ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



**НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕНИЯ**

ДОСТИЖЕНИЯ ЛИНГВИСТИКИ,

ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

Министерство образования и науки РФ



Федеральное агентство по образованию

Иркутский Государственный Технический Университет

***Новые возможности общения:***

***достижения лингвистики, переводоведения и технологии преподавания языков***

***Материалы***

***научно-практической конференции***

***(с международным участием)***

16 июня 2009 г.

ИЗДАТЕЛЬСТВО

Иркутского государственного технического университета

2009

ББК Ш1-9+Ш107

Н76

**Новые возможности общения: достижения лингвистики, переводоведения и технологии преподавания языков:** сб. мат-лов научно-практ. конф. (с международным участием) – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2009. - 396 с.

*Сборник содержит статьи, посвященные современным направлениям в области лингвистики и культурной антропологии, переводоведения и профессионально-ориентированного обучения языкам.*

*Среди авторов филологи-исследователи и практики из тридцати городов востока, средней полосы и юга России. Зарубежные авторы представлены лингвистами из Израиля.*

*Сборник адресован широкому кругу лиц, интересующимися проблемами лингвистики, переводоведения и технологии преподавания языков.*

Редакционная коллегия:

Н.Е. Горская – доцент кафедры английского языка ИрГТУ

В.М. Кульгавая – доцент кафедры немецкого и романских языков ИрГТУ

И.В. Пашаева – доцент кафедры иностранных языков ИрГТУ

С.Ю. Позднякова – доцент кафедры иностранных языков ИрГТУ

Н.А. Снопкова – профессор кафедры английского языка ИрГТУ

Н.Г. Черепахин - доцент кафедры немецкого и романских языков ИрГТУ

Редакционная коллегия сборника оставляет авторам право на свой стиль изложения рассматриваемых проблем.

© Коллектив авторов, 2009

© Иркутский государственный

технический университет, 2009

*Айналиева А.Р., Моисеев А.Н*

*Астраханский государственный технический университет*

**Происхождение фразеологизмов**

**английского языка и их роль в обучении**

**иностранному языку**

Фразеологизм, или фразеологическая единица – устойчивое по составу и структуре, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание, выполняющее функцию отдельной лексемы (словарной единицы).

Фразеологизм употребляется как некоторое целое, не подлежащее дальнейшему разложению и обычно не допускающее внутри себя перестановки своих частей. Семантическая слитность фразеологизмов может варьировать в достаточно широких пределах: от невыводимости значения фразеологизма из составляющих его слов во фразеологических сращениях (идиомах) до фразеологических сочетаний со смыслом, вытекающим из значений составляющих сочетания.

*Источники происхождения фразеологизмов в современном английском языке.* Источники происхождения фразеологизмов в современном английском языке очень разнообразны. Условно все фразеологизмы можно разделить на две группы: исконно английские и заимствованные. Заимствования в свою очередь подразделяются на межъязыковые и внутриязыковые. Таким образом, можно вычленить три группы фразеологических единиц (далее ФЕ):

1. исконно английские ФЕ;
2. межъязыковые заимствования, то есть ФЕ, заимствованные из иностранных языков путем того или иного вида перевода;
3. внутриязыковые заимствования, то есть ФЕ, заимствованные из американского и других вариантов английского языка [Кунин 1996].

*Исконно английские фразеологические единицы.* В большинстве своем фразеологизмы английского языка являются исконно английскими оборотами, авторы которых неизвестны. Такие ФЕ связаны с обычаями и традициями английского народа или с реалиями и историческими фактами. Например,

Blue stocking (презр.) - синий чулок («собранием синих чулок» был назван адмиралом Босковеном один из литературных салонов середины 18 века в Лондоне; причиной тому послужило появление известного ученого Бенджамина Спеллингфлита в этом салоне в синих чулках). Интересно, что сейчас так принято называть женщину, слывущую сухой педанткой, лишенной женственности.

Другая фразеологическая единица связана с поверьем:

A black sheep – «паршивая овца», позор семьи (по старому поверью считалось, что черная овца отмечена печатью дьявола). Фразеологизм является частью пословицы There is a black sheep in every flock, что в русском языке звучит как «В семье не без урода».

a\the thin red line- небольшая группа отважных людей, защищающих местность или принципы, не уступающие своих позиций. Этот фразеологизм был впервые использован в 1877 году В. Расселом. Имелись в виду британские войска в период крымской войны, носившие красную униформу.

*Библеизмы.* «О колоссальном влиянии, которое оказали на английский язык переводы Библии, говорилось и писалось много; в течение столетий Библия была наиболее широко читаемой и цитируемой в Англии книгой; Не только отдельные слова, но и целые идиоматические выражения (часто буквальные переводы древнееврейских и греческих идиомов) вошли в английский язык со страниц Библии. Число библейских оборотов и выражений, вошедших в английский язык, так велико, что собрать и перечислить их было бы весьма нелегкой задачей» [Смит 1959: 110-111].

The golden rule- «золотое правило», мудрое правило, помогающее всегда и всем. В первоначальном варианте звучало следующим образом: «Как хотите, чтоб с вами поступали, так поступайте и вы с ними».

Фразеологизмы библейского происхождения зачастую сильно расходятся с их библейскими прототипами. Этот сложный и не изученный вопрос требует особо тщательного рассмотрения и выходит за рамки данной работы.

*Заимствования из произведений Шекспира и других английских авторов.* «По числу фразеологизмов, обогативших английский язык , произведения Шекспира занимают второе место после Библии. Число их свыше 100»[Кунин 1996: 217]. Такие ФЕ называются шекспиризмами, и, так как большее их число встречается в произведениях драматурга лишь однажды, форма их четко фиксирована.Пример одного из самых известных ФЕ взят из трагедии «Отелло»: the green- eyed monster (книжн.) – «чудовище с зелеными глазами», ревность.

В современном английском языке в шекспировские фразеологизмы могут вноситься некоторые изменения. Примером такого случая может служить ФЕ

Buy golden opinions – заслужить благоприятное, лестное мнение о себе, вызвать восхищение или уважение. Иногда вместо глагола buy употребляется глагол win. В современный язык данные ФЕ вошли в результате переосмысления их метафорического значения.

Кроме Шекспира многие другие гениальные писатели обогатили английский язык и, в частности, его фразеологию. Среди них Джефри Чосер, Джон Мильтон, Джонатан Свифт, Чарльз Диккенс, Вальтер Скотт и другие. Так, следующий фразеологизм впервые встречается в романе В. Скотта «Айвенго»: Catch/take (smb) red – handed – застать кого-либо на месте преступления, захватить с поличным.

*Фразеологические единицы, заимствованные из различных языков.* Многие из ФЕ носят интернациональный характер и встречаются в ряде языков. Данные ФЕ заимствованы из таких языков, как греческий, итальянский, немецкий, французский, испанский, американский и прочих.

Speech is silver, silence is golden – «слово – серебро, молчание – золото». Эта пословица впервые встречается у немецкого писателя Томаса Карлейла.

Blue blood- голубая кровь, аристократическое происхождение. Голубая кровь – так говорили в Испании о человеке дворянского, аристократического происхождения.

*Поговорки и пословицы.* Поговорки и пословицы английского языка занимают значительное место в его словарном составе. В основном поговорки и пословицы английского языка построены на общенародной лексике и являются продуктом народного творчества поколений. Образно и эмоционально выражая мысль, поговорки и пословицы английского языка широко употребляются в разговорном языке и литературе. Пожалуй, в англоязычных странах нет ни одной жизненной сферы, где не использовались бы поговорки и пословицы английского языка. Поговорки и пословицы английского языка хранят крупицы народной мудрости. В поговорках и пословицах английского языка отражается история и мировоззрение создавшего их народа, его традиции, нравы, обычаи, здравый смысл и юмор. Сотни поговорок и пословиц английского языка создавались многими поколениями людей, развивались и совершенствовались в течение столетий. Интересно, что многие поговорки и пословицы английского языка интернациональны, и что к пословицам на английском языке часто можно подобрать русские пословицы, имеющие почти тот же смысл.

В английском языке фразеологизмы и фразеологические единицы имеют большое значение. Как выяснилось, их происхождение имеет множество различных источников, таких как Библия, иностранные языки, народные мудрости, различные истории, произведения выдающихся писателей, мудрецов и философов. Вполне возможно, что с течением времени будут появляться всё новые фразеологические обороты, пословицы и поговорки.

Значимость фразеологизмов может быть оценена в полной мере на факультативных курсах английского языка. Программа может способствовать развитию познавательных интересов, мышления учащихся, предоставит возможность подготовиться к сознательному выбору профиля обучения. Содержание учебного материала программы соответствует целям предпрофильного обучения, обладает новизной для учащихся, которая заключается в привлечении малоизученного языкового материала для более углубленного изучения.

Устойчивые словосочетания и идиоматические выражения являются неотъемлемой частью любого языка. Обогащение языка фразеологизмами – одна из сложных задач, стоящих перед изучающими английский язык. В отличие от англичанина, с легкостью использующего множество идиом с детских лет, процесс их запоминания и использования требует немало усилий от русскоязычного учащегося. Лица, имеющие поверхностное представление о фразеологических выражениях, оказываются в затруднительном положении при слушании английской речи, при переводе современных английских текстов, а при беседах и дискуссиях просто теряются. Изучению данного раздела лексики в базовом школьном курсе уделяется недостаточно внимания.

Занятия обязательно предполагают как теоретический, так и практический материал.

Теоретические сведенья сообщаются учащимся в виде лекций, бесед, сообщений различного рода информации. Практическая часть состоит из текстов, упражнений, диалогов, тестов, заданий творческого характера, позволяющих на практике, самими учащимися, применить полученные знания.

В ходе обучения осуществляется текущий и обобщающий контроль. Текущий контроль предполагает оценку выполнения лексико-грамматических упражнений, тестовых заданий разного уровня сложности, составления текстов и диалогов с использованием фразеологизмов и фразовых глаголов. Проверочные работы рассчитаны на часть урока, целиком проверочная работа может быть предложена на заключительном этапе изучения данной темы. Итоговый контроль предполагает творческое задание-конкурс, по выбору, на создание:

иллюстрированного словаря английских фразеологизмов; тематического словаря английских фразеологизмов; словаря английских пословиц и поговорок (иллюстрированного или тематического); словаря фразовых глаголов.

В результате изучения данного курса учащиеся должны уметь:

точно и грамотно формулировать теоретические положения и излагать собственные рассуждения по данной теме; воспринимать на слух и понимать, при чтении аутентичных текстов, фразеологические единицы, используя специальные словари, справочники, а также языковую догадку и контекст; правильно использовать в устной и письменной речи английские фразеологизмы, идиомы, пословицы, поговорки и фразовые глаголы.

Методическое обеспечение программы:

наличие раздаточного материала для учащихся (тесты, упражнения для закрепления знаний и отработки практических навыков, упражнения для самостоятельной работы, тексты, газеты); наличие словарей; наличие наглядного материала (рисунки, таблицы).

**Содержание курса**

**Тема № 1: “Введение в курс”**

1. Предмет, цель и задачи курса.
2. Фразеология – как лингвистическая дисциплина.

**Тема № 2: “Фразеологизмы”**

1. Что такое фразеологизм и идиома. Открытие и особенности фразеологических единиц (ФЕ). Различные виды перевода ФЕ.
2. Происхождение фразеологизмов в русском и английском языках. Классификация по происхождению. Исконно английские ФЕ. Заимствованные ФЕ.
3. Практическая часть:

а) выполнение упражнений;

б) составление мини-диалогов;  
в) самостоятельная работа с газетой.

**Тема № 3: “Имена собственные в составе ФЕ”**

1. Исконно английские ФЕ с именами собственными.
2. Топонимы.
3. Заимствованные ФЕ с именами собственными.
4. Практическая часть:

а) Сопоставление английских и русских ФЕ;

б) Составление коротких текстов с использованием ФЕ.

**Тема № 4: “Отражение менталитета нации в ФЕ со сравнительным оборотом”.**

1. Отражение во фразеологизмах истории, быта, характера мышления и мировосприятия народа.
2. Отражение менталитета русского и английского народа в компаративных ФЕ.
3. Практическая часть:

а) Выделить группу ФЕ, имеющих ярко выраженный национальный характер и описать с их помощью различие в менталитете народов. (Работа со справочной литературой).

**Тема № 5: “Пословицы и поговорки”**

1. Пословицы, поговорки и их признаки и свойства. Наиболее употребляемые английские пословицы и поговорки.
2. Грамматика английского языка в пословицах.
3. Практическая часть:

а) выполнение упражнений;  
б) примеры конкретного контекстуального употребления паремии;  
с) перевод и подбор русского аналога.

**Тема № 6: “Фразовые глаголы”**

1. Что такое фразовый глагол. Предложный и наречный фразовые глаголы.
2. Основные фразовые глаголы, их значения и употребление.
3. Практическая часть:

а) выполнение упражнений;  
б) выполнение тестовых заданий;  
в) проверочная работа.

**Тема № 7: Итоговое занятие.**

Урок-презентация составленных словарей.

**Библиографический список**

1. <http://festival.1september.ru/articles/502416>
2. <http://ru.wikipedia.org>
3. Runov School, <http://www.runovschool.ru/learn_english/english_proverb/>
4. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь

*Алекберова И.Э.*

*Российская международная академия туризма*

**ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА ДИСКУРСА В РАМКАХ**

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ**

Лингвокультурология как формирующаяся парадигма занимает междисциплинарное положение, и ее область на современном этапе развития науки оказывается достаточно неопределенной.

Поиск и нахождение лингвокультурологических единиц и функциональных характеристик может быть осуществлен путем определения конкретной области исследования, поскольку специфика лингвокультурологи как науки складывается из признания и возможной посильной детерминации специфики избранной области исследования.

Нужно отметить, что немаловажное место в данной области исследования занимает проблема дискурса. Понятие «дискурс» происходит от французского слова «discours», что обозначает «речь».

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» оно толкуется довольно широко: «связанный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах).

Проблемы анализа дискурса нашли свое эффективное развитие в традициях различных школ. Характерной особенностью для школы Анализа Дискурса является его социологическая и идеалогическая направленность. Волошинов дал следующую характеристику речевому взаимодействию как основной реальности языка:

- язык как устойчивая система нормативно-тождественных форм есть только научная абстракция;

- язык есть непрерывный процесс становления, осуществляемый социальным речевым взаимодействием говорящих субъектов;

- законы языкового становления не могут быть отделены от деятельности коммуникантов;

- структура высказывания является чисто социальной структурой.

Основными составляющими дискурса выступают адресант, адресат и коммуникативная ситуация. Различая «говорящего» и «субъект высказывания», можно сказать, что говорящий существует реально и при этом он говорит, а субъект высказывания «приобретает существование только потому и только тогда, когда он говорит. Он образуется в акте высказывания и не существует до этого акта.

Однако П. Серио подчеркивает, что предметом исследования анализа дискурса служит не столько сама по себе дискурсная формация, сколько границы ее образования, поскольку идентификация дискурсных формаций не является заданной, она образуется в процессе речевой интеракции.

Сам же процесс высказывания не развивается по линии намерения, замкнутого на своем собственном желании, как это утверждалось бы в прагматике или в персоналистском толковании высказывания, он насквозь пронизан угрозой смещения смысла. Семантическая единица не может образовываться как постоянная и однородная проекция «коммуникативного намерения». Речь идет о специфических ограничениях, которые уменьшают выбор того, что можно сказать.

Следовательно, в рамках анализа дискурса интерес представляет вопрос о приемах интерпретации, что связывается с проблемой смысла. Дискурс не является простой суммой фраз, при его рождении происходит разрыв с грамматическим строем языка.

Многие лингвисты считают, что в связи с тем, что «анализ дискурса находится на пересечении разных дисциплин, ему присущ особый подход к проблеме смысла».

Анализ дискурса опирается на эти две материальные основы: «…с точки зрения архива смысл складывается из максимального разнообразия содержащихся в нем текстов, специфических механизмов архива, зависящих от темы, события, маршрута. Архив позволяет не увеличивать количество смыслов текста, а, напротив, детерминировать смысл, вводя ограничения в описание семантики высказывания.

Определяя область социологического исследования в анализе дискурса, М. Пеше вводит контент-анализ в теорию дискурса. Он подчеркивает, что выявление «принципа двойного различия» позволяет определить одновременно «доминирующий дискурсный процесс» и «таящиеся в нем лакуны через соотношение с другими процессами, отвечающими другим условиям порождения».

Практическое представление контент-анализа выглядит следующим образом: важно не столько «содержание» интервью, которое руководитель предприятия дает социологу, сколько сопоставление того, что он при этом говорит, с тем, что он говорит и что делает в других случаях*,* т.е. с другими дискурсными ролями, эффекты которых могут проявляться в других ситуациях.

Таким образом, анализ дискурса, включающий в свой понятийный аппарат категорию дискурсивной формации, предполагает проведение исследований как на основе учета идеологических, социологических, так и культурологических различий.

Следовательно, интегративный характер решения проблемы смысла четко показывает, что в итоге понимание смысла авторами школы анализа дискурса есть синтез уже существующих представлений по данному вопросу.

**Библиографический список**

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М., 2002.

2. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М., 2002.

3. Михайлов А.В. Языки культуры. М., 1997.

4. Пеше М. Контент-анализ и теория дискурса // Квадратура смысла. М., 1999.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2002.

*Анисимова А.В., Байбородин Б. А., Половнева Н. П.*

*Ирктский государственный технический университет*

**Инновация – это проект или процесс?**

Традиционно инновации считаются нерегулярно появляющимися одноразовыми задачами, которые разрабатываются в качестве проектов внутри отдельной организации.

Инновация, как задача менеджмента, должна иметь длительный характер и, тем самым, процесс инновации продукта должен осуществляться в основной организации. Для выяснения этого вопроса исследовались на основе предпринимательских направлений *«Инновационное ориентирование предполагаемой стратегии»* и *«Инновационная динамика предполагаемого рынка»* четыре контекста для инновационных проектов. В зависимости от специфических данных определенного предпринимательства были рекомендованы альтернативно различные формы организации процесса или проекта.

По данным различных *исследований1* соревнованию присуще «претворение в жизнь новых комбинаций какого-либо средства производства», которое предполагает для покупателя совершенно новые предложения или их более высокое качество. Предприятия, которые хотят удержаться на уровне творческого соревнования, должны создавать структуры, позволяющие продвигать инновации на рынки сбыта их продукции.

Стратегически следует стремиться к созданию новых рынков сбыта с помощью инноваций, но организационно это может быть претворено в жизнь только благодаря интеграции инновационных замыслов в одной предпринимательской структуре. Далее дискутируется взаимодействие инновационной стратегии и инновационной структуры, и добавляются к представленным детерминантам организационные рекомендации по оформлению инновации.

*Под инновацией2* здесь следует понимать качественно новый продукт или метод, который отличается от всех предыдущих предъявлений. Инновации характерны покупательским спросом, то есть использованием выдвинутой идеи и отличаются тем самым от «чистой» инновации. В зависимости от степени новизны инноваций можно дифференцировать их как базисные и инновационные. Последующие размышления относятся к инновациям продукта, которые новы для любого предприятия. При этом идея инновации должна охватывать все инновационные действия, включая разработку продукта и выведение его на рынок. Но, следует проводить различия между *общим инновационным процессом*, не связанным с каким-то отдельным продуктом, и *инновационным проектом*, который направлен на создание конкретного нового продукта, запланированного на определенный отрезок времени.

Основной проблемой организации является регулирование действий в одной системе (фирме). С одной стороны, речь идет о том, чтобы разделить системные задачи для их эффективного исполнения на подсистемы или на разделы задач. Тем самым становятся действеннее преимущества подразделения труда и специализация отдельных работников. С другой стороны, должно быть обеспечено взаимодействие всех участков работы. Такое подразделение труда может иметь свои преимущества только в том случае, если при организации всего процесса на передний план будет выдвинута идея интеграционного замысла.

Именно для интенсификации инновационных действий предлагается интеграция в принятии решений, так как участие различных функциональных отделов, таких как маркетинг и производство3, здесь совершенно необходимо. Для организации более длительного инновационного производственного процесса на одном предприятии нужно знать о его принципиальных направлениях. Речь идет об организационном регулировании разрабатываемых инновационных проектов и о решениях, принимаемых при исполнении проекта.

В специальной литературе имеется множество концепций структурирования инновационного процесса. Далее мы будем использовать только четыре идеально типичных и упрощенных задачи4. В зависимости от определенного инновационного проекта отдельные действия могут выполняться с различной интенсивностью и вариативностью участия отдельных подразделений организации.

