на подготовительном отделении, поскольку в данный период формируются первоначальные навыки и умения в этом виде речевого общения [1:129].

Согласно наиболее распространенной точке зрения, "запись лекций – это один из подвидов (разновидность) письменной речи, или репродуктивная письменная речь" [1: 130]. Такой вид речи представляет собой сложный комплексный психологический процесс, составные части которого закономерно распределяются между собой во времени. Компоненты этого процесса – аудирование, мыслительная и речевая переработка воспринимаемой информации и письменная фиксация принятого и переработанного материала [2: 12].

Следовательно, подготовка студентов к записыванию лекций также должна иметь комплексный характер и осуществляться поэтапно. Задания следует комбинировать в определенной последовательности, учитывая степень сложности, их практическую востребованность у студентов, логические связи между различными аспектами преподавания русского языка как иностранного.

На *первом этапе* можно приступать к формированию неложных умений. В области аудирования упражнения должны быть ориентированы на начало формирования, во-первых, умения удерживать в памяти на некоторое время составные элементы высказывания (например, упражнения с заданиями: "Прослушайте слова. Скажите, в этом перечне было такое-то слово?", "Прослушайте слова / словосочетания. Какие из них вы запомнили? Запишите их"); во-вторых, умения видеть и узнавать грамматические позиции слов в пределах одного высказывания (например, упражнения с заданиями: "Выпишите только грамматическую основу предложения", "Составьте словосочетания из слов за определенное время"). Эти виды упражнений учат студентов быстро и эффективно производить мыслительные и письменные операции со структурой предложения, закладывают умения прогнозировать синтаксическую структуру фразы, улавливать ее общий смысл.

В области формирования умений мыслительной и речевой переработки воспринятой информации выполнение упражнений призвано обеспечить законо-

мерный переход от пассивного слушания к адаптации воспринятых сведений и подготовке их к записи. Сам по себе данный аспект очень сложен с психологической точки зрения. Он наименее изучен в специальной литературе, мало затронут в курсах основного обучения русскому языку как иностранному, поэтому ему нужно уделять особое внимание. Известно, что иностранные студенты, не освоив его, стремятся к пословному записыванию за преподавателем.

В области мыслительной и речевой переработки информации упражнения должны быть ориентированы на начало формирования, во-первых, умения быстро определять структурные и неструктурные компоненты предложения; во-вторых, умения находить синонимические элементы, более краткие по форме, заменяющие соотносимые с ними элементы воспринятого высказывания. На первом этапе это осуществляется на уровне материала, предъявленного учащимся в записанной форме. Первый тип умений формируется с помощью упражнений с заданием: "Прочитайте предложения. Уберите из каждого прилагательные и наречия / обстоятельства, которые относятся ко всему предложению. Прочитайте усеченные варианты. Сохранился ли в них основной смысл высказывания?". Второй тип умений формируется с помощью упражнений с заданием: "Замените данные сочетания слов одним словом", "Прочитайте предложение, замените его предикат близким по смыслу".

В области формирования умений письменной фиксации текста, прошедшего мыслительную переработку, на первом этапе основное внимание должно быть направлено на формирование у студентов автоматизмов в области письма. Поэтому на занятиях полезно проводить диктанты из слов, написание которых уже отработывалось. Это могут быть тематические словарные диктанты, зрительные и слуховые.

В конце первого этапа можно переходить к заданиям, посвященным синтагматическому членению предложения: "Прочитайте предложение / прослушайте предложение, разбейте его на синтагмы. Произнесите их с нужной интонацией", "В предложениях, написанных слитно, поставьте границу между словами".

На *втором этапе* в области аудирования продолжается формирование умения удерживать в памяти составные элементы высказывания и умения определять грамматические позиции слов в пределах высказывания. Но материалом для упражнений служат уже целые предложения. Задания звучат так: "Прослушайте фразу. Повторите ее. Ответьте на вопрос по ней", "Прослушайте фразы. Повторите первую / вторую и т.д.", "Прослушайте фразы, запишите их в паузы", "Придумайте предложения с данными глаголами, построенными по следующей схеме".

На этом же этапе формируются умение определять актуальный смысл высказывания по контексту, умение выделять главную, конкретизирующую и избыточную информацию. Эти навыки приобретаются с помощью выполнения упражнений с заданием: "Прослушайте высказывание. Задайте к нему вопросы", "В паузы текста ответьте на следующие вопросы", "Прочитайте текст. Подчеркните предложения, содержащие главную информацию", "Прочитайте текст. Выделите в нем главную и дополнительную информацию", "Прочитайте текст. Можно ли его сократить? Почему?".

При формировании умений в сфере мыслительной и речевой переработки воспринимаемой информации на втором этапе продолжают отработываться следующие умения: умение быстро определять структурные и неструктурные компоненты предложения и умение автоматически находить синонимические эле-

менты, более краткие по форме. Например: "Прослушайте два предложения. Повторите их в паузы, убрав из второго предложения неструктурные компоненты (прилагательные, наречия, обстоятельства)", "Почитайте придаточные части сложных предложений. Замените их по возможности причастными / деепричастными / именными оборотами".

Именно на втором этапе учащимся можно предлагать упражнения, развивающие умение сокращать слова и умение опознавать сокращения, а также упражнения, формирующие умение предварять последующие элементы предложения и целые фразы. Например: "Запишите слова, используя сокращения", "Узнайте и восстановите слова, записанные с сокращениями", "Прочитайте предложения, в которых сокращены некоторые формы слов"; "Восстановите пропущенные слова в предложениях и запишите их полные варианты". В этих упражнениях постепенно меняется уровень сокращения, а паузы становятся все короче.

В области формирования умений письменной фиксации текста на втором этапе в одном комплексе с упражнениями, посвященными умению сокращать слова, используются упражнения с заданиями, направленными на выработку автоматического сокращения слов, замены слов символами. Например: "Спишите словосочетания, сокращая в них окончания прилагательных и глаголов, а также падежные окончания существительных. Прочитайте эти предложения", "Восстановите отрывок текста, записанный с сокращениями слов", "Слушая словосочетания, запишите их в сокращенном виде", "Запишите определение в виде формулы"; "Запишите слова символами".

Также на втором этапе может быть использована форма диктанта для отработки и закрепления таких умений, как: быстрое написание слов и предложений, быстрое воспроизведение письменного образа слова по его звуковому образу, отработка основных норм пунктуации.

На *третьем этапе* упражнения приобретают комплексный характер, сочетая в формулировке своих заданий отработку сразу нескольких навыков. Третий этап должен показать, в какой степени учащиеся готовы к слушанию и записыванию лекций в естественных условиях. На этой стадии обучения работа должна идти только со связными текстами.

Задания становятся все более сложными: "Прослушайте текст и запишите его после прослушивания за определенное время"; "Прослушайте текст и запишите его в паузы". В этих упражнениях проверяются и закрепляются навыки удерживания в памяти информации и определения грамматической позиции слов в пределах высказывания.

Продолжается работа по формированию умения сокращать слова и умения опознавать эти сокращения в составе текста. Начав с микротекстов и упражнений типа: "Прочитайте предложения с пропущенными частями и восстановите их", "Прослушайте первую часть сложных предложений. Закончите эти предложения", следует постепенно переходить к более крупным объемам текста с заданиями "Прочитайте текст с пропущенными частями и восстановите информацию".

Также на третьем этапе необходимо уделять больше внимания формированию и закреплению такого умения, как определение актуального смысла высказывания по контексту. Например: "Прочитайте текст. Определите, о каком объекте в нем сообщается", "По названию темы предположите, о чем текст, который вы услышите", "На основе названия темы постарайтесь определить общую схему / план текста. Прослушав текст, сопоставьте его схему / план с предполагаемым вами".

При формировании умений мыслительной и речевой переработки информации на третьем этапе связный текст все чаще предъявляется на слух. Задания теперь звучат так: "Прослушайте отрывок текста. Повторите его, отбросив в каждом предложении неструктурные компоненты" (отрабатывается быстрое определение структурных и неструктурных компонентов предложения); "Слушая предложения текста, в паузы замените придаточные части предложений причастными, деепричастными, именными оборотами" (отрабатывается автоматический поиск синонимических элементов, более кратких по форме); "Прочитайте текст, восстанавливая по ходу чтения недостающие элементы внутри предложений" (отрабатывается умение предвирать последующие элементы фразы и целые предложения); "Слушая предложения текста, в паузы запишите их в сокращенном виде. Прочитайте их" (отрабатывается умение чувствовать предел сокращения слов, предложений и текста в целом).

В области письменной фиксации текста, прошедшего мыслительное перекодирование следует продолжать работать над убыстрением темпов записи, используя упражнения на скоростное списывание с формулировкой: "Спишите текст как можно быстрее. Прочитайте его. Все ли свои записи вы можете разобрать?", "Напишите предложения в паузы вслед за речью преподавателя / записью на магнитофоне".

Продолжается совершенствование пунктуационной грамотности студентов, их умения видеть полупредикативные и придаточные части предложений. Здесь предлагаются такие упражнения: "Прослушайте текст. Отметьте в нем все предложения с причастным и деепричастным оборотом. Напишите их после повторного чтения, расставляя знаки препинания", "Напишите сложные предложения, соблюдая знаки препинания".

К третьему этапу обучения необходимые навыки в сокращении слов уже приобретены студентами, но задача преподавателя – сделать эти навыки автоматическими. Поэтому необходимо как можно чаще предлагать учащимся упражнения типа: "Запишите отрывок текста, производя необходимые сокращения слов", и, наконец, "Запишите звучащий текст с максимальными для вас сокращениями. Прочитайте запись".

Таким образом, процесс обучения иностранных учащихся записыванию лекций разбит нами на три этапа, на каждом из которых студенты с помощью выстроенной системы упражнений овладевают определенным количеством умений. Результаты этапов показывают, насколько вырос уровень сформированности навыков, необходимых для данного вида деятельности.

Библиографический список:

1. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1988.
2. Павлова В.П. Обучение конспектированию. М., 1978.
3. Плаксин В. А., Трухан Ю. В. О поэтапности лекторской деятельности // Совершенствование образовательных процессов: Межвузовский сборник научных трудов. Краснодар, 1995.
4. Хавронина С.А. Подготовка иностранных студентов-филологов к слушанию лекций по лингвистическим дисциплинам // Подготовка иностранных учащихся разных профилей к профессиональному обучению на русском языке: Тезисы докладов. Иваново, 1990.

**СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

Л.А. Кабанова

Ивановская государственная сельскохозяйственная академия

Иваново, Россия

Целью обучения иностранному языку в высшей школе является достижение определенного уровня коммуникативной компетенции, которая предполагает способность студента реализовать свои знания, умения и навыки для обеспечения непосредственного (при понимании на слух и говорении) и опосредованного (при чтении и письме) общения на изучаемом языке. Коммуникативная компетенция представляет собой взаимодействие основополагающих систем знаний и умений, необходимых для осуществления общения. А для этого необходима высокая мотивация активной, сознательной, творческой деятельности изучающих иностранный язык и культуру страны изучаемого языка.

Методисты считают, что одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной методики является обучение устному общению. Чтобы облегчить эту проблему, необходимо сформировать в процессе межличностного группового общения соответствующие социально-психологические условия.

Формирование определенного уровня лингвистического навыка достигается путем вопросно-ответных упражнений. Преподаватель задает сам и стимулирует постановку студентами серий вопросов, ответная реакция на которые может быть выведена на уровне навыка.

Создание исходного уровня коммуникативной компетенции достигается и в ходе овладения клишированными фразами, выражениями и формулами, которые помогают студентам выразить свое отношение к реплике партнера или партнеров. При помощи этих фраз и выражений изучающие смогут согласиться, возразить, предложить что-либо, отказаться от чего-либо, удивиться, восхититься и т.д.

Однако известно, что отношение между репликами внутри диалогического единства далеко не всегда «вопрос-ответ». Большое место в диалогах свободной беседы занимают связи «утверждение-вопрос», «утверждение- утверждение».

Наиболее сильным мотивирующим фактором являются приемы обучения, удовлетворяющие потребность изучающих в новизне изучаемого материала, в разнообразии выполняемых упражнений.

Использование разнообразных приемов обучения способствует организации речевого взаимодействия, закреплению языковых явлений в памяти, созданию более устойчивых зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности, а также наиболее полному решению задачи интенсивного обучения иностранным языкам. Необходимое речевое взаимодействие обеспечивает прием «интервью». Основной задачей является опросить как можно больше присутствующих на занятии.

Несомненную пользу дает прием «многократного использования» - интенсивное многократное, вариативное проговаривание речевых клише, фраз.

Одним из путей интенсификации учебного процесса и повышения уровня владения языком является использование языковых (речевых) игр, которые можно разделить на: 1) фонетические; 2) лексические; 3) игры с фразами; 4) грамматические; 5) игры при обучении чтению; 6) игры при обучении аудированию; 7) игры при обучении говорению; 8) смешанные игры; 9) коммуникативные игры.

Использование культурного и духовного наследия страны изучаемого языка помогает поддержать интерес к языку как средству обучения, а с точки зрения интенсификации коммуникативного подхода является средством удовлетворения познавательных-коммуникативных потребностей.

Эффективным средством является использование комплексного коммуникативного подхода к тестированию, при котором делается акцент, в первую очередь, на важность высказывания, а не на правильность его формы и структуры. Это связано, главным образом, с тем, как язык используется в общении, хотя ошибается тот, кто полагает, что коммуникативной компетенции можно достичь без достаточного овладения грамматической стороной изучаемого языка. Вот почему обязательными объектами контроля должны быть понимание речи на слух, говорение, чтение и письмо.

Подводя итог, хотелось бы подчеркнуть, что оптимальное сочетание повторяемости и вариативности средств и приемов является необходимым условием интенсификации коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.Ю. Кузьменко

*Шуйский государственный педагогический университет
Шуя, Россия*

Выпускники педагогического вуза должны быть готовы к адекватному управлению учебным процессом и выбору оптимальных решений в ситуациях педагогического общения. Поэтому возрастает значение профессионально-педагогической направленности преподавания всех дисциплин, и особенно иностранного языка. Специфика обучения иностранному языку в неязыковом педагогическом вузе состоит в том, что цель общения здесь – подготовка студентов к их будущей профессии.

Коммуникативные умения, как и познавательные, являются общечеловеческими умениями. Однако для педагога они являются профессиональными качествами его личности. Будущему учителю необходимо знать и владеть формами и культурой общения. Культура педагогического общения предполагает умение говорить и слушать, выражать себя, воспринимать и понимать личность другого человека. Но чтобы научиться всему этому, нужны упражнения, определенный тренинг. Методы овладения искусством общения многообразны. Тренинг профессионально-педагогического общения можно осуществить на занятиях по педагогике, на семинарах и спецкурсах, в период педагогической практики, а также на занятиях по иностранному языку. Курс иностранного языка в педагогическом вузе носит коммуникативно-ориентированный характер. Ведущим принципом обучения иностранным языкам является принцип коммуникативной направленности, что означает вовлечение обучаемых в общение на иностранном языке.

Общение есть процесс непосредственных взаимоотношений, обращения людей друг с другом, основанный на разумном понимании и намеренной передаче знаний, мыслей и переживаний в соответствии с социальными нормами и условиями осуществляемой ими деятельности. Вне непосредственной деятельности общение невозможно. Общение не только обуславливает совместную коллектив-

ную деятельность, оно выступает также и важнейшим фактором формирования личности, средством воспитания. Ведь воспитывать человека - это не только воздействовать на его представления и понятия, формировать убеждения, но и обеспечивать практическую регуляцию его поведения, отношений с другими людьми. Это значит, что общение в школе несет в себе более глубокую функцию, нежели просто контакты между людьми. Любой вид общения в паре «учитель-ученик» является воспитывающим.

Грехнев В.С. выделяет в профессиональном общении учителя два тесно взаимосвязанных друг с другом звена:

Общие принципы общения, заложенные общественным строем, унаследованные ценности прошлого, в которых реализуется педагогическая деятельность учителя, единые цели обучения и воспитания.

Индивидуальные принципы общения – стиль учителя, совокупность конкретных приемов и средств, которые он своеобразно, в зависимости от конкретных условий и возможностей обучения и воспитания реализует в своей деятельности на основе имеющихся у него личных знаний, профессионального опыта, способностей и умений.

По определению А.А.Леонтьева, оптимальное педагогическое общение – это общение преподавателя с учащимися в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, обеспечивающей благоприятный эмоциональный климат обучения, управление социально-педагогическими процессами в коллективе и позволяющей максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учащихся.

Для вузовской методики большое значение приобретает выявление резервных возможностей процесса обучения иностранному языку в педагогическом вузе и разработки методов и форм педагогически направленного обучения. Педагогическое общение является коммуникативным аспектом деятельности учителя. Нельзя считать реальным педагогическим общением процесс, который имеет всегда лишь монологическую форму: учитель говорит, дети сидят и слушают. Педагогическое общение направлено всегда на решение конкретной задачи: выслушать, понять, научить, подсказать, проконтролировать, убедить, объяснить, поправить и т.д.

На занятиях по иностранному языку студенты осваивают технику общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевым партнером. Студенты убеждаются, что общение и понимание достижимо лишь при взаимном слушании, слежении собеседников за мыслью друг друга. Чтобы удостовериться в этом, необходимо уметь задавать вопросы, выражающие искреннее желание спрашивающего выяснить суть мысли говорящего. Собеседники реализуют себя в общении лишь тогда, когда готовы помочь в этом друг другу. Общение становится более эффективным, если между педагогом и учащимися устанавливаются партнерские отношения и создаются условия для раскрытия личностных способностей.

Преподаватель и студент взаимодействуют не только для того, чтобы студент усвоил некий объем учебного материала, но, прежде всего для самореализации его личностных возможностей. Взаимодействие личности преподавателя и студента, складывающееся между ними взаимопонимание являются психологической основой сотрудничества. Авторитарный стиль разрушает не только атмо-

сферу взаимного доверия, но и убивает радость познания, положительные эмоции.

Профилактика и снятие у студентов коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, неуверенности в общении достигаются за счет следующих приемов:

- ✓ создание на занятии атмосферы защищенности при общении с преподавателем,
- ✓ ободрение, поддержка самой попытки ответа, самого факта участия в работе на занятии,
- ✓ одобрение обращений студентов за действительно необходимой помощью к преподавателю или товарищам,
- ✓ авансирующая похвала за устные ответы по собственной инициативе,
- ✓ предупреждение поведения студентов, подавляющего коммуникативную активность товарищей на занятиях.

Развитию коммуникативных умений, необходимых в деятельности любого учителя предметника, способствуют приобретенные на занятиях по иностранному языку следующие умения.

Умение логично и связно изложить материал.