* *Инициирование:* изучение новых возможностей сбыта продукции на основе сильных и слабых сторон деятельности, а также степени шансов и рисков; к инициированию относится также побуждение к разработке предложений для принятия решения.
* *Разработка концепции*: создание принципиальной концепции принятия решений; разработка, анализ и оценка вариантов концепций, а также принятие решения о выборе определенной концепции создания продукта.
* *Разработка продукта*: принятие решения о своих и посторонних разработках производства, планирования, конструкции и создания продукта до его серийного выпуска
* *Выведение на рынок*: планирование и проведение маркетинга по введению продукта на рынок, включая исследования тестирования рынка, а также выведение на рынок нового продукта.

Инновационные задачи могут интерпретироваться как логически следующие друг за другом фазы или как содержательно зависимые друг от друга базисные задачи. По сравнению с этим интегрированная инновация продукта идет на один шаг впереди, при этом стремятся к одновременному проведению инновационных действий. Содержательно одинаковые основные задачи или их компоненты выполняются одним коллективом, который дает импульс для последующих шагов в разработке проекта.

Все действия содержательно согласуются в их сегментарном и интегрированном состоянии. Оно позволяет преодолевать типичные проблемы фазовой схемы, как, например, функциональные неудачи или трудности временного разграничения отдельных фаз5. При интегрированной разработке продукта или метода возможна параллельная работа с целью сокращения времени и одновременного согласования различных действий.

*Инновационная динамика рынка и ориентирование инноваций.* Инновационная способность является, бесспорно, одним из требований, предъявляемых к современной организации. Как должно выглядеть решение организации о содействии возникновению инноваций? Далее дискутируются как возможные детерминанты *инновационное ориентирование* преследуемой стратегии и *инновационная динамика* обслуживаемого рынка.

Внутреннее решение об инновационном ориентировании в рамках преследуемой стратегии принадлежит топ-менеджменту, потому что речь идет, не в последнюю очередь, об обеспечении существования и способности к развитию самого предприятия. О том, что только инновационное ориентирование не может привести к успеху, свидетельствует пример из автомобильной отрасли. Успешная разработка и выведение на рынок новой модели *Фольксваген* были важным инновационным проектом, так как старые модели больше не пользовались спросом. На этом предприятие не остановилось, а разработало целую палитру предложений для обновления и совершенствования автомобиля.

При организационной разработке инновационного менеджмента должны учитываться также внешние обстоятельства. Решающей внешней величиной влияния является частота появления инноваций внутри определенного времени на обслуживаемом рынке *(инновационная динамика),* которому предприниматель не может непосредственно оказывать сопротивления. На практике существуют наряду с динамичными отраслями (напр., полупроводниковая техника) и относительно стабильные рынки (напр., погребальные принадлежности). В рекомендациях по организации инновационных действий естественно должна учитываться эта разнообразная динамика рынка.

*Различие инновационных контекстов.* Если свести вместе две обсуждаемые детерминанты инновационного ориентирования (внутреннюю) и инновационную динамику обслуживаемого рынка (внешнюю) в одну матрицу, то получатся четыре типичных контекста инновации, в которых предприятие подвергается с различной силой и продолжительностью несущихся *«Ветров перемен»* конкуренции.

*Торнадо.* Предприятия конфронтируют с частыми инновациями на обслуживаемом ими рынке, но при этом их менеджмент начинает придавать большое стратегическое значение собственной инновационной деятельности. Временной отрезок между двумя инновациями на обслуживаемом рынке определяет продолжительность существования продукта. Типичным примером для такого инновационного контекста является *полупроводниковая промышленность*, когда при появлении на рынке новой модели он может просто рухнуть. Но такой контекст является скорей исключением из правила.

*Сильный порыв ветра.* Инновационный контекст на рынках с низкой нормой инноваций, в которых топ-менеджмент придает стратегическое значение инновационной ориентации, может описываться как неравномерные «порывы ветра» и привести предприятие к неустойчивости. Это может случиться на любом рынке, который построен по определенному промышленному стандарту и изменяется из-за скачкообразного развития технологий или политических пристрастий. Для устаревающих стандартов остается «остаточный» рынок, так как здесь цикл существования продукта продолжительнее, чем отрезок времени между двумя инновациями. На такой рынок выводятся продукты, соответствующие определенному стандарту, например в машиностроении. Стандарты рынка могут иметь и технологическую природу, например, VHS-система для видеокассет. Смена системы или базисной технологии подобна сильному *«порыву ветра»,* например, превращение проигрывателей в цифровые носители (компакт-диски) или новые приборы для диагностики (ультразвук, дробление камней в почках).

*Непрерывное поступление воздуха.* Для этого контекста тоже можно определить критерии и назвать некоторые примеры. Обычно здесь идет речь о рынке со стойкими, длящимися иногда годами, инновационными циклами. При этом нужно различать два вида инноваций: 1/ Классическая, когда у изготовителя запрограммирован «классический» продукт, сбыт которого обеспечен на долгое время (темная классическая мужская одежда с однобортными и двубортными пиджаками). В этом случае поставщик не придает инновациям стратегического значения. 2/ Иногда цикл существования продукта на рынке пересекается с инновационным циклом. В этом случае сохраняются только успешные продукты, такие как модели велосипедов или мотоциклов. Подобно ведет себя рынок часто меняющихся моделей усилителей, тюнеров, CD-проигрывателей.

Долгосрочным примером для инновационных проектов можно назвать также виноделие, где стратегическое обеспечение производства идет под девизом «Один год работаем на банк, один на винный подвал и один на бутылку».

*Теплый утренний бриз.* Здесь циклы существования продуктов на рынке значительно дольше, чем отрезок времени между двумя инновациями. В этом случае спрос давно известен и пути его удовлетворения уже изучены, поэтому, инновации как задаче менеджмента, не придается стратегического значения. Это может касаться рынка посуды, когда постоянно поддерживается хорошее качество и продукт пользуется устойчивым спросом. Отрасль инструментов для ведения любого хозяйства также развивается постепенно и надежно без особых инноваций (молотки, пассатижи, сверла и т.д.). Канцелярские товары остаются на рынках почти неизменными, без особых нововведений. В области пивоварения тоже наблюдается устойчивый спрос на любимые сорта (Pilsner), но появляются и новые виды продукции, такие как безалкогольное пиво, легкое пиво и др.

*Зависимое от контекста организационное оформление инновационных действий.* Многие предприниматели видят сегодня наилучшие шансы в высокой ориентированности на инновации и разрабатывают стратегии в этом направлении. В контекстах *«торнадо»* и *«сильный порыв ветра»* инновационные действия должны быть задачей на перспективу и стать частью предпринимательской структуры. Для лучшего протекания процесса инновации, в первую очередь, необходимы компетенция и ответственность работников, а также руководителей, ответственных за весь процесс в целом. В зависимости от задачи (снижение затрат, времени, повышение качества и пр.) можно выбирать любой вариант организационного оформления процесса, который предполагает специализацию работников и соответственное распределение труда.

В функциональной базисной структуре проводятся инновационные действия, отмеченные высокой специализацией, под руководством менеджеров. Координация отдельных функций происходит централизованно через соподчиненные отделы руководства. При этом менеджеры выполняют только функцию координации действий, не участвуя в самом процессе. Инженеры остаются на местах, координация происходит через определенных посредников, через которых информация поступает к менеджерам. Этим достигается общее наблюдение за ходом инновационного процесса и усиливается интеграция отдельных действий. Работники, занятые в процессе создания нового продукта, должны работать только в рамках инновационного проекта, несмотря на то, что могут находиться на удаленных друг от друга рабочих местах6. Функциональные сферы работников, так называемые «центры компетенции», служат тому, чтобы на местах имелись в распоряжении специализированные ноу-хау, необходимые для работы над инновационным проектом. Менеджер отвечает при этом за результат инновационного проекта и выведение продукта на рынок. Здесь ему нужна помощь маркетолога, который изучает потребности и пожелания покупателей. На примере Honda можно рассматривать четыре ступени процесса7: ответственный за линию выпуска (малолитражный автомобиль); за серию модели (Honda Accord); за тип модели (Coupe); за различные части модели (двигатель).

Инновационный менеджмент следует рассматривать только в связи с ситуацией на предприятии. Вначале руководством предприятия принимается решение относительно инновационного ориентирования в рамках преследуемой стратегии. При этом учитывается инновационная динамика на соответствующем рынке сбыта. Из этих двух слагаемых и выводятся четыре типичных инновационных контекста, за которыми следуют рекомендации по организации процесса. Соответственно выбранной стратегии регулируются долгосрочные (организация процесса) и зависимые от времени окончания проекта инновационные действия. Организационные формы выбираются соответственно господствующей на рынке инновационной динамике, с их помощью реализуются преимущества интеграции или специализации.

**Библиографический список**

1. Schumpeter, J.: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. 5. Aufl., Berlin 1992, S. 101
2. Hauschildt, J.: Innovationsmanagement, München 1993, S. 4
3. Krüger, W.: Organisation. 7 Aufl., Stuttgart, S. 50
4. Hauschildt, J.: Zu Aufgaben im Innovationsprozess. Haushaltszeitung, Heft 6/1996, S. 32-33
5. Specht, G. U.a.: Zur Kritik des Phasenkonzepts. Stuttgart 1996, S. 137
6. Buchholz, W. Zeitorientierte Gestaltung von Produktinnovationsprozessen. Stuttgart 1996, S. 213
7. Bühner, R.: Personalmanagement. Landsberg 1994, S. 246

*Анненкова А.В.*

*Иркутский государственный лингвистический университет*

**К ИСТОРИИ ВОПРОСА О ДИНАМИКЕ ЦЕЛЕЙ**

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Для определения состояния современных целевых установок в высшем лингвистическом образовании (в языковом вузе / на языковом факультете) необходимо остановиться на изучении исторически сложившихся подходов к целеполаганию в данной образовательной области, что позволит обосновать современные актуальные тенденции по данной проблеме.

Говоря о целях, следует, прежде всего, отметить, что образование в целом и высшее образование в частности, будучи сенситивным в отношении социально-политических и экономических реалий общественного развития, призвано выполнять требования общества, его социальный заказ. Анализ федеральных документов о высшем образовании, отражающих современный социальный заказ общества по отношению к высшему образованию в целом, позволяет обратить внимание на акцентуацию личности студента, которая ранее рассматривалась лишь как инструмент социально-экономического и общественно-политического развития страны. Интересно именно с этих личностных позиций исследовать особенности трансформации социального заказа к подготовке специалистов-лингвистов разных временных вех.

В начале ХХ в. цель обучения иностранному языку (ИЯ) состояла в «гимнастике ума», ознакомлении с лучшими образцами литературы страны изучаемого языка и в овладении навыками практического использования ИЯ, которое сводилось к анализу и переводу текстов, т.е. к чисто рецептивным целям [6, с.23-30]. В тот период времени на языковых факультетах для изучения подбирались только аутентичные тексты повышенной трудности и отрывки из образцовых произведений поэтов и писателей страны изучаемого языка. Специальная подготовка преподавателя ИЯ заключалась в необходимости овладения им не только иностранным и русским языками, но и в том, чтобы он по своему научному уровню был не ниже преподавателей других предметов (А. Томсон) [цит. 6: 50]. Такая подготовка носила сугубо академический характер. Конечная цель преподавания ИЯ в вузе заключалась в обеспечении студентов знанием языка как системы. Обучение устной речи в тот период считалось нецелесообразным, т.к. считалось невозможно поддерживать постоянную практику в иноязычном общении.

Таким образом, в начале ХХ в. центрация лингвистического образования производилась исключительно на изучении языка как системы. Следует, тем не менее, заметить, что утверждение в тот момент значимости общеобразовательной и развивающей целей знаменует собой начало личностной ориентированности в обучении ИЯ с тем, правда, ограничением, что основной уклон производился в сторону психического развития личности – памяти, мышления, логики и внимания обучающихся.

В первые годы советской власти в стране бушевала гражданская война, осуществлялась иностранная интервенция. Контакты с иностранными государствами отсутствовали, прекратилась торговля, обмен информацией; Россия оказалась в блокаде. Общество не испытывало потребностей в практическом овладении ИЯ. Внимание было обращено к естественнонаучным дисциплинам, а филологическое (в том числе и лингвистическое) образование в целом разрушалось. Как результат, в Москве в 1923 году только 17% преподавателей ИЯ имели высшее специальное образование [6, с.77].

К 30-ым гг. ХХ в. отношение к ИЯ резко меняется: к этому времени налаживаются торговые и экономические связи СССР с другими странами; индустриализация страны требовала учета зарубежных достижений в области науки и техники. Общество стало нуждаться в людях, владеющих ИЯ. Усилился практический аспект цели обучения, причем он характеризовался недифференцированностью. Овладение всеми видами речевой деятельности происходило в комплексе, что вело к дискриминации между ними: приоритет по-прежнему отдавался чтению [12, с.37].

В этот период времени в России предпринимаются попытки переноса метода Г. Палмера, однако практически сразу стало ясно, что невозможно а) научить чтению и письму средствами устной речи и б) исключить родной язык из этого процесса. Неслучайно ведущие методисты того времени (А.А. Любарская, И.А. Грузинская, В.М. Александер) видели общеобразовательное значение изучения ИЯ именно в детальном сравнении его с родным языком.

Работы Е.М. Рыт, К.А. Ганшиной, А.А. Миролюбова, М.И. Рудомино свидетельствуют о том, что наметившиеся первые шаги в сторону личностной причастности цели обучения ИЯ в вузе, появившиеся в начале ХХ в., к сожалению, впоследствии не имели продолжения. Обучение ИЯ в языковом вузе приобретало все более и более крепнущую практическую направленность. В целеполагании весь акцент делался на языке, личность студента при этом ускользала из внимания. Такая «неличностная» ориентированность цели объяснялась еще и идеологическими причинами. Необходим был человек послушный, не проявляющий своего «Я», управляемый, готовый стать членом общества.

К началу второй мировой войны и на протяжении еще 20-ти лет преобладание точки зрения о главенствующей роли чтения и о сокращении требований к устной речи сохранялось. Причиной тому явилось, во-первых, то, что именно вопросы обучения чтению к тому времени были хорошо разработаны, в то время как методика обучения устной речи только начинала развиваться. К тому же за рубежом как реакция на недостатки прямого метода появился и активно внедрялся метод, основанный на чтении (Reading Approach) [11, с.75]. Это не могло не отразиться на целеустанавливающей концепции отечественной методики обучения ИЯ. Во-вторых, в эпоху железного занавеса потребности в овладении устной речью не было, а обучение ИЯ, основанное на методе чтения, как раз и было предназначено для людей, которые не собираются выезжать за границу и для которых чтение – единственное необходимое умение на ИЯ. В-третьих, правительство и партия стремились повысить идейно-политический уровень народа. Решать эту задачу в процессе обучения ИЯ можно было лучше всего в ходе работы над идеологически выдержанными текстами советской тематики, переводимыми с русского языка. Важен еще и тот факт, что преподавание ИЯ осуществлялось недостаточно квалифицированными кадрами, т.к. катастрофически не хватало преподавателей ИЯ, что особенно остро ощущалось в послевоенные годы. Преподавателю же, работающему по методу чтения, необязательно уметь хорошо говорить на ИЯ [там же, с.81], соответственно, данное умение у будущих лингвистов и не развивали. Что касается аспектов языка, то предпочтение отдавалось грамматике, причем обучение грамматическому строю языка рассматривалось как самоцель.

Из сказанного вытекает, что и без того перегруженный теорией курс обучения ИЯ на языковых факультетах стал еще более теоретизированным. Рекомендовалось бесконечно повторять и систематизировать знания, полученные в средней школе, совершенствовать уже сформированные умения, углублять их в процессе обучения ИЯ в вузе [6, с.251]. Таким образом, в эпоху 40-50-х г.г. в отечественной методике не происходит коренных сдвигов, изменения практически равны нулю.

Столь ожидаемый сдвиг происходит только в 60-е гг., когда ведущими целями обучения ИЯ становятся развитие устной речи и беспереводного чтения [7]. Именно в этот период начинает интенсивно разрабатываться методика обучения устному общению, и создается система обучения данному виду деятельности на основе сознательно-сопоставительного (В.С. Цетлин, 1962) и сознательно-практического (Б.В. Беляев 1965, А.П. Старков, 1964) методов. Вследствие увлечения структурной лингвистикой в языкознании методистами разрабатываются модели и речевые образцы. Глобальной целью обучения ИЯ, которая формулировалась в тот период времени для языкового вуза, было обеспечить выпускникам владение ИЯ на уровне носителя [2].

Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения ИЯ» от 27 мая 1961 года внесло изменения во всю систему распространения и изучения языков в стране [3]. Методисты активно начинают заниматься проблемами вводного курса, упражнений, разработкой правил-инструкций, контролем обученности. Происходит переоценка значимости разных речевых умений, в частности, впервые за весь период развития высшей школы начинает формироваться и интенсивно развиваться система обучения аудированию.

Очевидно, что курс на провозглашение, прежде всего, практической направленности при обучении ИЯ продолжается, в то время как его общеобразовательное и развивающее значение недооценивается и даже отрицается. По-прежнему проблемы, связанные с личностнообразующим и личностноразвивающим потенциалом ИЯ, остаются в тени. При этом смещение акцента при целеполагании с языка как системы на язык как средство устного общения не способствовало конкретизации цели обучения ИЯ в языковом вузе. Напротив, ориентация обучения на абстрактного «носителя языка» в качестве эталона указывает на «размытость» и содержательного, и концептуального аспекта обучения.

Данная практическая направленность лингвистического образования упрочивается на протяжении 70-80-х г.г. Целью предполагалось, что выпускник языкового вуза должен уметь использовать разные функциональные стили, его речь должна быть стилистически адекватна [1, 5], спонтанна [4] и экспрессивна [9].

Из программы по курсу английского языка 1982 г. видно, что наряду с устным общением целью обучения начинает выступать и письменная речь, которая ранее рассматривалась лишь как средство. В связи с этим появляется ряд исследований, посвященных развитию умений и навыков иноязычной письменной речи студентов педагогических вузов и факультетов ИЯ (Р.И. Похмелкина 1970, Г.Ф. Демиденко 1973, Я.М. Колкер 1975, Т.М. Еналиева 1979).

Для того времени важными становятся вопросы профессионально-направленного владения языком будущими преподавателями ИЯ. По замечанию А.А. Миролюбова, многие студенты, свободно владеющие ИЯ в учебной аудитории, бывают, беспомощны в классе, придя на практику в школу. Они не способны словесно воздействовать на учащихся в ситуациях общения, возникающих на уроке, в силу того, что овладевают ИЯ как средством общения, а не средством обучения [6, с.10]. Таким образом, на первый план выступает задача профессионально ориентированного преподавания практического курса ИЯ в языковых вузах (Н.Н. Зыкова, Т.К. Левина, Л.К. Паневина) [10].

Важно отметить, что данный период начинает характеризоваться возрастанием роли социокультурного компонента обучения ИЯ в связи с необходимостью реализации полноценного иноязычного общения и взаимопонимания (Г.В. Колшанский 1975, А.Д. Рахштейн 1986). Е.И. Пассов предлагает концепцию, по которой путь усвоения иностранного языка может быть отображён в формуле: культура через язык и язык через культуру, т.е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры [8].

Таким образом, развитие общества, его социальный заказ спровоцировали смену языковой и речевой парадигмы лингвистического образования на (социо) культурную. Во главу угла при подготовке специалистов ставится культуросообразное обучение, при этом язык рассматривается как инструмент познания иной культуры.

Новые методические веяния были крайне значимыми. Назрела необходимость более широкого взгляда на определение цели обучения ИЯ в языковом вузе. Цель впервые начинает характеризоваться коплексностью, паритетностью ее составляющих, профессиональной направленностью, она впервые включает в себя инновационные компоненты (культуру). Именно последнее предопределило особый взгляд на личность самого студента языкового вуза, которая до этого времени находилась в тени сначала языка, потом речевой деятельности, общения. К 90-м гг. ученые приходят к выводу, что освоение учащимися иноязычной культуры (Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростылев, И.Л. Бим) содействует формированию их личности в познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. Кроме того, личность студента начинает выступать неким важным звеном, посредником между разными культурами. Соответственно личность обучающегося с ее потребностями, интересами, способностями и потенциалом выходит на первый план при обучении ИЯ в языковом вузе.

Таким образом, с конца 80-х гг. активно начинает разрабатываться личностно-ориентированное направление в обучении ИЯ (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, И.Л. Бим, А.А. Леонтьев), центром которого является обеспечение условий самоопределения и самореализации личности. Образование рассматривается как созидание обучающимся образа мира посредством активного включения в мир культуры, а студент становится активным субъектом познавательной деятельности при интерактивных субъект-субъектных отношениях с педагогом.

Итак, личность студента в процессе обучения ИЯ в языковом вузе оказывается под пристальным вниманием методистов. Изменяется и ее статус – из пассивного объекта и реципиента знаний (до 60-х гг.), она становится активным участником педагогического процесса и доминантой лингвистического образования (с 80-х гг.).