Главное в изложении материала – это заставить себя слушать. Но восприятие лекции, доклада, сообщения требует от слушателя определенных усилий, что, по истечении некоторого времени, приводит к их утомлению. Следовательно, необходимо так построить свое выступление, чтобы облегчить его восприятие слушателем: разместить ориентиры, обозначающие важные части сообщения, поворот сюжета, переход к примерам.

Ориентиры: Представление темы сообщения: ...Telle est la question que je voudrais traiter avec vous (Вот вопрос, который я хотел бы обсудить с вами).

Представление плана: Je parlerais tout d'abord (Прежде всего я представлю)...,en second lieu nous étudierons(затем мы изучим)...,pour terminer (и в заключении я скажу несколько слов о) ...

Переход к первой части: Commençons, si vous voulez bien, par (Я хотел бы начать с вопроса о том, что) ...

Объявление об отклонении от темы: Notons à ce propos que (Заметим по этому поводу, что) ...

Последняя часть сообщения: En conclusion (И в заключении я хочу сказать) ...

Все эти слова, словосочетания ничего не добавляют к смыслу высказывания, они служат для логичного и связного построения высказывания и для облегчения восприятия данного сообщения.

Умение быть понятым собеседником.

Мнение должно быть сформулировано очень четко и ясно. Но даже в этом случае вы рискуете быть неправильно понятым. Это может происходить из-за того, что ваш собеседник придает вашим словам свой собственный смысл. В этом случае вы должны либо растолковать, т.е. объяснить смысл другими словами, либо совершенно четко определить смысл слова. Вы можете сделать это и до того, как вас об этом попросят.

Mais qu'entendez-vous par théâtre de boulevard ? Но что вы *понимаете* под уличным театром?

Théâtre de boulevard, comment cela ? Уличный театр, *что это?*

Théâtre de boulevard, que voulez-vous dire ? Уличный театр, что вы *хотите этим сказать*?

Théâtre de boulevard, qu'est-ce que cela signifie ? Уличный театр, что *это значит*?

Pour moi, théâtre de boulevard veut dire ... Для меня уличный театр *означает* ...

Théâtre de boulevard ? Je entends par là ... Уличный театр? Я *понимаю под этим* ...

Pour moi, le théâtre de boulevard c'est ... Для меня, уличный театр *это* ...

Умение соглашаться, уступать.

Есть вопросы, по которым очень трудно выразить единственное и правильное мнение. С одной стороны мы отрицаем что-то, но с другой стороны нельзя не признать, что существуют факты и какие-то данные, идущие вразрез с нашим мнением. Нужно уметь дать свое видение проблемы и признать значимость аргументов собеседника. Мы соглашаемся, то есть принимаем, что в ряде случаев собеседник может быть прав, но затем мы подвергаем критике его видение проблемы.

Vous ne pouvez pas le nier ? Вы не можете этого отрицать?

Il est vrai que, *mais cependant* ... Конечно, это так, *но однако* ...

Je l'admets volontiers, *mais reconnaissez-le*... Я охотно это принимаю, *но признайте*, что...

Tout à fait d'accord avec vous, *mais tout de même*... Полностью согласен с вами, *но тем не менее*...

Умение протестовать.

Протестовать – это энергично отрицать. Вас обвиняют в том, что вы сказали то-то и то –то. Но на самом деле ваши слова были просто неправильно истолкованы. Для вас важно энергично подчеркнуть вашу позицию и напомнить точный смысл ваших слов.

Сильный протест: *Jamais de la vie !* Никогда в жизни

Mais absolument pas ! Это совершенно не так!

Ne nous faites pas dire ce que nous n'avons jamais dit. Не заставляйте нас говорить то, чего я никогда не говорил!

Смягченный протест: *Je regrette, mais..* Я сожалею, но ...

Vous allez trop loin. Вы заходите слишком далеко...

Mais il n'en a jamais été question. Но об этом не было и речи...

Усваивая данные речевые образцы в системе упражнений, студент учится как говорить, так и слушать других, определять скрытые за словами намерения говорящего. Правильная организация общения способствует развитию познавательной активности и самостоятельности. Приобретенные педагогические знания и умения могут стать средством решения конкретных задач педагогического общения, возникающих у студентов в ходе педагогической практики и в их самостоятельной деятельности в качестве учителя.

Библиографический список:

1. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студентов пед. институтов. М: Просвещение, 1989.
3. Кузьменко О.Ю. Педагогическое общение на уроках иностранного языка. Инновации в психолого-педагогической теории и практике. //Материалы 2 международной конференции-г. Шуя, 2002.
4. Карандашев В.Н. Основы психологии общения. Учебное пособие к спецкурсу. Вологда, 1990.

5. Андросова Т.В. Профессиональная направленность обучения иностранному языку как средство интенсификации учебного процесса в педагогическом вузе. //Повышение эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе. М., 1991.

6. Gérard Vigner. Parler et convaincre. Hachette 1979.

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.М. Курицын

Шуйский государственный педагогический университет

Шуя, Россия

Глобализация и интернационализация, присущие практически всем сферам жизни современного общества, предъявляют новые требования к коммуникации на международном уровне. Когда в различных ситуациях встречаются и общаются представители разных стран и культур, а точнее разных лингвоэтнокультурных сообществ, то довольно часто при этом они не приходят к взаимопониманию. Причина кроется не только и не столько в наличии языкового барьера, который сравнительно легко преодолевается через обучение иностранным языкам. Отсутствие взаимопонимания часто имеет место и в случае владения участниками коммуникативного акта соответствующим иностранным языком на необходимом и достаточном уровне. В этом случае барьером в установлении контакта и адекватного взаимопонимания в процессе общения являются существенные культурные различия партнеров по коммуникации, а именно расхождения в ценностных ориентациях и установках, традициях, обычаях, привычках, правилах и нормах поведения, в стиле жизни и культуре быта, жестах и т.д. Межкультурные барьеры в общении возникают даже в случае использования одно и того же языка, который является *Lingua franca* для нескольких стран, например, английский язык в Индии, Великобритании, США или Австралии. Значительными помехами во взаимодействии и взаимопонимании в процессе коммуникации являются также социокультурные стереотипы в восприятии «чужого» народа и его культуры. Социокультурные различия и стереотипы могут стать так же причиной возникновения конфликтной ситуации в ходе общения.

В этой связи на смену понятию «межнациональное общение» пришел термин «межкультурная коммуникация». Межкультурная коммуникация является актуальной потребностью современного общества, которое отличается сегодня ярко выраженным мультикультурным характером. Убедительным примером тому служат современная Германия, Швейцария, Австрия, объединенная Европа в целом, США и в особенности Канада.

Мультикультурализм понимается как:

- 1) культурное, религиозное, этническое и языковое многообразие общества;
- 2) политическая и социальная потребность общества в обеспечении мирного и выгодного взаимодействия различных культур и стилей жизни через взаимоуважение, признание и толерантность [6].

Философия мультикультурного общества базируется на таких политических и жизненно значимых принципах как:

- принцип этно-культурного разнообразия (*diversity*);

- принцип культурного равноправия всех членов общества;
- принцип равноценности всех культур;
- принцип взаимной толерантности;
- принцип открытости разных этно-культурных групп по отношению друг к другу;
- принцип единства в многообразии (unity-within-diversity);
- принцип равенства возможностей членов общества [3].

Для того чтобы жить, общаться и успешно осуществлять какую-либо деятельность в современном мультикультурном обществе, необходимо осознавать и соблюдать принципы, на которых базируется мультикультурное общество, и целенаправленно овладевать знаниями о культурном многообразии общества и культурных различиях отдельных людей и групп людей.

В этой связи предъявляются новые требования к системе образования. Образовательные парадигмы во многих странах мира ориентированы как раз на потребности мультикультурного общества и молодежь через обучение и воспитание готовится к жизни в современном мире как «глобальной деревне». В последнее время и в нашей стране уделяется серьезное внимание мультикультурному подходу к образованию. Наиболее плодотворно идеи мультикультурного образования реализуются в обучении иностранному языку и межкультурной коммуникации. Целью современного языкового образования выступает формирование «вторичной языковой личности» (И.И. Халеева), способной к межкультурной коммуникации в мультикультурных ситуациях. Достижение этой цели предполагает «во-первых, овладение ... языком как средством общения и соответствующей иноязычной «техникой», во-вторых, усвоение различной внеязыковой информации (т.е. не связанной непосредственно с языком) и, в-третьих, развитие таких качеств, которые необходимы для адекватного общения и взаимопонимания представителей различных культур» [1: 84].

Неотъемлемой чертой «вторичной языковой личности» является наличие у нее высокого уровня мультикультурной компетенции¹, что является важным компонентом общей коммуникативной компетенции. Мультикультурная компетенция включает в себя лингвострановедческие знания, социолингвистические знания и умения, владение невербальными средствами общения (жесты, мимика, положение тела при общении), знание и понимание культурного разнообразия лингвоэтнокультурных сообществ, ценностных норм, религиозных особенностей, традиций, обычаев, привычек, правил и норм поведения и общения, речевого этикета, стиля жизни и культуры быта разных стран и народов, включая особенности национальной кухни и т. д. Иными словами, мульти-культурная компетенция – это всесторонняя культурная информированность человека и его культурная сензитивность.

Необходимость формирования мультикультурных (интеркультурных) компетенций обоснована многими авторами, так как они облегчают коммуникацию и взаимопонимание в мультикультурных ситуациях. Интеркультурные компетенции помогают познать правила, ценности, коммуникативные параметры, интерпретации, лежащие в основе культурного и коммуникативного конфликта, иными словами – культуру в целом. Компетенции такого рода способствуют извлечению положительного опыта из межкультурных конфликтов и порой предотвратят их [4, с. 6]. В силу интернационализации производства, рынка, науки, культуры и образования мультикультурные компетенции являются в современном

мире неотъемлемой частью квалификационной характеристики специалиста любого профиля.