Идея личностно-ориентированного обучения нашла свое продолжение и воплотилась в целостную методологически значимую концепцию, расцвет которой наблюдается в последнее время, когда практически повсеместно заявляется об особой – лингвосоциокультурной – акцентуации личностного ракурса подготовки специалистов-лингвистов. Так, В.В. Сафонова, M. Byram, В.П. Фурманова, Т.Н. Астафурова, Л.И. Харченкова, Г.В. Елизарова, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, П.В. Сысоев, О.О. Чертовских каждый по-своему обосновывает концепцию соизучения языка и культуры. Практически в каждой работе сегодня ставится / упоминается / решается задача формирования в учебном процессе личности студента, готовой к межкультурному общению с представителями иных лингвосоциумов. Доминантой лингвистического образования становится вторичная языковая личность (И.И. Халеева), культурно-ориентированная личность (В.П. Фурманова), поликультурная языковая личность (М.К. Колкова, П.В. Сысоев, Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина). Иными словами, лингвистическое образование сегодня а) личностно и б) межкультурно ориентировано, и эта ориентация воплощается в целевых установках современного этапа развития теории обучения иностранным языкам.

**Библиографический список**

1. Богин Г.И. Разговорная речь на ИЯ как один из объектов обучения практической стилистике в языковом вузе//ИЯВШ, Вып. 6, 1971. – с. 32-40.
2. Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания ИЯ в языковом вузе. – М.: ВШ, 1968. – 118 с.
3. Вопросы перестройки преподавания ИЯ в вузах. [Доклады конференции. 20-23 июня 1962 г. Отв. ред. А. Старков]. – Воронеж, 1963. – 466 с.
4. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых ф-тах. Курс лекций в 2-х ч. – Владимир, 1974, Ч.2. – 176 с.
5. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М: ВШ, 1986. – 144 с.
6. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения ИЯ.- М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2001. – 448 с.
7. Пальмер Г. Устный метод обучения ИЯ. Монография по устным методам обучения ИЯ. – М.: Учпедгиз, 1960. – 165 с.
8. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения ИЯ. – Воронеж, 1975.
9. Проблемы дидактики ВШ в области преподавания ИЯ: [Сб. статей / Редкол.: С.К. Фоломкина]. – М.: 1981. – 144 с.
10. Профессионально-педагогическая направленность обучения ИЯ в вузе (Республиканский сборник). Материалы научной конференции (22-24 мая 1974г.). – Горький.: Горьковский гос.пед.ин-т ИЯ им. Н.А. Добролюбова.
11. Richards, Jack C., Rodgers, Theodore Аpproaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 170 p.
12. Рыт Е.М. Основы методики преподавания ИЯ в свете науки о языке. – М.: «Работник просвещения», 1930

*Барановская Ю.Л., Фаркова Т.В.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Речевые ситуации при обучении устной речи**

**студентов технического ВУЗа**

Одной из ведущих тенденций современной методики обучения иностранному языку следует считать поиск таких методов и форм обучения, которые наиболее полно соответствует поставленным целям (В.М. Блинов) [1].

Обучение должно быть построено так, чтобы учащийся сам естественно и органично пришел к необходимости продуцировать именно те тексты, которые предусмотрены преподавателем. Именно в этом и состоит суть использования учебно-речевых ситуаций на занятиях иностранным языком (А.А. Леонтьев) [2]

Ситуативный подход рассматривается в современной методике как средство реализации коммуникативного принципа в обучении. Когда люди разговаривают, то, что они говорят, определяется совокупность целого ряда условий, таких, как мотив, лежащий в основе разговора, его цель, особенности партнера, обстановка речи, той деятельности, в которую включены участники разговора, и т.п. Воспроизводя эти условия в учебном процессе с помощью учебно-речевой ситуации, можно получить от учащихся высказывание с заданными параметрами. В данной работе мы попытаемся более подробно рассмотреть некоторые вопросы, связанные с использованием речевых ситуаций на занятиях иностранного языка в техническом ВУЗе.

Можно выделить пять компонентов речевой ситуации (РС), выступающих в качестве детерминатора содержания и формы речевого сообщения.

**1)** **Мотивационно-целевой компонент РС** можно рассматривать как речевое побуждение, потребность, интенцию, мотив или стимул. В.Л. Скалкин [3,4] рассматривает семнадцать типичных видов интенций, мотивов и стимулов. Из них, по крайней мере, одиннадцать могут сыграть определенную роль при организации учебно-речевой деятельности на уроке иностранного языка в техническом ВУЗе. Говорящий может испытывать потребность или необходимость: 1) информировать кого-либо о чем-либо; 2) запросить информацию об интересующем его объекте, событии, лице, явлении; 3) сформировать, изменить или укрепить чьи-либо взгляды или побуждения; 4) создать определенные отношения между собеседниками или третьими лицами; 5) стимулировать чье-либо действие, шаг, поступок; 6) поставить, проанализировать или разрешить проблему, обсуждения или дискуссии; 7) выразить свое отношение к какому-либо событию, явлению или чьим-либо словам, суждениям; 8) ответить на какой-либо внешний раздражитель; 9) поддерживать разговор в силу правил приличия; 10) поупражняться в речевой деятельности, преследуя различные учебные цели (развитие дикции, ораторского искусства, манеры говорить в различных ситуациях); 11) отчитаться в своих знаниях потому или иному учебному предмету (в школе, ВУЗе);.

**2)** **Общий контекст деятельности.** Коммуникативную деятельность рассматривают в связи с мотивами и целями той деятельности, которая явилась причиной возникновения коммуникации. Развернутость речевого действия определяется тем, какой фазе неречевого действия оно подключается планированию, реализации, обсуждению результатов.

Поскольку в процессе планирования и заключительной фазе речевое действие занимает ведущее место, его результатом может быть достаточно развернутый текст монологического или диалогического характера. Характер речевого акта зависит от того места, которое он занимает в деятельном акте. Если его положение является доминирующим, и если цель деятельностного акта осуществляется главным образом с помощью речевой деятельности, то речевой акт носит развернутый характер и реализуется с помощью многошагового действия (например, дискуссии обмена мнениями).

**3)** **Субъект речевого акта как компонент РС.** Говорящий является первым условием, необходимым для высказывания.

Субъектов речевого общения характеризуют как личности и как членов общества.

Число субъективных факторов, характеризующих коммуникантов на уроках иностранного языка в техническом ВУЗе, входят их установки, а также данные нами установки, связанные с профессиональной принадлежностью оценочной ориентацией, интересами, осведомленностью, заинтересованностью в предмете разговора и т.п. На характер речевого общения оказывает влияние та роль, которая предписывается индивиду данной ситуацией, или роль, в которой он включается в речевую ситуацию.

Подходы к классификации ролей не исчерпывают всего многообразия этих ролей. Подразделяют: социальную, межличностную, внутригрупповую роли, роль, основанную на факторе расстановки участников коммуникации (один - один, один - много).

Процесс моделирования ролевого компонента ситуации в учебном процессе облегчается тем, что каждому выделенному классу ролей предписываются определенные коммуникативные характеристики. Представление о том, как должен говорить человек какой-то профессии, какого-то положения, занимающий какую-то должность и т.д., имеет форму стереотипа (Л.П. Крысин) [5].

**4) Обстоятельства действительности** (обстановка), в которой осуществляется коммуникация.

Обстановку рассматривают как фактор, влияющий на «сам факт возникновения коммуникативного акта и на его продолжительность, выбор темы для разговора и характер общения» [3, *46-47*].

Обстановку характеризуют по: 1) конкретному месту проведения коммуникации, в нашем случае завод, кабинет директора, конференц-зал и т.п. 2) по макроситуации (эпоха, общественно-политическая акция, стихийные бедствия и прочие события) [3, *47*]; 3) по типу контакта (непосредственное - опосредованное, контактное - дистанционное).

**5) Тема** (предмет) сообщения определяется как типизированное содержание речи в разных общественных сферах деятельности (бытовой, общественно-политической, научной, деловой) [6]. Говорят о тематическом цикле, имея ввиду «некоторые объединения типичных для данной речевой ситуации однородных, конкретных тем сообщений»

Предмет речи в рамках определенной ситуации может обладать как субъективной, так и объективной значимостью для возбуждения разговора.

Субъективно-значимым является в данный момент то, что волнует участников общения, что непосредственно связано с их профессиональной, семейной, интеллектуальной и эмоциональной сферами.

Объективную значимость имеют темы изначально допускающие различие мнений, оценок, отношений, предполагающие определенный выбор. Типичными примерами таких тем являются успехи и неуспехи в различных видах деятельности, например, в науке, научные методы, художественный стиль.

Для того чтобы рассмотренные выше компоненты речевой ситуации проявили себя как ситуативные детерминаторы, то есть послужили толчком для возникновения речевого действия с заданными характеристиками, они должны быть приведены в движение определенным механизмом.

В качестве движущей силы развития речевого действия рассматривают «конфликт» (Е.И. Пассов, М.Ф. Стронин), «кризис» (Тиггеман), «диссонанс» (Л. Фестингер, Я. Яноушек), «рассогласование» (М.Л. Вайсбурд) [7,8,9,10,11].

Можно выделить следующие виды рассогласования: 1) Наиболее типичное рассогласование в уровне информированности. Его можно выразить оппозицией *знаю – не знаю*. 2) Можно наблюдать и др. виды рассогласования, такие, например, как *имею – не имею*. 3) Типичными побудителями речевого общения являются также такие виды рассогласования, которые вытекают из различия взглядов, вкусов, разницы в оценке ситуации. Они могут быть выражены оппозициями: *нравится – не нравится*; *хочу – не хочу*. 4) Источником (поводом) к разговору могут быть и такие случаи диссонанса (противоречия), как: *вижу – не вижу* – может явиться результатом различного расположения наблюдателей по отношению к объекту наблюдения, а *слышу – не слышу* – различной степенью доступности источников звука. Кроме перечисленных выше оппозиций встречаются и такие: *верю – не верю*, *уверен – сомневаюсь*, *имею право – не имею права*, *в состоянии – не в состоянии*, *понимаю – не понимаю* и т.п. 5) Потребность в общении может быть вызвана и противоречием между человеком и окружающим миром (т.е. между ожидаемым и реальным, привычным и неожиданным). Речевую реакцию вызывают любые нарушения привычных стереотипов.

Нашей педагогической задачей является приближение учебной деятельности к той, которая является объектом формирования (В.М Блинов) [1]. Общение в этом случае выступает и как цель, и как средство. Задачу использования учебно-речевой ситуации (УРС) усматривают в том, чтобы предвосхищать естественные речевые ситуации и, таким образом, готовить к реальной речевой коммуникации, обеспечить перенос речевых действий из условных упражнений в речевую практику (А.И. Мамов) [11].

К числу других особенностей учебно-речевой деятельности нужно отнести привнесение задачи речевого действия извне и ее игровой, воображаемый характер. Иноязычно-речевое общение всегда протекает под руководством учителя, который задает его мотив и цель в виде учебных задач (И. Симеонова). Учебное общение – это, по существу, не общение как таковое, а его имитация.

Различия между учебным и не учебным общением позволяют квалифицировать учебное общение как искусственно организованную систему, для построения которой параметры не учебного общения должны быть трансформированы с учетом нужд и возможностей учебного процесса в конкретном типе учебного заведения (И. Симеонова). УРС «ставит учащегося в условия, однотипные с естественным» [12].

Необходимые компоненты учебно-речевой ситуации для повышения эффективности процесса обучения в техническом ВУЗе.

Необходимой и достаточной является такая совокупность условий – факторов предречевой ориентировки, которая может обеспечить существенные для формирования конкретного речевого действия мотив, замысел высказывания, необходимые для его реализации стратегии и тактики, использование планируемого учителем, и соответствующее коммуникативной задачи и особенностями партнеров языкового материала. В наиболее общей форме такая совокупность определена Э.Ю. Сосенко через:

1. формулировку задания упражнений, моделирующую мотив или цель речевого действия;
2. описание обстановки (условий и участников общения), моделирующие такие компоненты речевой ситуации, как обстановочные афферентации и субъекты действия [13].

С учетом этих критериев рассмотрим компоненты, составляющие УРС.

1) **Речевая интенция** моделируется в учебном процессе с помощью коммуникативного задания (КЗ), которая выступает в качестве речевого побуждения.

2) **КЗ** – главенствующее в иерархии структурных составляющих УРС.

Коммуникативные задания можно типизировать:

по функциям общения – информативные, регулятивные, оценочные;

по речевым формам – описание, повествование, рассуждение.

3) **Реплика собеседника**, выступающая как речевой стимул и побуждающая к выполнению действия, выступающего в определенном смысле антиподом речевого действия инициатора общения. УРС с позиции общения должна обеспечить не только действия, но и взаимодействия. Это значит, что компоненты ситуации должны моделировать условия общения для каждого участника речевого взаимодействия, а не только для его инициатора. Следовательно, задания ситуативного типа должны быть составлены таким образом, чтобы управлять не только действиями инициатора, но и действиями партнера.

Так, реакцией на выражение сомнения служит утверждение, реакцией на вопрос служит сообщение информации и т.п.

4) Описание **участников общения** осуществляется с помощью предлагаемых учащимся ролей. С социальными ролями учебные роли роднит их обобщенный характер (друг, клиент, деловой человек). Но учебно-ситуативные роли воображаемы, их «играют» в сценическом смысле этого слова, а это сближает учебно-ситуативную роль с театральной.

Учебный процесс всегда направляется, регулируется преподавателем, который предлагает учащимся ситуации, выдвигая, таким образом, задачу, решаемую в рамках учебной роли. Речевые действия людей, выступающие в тех или иных ролях, являются в определенной мере стереотипными. Поэтому, учебную роль, мы тем самым предлагаем определенную учебную программу речевых действий. Эта программа может быть предметно-содержательной, грамматической, лексической. Так, например, для речи корреспондента типичны вопросительные предложения, для речи командира – повелительные, врача – употребление медицинской терминологии. Роль определяет и модальную программу высказывания. Кроме того, возможность «спрятаться за роль» позволяет учащимся освободиться от страха – показать незнание, показаться смешными. А именно этот страх, как известно, формирует «психологический языковой барьер», сковывающий участников, создающий эмоциональную напряженность.

**Библиографический список**

1. Блинов В.М. Эффективность обучения. – М., 1976.

2. Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностр. Языки в школе. – 1974. - №6.

3. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М., 1981.

4. Скалкин В.Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте. Русский язык зарубежом. – 1983. - №3.

5. Крысин Л.П. Язык и социальное поведение человека // Дошкольное воспитание. – 1975. - №6.

6. Болготова Т.С. Определение лингвистического содержания работы по развитию устной монологической речи школьников (на материале публицистского стиля): Автореф. дис. канд. пед. наук. – Калуга, 1979.

7. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.

8. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. - Воронеж: ВГУ, 1983.

9. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному обращению. – М., 1989

10. Стронин М.Ф. Речевое действие как основа обучения устной иноязычной речи: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1985.

11. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевой ситуации при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск, 2001.

12. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М., 1991.

13. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. – М., 1979.

*Бекасова Н.А.*

*Ставропольский государственный университет*

**ОБЛИГАТОРНОСТЬ ВЫРАЖЕНИЯ  ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЁННОСТИ / НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ РИЧАРДА БАХА «JONATHAN  
LIVINGSTON SEAGULL»)**

Для изучения влияния облигаторности выражения грамматического значения определённости \неопределённости на текст перевода повести «Jonathan Livingston Seagull» («Чайка по имени Джонатан Ливингстон») нами было проведено исследование текстов оригинала и перевода, выполненного Ю. Родманом.

Из текстов оригинала и перевода осуществлялась выборка параллельных высказываний. Отбор проводился в несколько приемов. Вначале была сделана сплошная выборка в пределах всего текста произведения в оригинале и переводе. После того как количество подобных параллелей достигло примерно. 650, был произведен первоначальный обзор и выявлены случаи, представляющие интерес в рамках данного исследования.

Качественная достаточность представленного материала связана также с охватом всего функционального потенциала, в том числе и периферийных явлений. Однако сама реальность существенно упростила задачу: значительное количество возможных параллелей полностью отсутствовало в собранном материале, а достаточно большая группа параллелей была представлена одним-двумя примерами.

Итак, к средствам выражения определённости / неопределенности в сопоставляемых языках принадлежат собственно артиклевые формы имени, «полуартикли» (термин В.В.Милашевича), периферии данного микрополя и супрасегментные средства, связанные с порядком слов и акцентным выделением. (1, 57)

Легче всего поддается инвентаризации первая группа. Она и стала объектом данного исследования. Далее мы попытаемся охарактеризовать те переводческие решения, принятые Ю. Родманом при переводе текста повести Ричарда Баха «Jonathan Livingston Seagull», вызванные проблемой выбора средств, подходящих при данной конкретной реализации грамматического значения определённости / неопределённости артикля в тексте. Описанные приёмы мы расположили в порядке убывания частотности.

1. Определенный артикль.
2. Опущение определённого артикля при переводе.

Анализируя материал, полученный в результате проведенной выборки, мы столкнулись с превалирующим количеством примером, когда определённый артикль при переводе на русский язык был опущен, но текст перевода от этого не пострадал.

На наш взгляд, это связано с:

* переводом терминов, которые благодаря своей специфике внеконтекстуальны.

*«Jonathan found himself thinking time and again of* ***the Earth****. » (2, 16)*

*«Дни шли за днями, и Джонатан заметил, что он все чаще думает* ***о Земле…****»*

*«He discovered the* ***loop, the slow roll, the point roll, the inverted spin, the gull bunt, the pinwheel****». (2, 10)*

*«Ему удалось сделать* ***мертвую петлю, замедленную бочку, многовитковую бочку, перевернутый штопор, обратный иммельман, вираж****».*

* случаями употребления артикля в функции однозначной определённости (объекты и явления, мыслящиеся как единственные в своём роде в данном ситуативном контексте).

*«It was a month after* ***the Return****…» (2, 34)*

*«Прошел месяц после* ***Возвращения****…»*

*«It is* ***the Law of the Great Gull****,* ***the Law*** *that is». (2, 34)*

*Это* ***Закон Великой Чайки****, это —* ***Закон****».*

Определённый артикль в данных примерах в тексте перевода не передаётся, поскольку, мы считаем, при наличии вербального и ситуативного контекста такая функция определённого артикля ощущается как избыточная. Не случайно в современном развитии английского языка наблюдается тенденция к **отбрасыванию** артикля в подобных случаях.

1. Компенсация определённого артикля с помощью указательного местоимения.

*«if Chiang had come to him on* ***the day*** *that he was Outcast!» (2, 34)*

*«появись Чианг рядом с ним в* ***те дни****, когда он был Изгнанником!»*

*«not caring where we were headed, living for* ***the moment****». (2, 14)*

*«нам все равно, куда нас ведут, нам важно только го, что происходит* ***сию минуту****».*

*«And* ***the Law*** *had not been broken once in ten thousand years» (2, 16)*

*«и за десять тысяч лет* ***этот Закон*** *ни разу не был нарушен».*

На наш взгляд, несмотря на то, что данный переводческий приём не является редкостью, компенсация определённого артикля указательным местоимением в переводе повести имеет место только в случаях присутствия эмфатического оттенка.

Так, в последнем примере определённый артикль переведён на русский язык указательным местоимением «этот», но в тексте повести нами было зафиксировано несколько примеров, в составе которых находилась единица «The Law» -

*«There was brief anguish among his students, for it is* ***the Law*** *of the Flock» (2, 16)*

*«Несколько минут ученики в растерянности не знали, что делать, потому что Закон Стаи гласил».*

И только в одном случае использовался вышеупомянутый способ перевода.

Мы полагаем, что в данном случае можно говорить о проявлении эмфатической функции определённого артикля.

1. Компенсация определённого артикля словом-усилителем (разновидность лексической компенсации).

*«Fired directly through* ***the center*** *of Breakfast Flock» (2, 8)*

*«врезался в* ***самую гущу*** *Стаи за завтраком»*

*«****The key****, he thought at last, dripping wet, must be to hold the wings still at high speeds — to flap up to fifty and then hold the wings still». (2, 7)*

*«****Все дело в том****, понял, наконец, Джонатан, когда промок до последнего перышка, —* ***все дело в том****, что при больших скоростях нужно держать крылья в одном положении — махать, пока скорость не достигнет пятидесяти миль в час, а потом держать в одном положении».*

В данных примерах переводчик использовал слово-усилитель для компенсации артикля в английском языке, который аккумулирует в своей семантике и указательность, и усиление, а последнем случае даже прибёг к повторению. Эта необходимость вызвана тем фактом, что определённый артикль в английском языке часто выполняет указательно-усилительную функцию.

1. Компенсация определённого артикля лексической развёрткой (дополнительными и (или) уточняющими словами).