Для формирования мультикультурной компетенции применяются разнообразные методы, средства, места обучения, а так же формы организации учебного процесса и внеаудиторно работы. В зарубежной практике широко используются специально организованные межкультурные тренинги, ориентированные на профессиональные и жизненные потребности их участников². Из всего многообразия методов интеркультурных тренингов, необходимо отметить следующие: традиционные лекции и доклады с использованием наглядного материала (например, в курсе лингвострановедения и страноведения); описание и симуляция мультикультурных/межкультурных ситуаций, в которых можно оказаться в реальной действительности; ролевые и симуляционные игры; медитация; групповые дискуссии; чтение и анализ текстов; поисковая работа в малых группах; обмен личным опытом; креативные методы (рисование, изготовление коллажей, моделирование и т. д.), экскурсии и посещения выставок, музеев, концертов; анкеты и тесты и др.

В рамках проекта «Мультикультурная подготовка учителя иностранных языков» кафедра романо-германских языков и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета практикует разнообразные формы организации учебного процесса по иностранным языкам, направленные на формирование и совершенствование мультикультурной компетенции студентов. Вместе с коллегами и студентами из ФРГ регулярно проводятся творческие мастерские и школы семинары по культурно значимой проблематике. В работе творческих мастерских и школ-семинаров используются самые разнообразные методы и техники: креативно-художественные, театральные, медитация, ролевые игры, проекты, творческие письменные работы. Каждая творческая мастерская заканчивается праздничным мероприятием, что является своеобразным отчетом о проделанной работе. Ежегодно группа преподавателей из Тихоокеанского университета г. Сиэтл (США) и Американского колледжа г. Мадрида (Испания) вместе с преподавателями кафедры организуют межкультурные коммуникативные тренинги. Практикуется проведение лекций и дискуссий с преподавателями и аспирантами зарубежных университетов, например, из университетов США, Германии, Франции, Норвегии, Греции и информационные встречи с представителями различных зарубежных обществ и фондов. Студенты и аспиранты отделения, проходившие языковую практику или стажировку за рубежом, а также выпускники, продолжающие свое образование в университетах Франции, Германии и США, регулярно проводят информационные встречи для студентов, где они делятся своим опытом разнообразных культурных контактов в этих странах. Эффективной формой являются занятия по практике речи, организованные в диалоговой форме нашими и зарубежными преподавателями. Значительный культурный потенциал имеют разнообразные формы культурной деятельности студентов, например, организация и проведение традиционных праздников стран изучаемого языка.

Большую роль при формировании мультикультурной компетенции играет визуальная и аудитивная наглядность. Поэтому особое место в работе со студентами занимает просмотр и обсуждение художественных и документальных фильмов, различных телепрограмм, записанных со спутникового телевидения, прослушивание записи радиопрограмм.

Для информационного обеспечения процесса обучения иностранным языкам в мультикультурном контексте используются современные масс-медиа и в первую очередь ресурсы Internet. В этой связи необходимо отметить, что вся ин-

формация должна быть преимущественно аутентичной, а ее содержание не должна ограничиваться культурой только стран(ы) изучаемого языка. Используемая для формирования мультикультурной компетенции информация должна отражать действительность самых разных лингвоэтнокультурных сообществ.

Последнее требование относится к организации, содержанию и предметному оформлению учебного пространства по иностранным языкам. Учебное пространство должно представлять собой культурную среду, которая в определенной степени должна учитывать и отражать мультикультурные тенденции и реальность современного общества. Формирование и поддержание культурной среды учебного процесса по иностранным языкам должны базироваться на основных принципах мультикультурализма, о которых речь шла выше.

Примечания:

1. Многие авторы используют термин «межкультурная/интеркультурная компетенция». Однако представляется, что понятие «мультикультурная компетенция» шире и включает в себя «интеркультурность».

2. См., например, работы Flechsig, K.-H., M. Liedke/ A. Redder, / S. Scheiter, A. Kaufmann.

Библиографический список:

1. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004.

2. Flechsig, K.-H., Interkulturelles und kulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier 1/1997. Institut für interkulturelle Didaktik. Göttingen 1997

3. Geisler, Rainer: Ein schillernde ethnische Mosaik. Kanadas toleranter und humaner Umgang mit seinen Bevölkerungsgruppen. In: Frankfurter Rundschau, 27.8.2001, S. 6

4. Andreas: Theorie und Praxis des interkulturellen Trainings. Projektarbeit. Institut für Erziehungswissenschaften Universität Innsbruck. Innsbruck-Paris 2001

5. Liedke, Martina/Redder, Angelika/Scheiter, Susanne: Interkulturelles Handeln lehren / Ein diskursanalytischer trainingsansatz. In: Brüner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg): Angewandte Diskursforschung Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2002, S. 148-179

6. Schubert/Klein: Das Politlexikon, Bonn 2001: Verlag J.H.W. Dietz

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ ТИПОВ ТЕКСТОВЫХ ПОСТРОЕНИЙ В СООТНОШЕНИИ СО СЛОЖНОСОЧИНЕННЫМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ (СПЕЦКУРС «ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА»)

Е.Е. Ломакина

*Ивановская государственная медицинская академия
Иваново, Россия*

Обучение студентов продуцированию связного текста – одна из важных задач речеведческих дисциплин в негуманитарных вузах. Спецкурс «Лингвистика текста» позволяет студентам познакомиться с основными параметрами текста, правилами его составления, способами репрезентации связности текста, видами связи. Учитывая то, что текст часто строится по законам сложносочиненного

предложения, предлагается рассматривать структурные типы текстовых построений через соотношение со сложносочиненным предложением.

Сочинительная связь во всех синтаксических конструкциях с союзом является эксплицитной, координационной, а осложнение ее структурно-семантической характеристики обусловлено расположением и ролью сочиненных компонентов в линейно-композиционной структуре текста относительно союза. На этом основании можно выделить три группы ТП с союзом: 1) ТП с контактной связью компонентов; 2) ТП с контактно-дистантной связью компонентов; 3) ТП с дистантной связью компонентов.

В первой группе рассматриваются такие ТП, которые максимально близки ССП с союзом, так как представляют собой два контактно расположенных компонента, грамматически и по смыслу зависящих друг от друга.

1. Многокомпонентные сложные предложения (МСП) можно рассматривать одновременно как сегмент и аналог текста. Учёт блокирования и многоуровневого членения в МСП, даёт возможность представить их базой для построения некоторых ТП, таких как парцеллированные конструкции, сложные синтаксические целые. Некоторые МСП имеют более усложненную структуру. Многоуровневое членение таких МСП выявит структуру, сходную со сложным синтаксическим целым

2. Парцеллированные ТП.

В таких ТП парцеллят - предикативная единица, грамматически относительно независимая, сигналом парцелляции в которой является союз. Компоненты конструкции могут быть структурно разными. Парцеллированные ТП строятся по моделям ССП с союзом. Между ССП и ТП данного типа устанавливается определенное сходство, но не идентичность, так как "текстовое поведение" парцеллированных ТП (в отличие от ССП) проявляется в нескольких направлениях: при помощи парцеллированных ТП достигается особая, чаще всего экономная передача информации; при использовании парцеллированных ТП вместо одного цельного предложения имеем часто два и более высказывания, повышающих коммуникативные и функциональные возможности всей конструкции по сравнению с ее "исходным" синтетическим вариантом; парцеллированные ТП распространяют экспрессию на весь микротекст.

3. Диалогические единства (ДЕ).

Внешняя структура ДЕ - это объединение реплики-акции (далее РА) - высказывания собеседника, побуждающего другого вступить в диалогический контакт, и реплики-реакции (далее РР) - высказывание другого собеседника как ответа на побуждение первого. Структурно это подобно тому, как компоненты монологического текста объединяются в ТП. В условиях диалогической речи непрерывность и аналогичность связи, обозначаемой союзом, обнаруживает себя в преемственности позиций участников диалога. Как показывает наш материал, ДЕ с союзом на стыке реплик могут соотноситься с ССП с союзом в том случае, если: 1) в РА и РР указывается на один референт (одно лицо) находящееся вне речевого акта; 2) в РА и РР указывается на идентичность (в каком-либо качестве) предметов высказывания: а) в плане соотнесенности общего-частного; б) в плане отнесенности РА и РР к одному времени протекания действия; в) в плане отнесенности РА и РР к одному локальному плану.

Таким образом, союз способен связывать составные компоненты диалогической речи. При этом компоненты эти объединяются в одно целое в виде замк-

нутых структур, как и в монологической речи (части сложного предложения, компоненты ТП).

4. Диалого-монологические единства (ДМЕ).

В таких ТП союз связывает реплику (реплики) персонажа и авторскую речь и неизбежно устанавливает отношения сходства или различия между репликой диалога с одной стороны и дальнейшим монологическим повествованием автора – с другой. В нашем ключе можно рассмотреть два структурных типа ДМЕ:

1) реплика персонажа – непосредственное включение (без слов автора) и авторский комментарий;

2) реплика персонажа введена словами автора, имеет другой временной план, представляет собой по строению непосредственное обращение, передаваемое от лица, создавшего речь, и следующий за ним авторский комментарий.