*«Boats will be few, and* ***the surface fish*** *will be swimming deep…» (2, 3)*

*«Рыболовные суда будут появляться все реже, а* ***рыба, которая теперь плавает на поверхности,*** *уйдет в глубину…»*

*«I must fly home to* ***the Flock****» (2, 6)*

*«Я должен вернуться домой, к* ***своей Стае****»*

*«****The trick****, according to Chiang» (2, 14)*

*«****Суть дела****, по словам Чианга»*

Таким образом, выделенные нами основные способы передачи категории определённости в русском языке представлены следующим образом: опущение артикля при переводе (67%), компенсация артикля с помощью указательного местоимения (17,5%), компенсация словом-усилителем (9%), компенсация лексической развёрткой (6,5%).

II. Неопределённый артикль.

* 1. Компенсация неопределённого артикля лексической развёрткой.

*«****A very few seagulls*** *were working the updrafts on the cliffs» (2, 14)*

*«****Пять-шесть чаек*** *отрабатывали взлеты на скалах»*

*« Who asked only* ***a chance*** *to see truth for himself.» (2, 20)*

*«которая ждала только* ***благоприятного случая****, чтобы тоже ринуться на поиски правды.»*

*«I am* ***a seagull*** *like every other seagull» (2, 8)*

*«Я* ***такая же чайка****, как все остальные»*

Отдельно следуют выделить случаи необходимого использования приёма лексической развёртки для соблюдения норм сочетаемости слов в русском языке.

*«The dozen gulls by the shoreline came to meet him,* ***none saying a word****». (2, 15)*

*«Когда он приблизился к берегу, дюжина чаек взлетела ему навстречу, но* ***ни одна из них не проронила ни слова****.»*

*«He* ***moved not a feather-width*** *from his spot». (2, 19)*

*«****ни на перышко не сдвинулся*** *с места».*

* 1. Опущение неопределённого артикля в переводе.

На наш взгляд, в приведённых ниже примерах неопределённый артикль не передаётся, т.к. репрезентативная функция артикля (счётность и экземплярность) ощущается в данном контексте как избыточная.

*«****A mile*** *from shore» (2, 3)*

*«****В миле*** *от берега»*

*«It was* ***a breakthrough****, the greatest single moment in the history of the Flock» (2, 8)*

*«Это был* ***Прорыв****, незабываемый, неповторимый миг в истории Стаи и начало новой эры в жизни Джонатана».*

Что касается последнего примера, мы позволим себе не согласиться с выбранной переводчиком стратегией, а именно с написанием использованной лексемы «Прорыв» с большой буквы. Ю. Родман использует подобное написание лексем неоднократно в тексте перевода (Совет Стаи – the Council Flock; Великая Чайка – the Great Gull), но всегда исключительно для перевода понятий, употребленных в оригинале повести с определённым артиклем и мыслимых как единственные в своём роде в данном ситуативном контексте. В данном же случае мы имеем дело с неопределённостью.

3. Компенсация неопределённого артикля по средствам изменения числа определяемого существительного.

*«****A seagull*** *never speaks back to the Council Flock, but it was Jonathan's voice raised». (2, 12)*

*«****Чайки*** *никогда не возражают Совету Стаи, но голос Джонатана нарушил тишину».*

*«****A thousand*** *lives, Jon, ten thousand! » (2, 24)*

*«****Тысячи*** *жизней, Джон, десять тысяч!»*

На наш взгляд, переводчик использовал данный приём, поскольку артикль в приведённых примерах употребляется для обобщения, с классифицирующим значением.

4. Компенсация неопределённого артикля с помощью неопределённо-личного местоимения.

*«Remember, Jonathan, heaven isn't* ***a place or a time****, because place and time are so very meaningless." (2, 30)*

*«Запомни, Джонатан, небеса — это не* ***какое-то определенное место или время****, потому что ни место, ни время не имеют значения».*

В данном примере категория неопределённости находит лексическое воплощение, выраженное в семантике слова, входящего в развёртку.

*«And show you* ***a thing or two*** *about flying! » (2, 30)*

*«и покажу тебе* ***кое-какие новые приемы*** *полета!»*

На этом примере мы можем наблюдать интродуктивную функцию неопределённого артикля, для передачи которой переводчик прибёг к добавлению лексемы «новые». Кроме того, перед нами два случая передачи неопределённого артикля в функции обозначения принадлежности данного объекта к целой категории объектов по аналогии.

1. Компенсация неопределённого артикля по средствам лексем, передающих исторически первоначальное значение «один».

*«But you can't eat* ***a glide****» (2, 3)*

*«но* ***одними полетами*** *сыт не будешь».*

*«****A precise and constant inch*** *from his own». (2, 9)*

*«****расстояние точно в один дюйм*** *между своими и его крыльями».*

1. Компенсация неопределённого артикля с помощью порядка слов.

*«What* ***a fool*** *I've been! » (2, 6)*

*«Какой же я* ***дурак****!»*

*«****A... a... mosquito*** *does that!» (2, 6)*

*«Это умеет даже... даже* ***комар****!»*

В данных предложениях при переводе на русский язык значение неопределенного артикля в функции обозначения нового компенсируется постановкой подлежащего в конечную рематическкую позицию. Таким образом, ресурсы относительно свободного порядка слов в русском языке позволяют компенсировать неопределённый артикль английского языка. Именно это средство компенсации артикля переводчиками часто не осознаётся, и они зачастую полагают, что при переводе с английского языка на русский артикль попросту отбрасывается.

Таким образом, выделенные нами способы передачи категории неопределённости английского артикля в русском языке представлены в тексте перевода следующим образом: компенсация неопределённого артикля лексической развёрткой (33%); опущение артикля (30%); компенсация артикля посредством изменения числа определяемого существительного (17%); с помощью неопределённо-личного местоимения (8%); посредством лексем, передающих исторически первоначальное значение «один» (8%); компенсация артикля с помощью порядка слов (4%).

Проведённая сплошная выборка выявила наличие в тексте оригинала произведения 469 случаев употребления определённого артикля, в то время как неопределённый артикль был представлен 228 примерами.

**Библиографический список**

1. Кашкин В.Б. Текстовые функции неопределенного артикля // Вестник СПбГУ. Серия 2. История, языкознание и литературоведение. 1997. № 1. С. 57-65.
2. Richard Bach Jonathan Livingston Seagull // Айрис-Пресс, 2007. – 128 с.

*Богданова И.В.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Работоспособность как один из основных факторов обучаемости иностранному языку**

На современном этапе развития науки и техники владение иностранным языком является обязательным для специалиста любого профиля. Обучение иностранному языку, в соответствии со стандартом дисциплины «иностранный язык» в техническом вузе, должно носить коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Целью дисциплины является достижение студентами неязыковых специальностей уровня коммуникативной компетенции, на котором возможно практическое использование иностранного языка в целях самообразования, а также в профессиональной деятельности. Согласно стандарту специалист должен быть готов к налаживанию межкультурных научных связей, участию в международных симпозиумах и конференциях, изучению зарубежного опыта в определённой области науки и техники, а также к осуществлению деловых контактов.

Требования, предъявляемые современному специалисту технического профиля, абсолютно оправданы и высоки. Технические вузы нашей страны активно участвуют в Болонском процессе, который предполагает активный обмен знаниями и возможность обучения наших студентов в ведущих вузах Европы.

Однако на практике выясняется, что большинство студентов, обучающихся на неязыковых факультетах, не только не готовы к общению на иностранном языке, но даже, иногда, не обладают необходимым лексическим минимумом, не знают элементарных правил грамматики, не говоря уже о фонетике или ритмике иностранного языка. Именно поэтому многие преподаватели-практики считают, что за то ограниченное количество часов, уделяемое на изучение иностранного языка в техническом вузе, невозможно обучить студентов говорению на иностранном языке. Однако, многие ученые утверждают, что именно коммуникативная направленность должна быть основополагающей в процессе преподавания иностранного языка, так как она направлена на общение с другим человеком, партнером без которого в свою очередь этот процесс не возможен. Поэтому необходимо непосредственное включение общения в учебный процесс, в результате которого происходит оптимизация овладения языком через организацию общения. [1]

Значительную роль в повышении эффективности подготовки специалистов с высшим образованием играет обучаемость студентов. Проблема обучаемости, являясь довольно хорошо изученной для школьного возраста, остается недостаточно разработанной и операционализированной для студенчества.

В связи с тем, что основная цель перестройки современного высшего образования ориентирована на развитие индивидуальных психических ресурсов студента, одной из приоритетных задач образовательной системы выступает интеллектуальное воспитание обучающихся, основанное на усложнении и обогащении познавательного опыта каждого студента. Нетрудно убедиться в том, что достижение общего позитивного результата в обучении и развитии личности возможно только при учете возрастных, индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей познавательной деятельности студентов, их обучаемости. Чтобы пояснить, что имеется в виду, заметим, что уже этап первичного знакомства с новым материалом выявляет между студентами довольно сильные и весьма устойчивые различия. Одни достигают высокого уровня усвоения, другие, которых большинство— среднего, а некоторые — лишь низкого.

По мнению Пермяковой В.А. [2] обучаемость определяется как общая познавательная способность, определяющая степень легкости, быстроты и продуктивности усвоения учащимися знаний, умений и навыков и зависит от уровня развития и соотношения друг с другом трех основных факторов:

умственного развития; личностной саморегуляции учебной деятельности; общей и умственной работоспособности.

В данном исследовании мы проведём анализ одного из факторов обучаемости – умственная и общая работоспособность.

В своей работе Пермякова В.А. [2] представляет общую и умственную работоспособность как меру физических и нервно-психи­ческих сил, которая позволяет учащимся быть выносливыми, не утом­ляться при выполнении учебной деятельности.

Работоспособность является результатом функционирования анатомо-физиологических структур, отражающих уровень созре­вания и деятельности органов и систем студента, обеспечивающих ему возможность напрягаться, преодолевать неизбежные трудности обучения.

При этом имеется ввиду такой уровень морфо-функциональных особенностей развития обучающегося, при которых с включением в обучение и в его процессе, учебные нагрузки не будут для студента слишком обременительными и не ухудшат его здоровья.

Отечественные исследователи (Антропова М. В., 1968; Антропова М. В. и соавторы, 1974; Бударный, 1965; Сагдулаев С. А.. 1975; Домишкевич С. А., 1975, 1977; Домишкевич С. А., Пермякова В. А., 1981) указывали на наличие трех уровней умственной работоспособности у обучающихся.

Высокий уровень характеризуется тем, что обучающемуся студенту доступ­на не только кратковременная и интенсивная, но и длительная продуктивная деятельность. Это здоровый и выносливый студент, способный к длительным и волевым усилиям. В деятельность он включается сразу, ему не требуется длительная врабатываемость. Напряженная умственная работа, какой по праву считают учение, приносит ему не только успех, но и удовлетворение.

Объем выполняемых учебных заданий в единицу времени, по сравнению с другими сверстниками, у него наиболее высокий, а отвлечений, как показали названные выше исследователи, мини­мальное количество.

Такая высокая работоспособность у этой группы студентов, чаще всего оказывается стабильной, а тип изменения продуктив­ности у них ровный или усиливающийся.

Ровный тип работоспособности характеризуется тем, что качество и интенсивность деятельности находится на одном, достаточно высоком уровне. Усиливающийся - требуется время на врабатываемость, после чего идет улучшение продуктивности и темпа деятельности. Оба этих типа характеризуются тем, что после врабатываемости студенты удерживают внимание на стоящей перед ними задаче.

Средний уровень работоспособности характеризуется тем, что студенту больше присуща кратковременная интенсивная деятель­ность, а длительная продуктивная у него идет по типу неровно-ос­лабевающему, т. е. осуществляется то лучше, то хуже. Как пра­вило, если учебная деятельность организована интересно, зани­мательно, студенты работают продуктивнее.

В данном случае авторы (Домишкевич С. А., Пермякова В. А., 1981, 1989) отмечают, что здесь обнаруживается связь работоспо­собности с недостаточной регуляцией учебной деятельности. Они считают, что эти студенты по состоянию здоровья могли бы дли­тельно и продуктивно напрягаться, но уже привыкли работать «вполсилы», врабатываются не сразу, теряют время, ждут распо­ложения, а когда появляется контроль и уже нельзя отказаться от работы, выполняют ее кое-как. От курса к курсу объем, и труд­ность работы растет, а ее продуктивность, даже при хороших пред­посылках умственного развития, оказывается недостаточной.

Низкий уровень работоспособности наблюдается при ослабевающем типе изменения работоспособности в связи с быстрым утомлением, низким пределом функциональных возможностей кле­ток коры больших полушарий. Это, как правило, ослабленные студенты, имеющие остаточные скомпенсированные или нескомпенсированные болезни, мешающие их интенсивной и длительной работе. Они характеризуются медленной врабатываемостью, медленным темпом выполнения учебной деятельности и недостаточ­ной продуктивностью (наличием ошибок или, при отсутствии ошибок, малым объемом выполненных заданий).

Низкая работоспособность студентов вызывает вторичные наруше­ния внимания, фрагментарность воспринятой и осмысленной учеб­ной информации. И как результат, у них оказывается недостаточ­ной обучаемость.

Таким образом, одним из критериев оценивающим уровень умственной и общей работоспособности является, прежде всего, внимание, врабатываемость и удержание цели работы.

Для диагностики исследования избирательности и концентрации внимания мы выбрали методику Мюнстенберга. Исследование проводилось на базе ИрГТУ. Изучаемый нами контингент – 70 студентов первого курса различных технических специальностей.

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость – возможность варьировать как стимульный материал, так и инструкции.

Проводится индивидуально и в группе, у испытуемого должно быть желание выполнить задание.

Инструкция:

Испытуемому необходимо быстро просматривать буквенный текст на английском языке, находить и подчёркивать спрятанные в нём слова. Время выполнения фиксируется.

Среди буквенного текста имеются слова. Задача студентов: просматривая строчку за строчкой, как можно быстрее найти эти слова. Найденные слова подчеркнуть. Время работы – 2 минуты. В тексте содержится 25 слов. Средняя норма – 20 слов и выше за 2 минуты.

Дополнительно подсчитывается показатель успешности выполнения задания по следующей формуле:

А=С – m / C + n

Где А – показатель успешности выполнения задания, С – количество подчёркнутых слов, m – неправильно подчёркнутые слова, n – пропущенные слова.

Показатель успешности выполнения задания, равный 1,0, считается лучшим. Показатель результата меньше 1,0 говорит о том, что испытуемый не совсем успешно справляется с заданной работой. Испытуемых мы поделили на две группы: контрольная и экспериментальная

Весь ход эксперимента состоял из нескольких этапов:

– констатирующий эксперимент в начале в конце года (контрольная и экспериментальные группы);

– формирующий эксперимент, в течение учебного года (экспериментальная группа).

Цель констатирующего эксперимента – исследовать у студентов уровень избирательности и концентрации внимания.

Цель формирующего эксперимента – научно-исследовательская работа, направленная на выработку у студентов умения концентрировать внимание

Констатирующий эксперимент в начале учебного года показал следующие результаты. Студенты контрольной группы и экспериментальной групп в среднем получили по 0, 8 балла. Таким образом, на начало учебного года участники нашего эксперимента имели одинаковый уровень избирательности и концентрации внимания.

В течение учебного года со студентами экспериментальной группы мы проводили дополнительные занятия, с использованием различных методик по исследованию интеллектуально-познавательной сферы личности (методика Б.Бурдона, Шульте, Горбова Ф.Д., и др.).

Завершающий констатирующий эксперимент по методике Мюнстенберга дал следующие результаты. Студенты экспериментальной группы получили в среднем 1 балл, студенты контрольной группы 0,85 баллов.

При исследовании процессов избирательности и концентрации внимания серия проведённых опытов наглядно показала нам, что внимание как один из факторов работоспособности имеет свойство изменяться, на фоне хорошо организованной учебной деятельности.

Учитывая разные уровни работоспособности студентов, преподаватели могут осуществлять индивидуальный подход в обучении. Именно такой подход является необходимым при обучении иностранным языкам.

Научить иностранному языку – значит научить не только правильно изъясняться на нем, читать и писать, но и развивать совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых - при наличии и относительном равенстве других исходных условий (исходного минимума знаний, относительном равенстве других исходных условий, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности.

В начале данного исследования мы выделили основные факторы обучаемости: умственное развитие, личностную саморегуляцию учебной деятельности и умственную работоспособность.

Характер сочетания указанных факторов определяет индивидуальные различия в обучаемости, является ее качественным показателем. Уровень развития этих свойств обучаемости есть показатель, заключающийся в легкости, краткости пути к достижению высокого уровня усвоения знаний; он обозначается как «экономичность мышления» и является количественным показателем обучаемости.

**Библиографический список**

1. Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников // Советская педагогика.- 1968.- № 6.- С. 43 -57

2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение.- Издание 2-е.- Нальчик. -М., 1996.с.78

3. Пермякова В.А., Мастюкова Е.М. Индивидуально- типические особенности обучаемости детей с нарушениями умственного развития: Учебное пособие.- Иркутск, 1993.- С. 62

*Бялоус Н.И.*

*Байкальский государственный университет экономики и права*

**РАБОТА С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ**

Существуют различные методы и приемы работы с учебным текстом, как традиционные, например, перевод, так и инновационные.

Базовый учебник “English for Business Schools”,' используемый на общеэкономических факультетах (далее — ОЭФ), имеет сквозную структуру. Как и в любом другом учебном издании, в нем имеются свои достоинства и недостатки. Так, данное учебное пособие не содержит предтекстовых упражнений, направленных на снятие трудностей. Единственное задание, предваряющее диалог в каждом уроке, это “Check out the pronunciation of the following words and give their Russian equivalents”. Однако этого не достаточно, особенно в группах с низким уровнем владения иностранным языком, а именно таков, преимущественно, контингент студентов на ОЭФ. С третьего урока учебного пособия начинается изучение собственно экономических тем, и задания варьируются. Чаще всего, студентам предлагается изучить какую-либо схему или таблицу (Unit 3, 4) и сделать соответствующие выводы, например: “Discuss the advantages and disadvantages of each type” (Unit 3). Проблема в том, что студенты, не владеющие экономической лексикой и не имеющие опыта работы в сфере бизнеса, едва ли способны выполнить данное задание. Напрашивается вывод о необходимости подготовительных упражнений. Лексика по теме “Types of Business Presence” сконцентрирована в заданиях № 1, 2 и некоторых других (с. 43-46), но уже после диалога и текста. Естественно, рамки учебника не позволяют вместить множество упражнений разного типа, но они должны быть в арсенале у каждого преподавателя. Используемые методы и приемы зависят от опыта преподавателя и его подхода к обучению.

Многие преподаватели используют одну из наиболее традиционных форм работы — перевод. Следует отметить, что это является одной из положительных сторон учебных пособий, разработанных носителями русского языка. Прежде чем приступить к чтению текстовых материалов, преподаватель составляет словарь-минимум наиболее употребительных выражений, представленных не только одиночными лексическими единицами, но, преимущественно, словосочетаниями. В слабых группах (C, D) список английских слов сопровожден их русскими эквивалентами (с учетом многозначности). Студенты продвинутых групп (A, B) самостоятельно выписывают значения слов, которые затем обязательно обсуждаются в аудитории.

Далее словарь-минимум нуждается в основательном заучивании. На ОЭФ иностранный язык не является профилирующей дисциплиной. У некоторых студентов имеется мотивация, не связанная с учебным процессом. Таким стимулом может служить выезд за границу по какой-либо программе, например “Work & Travel in the USA”. На первом курсе еще нет речи о квалифицированной работе за рубежом. Чтобы работа над лексикой не превратилась в монотонный утомительный труд и привела бы к ожидаемому результату, можно использовать нетрадиционные формы заданий. Рассмотрим подобные задания для словаря-минимума по Unit 3. Прежде всего, студентам предлагается прочитать весь список слов вслух за преподавателем, пока еще не обращая внимание на перевод. В этом списке имеется много слов с трудным произношением (включая ударение). Для повышения эффективности работы можно позаимствовать элементы актерского тренинга.

1. Предложите студентам «завернуться» в одеяло (participate, joint venture, transferable, preemption, shareholders). Имитируя натягивание, студенты одновременно произносят заданное слово, растягивая его произнесение тем самым нарочито фиксируя нужное ударение. Общеизвестно, что эмоционально окрашенные лексические единицы легче запоминаются.
2. «Надеть шляпу», что предполагает несколько иной ритм (statutory, entity, chamber, accredited, authorities, contribute, liability).
3. «Разбить» какой-либо «хрустальный» предмет (joint, share, branch, tax, legal, subject).
4. Назвать одиночные слова.
5. Назвать словосочетания.
6. Выписать по пять примеров на первый ударный слог, затем второй и третий.
7. Прочитать вслух по очереди весь список слов. По ходу работы преподаватель корректирует произношение отдельных единиц.
8. Продолжить фразу: to undertake (business activities), in accordance (with), a joint (stock company), transferable (shares), rights of (preemption), General (shareholders meeting), daily (activities), statutory (documents), tax (authorities), to contribute (funds), tangible (assets), to make (a decision), legal (entity), unlimited (liability).
9. Добавить глаголы: business activities (to undertake), a decision (to make), a lawyer (to consult), a new entity (to create).
10. Употребить предлоги: in accordance (with), according (to), to set (up), to be accredited (with), to be subject (to), to be entitled (to), profit derived (by).
11. Далее преподаватель выбирает из словаря-минимума любое слово, напоминающее фамилию, и пишет его на доске, например: “Once there was Mr. Branch...” Студенты, не глядя в список, произвольно называют любые термины из словаря-минимума. После этого им предлагается составить рассказ о неком мистере Бранче (профессия, образование, место работы, тип предприятия, должность, ежедневные обязанности и т. п.).
12. Затем в течение минуты студенты должны написать на память как можно больше слов. После чего обмениваются работами с соседями и по учебнику или печатной копии списка слов проверяют их правописание.
13. Студенты индивидуально просматривают список, теперь уже обращая внимание на перевод.
14. Парная работа: студенты по очереди читают вразброс английские слова, что не составит труда, поскольку они уже оттренированы. Их партнеры переводят предлагаемые лексические единицы на русский язык.
15. Все студенты разбиваются на «тройки». В каждой подгруппе двое человек наперебой опрашивают одного (беглый перевод с русского языка на английский).
16. Каждый студент записывает на отдельный листок пять терминов на английском языке, затем обменивается с соседом. Читают и переводят вслух в быстром темпе. Возможен письменный вариант работы с последующей проверкой написания.
17. Беглый опрос всей группы студентов (по цепочке): какие слова помнят?

После работы над лексикой можно перейти к анализу таблицы “Types of Business Presence” (с.37). Студенты сравнивают типы предприятий, выявляя их сходство и отличие. Затем вся учебная группа делится на две или три подгруппы. В каждой из трех подгрупп обсуждаются преимущества и недостатки какого-либо одного типа предприятия. При работе в двух подгруппах одним студентам поручается выявить только достоинства всех типов предприятий, а другим — недостатки. После чего проводится игра по типу “ping-pong”. Выигрывает команда, представившая больше аргументов в пользу своей точки зрения (пусть даже умышленно навязанной преподавателем). Труднее, но интереснее в ходе учебной деятельности доказывать обратное, особенно, если в действительности данное мнение не совпадает с вашим.

Теперь, когда все студенты ознакомились с новой терминологией, можно приступить к чтению диалога. Работа проводится по-разному.

* Можно ограничиться чтением по ролям, сопровождая его полным или выборочным переводом.
* Или поработать в двух группах-линиях. В этом случае первый студент вразброс вычитывает наиболее интересные фразы, которые проговариваются по цепочке с чередованием перевода: английский — русский — английский и т. д.
* Студенты работают в парах. Один из собеседников выбирает только вопросительные предложения, другой отвечает на них, не глядя в текст диалога (не обязательно строго по тексту, скорее, полагаясь на свой языковой опыт и речевую ситуацию).
* Студентам предлагается сократить диалог до 6-8 реплик.
* И, наконец, то, что предлагают составители данного учебного пособия: “Make up the second part of the dialogue, answering Michael's questions”.

Методы работы с монологическим информативным текстом несколько иные. Текст, содержащийся в Unit 3, называется “Types of Business” (с.40). Он дает полное представление о существующих типах предприятий, которые лишь кратко были представлены в таблице (с.37). Перевод текста обычно выполняется дома, хотя возможен и фрагментарный контрольный перевод в аудитории. В этом случае группа студентов делится на четыре подгруппы (A, B, C, D). Каждая «буква» отвечает за свой фрагмент текста.

Затем все представители одной и той же буквы собираются отдельно, чтобы отредактировать перевод. После чего происходит перегруппировка: каждая подгруппа должна состоять из студентов A, B, C и D. Происходит обмен информацией (каждый представитель кратко сообщает собравшимся содержание своего отрывка). Контроль понимания осуществляется через вопросы, данные в задании № 2 (с.41). Либо студентам предлагается составить по 2-3 true / false statements. Дальнейшая работа зависит от конкретных целей и задач урока. Если это подготовка к пересказу, то можно рекомендовать следующее:

1. Назвать только существительные, которые студенты использовали бы при пересказе.
2. Только глаголы.
3. Прилагательные.
4. Одна подгруппа выписывает существительные, другая - глаголы. Задача: составить из них словосочетания. Данный вид работы можно провести в парах.
5. Проговорить краткие предложения или фразы по цепочке на английском языке либо используя перевод, как при работе над диалогом.
6. «Параллельное чтение» фрагмента текста (парная работа): один партнер читает текст медленно по-английски, второй синхронно бегло переводит (оба языка звучат одновременно).
7. Аудиторную работу можно завершить деловой игрой. Студентам выдаются визитные карточки. Ставится задача: отыскать как можно больше деловых партнеров для создания какого-либо из изученных типов предприятий. Каждая группа делает мини-презентацию своей компании.

Традиционной формой домашнего задания является пересказ текста (в слабых группах при опоре на вопросы, с.41). Задание может носить творческий характер, что зависит от уровня владения языком данной группы. Используя фонды читального зала по иностранной литературе, студенты могут провести анализ какой-либо из реально существующих российских или зарубежных компаний. Предполагается использование периодических изданий, например “Financial Times”, а также новейшие информационные материалы из Интернета. Умение вести поиск, сбор материала, его анализ являются важной частью учебной деятельности. На протяжении ряда лет кафедрой иностранных языков используется такой вид самостоятельной работы, как “Study File”, который предполагает подготовку различных материалов, в том числе “Profile of a Company” и “Business Plan”. Первый из упомянутых видов представляет собой подробное описание какой-либо реально существующей компании, которое должно содержать элементы анализа, подкрепленного схемой организационной структуры. Второй вид учебной деятельности — подробный план создания собственного предприятия либо партнерства с расчетом предполагаемого штата и т. п. Это может быть также единоличный или совместный проект с его дальнейшей публичной презентацией. Во время презентации студенты демонстрируют не только речевые навыки, но и умение представить подготовленный материал в соответствии с выдвигаемыми требованиями, а также навыки владения современными техническими средствами. Приобретенные умения и навыки, несомненно, полезны в студенческой деятельности (не только на иностранном языке), а также для дальнейшей производственной деятельности.

**Библиографический список**

1. English for Business Schools: Учеб. Пособие / Тарев Б.В., Касьян А.К., Китова Е.Б. и др. - Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2003. - 229 с.

*Варнавская Е.В.*

*Воронежская медицинская академия им. Бурденко*

**Имена собственные в медицинской терминологии испанского и русского языков**

Одним из источников обновления различных терминосистем, расширяющих базу номинации в сфере специальной лексики, является эпонимизация, создание новых терминологических единиц на основе имен собственных.

В статье представлен краткий анализ медицинских терминов – эпонимов испанского и русского языков. Актуальность работыобусловлена необходимостью компаративного исследования данного пласта терминологической лексики, как средства профессиональной межкультурной коммуникации. Эпонимическими терминами перегружены почти все микросистемы медицинской терминологии. Как в испанском, так и в русском языках, существует огромное количество эпонимических справочников и словарей, однако перевод подобных терминологических единиц может вызывать определенные сложности, обусловленные спецификой их структуры и особенностями ономастического компонента термина. Цель исследования заключалась в выявлении наиболее типичных форм эпонимизации, сравнении данных терминов в рассматриваемых языках, описании ономастических явлений, способствующих порождению терминологической омонимии, полисемии, синонимии и их влияния на восприятие научной информации. Поскольку в настоящее время отсутствуют испанско-русские словари эпонимических медицинских терминов, *материалом исследования* послужили электронные медицинские справочные издания испанского языка: Medciclopedia. Diccionario Ilustrado de Términos Médicos. Diccionariode Terminologia Medica. Medicina Multimedia; данные лингвистического сайта «Who Named It?», который по мнению многих известных лингвистов предоставляет наиболее полную базу, необходимую для исследований в данной области [1,15], а также электронный вариант «Энциклопедического словаря медицинских терминов» на русском языке. В процессе исследования также использовались словари: Laguna J.Y., Cuñat V.A. Diccionario de siglas médicas y otras abreviaturas, epónimos y términos médicos relacionados con la codificación de las altas hospitalarias; Dorland А., Méndez R., Baleriola I. Dorland Diccionario de Idiomas de Medicina; Puente C.J. Terminología Inglés-español Para La Práctica Médica.

В медицине эпонимными считают терминологические единицы (термины), служащие для названия болезни, структуры или метода по имени человека, впервые обнаружившего или описавшего их.

В составе интернациональной терминологической медицинской лексики сохранились имена многих греко-латинских богов: имена Гигеи, богини здоровья, дочери Асклепия и Танатоса, бога, олицетворяющего смерть, дали названия наукам: *Higiene* гигиена, наука о факторах окружающей среды, влияющих на здоровье человека и *Tanatología* - наука о смерти. Имена Морфея (лат.: Сомнус), Афродиты (лат.: Венера), Гипноса - за два с половиной тысячелетия прочно укоренились в медицине и способствовали образованию многих терминологических единиц.

Не только боги, мифические персонажи тоже послужили «основой» некоторых эпонимов: исп.: *Atlas, атлант, (лат.: atlas, ntis m),* первый шейный позвонок, назван по имени древнегреческого титана, державшего на плечах небесный свод, географических объектов: *letargo, летаргия* - в мифологии Лета-река забвения.

Встречаются и навания реальных географических объектов, топонимов. Чаще всего это термины, именующие инфекционные заболевания, которые происходят от названий стран, где они были обнаружены: *Fiebre Hemorrágica de Crimea Congo,* Конго-Крымскаягеморрагическая лихорадка.

Литературные образы, со времен Гомера, вплоть до наших дней, тоже являются источниками создания эпонимов: *tendón de Aquiles*, ахиллово сухожилие, по имени героя троянской войны Ахилла. Имя свинопаса *Siphylo, Сифлюса*, персонажа средневековой поэмы, написанной астрономом, врачом и поэтом, профессором Падуанского университета Дж. Фракасторо «О галльской болезни», дало название заболевания *sífilis, сифилис*. Существует в медицине и *Síndrome de Pickwick* *– синдром Пикквика*, (гиповентиляционный синдром с ожирением, названный в честь толстяка слуги, постоянно спавшего на запятках кареты, из романа Ч.Диккенса), *Síndrome de Alicia en el País de las Maravillas, Síndrome del gato de Cheshire, Síndrome de Munchausen*, синдром Алисы в стране чудес, синдром Чеширского кота, синдром Мюнхаузена.

С течением времени медицинская лексика наполняется новыми именами людей, внесших огромный вклад в ее развитие: в средние века это имена итальянского анатома Фаллопия, именем профессора медицины Пизанского, Болонского и Мессинского университетов Мальпиги названы многие открытые им органы и структуры: *capa*, glomérulo, *nódulo* de Malpighi - слой (в коже), тельца, сосуды; имя основателя патологической анатоми Джованни Батиста Морганьи содержат около 15 анатомических и клинических наименований; анатом и хирург Антонио Скарпа описал более 10 анатомических образований.

Но основная масса терминов эпонимов появляется в 19-20 вв. Это названия заболеваний: *enfermedad de Basedow-Базедова болезнь*, симптомов: *signo de Babinski* - *симптом Бабинского,* синдромов: *síndrome de Cushing - синдром Кушинга,* различных физиологических процессов: *Reflejo de Pavlov - рефлекс Павлова*, имена авторов методов лечения: *tratamiento de Murphy - метод Мерфи*.

Эпонимы «помнят» не только исследователей, но и их пациентов, как обычных людей: *factor Stuart-Prower,* фактор Стюарта–*Прауэра* (образующийся в печени белок плазмы крови, назван по фамилиям больных, у которых был впервые обнаружен его недостаток), так и известных. *Signo de Musset* (Alfred de Musset), *симптом Мюссе* - признак недостаточности клапана аорты, назван по имени по имени больного французского поэта 19 в. А. Мюссе.

С развитием новых технологий возникают и эпонимы, отражающие в именах собственных «информатизацию» общества: *Wiiitis*, (Wii + тендинит «дистрофия ткани сухожилия»), он же: "*Nintendinitis*", *la enfermedad de la Wii*, или просто: *La Wii* - побочный эффект, диагностируемый при долговременном взаимодействии с игровой приставкой Wii, когда игроки страдают от дискомфорта и боли в области плеча. (Wii - имя собственное, торговая марка игровой приставки). Этот термин ввел в употребление испанский медик Хулио Бонис (Julio Bonis) в июне 2007г. В русском языке это название прижилось в англоязычной огласовке термина: *виайит.*

Однако следует отметить, что в настоящее время наблюдается тенденция к ограничению употребления эпонимических терминов в анатомической терминологии, а из номенклатурных анатомических источников термины эпонимы были полностью удалены.

В сложных медицинских терминах имена собственные чаще всего выступают в качестве определения: согласованного *facies parkinsoniana -* выражение лица, характерное для больных, страдающих *болезнью Паркинсона*, букв.:«паркинсоническое лицо», *паркисонический симптом*,или несогласованного: *facies de Parkinson.* Если в первом случае употребляется прилагательное, образованное от имени собственного, то во втором - имя собственное в составе генетивной конструкции следует без изменений.

Одной из основных характеристик как однословных, так и многословных эпонимических медицинских терминов является вариативность имени собственного. В своем составе испанские и русские медицинские эпонимы могут содержать полную и усеченную модель антропонима. Например, термин: *Enfermedad de Pierre Marie o Ataxia Cerebelar Hereditaria* – *атаксия наследственная мозжечковая Пьера Мари,* содержит имя и фамилию французского невропатолога П.Мари, существует и более краткий вариант термина: *La Ataxia de Marie - атаксия Мари.* Некоторые термины содержат двойное имя, принадлежащее одному или разным людям: *síndrome de Adair Dighton – синдром Эдера Дайтона* (Charles Allen Adair Dighton, англ. оториноларинголог), *enfermedad de Brown-Symmers*, (Charles Leon Brown y Douglas Simmers), *болезнь Брауна-Симмерса*, в испанском эпониме этого заболевания может присутствовать и три антропонима: *enfermedad de Brown-Roberts-Wells*.

Иногда при создании эпонимического термина мы можем наблюдать процесс аббревиации: в широко известном варианте *frotis de Pap*, Пап-мазок, впервые использован и описан американским анатомом и врачом G.N.Papanicolau, присутствует усеченная форма его фамилии, полный вариант термина: *frotis de Papanicolau* - является менее употребительным в испанском языке.В некоторых случаях антропоним сокращается до начальных букв: *EA- enfermedad de Alzheimmer, K (sistema Kell)-система Келл*. Употребление имени собственного в форме аббревиатуры настолько распространено в медицинской терминологии испанского языка, что нередко используются аббревиаты - англицизмы: *CREST: Calcinosis cutis, Raynaud´s phenomenon, esophageal dysfunction, sclerodactyly and telangiectasia (Calcinosis cutánea, fenómeno de Raynaud, disfunción esofágica, esclerodactilia y telangiectasia, síndrome)* - болезнь, феномен Рейнода.

Существует множество различных точек зрения на «пользу» или «вред» эпонимов в терминологии. С одной стороны, выполняя свою основную функцию выделения предметов из ряда ему подобных, имя собственное в термине, несомненно, играет благотворную роль, заменяя длинные описательные конструкции. Как в русском, так и в испанском языках, термин: fractura de Colles - *перелом Коллеса,* несомненно, короче и удобнее, нежелиперелом *дистального отдела лучевой кости с образованием угла в сторону тыла кисти.*

С другой стороны, наличие имени собственного в термине способствует порождению таких процессов как омонимия и полисемия. Например, в испанском языке термин *el* síndrome de Adams – синдром Адамса может быть соотнесен сразу с несколькими людьми: Forrest H.Adams, американский терапевт, в данном случае речь идет о синдроме Адамса - Оливера; Robert Adams, ирландский хирург, (синдром Адамса - Стокса или Адамса – Стокса - Морганьи), Raymond Adams, пр. Гарвардского Университета (síndrome *de Hakim*-Adams, синдром Хакима - Адамса), William Elias Adams, Уильям Адамс, американский врач *(*síndrome *de Adams-Kershner*) [2, 68]. Во всех примерах речь идет о разных заболеваниях, которые были описаны разными исследователями.

Не являются исключением и случаи омофонии: *Síndrome de Adam*, синдром Адама, андропауза, в русской терминологии мы можем встретить аббревиатуру, графически воспроизводящую имя собственное ***АДАМ***, термин, используемый при определении недостаточности тестостерона. Подобное сокращение, но имеющее графические отличия, существует и в клинической терминологии испанского языка: *A.D.A.M. (Androgen Deficiency Aging Male.* В терминологии при этом используют англ. аббревиатуру, правильный вариант испанского термина должен выглядеть так: *deficiencia* androgénica *de la ancianidad;* в русском языке термин невозможно разложить по составляющим.

Одновременное употребление в клинической лексике терминов греческого и латинского происхождения «открыло дорогу» развитию процесса синонимии. Эпонимические термины особенно подвержены этому процессу. Не всегда существует единство мнений, касающихся приоритета того или иного ученого, научной школы в описании методов лечения, симптомов болезни, инструментария даже в отдельно взятой стране. Кроме того, традиционность употребления терминов, невозможность обмена информацией (как было в случае с Испанией и Россией), - все это способствует возникновению синонимов. Следует также отметить, что большая часть эпонимических терминов создается с целью краткого именования серии признаков определенного патологического состояния, следовательно, эпониму обязательно сопутствует один или несколько клинических синонимов.

С лингвистической точки зрения, термин должен быть кратким, однозначным и эмоционально нейтральным. Часть эпонимических терминов соответствует этому критерию, так как именно наличие имени собственного служит своеобразным ментальным ориентиром [3], заменяя сложные описательные конструкции, но в отдельных случаях графическое воспроизведение иноязычного имени затрудняет процесс восприятия текста, а его искажение может привести к полному непониманию.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что наиболее типичные формы эпонимизации в рассматриваемых языках являются идентичными, однако, при совпадающем значении термина, его структура и графическое изображение может быть различно. Несмотря на то, что и в испанском и в русском языках образование эпонимов осуществляется в соответствии с нормами терминологической системы, наличие имени собственного в его составе способствует образованию омонимов, полисемичных терминов, излишней синонимии, что затрудняет процесс коммуникации. Мы считаем, что проблемы функционирования имени собственного в медицинской терминологии требуют более пристального рассмотрения с точки зрения ономастики, в том числе в рамках сопоставительного изучения, т.к. это может в значительной степени способствовать успешной профессиональной межкультурной коммуникации, необходимой в современном обществе.

**Библиографический список**

1. Ezpleta D. 400 epónimos en Neurología [Text] / D. Ezpleta. - Barcelona: ESMONpharma, 2004, 64p.
2. Alcaraz-Ariza M.A. Los epónimosenmedicina [Text] / M.A Alcaraz-Ariza // – Ibérica. – 2002. – № 5. –Pp. 55–73.
3. Бекишева, Е.В. Формы языковой репрезентации гносеологических категорий в клинической терминологии : автореф. дис. … д-ра филолог. наук [Электронный ресурс] / Е.В.Бекишева.– М., 2007, 50 с. - Режим доступа: [http://vak.ed.gov.ru/announcements/filolog/BekishevaEV.doc. - 29.10.2007](http://vak.ed.gov.ru/announcements/filolog/BekishevaEV.doc.%20-%2029.10.2007).

**Словари**

Dorland А., Méndez R., Baleriola I. Dorland Diccionario de Idiomas de Medicina.– 30ª Edición [Text] / А. Dorland –Madrid : Elsevier, España, 2005, 736 p.

Laguna J.Y.,Cuñat V.A. Diccionario de siglas médicas y otras abreviaturas, epónimos y términos médicos relacionados con la codificación de las altas hospitalarias [Text] / J.Y.Laguna, V.A. Cuñat – Madrid : La Fortuna (Leganés), 2003, 105 p.

Puente C.J. Terminología Inglés-español Para La Práctica Médica [Text] / C.J. Puente. – Madrid: Ed. Díaz de Santos, 1997, 266 p.

Medciclopedia. Diccionario Ilustrado de Términos Médicos. Diccionariode Terminologia Medica. Medicina Multimedia [Электронный ресурс] / Medciclopedia [www.iqb.es/diccio/e/es.htm](http://www.iqb.es/diccio/e/es.htm) (1dec.2008).

Whonamedit.com. Biographical dictionary of medical eponyms [Электронный ресурс] / Who Named It? <http://www.whonamedit.com/> (8dec.2008)

*Войткова Н.К.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Ребенок-повествователь. Гендерный аспект**

Лингвистические и литературоведческие словари дают часто весьма противоречивые определения понятию автор и повествователь. Как справедливо отмечает О. А. Мельничук, суть проблемы заключается в соотношении, пользуясь выражением Р. Барта, «живых существ» (реального автора) и «бумажных существ» (повествователя и персонажей). Диапазон мнений довольно широк: одни лингвисты объясняют понятие «автор», основываясь на этимологии слова (лат. auctor – «создатель») как реального автора произведения, писателя, сочинителя (G. von Wielspert), другие рассматривают категорию автора как особую повествовательную инстанцию, воссоздаваемую читателем в процессе чтения, как подразумеваемого имплицитного автора (И.П. Ильин).