Во второй группе рассматриваются ТП, состоящие более чем из двух предложений, объединенных контактно-дистантным способом связи. Структура этих ТП разнообразна. Особенности организации ТП, в которых предложение с союзом соотносится с несколькими предыдущими предложениями, определяются не только собственно синтаксическими закономерностями, но также композиционно-стилистическими параметрами текста. Среди ТП с контактно-дистантной связью выделяются следующие ТП:

1. ТП, равные по объему ССЦ, например:

Такие ТП являются самыми распространенными. Здесь первый компонент представляет собой единый смысловой блок с различными типами связи предложений (цепной, параллельной, смешанной). Первое предложение ТП данной структуры, как правило, является зачином и обозначает тему всего ТП. Единство первого компонента ТП создается помимо тематического плана, использованием одинаковых глагольных форм, параллелизмом строения предложений, цепочками рекуррентных связей, ассоциативными замещениями, единым оценочным и эмоциональным планом. Предложение с союзом является своего рода итогом, выводом из всего предшествующего содержания.

2. ТП с межабзацной связью, например:

При рассмотрении ТП с межабзацной связью мы используем контаминированный анализ синтаксической и композиционной структуры текста (ССЦ и абзац), который дает возможность выявить механизм соединения компонентов: а) если границы абзаца и ССЦ совпадают, то союз всеми структурно-семантическими и текстообразующими свойствами, маркируя синтаксические отношения внешнего строя, обеспечивает связность компонентов, и синтаксические отношения приобретают характер внутритекстовых логико-синтаксических отношений (контактно-дистантный способ связи); б) если границы абзаца и ССЦ не совпадают, то отношения носят собственно синтаксический характер и раскрываются контактным способом, аналогичным цепной междфразовой связи и связи компонентов ССП.

3. ТП со «свободными» предложениями.

В эту группу мы выделяем ТП, в которых предложение с союзом выполняет текстообразующую строевую функцию, участвуя в архитектонике связного текста. Предложение с союзом в таких ТП оказывается на периферии различных микротем и осуществляет как связь с непосредственно контактирующим компонентом, так и отсылку по тексту вверх или вниз к определенному фрагменту информации (дистантный компонент).

4. ТП, равные периодам.

В таких ТП связь предложений опирается на анафору. Анафорические элементы открывают новые фазы одной развертывающейся темы. Первая часть периода определяется единым интонационным планом (постоянным повышением тона), ритмической стройностью. Предложение с сочинительным союзом характеризуется понижением тона и выполняет текстообразующую строевую функцию, осуществляя отсылку по тексту вверх или вниз.

5. ТП с парцелляцией первого компонента.

Подобные ТП рассматриваются как «союз текстом» (H.Isenberg), где известная автономность каждого сегмента, не закрывающего ряд, отличается в речи продолжительной паузой (точкой на письме) и в то же время бинарной семантической связностью каждого последующего компонента с предыдущим. По такому же принципу строятся и ТП, где парцеллируемый компонент вводится сочинительным союзом, то есть получают своего рода открыто-закрытые структуры:

Он лет сорока, очень маленького роста, лысенький, в очках. И не курит. И я при нем тушу папиросу. (М.Булгаков). В таких ТП оформляется открытый ряд предикативных единиц, но в то же время внутренне, по смыслу, каждый последующий компонент бинарно смыкается (и замыкается) предыдущим компонентом. Такие построения отличаются интонационным и информативным смещением влево, к основной части высказывания, объем которой дополняется, наращивается в процессе информационного развертывания таким образом, что к каждому предыдущему компоненту последовательно подсоединяется последующий.

Третья группа ТП представлена конструкциями с дистантным способом связи. Дистантная связь – явление, весьма характерное для текста. Она обогащает структуру текста в том плане, что позволяет соотносить различные фрагменты информации, разнообразить повествование вкраплениями различного рода отступлений, сентенций, но и вносит в непрерывное повествование прерывистость, делая отдельные компоненты дискретными, автосемантическими. На уровне текста отдельные предложения могут соотноситься через одно или несколько предложений, абзацев и даже глав. Мы рассматриваем следующие ТП с дистантной связью компонентов:

1. ТП с вставными конструкциями.

По характеру связи с основным сообщением ТП с вставными конструкциями можно разделить на две группы: а) ТП, где вставные конструкции не связаны с основным содержанием сообщения; б) ТП, где вставные конструкции содержательно связаны с сообщаемым. При этом отмечается, что и в первой и второй группах вставные конструкции могут быть разными структурно (слова, сочетание слов, простые и сложные предложения).

2. ТП в корпусе целого текста.

В корпусе целого текста связь между компонентами ТП может осуществляться через одно или несколько предложений. Здесь мы рассматриваем такие ТП, в которых дистанция определяется более одного предложения. Цепочка замещений поддерживает связь непосредственно соотносимых предложений. Отрезок текста, выпадающий из союзной связи, вступает в присоединительные отношения с первым компонентом ТП. Такие предложения (заклученные в скобки) могут содержать какой-либо авторский комментарий, авторскую сентенцию или микроотступление. Большей степенью автосемантии обладают отрезки текста в ТП, компоненты которых соотносятся **через один или несколько абзацев**. В таких ТП фрагмент текста, через который осуществляется связь, характеризует-

ся, как правило, другим планом изложения (по отношению к соотносимым компонентам) и вводит новую тему или новый поворот мысли, излагаемой в первом компоненте ТП.

Компоненты ТП с дистантной связью могут располагаться **в разных главах**. В таких ТП автосемантия компонентов ТП подчеркивается не только лексико-синтаксическими средствами, но и графическими «демаркаторами» (О.Л.Каменская) – отделением одного отрезка текста от другого нумерацией глав, отбивкой и др.

Структура такой союзной связи между главами изоморфна межабзацной связи и связи на уровне ССП.

Таким образом, синтаксическую соотносительность с ССП обнаруживают ТП различной структуры. Проведенный анализ показывает изоморфность сложного предложения и текста, тесное взаимодействие синтаксического и гиперсинтаксического уровней языка.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУ- ДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.А. Луговая

*Шуйский государственный педагогический университет
Шуя, Россия*

Покажи мне, как ты анализируешь урок,
и я скажу тебе, какой ты учитель.

Е. И. Пассов

Роль анализа урока в совершенствовании профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка хорошо известна. Формирование данного умения у студентов IV–V курсов – одна из важных задач педагогической практики в школе.

Общая проблема анализа урока сама по себе не нова в теории и практике обучения иностранным языкам. Анализ урока, как правило, проводится с психологических, дидактических и методических позиций и рассматривается в качестве комплексного, системного процесса, осуществляемого как при подготовке студентов педуниверситетов, так и при совершенствовании профессионализма уже сложившегося учителя.

Наряду с этим анализ урока является эффективным средством осознания собственно педагогической деятельности, средством осмысления того, что удается учителю, и что не получается у него в учебном процессе, т. е. является средством «педагогической рефлексии» (И. А. Зимняя). В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов. Педагогическая рефлексия соотносится с профессиональным педагогическим самосознанием учителя, т. е. «с осознанием себя как субъекта педагогической деятельности, личности социально ответственной за воспитание и обучение других людей» (И. А. Зимняя). Исходя из этого, рефлексивный компонент деятельности учителя в учебном процессе выступает как необходимое условие его успешности и результативности. Объектом анализа урока, в этом случае, выступает профессиональная деятельность учителя.

Важно отметить, что по отношению к конкретному уроку рефлексия является самоцелью, т. е. учитель анализирует урок для того, чтобы осознать, осмыслить всю проделанную работу, «осознать себя как главного деятеля, творца педагогического процесса» (И. А. Зимняя). Этот вид анализа развивает столь необходимое учителю рефлексивное мышление. Сопоставление замысла урока с его реализацией позволяет учителю оценить правильность или ошибочность выбранных им теоретических посылок, методических приемов, систем упражнений, выявить отклонения от плана и установить причины этого, выявить достоинства и недостатки урока во всех его аспектах.

Для успешного овладения навыками и умениями педагогической рефлексии в ходе педагогической практики студентам-практикантам была предложена схема ретроспективного анализа урока. Основываясь на традиционной градации профессиональных качеств учителя иностранного языка (В. С. Цетлин, А. Н. Мозговой, Е. Н. Соловова и др.), мы выделили три основных аспекта профессиональной деятельности учителя – дидактико-методический, лингвометодический, психолого-педагогический – и предложили студентам следующую систему ориентиров педагогической рефлексии.

Дидактико-методический аспект деятельности учителя

1. *Назовите* цель и задачи урока и обоснуйте их соответствие месту в системе уроков, программе и речевой подготовке учащихся.

Скажите – насколько удалось Вам реализовать выполнение поставленных задач на данном уроке, достигли ли Вы ожидаемых горизонтов, и каковы Ваши новые перспективы? Удалось ли Вам показать коммуникативную перспективу урока и проконтролировать понимание поставленных задач?

2. *Оцените* общую логику Вашего урока:

целенаправленность – соотнесенность всех этапов с практическими задачами урока;

целостность – соразмерность и соподчиненность этапов урока;

динамичность – движение по стадиям усвоения речевого материала;

связность – единство и последовательность материала по содержанию.

Скажите – где Вы нарушили логику урока и, что было бы, если ...? Посмотрите на проблему с другой стороны, попытайтесь выдвинуть новую гипотезу развития событий.

3. *Проанализируйте* – насколько глубоко Вы владеете технологией урока;

– гибкость методического мышления (умение выбрать оптимальный вариант решения учебной задачи, перестроиться, если нужно);

– умение создавать функционально-технологическую среду урока;

– умение дать четкую установку на выполнение того или иного упражнения;

– гибкость владения аудиторией и распределенность внимания (учет различной скорости усвоения учебного материала учащимися, степени их участия в различных видах работы на уроке);

– приемы контроля знаний и уровня сформированности у учащихся речевых навыков и умений;

– приемы исправления ошибок в речи учащихся;

– эффективность объяснения домашнего задания (четкость, дозировка, подача, степень коммуникативной направленности и подготовленности домашнего задания ходом урока; домашнее задание как база для работы на следующем уроке);

- эффективность окончания урока (итоги, оценка деятельности учащихся, комментариев, ознакомление с ближайшей перспективой учебно-коммуникативной деятельности);
- манера держаться перед классом (поза, жесты, мимика), культура поведения.

Проведите технологическую «распаковку» урока, раскройте все моменты урока – что Вы делали и как Вы это делали?

4. *Восстановите* этапы Вашей деятельности на данном уроке и *проанализируйте* реализацию собственно методических задач в соответствии с типовым видом урока, используя при этом учебно-методические материалы «Мы идем в школу».

Скажите – насколько эффективно удалось Вам организовать работу на уроке с использованием определенного алгоритма формирования умений и навыков того или иного вида речевой деятельности учащихся. Оцените в баллах свою работу на каждом этапе в виде ступенек, ведущих к успеху. Будьте справедливы к себе в случае ошибки (не шли ли Вы вверх по лестнице, ведущей вниз) и удачи (как Вы этого достигли и можно ли сделать еще лучше?).

Лингво-методический аспект

Вспомните, на основе каких параметров осуществляется анализ лингво-методической деятельности учителя:

- степень владения аутентичными выражениями классного обихода;
- четкость и ясность целевых установок;
- дикция (четкость и ясность произношения);
- нормативность речи;
- адаптивность речи (умение изменять параметры речи: усложнять, упрощать, приспособлять к уровню речевой подготовки учащихся);
- характер исправления ошибок;
- соотношение речи учителя и учащихся;
- культура письма.

Скажите – согласны ли Вы с тем, что процесс работы не менее важен, чем результат. И какого личного успеха Вы добились на этом уроке? Назовите Ваши лингвистические плюсы и минусы. Определите меру Вашей активности и ответственности в своей языковой деятельности. Вы умеете предупреждать возникновение ошибок у учащихся? Умеете в нужный момент «подбросить» ученику новое слово? Умеете апеллировать к уже имеющемуся у учащегося языковому опыту? Что Вы умеете делать лучше, чем другие?

Психолого-педагогический аспект

Дополните следующий ряд психолого-педагогических умений учителя иностранного языка:

- умение решать воспитательные задачи;
- развитие школьников (активизация речемыслительной деятельности, совершенствование различных видов памяти, развитие речевых способностей, уровень самостоятельности, работа над культурой чтения);
- педагогический такт и степень владения умениями педагогического общения (умение стимулировать коммуникативный настрой класса, умение создавать для каждого класса интеллектуальный фон урока, атмосферу доверительности и коллективного творчества).

Скажите – как Вы оцениваете достаточность Ваших теоретических знаний по психологии и педагогике? Вы умеете применять их на практике? А на этом

уроке возникали трудности? Если бы Вам захотелось отобразить этот аспект урока «букетом настроения», то какой спектр цветов вошел бы в Ваш «букет»? Может быть, Вы назовете и музыкальную иллюстрацию Вашего урока?

В заключение отметим, что анализ урока, сделанный студентами-практикантами во время педагогической практики по предложенной схеме, выгодно отличался от анализа урока, выполненного по другим схемам. В своих отчетах по педпрактике студенты отмечали, что педагогическая рефлексия способствовала критическому осознанию себя как учителя, как личности самостоятельной, творческой, ответственной за учебный и воспитательный процесс, а также более глубокому осмыслению ими перспективы профессиональной деятельности.

Библиографический список:

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
2. Зимняя И. А., Ильинская Е. С. Психологический анализ урока иностранного языка // Иностр. языки в школе. 1985. № 4.
3. Мозговой А. Н. Действия-инварианты как основа для уточнения и конкретизации методических умений учителя // Иностр. языки в школе. 1987. № 1.
4. Мы идем в школу: Учебно-методические материалы по педагогической практике / Сост. В. М. Курицын, О. Ю. Кузьменко, И. С. Москалева. Шуя: ШГПУ, 2003.
5. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
6. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностр. языки в школе. 2001. № 4.
7. Фоменко Т. М., Гончарук О. В. Использование видеозаписи «ситуационная модель» для формирования методической компетенции будущих учителей иностранных языков // Иностр. языки в школе. 2005. № 1.
8. Цетлин В. С. Какими профессиональными качествами должен обладать учитель иностранного языка? // Иностр. языки в школе. 1996. № 3.

НОВАЯ ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА НА CD - ROM

Л.Ю. Образцова

*Российский государственный торгово-экономический университет
Ивановский филиал, Иваново, Россия*

Потребность в эффективном обучении взрослых иностранному языку остается актуальной в настоящее время. Она побуждает ведущих специалистов мира к созданию новых обучающих программ, которые появляются на CD-ROM.

Одной из таких программ является методика А.Зильбермана "Языковой Мост". Автор методики по профессии - переводчик-синхронист с 30-летним опытом работы, получивший в 2002 году патент США в подтверждение новизны подхода.

Метод базируется на результатах исследований ученых-физиологов двух крупных научных центров США "Distinct cortical areas associated with native and second languages" ("Nature"/Vol.388/10 July 1997). Открытие стало важной ступенью не только для понимания механизмов работы центров памяти и речи челове-

ческого мозга и их взаимосвязи, но и позволило автору совершенно иначе взглянуть на способы изучения иностранных языков.

Основной вывод, сделанный исследователями, - наличие в разных точках мозга автономных центров речи - "языковых центров". Люди, бегло говорящие, скажем, на двух языках ("билингвы"), имеют два таких центра. При разговоре или восприятии речи на одном языке (например, английском), у такого человека активизировалась одна точка мозга - "английский языковой центр", на другом языке (испанском) - совершенно другая - "испанский языковой центр". Более того, эти точки ("языковые центры") - абсолютно независимы и находятся в разных частях коры головного мозга. И еще: "языковые центры" физиологически никак не связаны с центром памяти.

Автор курса "Языковой Мост" делает вывод: центр родного языка у нас развит и работает, поэтому мы бегло, автоматически говорим на родном языке. Центр английской речи у нас отсутствует, и мы пытаемся изучать другой язык, добавляя его к родному. Такая информация воспринимается "краткосрочной" памятью и без активного употребления быстро стирается. Этим объясняется наш неуспех в освоении английского языка (как и всякого другого иностранного) по методам, существующим сегодня.

Мы все рождаемся со способностью быстро и без усилий осваивать любой язык. Дети сохраняют это свойство до 12-летнего возраста: если ребенок попадает в другую страну до 12 лет, то начинает говорить на языке этой страны практически без акцента. Взрослые утрачивают эту способность и считают, что потеря необратима из-за, якобы, существующих физиологических, психологических и прочих объективных предпосылок. Автор методики считает это заблуждением. Современные исследования в области физиологии и психолингвистики заставляют по-иному взглянуть на важнейший аспект нашей жизни - изучение иностранных языков во взрослом возрасте. Почти все существующие сегодня методы, по утверждению автора, по сути остаются традиционными. Они предлагают анализировать схему речи от запоминания правильного положения языка при произнесении звуков до запоминания грамматической структуры. Большинство используют для этого родной язык, иногда картинки, иногда видеокассеты. Суть одна - механизм остается прежним: вас уведут от автоматического выражения своих мыслей. Главным барьером автор считает восприятие английского языка путем подсознательного перевода на родной.

"Языковой Мост" исключает родной язык из процесса обучения. Формирование связей между образами и ситуациями и английскими словами происходит напрямую, без посредника - родного языка.

Почему взрослые медленно изучают иностранные языки? Автор объясняет это тем, что взрослый человек сначала формулирует свои мысли на родном языке, затем переводит их на английский, стараясь предварительно проанализировать грамматическое построение фразы. Целостность речи-процесса автоматического, подсознательного выражения своих мыслей, эмоций или чувств - при этом нарушается. Взрослый как бы добавляет английский язык к родному и "связывает", сравнивает два языка. Между тем, разные языки несравнимы.

Большинство взрослых людей не отдают себе отчета в том, что "заучить" или "запомнить" иностранный язык невозможно. В то же время, многие ошибочно полагают, что механизмы речи на английском и русском языках отличаются друг от друга. Следовательно, считают они, по-русски можно говорить по одной схеме - автоматически, без грамматического анализа, описывая эмоции и подсознатель-

но выбирая слова. Говоря по-английски, хотят пользоваться совершенно другой схемой речи - подбирать слова из памяти, анализируя при этом грамматическую структуру. Но ведь американцы говорят по-английски совершенно так же, как мы по-русски, т. е. без грамматического анализа фраз, автоматически, подсознательно. Механизмы речи на разных языках одинаковы! Таким образом, единственным эффективным способом для освоения любого иностранного языка должен стать естественный путь. Очевидно, что задача такого метода - максимально приблизить нас к тому, как мы осваиваем родной язык.

Образы и ассоциации являются первичными носителями кодового языка, на котором мы думаем. Механизм речи, таким образом, упрощенно можно описать так: ОБРАЗ – СЛОВО. «Копилкой» слов при этом является не краткосрочная память, а «Языковой Центр» – гораздо более «серьезное» место в нашем подсознании. Именно в языковом центре хранятся накопленные в течение жизни и неразрывно связанные с ее событиями слова и словосочетания.