О необходимости разграничения понятия реального автора от автора в мире произведения говорили многие ученые. В этой связи была введена категория «образа автора» – художественная проекция автора, абстрактный автор надстоящий над произведением, выражение модели мира реального автора и его отношения к действительности.

Для обозначения присутствия автора в тексте О. А. Мельничук вводит категорию авторского сознания, которая состоит из субкатегорий: авторские интенции, авторская модель мира, основная идея произведения, авторская точка зрения.

Автор в мире произведения отождествляется с повествователем (Кухаренко), в противоположность данной точке зрения нарратологиия исключает из рассмотрения категорию авторского сознания в тексте художественного произведения (Линтвельт). В произведениях от первого лица «я» автора сливается с «я» повествователя, и «я» повествователя становится как бы авторской маской. Однако, являясь определенной повествовательной инстанцией, авторское сознание находит свое выражение в основной идее текста, пронизывает всю ткань художественного произведения, определяя как фокализацию – перспективу повествования, - так и позицию по отношению к повествователю, то намеренно приближаясь к нему, то, отдаляя или противопоставляя ему автора художественного текста.

Соглашаясь с мнением о необходимости разграничения категории абстрактного автора (как авторского сознания тексте) и повествователя (как повествовательной инстанции), нам представляет уместным вслед за Мельничук воспользоваться классификацией А. К. Долина, согласно которой повествователь может быть противопоставлен либо не противопоставлен автору и, в случае гомодиегитического повествования, всегда находится внутри фабульного пространства - в центре или на периферии. Рассматривая образ ребенка-повествователя, очевидно, что он всегда будет противопоставлен автору по социальному признаку – «возраст». Также логично предположить, что и изображение мира через призму детского сознания будет значительно отличаться от картины мира взрослого человека.

От выбора повествователя зависит создание центра ориентации читателя. Наряду с тематикой произведения выбор повествователя определяет круг читателей. Очевидно, что, создавая произведение для детей и выбрав в качестве персонифицированного акториального рассказчика ребенка-повествователя, автор располагает его в центре фабульного пространства. Таким образом, ему удается заинтересовать читателя, представить сюжет произведения в непосредственном восприятии ребенка.

В романе современной немецкой писательницы К. Райдер «Maja ahnt was» сама Майя и не является «виновником» происходящих событий, она лишь со стороны описывает отношения родителей и сестры, поведение своей матери. Фабула строится на ошибочном истолковании девочкой записей, на которые она случайно натолкнулась в дневнике своей матери. События, происходящие в семье, находят у ребенка свою интерпретацию, не соответствующую действительности. Аналогично в первой части романа Даниэла Оливера Бахмана «Petting statt Pershing» 8-летний Грегор становится свидетелем разворачивающейся социально-политической драмы, вызванной противостоянием общества, нарастающей гонки вооружения и оказывается невольно вовлеченным своей матерью в пацифистское движение и переживает распад семьи. Однако рассказ ведется в субъективно-эмоциональной манере, перед нами открывается внутренний мир ребенка, его переживания, восприятие современного окружающего мира, дается оценка других героев произведения. Это дает право определить и Майю, и Грегора как главных героев произведения, от чьего лица ведется повествование.

Выбор повествовательной инстанции, как и выбор остальных средств художественного воздействия автора на читателя зависит от реализации авторского замысла, который подчинен авторским интенциям. Создавая художественные образы при помощи различных языковых и стилистических средств, автор «одевает» их в конкретные социальные и исторические одежды, накладывающие отпечаток на поведение действующих лиц, использование ими речевых структур и лексики из определенных семантических полей.

Представляя детство как особый тип отношения к миру, писатели не только изображают определенный круг интересов и проблем, занимающих детские умы. В повествовании, изложенном от лица ребенка, писатель также имитирует язык детей, использует лексические и синтаксические маркеры детской речи. Язык, будучи важной частью процесса социализации, помогает ребенку идентифицировать себя в обществе. Являясь основным различительным параметром в обществе, гендер представляет собой одну из центральных категорий идентичности и в детской среде.

В данной статье мы рассмотрим средства, к которым обращаются писатели для выражения лингвистической вариативности, гендерных различий в речевом плене ребенка-повествователя с одной стороны, и проследить, как данные языковые средства служат раскрытию авторских интенций с другой стороны.

Посредством языка дети в значительной степени проходят усвоение культурно детерминированных половых ролей, учатся пользоваться языком соответственно своему полу. Ребенок, с одной стороны, учится быть полноправным членом речевого сообщества мужского или женского пола и с другой стороны, дети, усваивая лингвистическое поведение согласно своему полу, закрепляет социальный порядок, конструирующий гендерную идентичность. Точно так же и детская книга представляет мир детства, изображает детские тревоги и открытия и в тоже время воздействует на его когнитивное и эмоциональное развитие, закрепляет стереотипы поведения, в том числе и речевого.

В рассматриваемых нами романах для детей 10-14 лет двух современных немецких писателей Кати Райдер «Maja ahnt was» и Даниэла Оливера Бахмана «Petting statt Pershing» фабула основана на восприятии ребенком возможного или уже неизбежного распада традиционных семейных отношений. Выбор повествовательных инстанций и сюжет взаимообусловлены, авторы намеренно изображают модель мира через наивный, незамутненный стереотипами взгляд ребенка.

В этой модели мира на первый план выходят две основные проблемы, связанные с гендерным распределением ролей в обществе. Первая проблема, как было отмечено выше, – это проблема семьи, в которой ребенок находит основную эмоциональную поддержку. Поэтому на развитие половой идентичности наряду с социальными ожиданиями относительно половых ролей сильное влияние оказывают также идентификация и взаимодействие с матерью и отцом, внутреннее усвоение как родительских ожиданий и тревог.

Девочка начинает явно ощущать себя девочкой и одновременно берет мать за образец формирующейся половой идентичности. В этот момент она должна использовать образ матери как женщины, и критически его переосмыслить, создав собственный. Борьба за автономию-индивидуацию происходит в двух направлениях - по отношению к собственному телу девочки и в отношениях с матерью. Майя с любопытством наблюдает за своей матерью, обращает внимание на предметы её туалета, какой помадой она красит губы, на то, как она одета, оценивает её внешность.

*Verstohlen betrachte ich meine Mutter während sie ihre Strümpfe auszieht. Sie hat schöne lange Beine … ihre Haut ist immer noch ziemlich glatt und leicht gebräunt.*

*Mama steht noch vor dem großen Spiegel im Flur, zupft an ihren blondierten Haarstränchen rum und prüft, ob sich etwas überschüssiger Lippenstift auf ihren Zähnen abgesetzt hat.*

В семье Грегора из романа «Petting statt Pershing» отец-ученый мало занимается воспитанием детей, поэтому физический слабый и робкий по характеру Грегор очень привязан к матери, чем вызывает насмешки со стороны одноклассников и старшего брата.

*Genau das war ich: wachsam, ängstlich, stets darauf bedacht, dass nichts passierte.*

Слабость, неагрессивность, боязливость свойства личности, которые интерпретируются как женские и при характеристике лиц мужского пола несут явную негативную коннотацию. Поэтому Грегор подвергается постоянным насмешкам со стороны своего старшего брата, который чтобы оскорбить Грегора использует негативные оценочные номинативы с яркой экспрессией.

*Hühnerhirn, Klobürste, Wurstnase, Rübennase*

Интерес к пейоративной лексике особенно проявляется среди мальчиков-подростков. Как отмечает Дж. Коатс речь мужчин многих языковых общностей более приближена к просторечию, чем женская. Как следствие, мальчики подражают речи старших сверстников при создании собственной гендерной идентичности и овладевают соответствующим стилем поведения. Интерес ребенка к сфере низкого связан с познанием природы человека и его физиологией, что также проявляется в дразнилках и рифмовках, которыми изобилует речь старшего брата Грегора.

*Furzfabrik, Bettbrunzer, Kackfrosch, Pissfliege, Arschgesicht*

*Macht der Blechknopf plötzlich peng, waren deine Jeans zu eng.*

Ребенок сталкивается со сниженной лексикой в возрасте 6-11 лет и пользуется ей в целях самоутверждения. Стремление выделиться из среды взрослых, противостоять ей, показать свою самостоятельность и независимость особенно ярко демонстрируют дети на пороге пубертатного периода. Ребенок-подросток «играет экспрессивной лексикой, испытывает лексемы на прочность экспрессивного воздействия и эмоционального удовлетворения».

Девочки, напротив, осознавая табуизированность некоторых сфер человеческих отношений и необходимость соблюдения морально-эстетических норм в речевом общении пользуются перифразой и эвфемизмами.

*Noch irgendwas läuft zwischen denen,* говорит Майя подразумевая сексуальные отношения.

Девочки склонны к использованию литературных вариантов, они также более вежливы и менее категоричны. Они часто выражают свои предпочтения в виде предложения.

*Wollen wir uns da drüben ein bisschen ins Gras setzen?* предлагает Софи, лучшая подруга Майи, хотя Майя понимает, что Софи имеет в виду, прежде всего, себя и свое желание выбрать место поближе к футбольному полю, где играет понравившийся ей мальчик. Местоимение *wir* было призвано смягчить эгоцентричность высказывания.

*Ich hole uns die Decke aus dem Wohnzimmer, okey?*

*Muss ich mir sorgen machen, Darling?*

Майя демонстрирует свое расположение, заботу и главную движущую силу в обществе девочек – близость и готовность к сотрудничеству.

В речи девочек заметно более распространены модальные выражения, чтобы смягчить категоричность высказывания.

*Ich dachte, sie waren vielleicht sauer…*

*Ich meine, ich finde´s ja selber manchmal spießig.*

*Glaube ich nicht*

Мальчики наоборот склонны указывать другим, как и что делать, часто противостоят тому, что предлагают другие. В их речи больше императива, потому как, именно отдавая приказы и заставляя других их выполнять, они добиваются высокого статуса в группе.

*Schluß, fertig, aus! Na los! Es ist mein Geburtstag und ich will keine Curry! Paps, spar dir die Mühe. Dann guck halt in ´ne andere Richtung!*

В этих фразах заключено скрытое соперничество между Грегором и его братом, в котором Грегора, однако зачастую ждет поражение.

Второй проблемой, которую можно выделить в обоих романах, является тема интимных отношений двух полов. В нашу задачу не входит давать критическую оценку проникновению проблемы сексуальных отношений в детскую литературу. Возможно, как результат доступности и открытости данной области человеческих отношений, прежде всего, в средствах массовой информации, детский взгляд все чаще проникает в сферу. интимных отношений полов. Это не может не вызвать эмоциональный отклик со стороны ребенка: от любопытства и дурачества до смущения и смятения. Мы лишь можем констатировать тот факт, что проблема полового развития и сексуальных взаимоотношений находит отражение и в детской литературе. Не удивительно, что на портале Гете-Института, посвященном детской и подростковой литературе (Goethe Institut Kinder- und Jugendbuchportal), в разделе «Themen» присутствует тема Sexualität, книги по данной тематике разрешены для прочтения детям с 12-13 лет.

Заголовок, являясь сильной позицией текста, играет значительную роль в раскрытии авторских интенций. Он устанавливает контакт с читателем, направляет его ожидание-прогноз. С одной стороны он мотивирован самим текстом, с другой стороны, указывает на содержание.

Заглавие обоих романов прямо или косвенно отсылает читателя к теме интимных отношений. Лексема *petting* в заголовке романа Д. О. Бахмана «Petting statt Pershing» указывает на эксплицитный план содержания романа – сфера любовных отношений.

Глагол *ahnen* в заголовке романа К. Райдер имеет в своем семантическом поле такие лексемы как *Verdacht haben, etwas Verborgenes,* *etwas Verheimlichtes, aufdecken*, указывающие на то, что в тексте пойдет речь о событиях, о которых Майе-ребенку не следует знать.

Тема Sexualität неизбежно связана с проблемой взросления, и эмоционально-нравственной перспективы развития личности ребенка. Приникая в сферу сексуальных отношений, которые являются для детского сознания закрытой и неизведанной темой, Майей и Грегором овладевает чувство смятения и стыда.

*Schnell schaue ich zur Seite. Es ist mir peinlich, dass sie mich beim Starren ertappt hat. Glücklicherweise geht Mama nicht weiter auf das Thema ein, sondern schlüpft schnell in Jeans und Pullover.*

*Ich wollte davonlaufen, aber es ging nicht.*

*Ich wollte wegschauen, aber es ging auch nicht.*

Анафорический повтор служит созданию напряженного, эмоционально повествования. Лексемы *peinlich, quälend, schmerzhaft* при описании чувств ребенка, когда он сталкивается с ситуациями сексуальных отношений между мужчиной и женщиной, придают чувствам ребенка оттенок трагизма.

Это дает право предположить, что Майя и Грегор ещё не готовы к этому, детская психика противится насильственному взрослению. Сфера интимных отношений между мужчиной и женщиной ассоциируется с чем-то запретным и отчасти постыдным. Особенно трудно представить детям в подобной ситуации свою мать, символ доверия, чистоты и непорочной любви.

*Ich schließe die Augen und versuche mir die Situation in der Wohnung von diesem Stefan vorzustellen. Versuche mir meine Mutter vorzustellen, wie sie diesen anderen Mann küsst, sich von ihm anfassen und ausziehen lässt …*

*Ich sah Mamas Busen und wollte ihn nicht sehen, aber ich konnte nichts tun ich war wie gelähmt.(лингвистически расписать!)*

Формирование гендерной идентичности неизбежно связано с моментом взросления и выбором идеала в среде взрослых. Изображая мир ребенка в детской книге, автор закрепляет представление детей о традиционном различие гендерных ролей в обществе. Выбор повествование от первого лица и помещение ребенка в центр повествовательной перспективы, изображение мира через восприятие ребенка-повествователя вызывает доверие у читателя-ребенка, помогает избежать нравоучительного тона произведения. Очевидно, что в замысел автора входило вызвать сопереживание сверстнику, которое помогает ослабить внутреннее напряжения, уменьшить страхи и боль в период взросления ребенка, при столкновение с новыми аспектами отношений в мире взрослых.

Как верно заметил детский писатель Альберт Лиханов, главная общая идея всех произведений литературы и искусства вообще, прикасающихся к теме детства – есть защита, охранение тех, кто слаб, нуждается в поддержке, в помощи в духовной силе тех, кто такой силой обладает..

«В освобождении от иллюзий детства заключена высшая тоска и боль, и высшая мудрость взрослых – почувствовать молчаливое страдание взросления, не торопя его не подгоняя стайки малышей к взрослому водопою точных знаний, лишенных наивности».

**Библиографический список**

1. *Амзаракова, И. П.* Языковой мир немецкого ребенка: Учебное пособие для студентов [Текст] / И. П. Амзаракова. – Абакан: изд. Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2004. – 240 с.
2. *Кирилина А. В.* Гендер и язык [Текст] / А. В. Кирилина. – М.: языки славянской культуры, 2005. – 624 с.
3. *Лукин В. А.* Художественный текс [Текст] / В. А. Лукин. – М.: изд. «Ось-89», 2005. – 560 с.
4. *Мельничук О.* *А.* Повествование от первого лица. Интерпретация текста [Текст] / О. А. Мельничук. – М.: изд. МГУ, 2002. – 323с
5. *Шаховский В. И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка [Текст] / В. И. Шаховский. – Воронеж: изд. ВГУ, - 1987. – 190 с.

*Гайнутдинова Д.З.*

*Казанский Государственный архитектурно-строительный университет*

**РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

**СТРОИТЕЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ**

По мнению Г.В.Винокура «в роли термина может выступать всякое слово, как бы оно ни было тривиально. Термины – это не особые слова, а лишь слова в особой функции» (Винокур 1939, с. 5). А.А.Реформатский также считал, что специфика термина лежит в сфере его употребления, и все, что касается слова вообще, обязательно и для термина, если термин слово. «Пусть термин не «просто» слово, пусть это «необычное слово», пусть он «умный» (а слова могут быть и «глупые»), пусть его можно «рационализировать», и даже – horrible dictum – придумать, но, тем не менее, термин – это, прежде всего … слово, а тем самым термин должен быть нормальным членом лексической системы языка» (Реформатский 1968, с. 121).

О.С.Ахманова даёт следующее определение: «Термин – это слово или словосочетание специального (научного, технического) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» (Ахманова 1966, с. 474).

Термины взаимодействуют с единицами общего языка, и эта связь проявляется в том, что термины существуют и реализуют свои свойства только через конкретную терминологическую систему, за пределами которой термин переходит в состав общеупотребительных единиц общего языка, то есть детерминологизуется, а общеупотребительная лексика, в свою очередь, имеет способность проникать в терминологии, реализуя процесс терминологизации.

В данной статье мы предпримем попытку рассмотреть один из способов образования терминов на примере строительной терминологии. В начале упомянем способы образования научно-технических терминов, которые выделил Д.С.Лотте:

1) Изменение значения существующих терминов или вообще обиходных слов с использованием переноса по технической аналогии, по внешней аналогии или по смежности, например, «усталость», «выносливость», «железное дерево».

2) Образование производного слова от уже существующего с применением различных аффиксов (суффиксы, префиксы). Примером образования нового слова – термина могут служить: магнит – намагничивание – магнитность.

3) Образование нового сложного (многокорневого) слова путем соединения существующих самостоятельных слов или корней, например, «электровоз», «автошина».

4) Образование терминов – словосочетаний, т.е. соединение двух или нескольких самостоятельных слов (слов, имеющих самостоятельное значение) при помощи каких-либо из существующих синтаксических форм в постоянные словосочетания («двигатель внутреннего сгорания», «тепловой поток»).

5) При пересмотре терминологии и при построении новых терминов всегда встает вопрос, как примирить требование научной точности, с одной стороны, и требование краткости – с другой. Поэтому иногда прибегают к заимствованию иноязычных терминов.

В учебнике «Современный русский язык» под редакцией Е.И.Дибровой даны следующие способы образования терминов: 1) метафорический перенос названия: таз (мед.), пастушья сумка (бот.) – сходство формы; подушка (геол.), парус (архит.) – сходство функций; 2) лексико-словообразовательный способ: луноход, дымоуловитель – сложение основ; биоинженерия, электрозапись – использование заимствованных элементов био-, электро- в сложении основ; 3) заимствование слов: лазер, алгоритм, сканнер (Диброва 2002, с. 337)

Остановимся на одном из способов образования терминов – метафорическом переносе – подробнее. Интерес к строительной терминологии обусловлен тем, что на данном этапе развития экономики строительная отрасль занимает лидирующее положение. А для пополнения строительной лексики часто прибегают к метафорическому переносу названия понятия, уже существующего в языке.

При любом способе образования термина лексика, т.е. те слова, которые кладут в основу построения нового термина, играют важную роль. Точность термина предусматривает правильное или, по крайней мере, неискаженное (нейтральное) лексическое отражение признаков, необходимо и достаточно характеризующих терминируемое понятие (Лотте 1971, с. 5).

Именно метафорический перенос – как чувственно выполненная ипостась аналогии – выступает в качестве главного механизма понимания на всех его уровнях. (Автономова 1991, с. 109) Аристотель и его последователи полагали, что основу метафорического переноса составляет подобие между двумя предметами, они рассматривали подобие как основополагающее средство познания.

Строительные термины несут в себе черты конкретно-образного мышления, основанного на внешнем сходстве предметов. Человек мыслит образами. Наиболее эффективным оказывается сравнение с находящимся в поле зрения наглядно представленным объектом. Метафорический перенос с одного предмета на другой на основе их ассоциативного сходства (формы, цвета, места, функции) очень продуктивен.

Например, наряду с нейтральной единицей **VOLUTE** (букв. *волюта* - *архитектурно-декоративная деталь в форме спирали из трёх витков с «глазком» в центре, составляет характерный элемент капители ионического* *ордера*), в строительной терминологии существует термин **SCROLL** (букв. *завиток*), содержащий зрительный образ волюты, по форме напоминающей завиток.

Яркий зрительный образ возникает также и при использовании слова **SKIN** (букв. *кожа*), которое в строительной терминологии используется в значении *оболочка*, *обшивка*. В данном случае, как и в следующем примере, метафорический перенос основан на сходстве функций: кожа и оболочка выполняют защитную функцию. **BREATHING** (букв. *дыхание – втягивание и выпускание воздуха лёгкими как процесс поглощения кислорода и выделения углекислого газа живыми организмами*), в строительной терминологии *вентиляция* - *регулируемый воздухообмен в помещении при помощи особых устройств с целью создания благоприятной для человека воздушной среды*. **LEG** (букв. *нога*) имеет «строительное значение» *«опора, столб»*. **ABSTRACTION** (букв. *отвлечение*) – метафорически используется для обозначения специального понятия, применяемого в строительной отрасли *«отвод тепла»*.