Таким образом, основные принципы метода следующие:

В подсознании должен быть сформирован центр нового языка, не связанный с таким же, уже имеющимся, центром родного языка.

Чтобы сформировать центр речи, необходимо образы или ситуации увязывать со словами иностранного языка напрямую, не используя перевод на родной язык.

Речь – автоматический, подсознательный процесс. Говорить и понимать чужую речь, анализируя при этом ее структуру – невозможно.

Человек мыслит не на родном языке, а на «кодовом» языке образов, чувств и ассоциаций, связывая его при разговоре со словами и выражениями родного языка.

Родной и иностранный языки несовместимы. Физиологически невозможно смешать содержимое разных «копилок» – центров речи.

Иностранный язык «запомнить» невозможно. Слова и выражения родного языка не хранятся в памяти. Их копилка – наше подсознание.

Итак, задача поставлена. Для того, чтобы бегло говорить и понимать английскую речь, необходимо преодолеть барьер подсознательного перевода на русский или с русского языка. Вы не должны задумываться над выбором слов, выражая свои мысли и чувства. Вы также не должны анализировать, какой глагол и в каком времени следует использовать, или какую грамматическую конструкцию надо употребить. Любой анализ, сопоставление двух языков, отдаляет от заветной цели – спонтанности, автоматизма речи.

Нередко приходится слышать, что человек хорошо читает и пишет по-английски, но, как только возникает необходимость объясниться или понять, что ему говорят – барьер, стопор! Это происходит потому, что во время устной речи не остается времени для перевода на родной язык, а вот когда пишешь или читаешь – времени для выстраивания ошибочной схемы ОБРАЗ – РУССКОЕ СЛОВО – АНГЛИЙСКОЕ СЛОВО предостаточно.

Если Вы синхронно выполняете следующие три действия:

1. Читаете (следите глазами) за текстом в учебнике (на английском языке),
2. Слушаете этот же английский текст,
3. Повторяете синхронно вслух за диктором текст, записанный на звуконосителе, то просто не успеваете задуматься, проанализировать фразу и, таким образом, отключаете, блокируете привычку обратиться к родному языку, как посреднику.

Синхронное повторение специальных текстов, записанных носителем языка, естественным образом развивает автоматизм речи. Темы уроков посвящены самым разнообразным бытовым (и не только бытовым) проблемам. Фразы, встречающиеся в уроках, идиомы и устойчивые выражения - естественны и часто употребляемы.

В процессе многократного повторения отдельных фраз с возрастающей скоростью, в подсознании формируется естественная связь между образом и английским выражением. И если придется столкнуться с подобным «образом» - ситуацией, английское выражение, ставшее уже вашим, находящееся в организованной новой «копилке» – английском языковом центре, автоматически, никак не связанное с русскими словами, возникнет в подсознании.

Первый шаг предполагает обучение синхронному повторению текста на родном языке, ничего не искажая и не пропуская. К синхронному повторению текстов и упражнений на английском языке можно переходить только после овладения навыками первого шага. Автор особо отмечает необходимость слышать речь носителя языка без каких – либо намеков на иностранный акцент или неграмотность.

При ежедневных 2-часовых занятиях 31 урок курса методики можно усвоить за 4,5 – 5 месяцев. Любую информацию о методе «Языковой Мост» можно получить по email: info@language-bridge.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ

Т.В. Разумова, Н.Н. Колесова

Ивановская государственная медицинская академия

Иваново, Россия

Иностранные учащиеся подготовительного отделения медицинской академии для успешного обучения на следующем курсе должны овладеть лексическим запасом, необходимым для понимания и усвоения материала по биологии, химии, физике, анатомии и физиологии. На начальном этапе этот лексический минимум составляет 1300 слов. Такое количество слов предлагает словарь учебного пособия для студентов-иностранцев по медико-биологическому профилю «Будущему врачу» (2), включающий алфавитный перечень слов и словосочетаний с переводом на английский, французский, арабский языки.

Как показывает практика обучения, иностранные учащиеся подготовительного отделения активно используют около половины слов из этого словаря, т.е. их активная лексика составляет около 700 слов. Остальные слова им знакомы, понятны в тексте, но в устной и письменной речи они их пока не употребляют (пассивная лексика).

В учебном пособии «Будущему врачу» весь материал дается большими темами «Химия», «Биология», «Анатомия и физиология».

Темы состоят из отдельных уроков. Для каждого урока предлагается изучение текста. В пособии имеются тексты по общей химии, биологии, анатомии и физиологии.

Каждый урок включает:

- а) предтекстовые задания;
- б) задания для работы с текстом (поисковая информация; вопросы, охватывающие содержание текста; составление плана текста и др.);

в) систему языковых заданий для активизации введенных конструкций, лексики и словоформ.

Новые слова и словосочетания, которые встретятся в тексте, обязательно рассматриваются в предтекстовых заданиях типа: «Прочитайте данные слова. Незнакомые слова переведите». или «Прочитайте слова. Подчеркните общую часть слов. Определите значение выделенных слов путем словообразовательного анализа. Уточните значение по словарю».

При работе с текстом учащиеся еще раз встречаются с данными терминами.

После каждого текста есть перечень «НОВЫЕ СЛОВА», знание и понимание которого обязательно для изучения темы в целом.

Кроме списка новых слов и словосочетаний, к уроку предлагаются материалы под заголовком «ЗАПОМНИТЕ!»

Это речевые образцы – словоформы. Они включают примеры правильного употребления слов русского языка в письменной и устной речи.

Словарь учебника «Будущему врачу» – это основной, но не единственный источник формирования лексического запаса в учебно-профессиональной сфере у иностранных учащихся подготовительного отделения.

Активно список специальной терминологической лексики пополняется в работе с текстами, имеющими отношение к выше указанным предметам и вообще связанным с будущей профессией, с медициной. Студенты выписывают из текстов неизвестные слова, переводят их на родной язык, а затем употребляют при устных и письменных ответах на вопросы, при составлении плана или конспекта, при пересказе текста.

Еще один источник пополнения учебной лексики – лекции преподавателей-предметников. Поэтому очень важно тесное сотрудничество преподавателей кафедры русского языка (как иностранного) с преподавателями кафедр биологии, химии, физики и анатомии на начальном этапе обучения и с преподавателями других кафедр позднее.

При составлении методических разработок и указаний для студентов-иностранцев обязательным является выделение новых слов по каждой теме занятия, так называемые предтекстовые словари и задания. Как показывает практика, для лучшего усвоения учебного материала количество новых терминов не должно превышать 10-15 слов и словосочетаний. Перед прочтением нового текста преподаватели обращают внимание студентов-иностранцев не только на значение данного термина, но и на умение понимать и использовать новые слова в предложении, в контексте.

Методические пособия рецензируются преподавателями кафедры русского языка (как иностранного) с целью создания единообразия при подаче материала, что значительно облегчает понимание и заучивание специальной терминологии по каждому предмету.

Одним из недостатков в работе преподавателей-предметников с иностранными учащимися подготовительного отделения является, на наш взгляд, то, что они порой не обращают внимание на произношение терминов. Происходит смешение в устной речи омонимичных форм. (Например: белки – белки и др.). Поэтому работа над фонетикой при изучении новых терминов преподавателями кафедры русского языка (как иностранного) ведется на занятиях по русскому языку на протяжении всего периода обучения, т.е. с подготовительного отделения по 4-й курс (включительно).

Библиографический список:

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – 3-е изд., исп. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2004. – 256 с.
2. Попова Л.А., Бунеев Р.Н. Будущему врачу: Учеб. пособие для студ. иностр. по языку специальности (медико-биологический профиль). – М.: Баллас. 1995. – 208 с.

КАК ПРОВЕСТИ УСТНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ?

А.А. Рысина

Ивановский государственный энергетический университет

Иваново, Россия

В настоящее время к проблеме устного тестирования проявляют большой интерес. Раньше полагали, что пересказ текста полностью отражает способность студента общаться на языке, а рассказ на заданную тему и перевод с русского на английский может правильно оценить знания студента. Но этого не происходило, и многие люди испытывали трудности, оказываясь в ситуации реального языкового общения с иностранцами, так как никто не просил их пересказывать текст или говорить на заданную тему.

В итоге в настоящее время перед составителями устных тестов стоит проблема, заключающаяся в том, как сосредоточить внимание не на подготовленной заранее беседе, а на полностью неподготовленной или частично неподготовленной.

При составлении и проведении устного тестирования необходимо учитывать следующие факторы:

1. Участники тестирования. Проходить тестирование может как один, так и сразу два студента одновременно. Проводить тестирование должны два преподавателя, один из которых непосредственно опрашивает, а другой только осуществляет оценку знаний. Таким образом обеспечивается непринужденный характер беседы и более точная оценка знаний студента.

2. Материалы для использования. Экзаменационное задание должно быть построено таким образом, чтобы побуждать размышлять, выражать свое мнение, соглашаться и не соглашаться, то есть представлять собой ситуацию реального языкового общения. В собеседование необходимо включать разные типы вопросов, а также проверять способность самих студентов задавать вопросы, побуждая их разговаривать друг с другом или с преподавателем.

3. Визуальные стимулы. Рекомендуются использовать картинки для описания людей, предметов или событий. При этом студент должен сам выбрать слова в пределах заданной темы.