Также следует отметить, что наряду с заимствованным **дентикулы** в русском языке существует понятие «зубчики», означающее «*небольшие, часто посаженные выпускные камни в форме параллелепипеда, представляющие собой небольшие консоли, поддерживающие слезниковую плиту. Это декоративный «зубчатый» орнамент карниза».*

Основой метафоризации термина **CARPET** (букв. *ковер,* стр. *покрытие дороги*), послужила сема «расположение на поверхности»; термина **FINISH** (букв. «*финиш, конец*», стр. – «*отделка*») – сема «заключительная часть, результат».

Существительное «**BATCH**» имеет общеупотребительное значение *«количество хлеба, выпекаемого за один раз»*, образует строительный термин *замес бетона*. В данном примере метафорический перенос базируется на сходстве организации процесса. Замес бетона – это то количество смеси, которое приготовляется «за один раз».

Интересно, что английское **CARRIER** - букв. *носильщик*, строит. *кронштейн* также образован метафорически. В основе образования лежит сходство функций: *кронштейн* также несёт нагрузку.

Метафорический перенос может быть основан как на сходстве функций: **BED** – букв. *кровать*, строит. *основание*, *фундамент*; **BASE** – букв. *основа*, *нижняя часть*, строит. – *фундамент*; так и на сходстве места: **AMBIT -** букв. *окружение*, строит. *открытое* *пространство* *вокруг* *здания*, *периметр*; **ПЛАФОН** – букв. *полупрозрачный абажур для лампы, укрепляемый на потолке или стене,* строит. *роспись на потолке, своде, куполе, выполненная по штукатурке или на прикрепленном к потолку холсте в технике мозаики или другим способом;*  **РИТМ** – букв. *всякое чередование каких-либо элементов, происходящее с определенной последовательностью, частотой*, строит. *закономерное чередование, повторяемость элементов архитектурного сооружения (создаётся расположением проёмов, колонн, аркад, скульптурной отделки, расположением зданий в архитектурном ансамбле).*  (Юсупов 1994, с. 308).

В книге «От мечты к открытию» Г.Селье пишет: «Установление аналогий составляет основу всякого объяснения… именно посредством аналогии можно ввести новый факт в сетевую структуру уже имеющейся сокровищницы информации. (Селье 1987, с.257) Действительно, проведение аналогии облегчает понимание термина: **PALE BRICK -** *недожжённый кирпич*.

По какому принципу происходит отбор понятий и объектов, получающих в строительстве новые номинации? Очевидно, что номинация осуществляется там и тогда, когда: 1) нет имени объекта, явления или процесса; 2) существующее название не удовлетворяет потребностям коммуникантов.

Действительно, большая часть строительных терминов - это дериваты, возникающие на базе лексических единиц общенационального языка. Многие строительные термины образуются путем переноса значений из-за схожести предметов по форме, по цвету, по выполняемой ими функции и т.д. Наиболее продуктивный способ образования терминологических строительных единиц – это метафорический перенос значения понятия, основанного на сходстве функций нового и уже существующего понятия в языке. Как отмечает А.А.Реформатский, при метафорическом переносе значения меняется вещь, но понятие нацело не меняется: при всех метафорических изменениях какой-нибудь признак первоначального понятия остается. (Реформатский 1967, с.77)

Свойство механизмов метафоры сопоставлять на основе концептов, а затем синтезировать сущности, соотносимые с разными логическими порядками, обусловливает её продуктивность как средства создания новых наименований, особенно в сфере обозначения профессиональных объектов. Именно в этом важную роль играет наиболее характерный для метафоры параметр – её антропометричность, которая выражается в том, что сам выбор того или иного основания для метафоры связан со способностью человека соизмерять всё новое для него по своему образу и подобию или же по пространственно воспринимаемым объектам, с которыми человек имеет дело в практической деятельности, в жизненном опыте (Латыпов 2007, с. 65). «Кто будет сомневаться в том, что метафора – эффективное эвристическое средство? Простое сохранение части терминологии при переходе от одной отрасли знания к другой подсказывает аналогии, облегчающие исследование и понимание в новой сфере» (Бунге 1967, с.107)

**Библиографический список**

1. Лотте Д.С. Краткие формы научно-технических терминов/ Д.С.Лотте. – М.: Наука, 1971. – 83.
2. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка / А.А.Реформатский // Проблемы структурной лингвистики / А.А.Реформатский; отв.ред.С.К.Шаумян. – М.: Наука, 1968. - с. 125.
3. Диброва Е.И. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2ч. – Ч.1. / Е.И. Диброва, Л.П.Касаткин, Н.А.Николина, И.И. Щеболева; Под ред.Е.И. Дибровой. – М.: Академия, 2002.
4. Юсупов Э.С. Словарь терминов архитектуры/ Э.С.Юсупов. – СПб.: Ленинградская галерея, 1994 – 432

*Гизатова Г.К.*

*Казанский государственный аграрный университет*

**НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ**

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (ФЕ)**

Национальная специфика семантики фразеологических единиц еще мало изучена в отечественном языкознании. Исследование этого феномена во многих трудах ученых носит этнографический, этимологический и культурологический характер, но мало **собственно семантических** исследований национальной специфики ФЕ, проведенных в сопоставительном аспекте.

Интерес к изучению национальной специфики семантики ФЕ является закономерным, так как национальное своеобразие языка находит наиболее яркое выражение в сфере его семантики. Специфика культурно-исторических и генетических связей самых различных языков свидетельствует о существовании между ними сходных, эквивалентных фразеологизмов. ФЕ как отражение жизненного опыта народа могут носить в себе одновременно и общечеловеческое, и специфически национальное. Категории национального и общечеловеческого существуют в единстве и характеризуются способностью взаимопроникновения друг в друга. Характеристика ФЕ в плане национального и общечеловеческого выражает обобщённый, философский подход к познанию данного предмета. Такой подход способствует раскрытию сущностных сторон языковых явлений.

Национальная специфика ФЕ, как правило, проявляется во фразеологическом образе, так как он опирается на реалии, которые известны только носителям одной или нескольких наций, связанных или совместным проживанием, или общностью одной культуры, религии.

Рассмотрим, например, шутливые характеристики слишком высоких, нескладных людей в некоторых языках: (рус.) ***как*** ***коломенская верста***, ***пожарная каланча***; (англ.) ***as tall as Meg of Westminster***, букв. «длинная как Мэг из Вестминстра», ***as tall as maypole***, букв. «длинный как майское дерево»; (нем.) ***eine lange Bohnenstange***, букв. «длинная подпорка для фасоли»; (татар.) ***мәчет манарасы кебек*** – «как минарет мечети» (здесь налицо реалии татарского народа, исповедовавшего мусульманскую религию).

Происхождение английской ФЕ ***as tall as Meg of Westminster*** восходит к 16 веку. Женщина, получившая прозвище «длинная Мэг», была известна во времена Генриха VIII своим высоким ростом. О ней было сложено много различных историй и баллад. В её честь был назван ряд предметов большого размера, например, большая тёмно-синяя мраморная плита над одной из гробниц Вестминстра. А в графстве Оксфордшир, в Англии, есть целый скульпутрный ансамбль под названием «Мэг и её дочери». Там в местечке Пенрит одним из датских королей возведён скульптурный ансамбль из 67 (по некоторым источникам из 77) камней, образующих круг; некоторые из камней достигают высоты десяти футов. В южной части этого ансамбля выделяется отдельно стоящий камень высотой 15 футов, названный ***Long Meg***– «длинная Мэг». Более низкие камни были названы ***Meg’s daughters -*** «дочери Мэг».

В сентябрьском номере Эдинбургского журнала “*Edinburgh Antiquarian Magazine*” за 1769 г. есть статья, в которой говорится о человеке по имени Peter Branan, который дожил до 104 лет, имел высокий рост (195 см) и называли его *Long Meg of Westminster*. Как видно из примера, эта КФЕ, возникшая на английской национальной почве, совершенно самобытна. Английская национальная специфика такова, что её не спутаешь с фразеологией иного народа.

ФЕ ***(as) tall as a maypole*** восходит к древней английской традиции празднования 1 мая, когда люди собирались и танцевали вокруг столба, украшенного лентами и цветами. Это было особенно популярно в деревнях, в некоторых из них эта традиция до сих пор поддерживается.

Черты национального неповторимы не в абсолютном значении этого слова, они в виде самой идеи могут встретиться и во ФЕ других национальных коллективов. Так, характеризуя человека высокого роста в русском языке, обычно используют образы «коломенской версты» или «пожарной каланчи».

Происхождение фразеологизма ***как коломенская верста*** связано с тем, что летняя резиденция русского царя Алексея Михайловича находилась в подмосковном селе Коломенское. Дорога до резиденции считалась главной в русском государстве. В одну пору водрузили по дороге в Коломенское верстовые столбы, явившиеся в ту пору новинкой. Вот народ и прозвал высокого, долговязого человека «коломенской верстой».

Образность ФЕ ***пожарная каланча*** создается за счет «двойного видения». Люди видели высокого человека, и в их воображении возникали ассоциации с образом пожарной каланчи, которая в их городе была самой высокой постройкой. В сознании человека совмещались эти два представления и, в результате, возникал образ-характеристика.

Национальное своеобразие фразеологического образа выражается лексикой, специфичной для данного народа. Лексические расхождения в языках часто объясняются экстралингвистическими факторами: историей, традициями, обычаями, географическими названиями, именами собственными и т.д. Например, различие названий денежных единиц определило наполнение приведенных ниже ФЕ некоторых языков. Общечеловеческая истина, заключающаяся в том, что бережливость – положительное качество человека, отражено во многих ФЕ исследуемых языков. Так, в русском языке это следующие пословицы и поговорки: ***копейка рубль бережет***; ***кто копейку не бережет, тот сам гроша не стоит; без копейки рубль не живет; из копеек рубль складывается.*** В татарском языке: ***тиен булмаса сум булмый*** –«без копейки рубля не будет». В английском языке для выражения той же мысли используется, лексика с названиями английских денежных единиц: ***take care of the pennies, and the pounds will take care of themselves***, букв. «позаботься о пенсах, а фунты сами о себе позаботятся»; ***a penny saved is а penny gained***, букв. «каждый сбереженный пенни – это приобретенный пенни»; ***who will not keep a penny shall never have many***, букв. «тот, кто не будет экономить пенсы, тот никогда не будет иметь их много». Американский вариант: ***take care of the pennies and the dollars will take care of themselves***, букв. «позаботься о пенсах, а доллары сами о себе позаботятся». В приведенных примерах национальная специфика фразеологического образа легко узнаваема, она лежит как бы «на поверхности» вследствие того, что в основе образа заложены национальные реалии.

Однако, как отмечает Ю.П.Солодуб, «чаще… национальная специфика образа не осознается так «легко и сразу»: для ее выявления необходим более глубинный анализ, обращенный к исторической этимологии отдельных лексических компонентов и/или их грамматических форм» [Солодуб 1990: 60].

Рассмотрим, к примеру, ФЕ, объединенные общей семантикой «унижаться, угодничать, прислуживать», построенные по единой единому структурно-семантическому инварианту или фразеологической модели «ощущать себя так низко, чтобы стремиться дотянуться хотя бы до уровня пятки (подошвы, обуви) вышестоящего» → «унижаться, угодничать, прислуживать». Эта фразеологическая модель типична для ряда индо-европейских языков, где налицо сходство фразеологической образности, что свидетельствует о древности образов. Для наглядности мы приводим примеры ФЕ групп славянских, германских, романских и тюркских языков: рус. ***лизать пятки***; болг. ***лижа*** *някому* ***краката***; англ. ***to lick*** *smb’s* ***foot, to lick the mud off*** *smb’s* ***shoes (boots),*** букв. «слизывать грязь с ч-л. обуви (ботинок)»; нем. *j-m* ***den Staub von den Füßen (Schuhen) lecken***, букв. «слизывать пыль с ч-либо обуви (ботинок); *j-m* ***den Staub von den Füßen küssen,*** букв. «целовать пыль на ч-либо ботинках»; фр. ***les bottes de qn***, букв. «лизать сапоги»; исп. ***lamer los zapatos***, букв. «лизать ботинки»; татар. ***табанын яларга***, букв. «лизать подошву»; узбек. ***товонини яламок***, букв. «лизать подошву».

Причины возникновения сходных фразеологизмов в разных языках определяются сходством исторического опыта народов, близостью материальных и социальных условий существования языка, сходствами культурной и духовной жизни общества, языковым родством, заимствованиями и т.д. Однако, несмотря на универсальный характер таких качеств человека (свойственных некоторым особям в различных национальных коллективах), как раболепие, льстивая покорность и добровольное унижение, во фразеологизмах проявляется их национальная специфика. В данном случае она не лежит «на поверхности» и не осознается «легко и сразу» и поэтому следует обратиться к истории происхождения этого фразеологизма. Так, образ ФЕ ***лизать пятки*** «связан с широко распространенной в Древней Руси традицией – с омовением ног: знатным людям ноги мыли их слуги. Эта процедура осуществлялась слугами самого низкого ранга. …Фразеологизм выступает в роли стереотипа льстивого, заискивающего, излишне услужливого поведения, цель которого – завоевать расположение человека, как правило, занимающего более высокое социальное положение» [Телия 2006:359].

Национальная специфика фразеологии проявляется также в сохранившихся устаревших грамматических формах того или иного языка. В русском языке это явление наиболее наглядно проявляется в склонении имен существительных. Например, сохранились такие устаревшие формы, как: ***шутка сказать*** (окончание –***а*** вместо –***у*** в винительном падеже) или ***с глазу на глаз, без году неделя*** (окончание –***у*** вместо –***а*** в родительном падеже). А в английском или немецком языках наличие артиклей в составе ФЕ к примеру также является национально специфичным по отношению к фразеологии русского языка: ***загнать в угол*** – (англ.) ***to drive smb into a corner; to drive smb up a tree*** ; ***абсолютный нуль*** – (нем.) ***eine absolute Null*** и т.д.

Материалы исследования показывают, что национально-специфическими могут быть не только лексические и грамматические формы ФЕ, но и их семантика – обобщенно-переносное значение единицы.

Значительное число ФЕ не имеет семантических соответствий в других языках: ***не лаптем щи хлебать*** (шутл.), в знач. «хорошо разбираться в каком-либо деле»; ***вешать лапшу на уши***, в знач. «намеренно вводить к-л. в заблуждение»; ***до лампочки*** (***до фонаря, до Фени***), в знач. «абсолютно безразлично»; (англ.) ***kick the bucket***, букв. «пнуть ведро», в знач. «умереть»; (англ.) ***bring home the bacon***, букв. «принести домой бекон», в знач. «зарабатывать деньги»; (англ.) ***let the cat out of the bag***, букв. «выпустить кошку из сумки», в знач. «выдать секрет»; (нем.) ***eine treulose Tomate***, букв. «неверный помидор», в знач. «ненадежный человек»; (татар.) ***атлы казак кебек тору***, букв. «стоять как верховой казак», в знач. «стоять над душой».

Как видно из проведенного анализа, национальная специфика семантики ФЕ того или иного языка проявляется в различных формах, и автор видит необходимость исследования ее по следующим основным критериям:

1) фразеологический образ; 2) лексический состав в соотношении с его семантикой; 3) грамматическая форма ФЕ; 4) семантика ФЕ.

Анализируя такое непростое явление, как национальное своеобразие семантики ФЕ в сопоставительном аспекте, автор часто обращается к различным интралингвистическим и экстралингвистическим материалам, связанным с ним тем или иным образом.

Во многих фольклорно-фразеологических единицах (ФФЕ - таковыми автор называет пословицы и поговорки) наглядно проявляется не только специфически-национальный, но и ареальный их характер. Реалии того или иного народа не только придают ФФЕ ту или иную эмоциональную окраску, но и отражают различные местные особенности. Для подтверждения указанного тезиса в данной статье автор сравнивает сходные пословицы и поговорки разных стран и народов. Для сравнения, кроме ФФЕ английского и русского языков, в работе приводятся примеры ряда восточных пословиц и поговорок. По утверждению одного из первых исследователей русских пословиц и поговорок И.Снегирева, «Изо всех народов преимущественно изобилуют пословицами… Восточные, у которых они сравниваются с *ненанизанными жемчужинами*» [Снегирев 1831:9].

По единой модели «распространенная склонность человека к критике других людей и самооправдания» → «мы замечаем незначительные недостатки у других, в то время как не ведаем о своих серьезных ошибках» построены следующие поговорки: рус. ***в чужом глазу соринку видим, а в своем и бревна не замечаем***; англ. ***we see a mote in our brother’s eye and don’t see a (the) beam in our own***, букв. «в глазу своего брата пылинку видим, а в своем и бревна не замечаем»; татар. ***за лесом видит, а под носом – нет***; киргиз. ***на своей голове верблюда не видит, а на чужой голове былинку видит***; араб. ***в чужом глазу и соломинка кажется верблюдом, а в своем целый лист незаметен***; индонез. ***замечает муравья в чужом глазу, а в своем собственном не видит слона***.

Как видно из приведенных примеров, фразеологические образы в поговорках восходят к образам природного и животного мира. Перенос в содержание фразеологических образов признаков из животного мира делает фразеологизмы в этих случаях особенно экспрессивными.

Проанализированный материал показывает, что возникновение аналогичных единиц в разных языках может определяться общностью осмысления носителями языка не только явлений действительности, являющихся тождественными или близкими по форме, но и специфичными, присущими только для данного народа.

Исследование национальной специфики семантики фразеологии в сопоставительном плане является актуальным в связи с необходимостью определения границ ее межъязыковых связей. Изучение национального своеобразия семантики ФЕ представляет интерес для переводчиков, преподавателей иностранных языков, лексикографов, а также любых участников межкультурной коммуникации, так как в процессе своей деятельности им приходится сталкиваться с проблемами, связанными с особым семантическим строением единиц разных языков, с несовпадением объема семантики ФЕ в разных языках и др.

**Библиографический список**

1. Солодуб Ю.П. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования/ Ю.П.Солодуб // Филологические науки. – 1990. - №6. – С.55-65.
2. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка / В.Н.Телия. – М.: АСТ – Пресс, 2006. – 782 с.
3. Снегирев И. М. Русские в своих пословицах / И.М.Снегирев. – М: Университетская типография, 1831. – Т.1. – 174 с.; Т.2. – 180 с.

*Гилязева Э.Н.*

*ГОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова» Набережночелнинский филиал*

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-ТОПОНИМОМ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО, РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Любой анализ фразеологизма, так или иначе, предполагает обращение к проблеме его значения. Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что слова, подвергающиеся фразеологизации, включаются в сложные семантические процессы. Но в современной лингвистической науке нет единого мнения по вопросу о механизме и закономерностях изменений семантической природы слов-компонентов. «Эвристическая сущность этой проблемы сводится, главным образом, к вопросу – является ли компонент фразеологизма словом» [Алефриенко 1991].

Ответы на этот вопрос определяют целые направления фразеологических исследований.

Одни исследователи считают, что «компоненты фразеологизма суть не слова не только потому, что у них нет лексического значения, но и по форме ... Компонент лишь сохранил звуковой облик слова, его звуковую оболочку» [Молотков 1977]. Неизученность лингвистической природы фразеологической идиоматичности привела к господствующему долгое время мнению о том, что компоненты фразеологического оборота не являются словами в общепринятом смысле, так как они полностью или частично утрачивают свое самостоятельное значение, «десемантизируются», «деактуализируются» (Молотков 1985; Ахманова 1957; Бабкин 1963 и др.).

Другие лингвисты убеждены, что компонент ФЕ не может быть прежде всего единицей лексической системы, т.е. полнозначным словом [Шанский 1985]. Такое же мнение представлено в исследованиях по фразообразованию (Гвоздарев 1977; Солодуб 1992 и др.), где доказывается, что в процессе образования фразеологических единиц их компоненты ведут себя как полноценные слова, что для дальнейшего функционирования фразеологизма важно ощущение связи его семантики со значением его словесного комплекса-прототипа.

Под влиянием этих и других работ утвердилось почти всеобщее мне­ние о *словном характере компонентов фразеологизма.*Однако роль семантики слов-компонентов в общем (целостном) значении фразеологизма понимается по-разному.

Третьи - приходят к выводу, что в процессе фразеологизации семантика слов изменяется, становится «специфической», «размытой», «ослабленной» и т.п. [Мокиенко 1989].

Словная природа компонентов отрицается А.И.Молотковым, А.Л.Ониани, Э.Х.Ротт, В.Н.Телия и другими учеными на том основании, что компоненты ФЕ теряют предметную соотнесенность, а вместе с этим утрачивают ранее присущее им лексическое значение и номинативную функцию.