4. Вербальные стимулы. Преподаватель может попросить составить студента короткий рассказ на какую-то тему, не предоставляя ему никаких ключевых слов или фраз. Выбор темы должен способствовать тому, чтобы опрашиваемый искал альтернативы, спорил, приходил к заключению.

5. Оценка устного общения. Преподаватель, осуществляющий оценку, должен учитывать следующие критерии: знание грамматики и лексики, произношение, умение вести беседу и навыки интерактивного общения (способность активно участвовать в беседе, проявлять инициативу и адекватно отвечать). Данные критерии оценки составляются заранее и отражаются в контрольном листе.

Данная методика составления и проведения устного тестирования позволяет осуществить проверку знаний студента более эффективно и объективно.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Н.К. Иванова 75 ЛЕТ ИЗ ЖИЗНИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИГХТУ	3
Ю.Л. Малкова КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИНГВИСТИКИ ИГХТУ: ПЕРВЫЕ 20 ЛЕТ (1930-1950). СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ.....	8
Е.В. Костина, Ю.Л. Малкова, Н.Е. Меркулова, Т.О. Семилеткина СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	12
ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ	15
М.К. Попова НАЦИОНАЛЬНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ, НАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА, ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА	15
В.В. Наумов ЯЗЫКОВАЯ КРЕАТИВНОСТЬ И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ	19
А.А. Хуснутдинов ЛЕКСИКОГРАФИЯ ОТ АЛЬФЫ ДО ОМЕГИ: ПРОЕКТ ОМЕГА	22
СЕКЦИЯ 1. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ	28
С.А. Агапова СИНТАКСИС ОТРИЦАНИЯ В ГЕНЕРАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ	28
Л.В. Бабина ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ	30
Р.Ю. Блинов СТАНОВЛЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ НОРМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ПЕРВЫЕ ПОПЫТКИ ЕЁ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ПАРАМЕТРИЗАЦИИ.....	34
Л.В. Гудкова УСТАНОВОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ <i>AUCH</i> И <i>ETWA</i> В НЕМЕЦКИХ ОБЩИХ ВОПРОСАХ.....	39
Л.Н. Гусарова ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В РАКУРСЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР	42
Е.Н. Золина В ПОИСКАХ ФОРМЫ: К ПОЭТИКЕ "ПРОФЕССОРСКОГО" РОМАНА	43
Е.В. Иванова НАИМЕНОВАНИЯ ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ И ЖЕЛАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ВЫРАЖЕНИЯ ХРИСТИАНСКОЙ МЫСЛИ В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ПОЭМЕ "FENIX"	47
Ф.И. Карташкова, В.В. Ганина АНАЛИЗ НВК В СИТУАЦИЯХ КОНТРОЛЯ ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА	51
И.Е. Киселева КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ОТРИЦАНИЯ <i>KEIN</i> И ЕГО ДВУХ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ КОРРЕЛЯТОВ В УСЛОВИЯХ ЛОГИЧЕСКИХ ПРЕСУППОЗИЦИЙ	52
Е.Н. Клемина КОНЦЕПТОСФЕРА "ЖИЛИЩЕ" В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ПОЭМЕ «ЕЛЕНА» (НА МАТЕРИАЛЕ КОМПОЗИТОВ).....	56
Р.В. Кузьмина ОМОГРАФЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПРИНЦИПЫ ИХ ОТРАЖЕНИЯ В ОРФОЭПИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ ДЖ. УЭЛЛЗА.....	60
И.В. Лобанова АКЦЕНТНЫЕ НОРМЫ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	68

М.А. Маякина К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ СЛОВАРЯ АНГЛИЙСКИХ «ЖЕСТОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ»	74
Е.В. Москалева ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК СПОСОБ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....	75
С.В. Мощева РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРИИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ.....	77
О.С. Никифорова СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НЕКОТОРЫХ ИНДОЕВРО-ПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ (ИСТОРИЯ ВОПРОСА)	81
М.В. Панкратова ОБРАЩЕНИЕ – РЕЧЕВОЙ АКТ?.....	85
Т.О. Семилеткина АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СФЕРЕ СПОРТА С ПОЗИЦИИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ	88
Д.Е. Холодова НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ БИЗНЕСА	92
Чжу Сяо Дун ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЯ В ТЕКСТЕ С.Т. АКСАКОВА «ЗНАКОМСТВО С ДЕРЖАВИНЫМ»	94
С.Г. Шишкина ЛОГОСФЕРА ЛИТЕРАТУРНОГО ЖАНРА АНТИУТОПИИ. ...	97
М.В. Яценко МОТИВ ЛИШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ БЛАГ В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ ПОЭМЕ «ИСХОД» (К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ХРИСТИАНСКОЙ И ГЕРОИЧЕСКИХ КУЛЬТУР В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА)..	100
СЕКЦИЯ 2. СОЦИОЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ.....	105
Т.А. Белякова ФРАНЦУЗСКИЕ КРЫЛАТЫЕ СЛОВА И ВЫРАЖЕНИЯ: ПУТИ ПРОНИКНОВЕНИЯ И СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ В РУССКОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	105
Р.Ю. Блинов, Р.В. Кузьмина НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПРОБЛЕМА ИХ ОТРАЖЕНИЯ В СЛОВАРЯХ	108
В.В. Ганина К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ЛИНГВИСТИКЕ И ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ.....	112
А. В. Егорова ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА В АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ.....	116
И.В. Лобанова, А. Н. Смирнова ИНОСТРАННЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ, ИХ ЗНАЧИМОСТЬ И КЛАССИФИКАЦИЯ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ).....	118
М.В. Лутцева, Л.И. Иванова СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «HOT» И «COLD» В СОСТАВЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФЕ.....	122
Г.Л. Мальцева, Р.М. Москвина, В.И. Туманов ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ В АСПЕКТЕ РОССИЙСКО-ГЕРМАНСКОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	126
Е.В. Милосердова СОЦИАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СОВЕТСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	130
N.L. Ovshieva THE VARIATIONS OF SITUATED SPEECH	133
Т.С. Рычагова МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	137
Н.В. Серегина ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЛАКУНАРНОСТЬ: ПРОБЛЕМАТИКА, ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ.....	140

О.Н. Тарасова СРЕДСТВА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ, СОПРОВОЖДАЮЩИЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В МУЖСКОЙ РЕЧИ ПРИ МАСКУЛИННОМ АДРЕСАТЕ	142
О.Г.Троицкая СЕГМЕНТНЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ФОКУСЕ ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	142
Ф.Ф. Фархутдинова ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПАРЕМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	146
СЕКЦИЯ 3. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	151
И.Е. Абрамова, А.В. Ананьина ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО БЮРО ПЕРЕВОДОВ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ	151
Т.И. Баделина СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	153
Е.А. Вансяцкая, И.В. Куликова О ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВНОГО НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В ИВАНОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	155
Л.Н. Григорьева АНАЛИЗ МОДАЛЬНОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА	160
З.Б. Доржинова К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	163
Н.А. Дударева, И.В. Ермаков ОБ ОРГАНИЗАЦИИ КОНКУРСА ОРАТОРОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	165
Н.К. Иванова ФОНЕТИКА И ОРФОГРАФИЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	165
Е.И. Казарова ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СТИМУЛ К УКРЕПЛЕНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И ПАТРИОТИЗМА	170
Л.В. Корнилова РАБОТА С ПРЕССОЙ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	170
В.А. Лобанов К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬ-НЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ.....	173
Л.Л. Меркурьева, С.Г. Шишкина ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК ОДИН ИЗ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	173
М.Н. Милеева ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	176
И.В. Переселяк, Н.Б. Хромова ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ НА ПРЕДПРИЯТИИ РЕСТОРАННО-ГОСТИНИЧНОГО БИЗНЕСА И ТУРИЗМА»	181
И.В. Плюснина, А.П. Дубровская О РОЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	182
Н.В. Потягалова ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО И СИНТАКСИЧЕСКОГО СПОСОБОВ ТЕРМИНО-ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ХИМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ)	184
М.В. Серых ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ	188

Т.Н. Сухарева СОВМЕЩЕНИЕ ВИДОВ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	190
С.В. Сухов, Г.Г.Артюшина, О.А.Шейпак КАК НАУЧИТЬ ГОВОРИТЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	192
Е. П. Шишмолина ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	195
СЕКЦИЯ 4. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ.....	199
И. В. Долинина О ПОЭТАПНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЗАПИСЫВАНИЮ ЛЕКЦИЙ	199
Л.А. Кабанова СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ КОММУНИКА-ТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК.....	203
О.Ю. Кузьменко РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИ-ЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	204
В.М. Курицын МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ	208
Е.Е. Ломакина ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ ТИПОВ ТЕКСТОВЫХ ПОСТРОЕНИЙ В СООТНОШЕНИИ СО СЛОЖНОСОЧИНЕННЫМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ (СПЕЦКУРС «ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА»)	211
А.А. Луговая ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕН-СТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	215
Л.Ю. Образцова НОВАЯ ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА НА CD-ROM	218
Т.В. Разумова, Н.Н. Колесова ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИ- МУМА В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ	221
А.А. Рысина КАК ПРОВЕСТИ УСТНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ?.....	223

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

МАТЕРИАЛЫ
межвузовской юбилейной научно-практической
конференции

Подписано в печать 19.05.05.

Формат 60х84¹/₈. Бумага писчая. Печать плоская.
Усл. печ. л.18. Учетно-изд. л. 21,6. Тираж 80 экз.
Заказ 7.

Ивановский государственный химико-технологический университет
Адрес университета: 153000, г. Иваново, пр. Ф. Энгельса, 7.