Компоненты фразеологизма, как пишет В.П.Жуков, лишены собственно семантических признаков слова, хотя у разных типов фразеологизмов наблюдается разная степень сближения (или удаления) со словом».

Все теории эквивалентности ФЕ слову объединяет односторонний подход к анализу ФЕ, заключающийся в чрезмерном сближении семантики ФЕ и слова на том лишь основании, что они якобы обладают лексическим значением, либо потому, что их единственной характерной чертой признается семантическая монолитность. Н.Н.Амосова впервые поставила под сомнение теорию эквивалентности ФЕ слову [Амосова 1963: 180].

Теоретические концепции большинства лингвистов в последние годы строятся в признании словной природы компонентов ФЕ. С позиции словности компонента, а, следовательно, и рассмотрения ФЕ как сочетания слов, исходят в своих фундаментальных трудах такие видные представители отечественного языкознания как В.В.Виноградов, А.И.Смирницкий, Н.Н.Амосова, А.В.Кунин, А.Д.Райхштейн, Ю.А Гвоздарев и др.

Итак, все точки зрения на природу компонентов фразеологизмов группиру­ются в оппозицию: фразеологические компоненты - *не слова*и фразеологические компоненты - *слова*(с различной степенью деактуализации их лексических и грамматических значений).

На наш взгляд, семантика фразеологических единиц может быть определена как путем анализа внутренней формы ФЕ, так и через установление параллельности/непараллельности данной ФЕ с омонимичным свободным сочетанием, а также посредством интерпретации образного основания ФЕ.

Основываясь на классификации, предложенной В.П.Жуковым, мы разделили исследуемые ФЕ на следующие группы по мотивированности:

1. Мотивированные ФЕ

К данной группе относятся ФЕ, о значении которых можно догадаться исходя из значения компонентов.

К мотивированным ФЕ в английском языке мы относим: *Wardour-street English* - английская речь, уснащенная архаизмами (по названию лондонской улицы, на которой расположено много антикварных магазинов); *Tyburn tippet* – петля (напоминает о том факте, что до 1783 г. Тайберн был местом публичных казней); *When in Rome do as Romans do* – в чужой монастырь со своим уставом не ходи; *Fleet Street* – английская пресса (здесь находились редакции крупнейших газет); to be born within the sounds of Bowbells – родиться в Лондоне; *to carry coals to Newcastle* – везти что-нибудь туда, где этого и так достаточно; *Downing Street* – правительство Великобритании и др.

В немецком языке существует ФЕ *jmd. Raucht wie ein kleines Ruhrgebiet* - кто-то курит очень много (кто-то курит как небольшая Рурская область). Образ, легший в основу сравнения, прозрачен: Рурская область – это область высокой концентрации отраслей тяжелой промышленности. К ФЕ данной группы в немецком языке можно также отнести: *Berliner Kind* - уроженец Берлина; *eine (echte) Berliner Pflanze* - настоящий берлинец, настоящая берлинка; *die Berliner Ecke* - Берлинский угол (Это срезанный угол здания, стоящего на перекрестке двух улиц. Угол украшается, как правило, лоджиями, балконами, эркерами); *Schmalkaldener Artikel* - скобяные товары (город Schmalkalden славится еще с эпохи средневековья производством скобяных товаров, которые получили прозвище Schmalkaldener Artikel); *Kieler Hemd* - форменная рубаха моряков (Как известно, Киль является важнейшим портом на Балтийском море. В годы революции 1918 года он был центром революционного движения моряков) и др.

В русском языке к исследуемой группе относятся: *открывать Америку -* изобретать   то   или   сообщать о том, что уже давно изобретено или известно; *Китайская стена* – непреодолимая преграда; *Тюмень - столица деревень; Сибирь - золотое дно* (от пушного и торгового промыслов) и др.

В татарском языке среди мотивированных ФЕ можно найти: *Мәккә-Мәдинә күргән* – опытный человек; *Мәскәү күренә* - об очень жидком чае; *Ослан тавы күренә* - об очень жидком чае; *Себердә дә бер кояш, сембердә дә бер кояш* – жизнь везде одна; *Себере дә, сембере дә бергә* - говорить что попало; *Ташкент асты* – женщина легкого поведения и др.

2. Немотивированные ФЕ

К данной группе относятся ФЕ, о значении которых нельзя догадаться исходя из значения компонентов.

В английском языке: *California bible* - колода игральных карт; *California blanket* - газета в которую заворачиваются бездомные, устраивающиеся на ночлег на улице; *Rocky Mountain canary* – осел; *Port Arthur tuxedo* – рабочая одежда, роба; *Missouri River* – подливка; *Michigan roll* – пачка бумаги, прикрытая купюрами; *Shipshape and Bristol fashion* – в полном порядке; *Arcansas toothpick* - охотничий нож, штык; *Welsh rabbit* – гренки с сыром и др.

В немецком языке к данной группе относятся*: jmd. hat eine Berliner Schnauze* - кто-то дерзок на язык; *der Leipziger Regen* - Лейпцигский дождь (грязные капли воды); *ausgehen wie’s Hornberger Schießen* - заканчиваться ничем, безрезультатно.

В русском языке к немотивированным ФЕ с компонентом-топонимом можно отнести: *Кострома - блудливая сторона; Город Боровичи - гам-город.*

В татарском языке: *Мәскәү өсте* – московская ярмарка; Алпар хәерчесе – нищий из Алпарово; Әлеге дә баягы, Әлдермешләр таягы – опять одно и то же; Каф тавы астында – у черта на куличках.

3. ФЕ, мотивированные только исторически.

К данной группе относятся ФЕ, которые имеют свою этимологию, раскрывающуюся при знакомстве с определенными историческими условиями в период образования фразеологизма.

В английском языке к данной группе, на наш взгляд, можно отнести ФЕ *have kissed the Blarney stone* «быть льстецом» (по преданию, каждый, поцеловавший камень, находящийся в замке Бларни в Ирландии, получал дар льстивой речи).

В немецком языке существует ФЕ *Köpeniker Sommer* - ежегодный летний народный праздник в берлинском пригороде Кёпеник. По традиции в празднике принимает участие легендарная фигура «капитана из Кёпеника», арестовавшего в 1906 году бургомистра Кёпеника и забравшего городскую кассу.

ФЕ *die Harzburger Front* означает символ союза милитаризма, реваншизма, реакции. В 1931г. в брауншвейгском городке Бад-Гарцбурге собралась вся германская реакция. Это был союз сил милитаризма, сколоченный для решающего штурма на Веймарскую республику. Шабаш реакции в тихом Бад-Гарцбурге проходил под лозунгом сплочения «национальной оппозиции».

В русском языке мы находим ФЕ *казни египетские.* В библии рассказывается: фараон Египта долго отказывался отпустить на свободу народ, живший в Египте на положении рабов. По преданию, разгневанный бог наслал тогда на принильскую страну последовательно десять суровых наказаний, по-старославянски - «казней». Это были: превращение воды Нила в кровь, нашествие на страну жаб и других пресмыкающихся, изобилие мошкары, прилет особо злых «пёсьих» мух, падеж скота, страшная эпидемия, покрывшая все население нарывами, град, прерывающийся огненными ливнями, нашествие всеистребляющей саранчи, многодневная тьма, смерть первенцев не только в человеческих семьях, но и у домашнего скота. Напуганный бедствиями, фараон позволил порабощенным покинуть Египет. «Египетской казнью» теперь называют любое тяжелое бедствие, мучение.

*Коломенская верста* - так называют длинных и худощавых людей. История этого словосочетания уводит нас в далекое прошлое русского народа - в допетровские времена, когда в XVII веке, по распоряжению царя Алексея Михайловича, на «столбовой» дороге (то есть дороге с верстовыми столбами) между Москвой и летней царской резиденцией в селе Коломенском было заново произведено измерение расстояний и установлены «вёрсты» (то есть верстовые столбы) такой высоты, каких на Руси еще не видывали.

Интерес представляет и этимология ФЕ *Потемкинская деревня*. Выражение связано с именем князя Г.А. Потемкина, который, чтобы показать Екатерине II процветание присоединенного к России Крыма, приказал установить на пути следования императрицы декоративные подобия селений с расписными избами. Эти бутафорские деревни и получили название Потемкинских.

Выражение *погиб (попал) как швед под Полтавой* восходит к финалу решающего сражения между русскими и шведскими войсками, которое произошло в 1709 г. под Полтавой и закончилось блестящей победой русских.

Татарская ФЕ *Казан ятиме* (ср. сирота казанская) – человек, прикидывающийся несчастным, восходит к временам Ивана Грозного. В октябре 1552 года войско Ивана Грозного взяло столицу татарского Казанского ханства, город Казань. Огромная территория перешла под власть Москвы. Чтобы держать в покорности ее население, приходилось изыскивать разные способы. Поэтому русские власти старались привлечь на свою сторону, конечно, не татарских «мужиков», простых людей, а в первую очередь татарскую знать, князей - мурз. Князья в большинстве своем довольно охотно шли навстречу новой власти, стремясь сохранить свое положение и богатство. Многие из них принимали христианство, получали от царя подар­ки и ехали в Москву, чтобы присоединиться там к царской свите. Этих князей и княжат наш народ стал насмешливо на­зывать «казанскими сиротами» - при дворе они прибеднялись, старались получить как можно больше наград и «жалованья».

Целый ряд фразеологизмов можно встретить среди топонимических названий (топонимических перифразов): собственных политико-географических (названия стран, областей, городов и других населенных пунктов) и физико-географических названий (названия гор, лесов, морей, рек и др.).

Среди рассматриваемых фразеологизмов-топонимов имеются как широко известные названия: нем. *der Schwarze Erdteil* - Черный континент (название Африки по населению небелой расы); нем. *das Schwarze Meer*, англ. *Black Sea*, тат. *Кара Дингез* - Черное море (относительно происхождения нет единого мнения: негостеприимное, черное, плохое, штормовое, суровое (темное) море; нем. *das Weiße Meer*, англ. *White Sea*, тат. *Ак Дингез* - Белое море; нем. *die Grüne Insel*, англ. *the green Island* - Зеленый остров (название Ирландии благодаря живописной растительности, зеленый - национальный цвет Ирландии, приносит удачу, особенно в День Св. Патрика и другие, так и малоизвестные названия: амер. *Black water State* - штат черной воды (прозвище штата Небраска), амер. *the Blue Grass State* - пырейный штат, штат голубой травы (прозвище штата Кентукки); нем. *die graue Stadt am Meer* - серый город на море (город Хузум в Германии на побережье Северного моря, родина Т. Шторма, который и дал прозвище своему городу); тат. *Сэм агай* – название США (дядюшка Сэм) и другие.

Топоним *Gretna Green* явился деривационной основой для фразеологизма *a Gretna Green marriage* - брак между убежавшими влюбленными. Причиной возникновения этой единицы стал порядок венчания в деревне "Gretna Green", где убежавшие влюбленные могли обвенчаться без представления соответствующих документов, т.е. без соблюдения установленных законом формальностей. В данном случае это уже метафорическое образование.

Одновременное использование метафоры от "Herz" и метонимии от цвета "grün" наблюдаем в топонимическом названии Тюрингии: нем. *das Grüne Herz Deutschlands* - Зеленое сердце Германии. Метафорическая ассоциация здесь вызвана территориальным расположением Тюрингии в центре страны.

В татарском языке можно встретить следующие топонимические перифразы: *Иске дөнья* – старый свет (Европа, Азия, Африка); *вәгъдә ителгән җир* – Земля Обетованная; *Сәгадәт талы* – символ счастья; *бәхет иле* – Земля Обетованная и др.

В русском языке: *колыбель Октябрьской революции* - Петроград, Ленинград; *мать русских городов* – Киев; *остров Свободы* – Куба; *третий полюс мира* – Эверест; *город желтого дьявола* - Нью-Йорк; *северная Венеция* - Стокгольм, Петербург; *страна восходящего солнца* – Япония; *страна кленового листа* – Канада; *страна тысячи озер* – Финляндия и др.

Таким образом, нельзя не согласиться с мнением большинства исследователей фразеологии о том, что «фразеологическое значение – сложное явление, сложный знак или сложный феномен, который нельзя рассматривать как механическую сумму составляющих его компонентов» [Райхштейн 1987: 110]. Семантическую структуру фразеологизма можно представить как микросистему, все элементы которой находятся в тесной связи и взаимозависимости.

**Библиографический список**

1. Алефиренко Н.Ф. К проблеме взаимодействия фразеологического оборота и слова / Н.Ф. Алефиренко // Лингвистика: Взаимодействие концепций и парадигм. - Харьков, 1991. - Ч. 1. - С. 114 - 117.
2. Молотков, А.И. Основы фразеологии русского языка / А.И. Молотков. - Л., 1977. – 453 с.
3. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка. - 3-е изд., испр. и доп. / Н.М. Шанский. - М., 1985. - 160 с.
4. Мокиенко В. М. Славянская фразеология / В.М.Мокиенко. - М.: Высшая школа, 1989.
5. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. - Л., 1963. -207 с.
6. Райхштейн А.Д. Национально-культурная значимость слов и словесных комплексов в художественном тексте / А.Д.Райхштейн // Лингвострановедение и текст: сб. ст./ Сост. Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – М., 1987. – С. 69 -76.

*Голодная В.Н.*

*Невинномысский филиал института управления, бизнеса и права*

**ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К УПОТРЕБЛЕНИЮ РУГАТЕЛЬСТВ:**

**ПЕРЕОЦЕНКА ЦЕННОСТЕЙ И ЛОМКА СТЕРЕОТИПОВ**

Ругательства составляют значительную часть вокабуляра многих носителей английского языка, но, несмотря на это, данному пласту лексики уделялось весьма незначительное внимание. Семантика ругательств долгое время оставалась за бортом лингвистических исследований.

По мнению Х. Дейвис, «очень малое количество исследований посвящено ругательствам как лингвистическому явлению, и их большая часть является крайне неудовлетворительной» [1, 8].

Во многих работах, посвященных ругательствам, отмечается, что они представляют собой весьма распространенное лингвистическое явление. Исследователи указывают, что только японский и полинезийский языки испытывают недостаток в ругательствах. Из этого можно сделать достаточно проблемный вывод о том, что ругательства представляют собой легко определяемую и универсальную категорию языкового поведения.

Использование ругательств чаще других аспектов значения и функционирования данного пласта лексики исследовалось лингвистами. Наибольшая часть работ в этой области посвящена изучению гендерных различий в употреблении ругательств.

Различия в языке мужчин и женщин являются предметом многообразных эмпирических исследований, которые стали продолжением теории «народной лингвистики». Один из выводов данных исследований состоит в том, что мужчины ругаются чаще женщин. Этот вывод подтверждается большинством других авторов, которые так же утверждают, что мужчинам предоставлена большая свобода ругаться, чем женщинам. Однако, несмотря на то, что мужчины статистически ругаются чаще женщин, было бы неправильно предположить, что использование ругательств в речи – чисто мужская прерогатива. Определенные исследования показывают весьма незначительную разницу в употреблении ругательств мужчинами и женщинами. Женщины осознают, что общество ожидает от них более пристойного речевого поведения, однако они не всегда оправдывают это ожидание. Согласно исследованиям, некоторые женщины испытывают искреннее удовольствие от ругательств.

Это способствует динамизму общения [Female, 19 quoted in Bailey and Timm 1976, 443].

Еще одной частой темой исследований являются типы ругательств, используемыми представителями обоего пола. Например, ранние теоретики феминизма полагали, что количество оскорблений, предназначенных для женщин, гораздо больше, чем количество оскорблений, адресованных мужчинам. Современные исследования показывают, что этот вывод был ошибочным, так как количество оскорбительных наименований, используемых женщинами в адрес мужчин равно, а иногда и превышает количество оскорблений, которые мужчины употребляют в адрес женщин.

Согласно исследованию А. Кидман [3], на современном этапе развития английского языка нет четких гендерных границ в употреблении ругательств: представители обоего пола ругаются одинаково, как в количественном, так и в качественном отношении. Определенные различия, отмеченные в некоторых эмпирических исследованиях, объясняются скорее индивидуальными особенностями говорящих (психологическое отторжение ругательств, противоречие ругательств и ценностной картины мира индивида), чем гендерной принадлежностью. Важными факторами употребления и неупотребления ругательств являются так же степень групповой принадлежности (свой – чужой), степень знакомства между говорящими и различия в их социальном статусе.

Значит ли это, что упомянутые выше исследования, посвященные гендерным различиям в употреблении ругательств, являются ошибочными и безосновательными? Мы полагаем, что нет.

Подобные исследования релевантны в контексте значения, так как они показывают, что, в общем и целом ругательства достаточно постоянно присутствуют как в речи мужчин, так и в речи женщин. Нет необходимых оснований предполагать, что ругательства имеют разные значения для мужчин и женщин. Тот факт, что женщины могут ругаться наравнее с мужчинами, что представители обоего пола могут одинаково оскорблять друг друга и имеют схожие мнения относительно значения ругательств, доказывает, что отношение к употреблению ругательств женщинами зафиксировано не в структуре языка, а в структуре общества. Стремление современного общества к равноправию сделало ругательства одинаково возможными для представителей обоего пола.

Язык возникает и развивается в определенных исторических условиях. Он содержит в себе не только историческое и культурное прошлое нации, но и ее видение жизни, ее менталитет. Многие ругательства меняют свои функции и значение по мере развития общества и всегда находятся в подвижном состоянии.

Например, секс считался запретной темой в западной истории, особенно во времена правления королевы Виктории. Однако, начиная с сексуальной революции в 60-ых годах, в англоговорящих странах наметилась тенденция к более открытому обсуждению сексуальных тем и прямому употреблению слов и фраз, относящихся к интимной жизни. В современном западном обществе секс перестал считаться постыдным и уродливым процессом; к нему относятся как к естественному и красивому явлению.

Подобная переоценка обществом тех или иных ценностей является одной из причин возможного употребления даже самых сильных ругательств (таких, как «cunt») в положительных оценочных контекстах.

1. You have a lovely *cunt* (Urban Dictionary)

<http://www.urbandictionary.com/define.php?page=10&term=cunt>

1. Susie has got one fine *cunt* (Urban Dictionary)

<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=cunt>

1. She’s got one tasty *cunt* (Urban Dictionary)

<http://www.urbandictionary.com/define.php?page=15&term=cunt>

1. Neil. Sexual metaphors and Profanity

<http://www.typepad.com/t/trackback/24039/7025303>

Мы полагаем, что изменения отношения к сексу в обществе привело к определенной трансформации оценочных ассоциаций (от отрицательных к положительным), вызываемых в сознании говорящих женскими гениталиями (т.е. физическим референтом лексеме «cunt»). В приведенных выше высказываниях основой похвалы является получение физического удовольствия и других приятных ощущений, связанных с данным референтом.

По словам Нила, «большинство ругательств находится между живым сравнением и мертвой метафорой» [4]. Изменение общественного отношения к тому или иному явлению может привести к переоценке ценностей в создании отдельных говорящих. Так, изменение общественного отношения к интимной жизни, о котором говорилось выше, может стать причиной того, что метафора не воспринимается говорящим, и он не согласен с подразумеваемым в ней ценностным суждением (в нашем случае – отрицательным), и он не станет использовать данную лексему в качестве оскорбления.

Таким образом, исследование ругательств следует проводить в русле их нынешнего употребления с учетом изменения и переоценки тех или иных ценностей.

**Библиографический список**

1. Davis, Hayley. 1989. What makes bad language bad? Language And Communication 9.1:1-9.
2. Bailey, Lee Ann and Timm, Lenora A. 1976. More on women's - and men's - expletives. Anthropological Linguistics 18.9: 438-449.
3. Kidman, Angus. How to do Things with Four-Letter Words: A Study of the Semantics of Swearing in Australia

<http://www.gusworld.com.au/nrc/thesis/ch-3.htm>

1. Neil. Sexual metaphors and Profanity

<http://www.typepad.com/t/trackback/24039/7025303>

*Горская Е.С.*

*Иркутский государственный педагогический университет*

**Современные подходы к проблеме смысла**

**и смыслообразования в учебном процессе**

Смысловая сфера человека (от первичных личностных смыслов до высших смыслов, составляющих основу смысложизненной ориентации и интегральной саморегуляции любой личности) оказываются той высшей инстанцией, которая подчиняет себе все его другие жизненные проявления, определяет направленность и пристрастность человеческого познания.   
Несмотря на разработанность теории смысла, исследований особенностей, свойств и механизмов его «поведения» в единстве содер-   
жательных и динамических проявлений в обучении, пока еще достаточно немного. В теоретическом плане эта проблема нашла осмысление в работах А.Г. Асмолова (Смысловая педагогика), И.В. Абакумовой (Смыслообразование в учебном процессе, деятельностно-смысловая модель в обучении), И.А. Васильева (Смысловая регуляция мыслительной деятельности), В.В. Знакова (Операциональные смыслы как фактор избирательности и целеноправленности мыслительного поиска), Е.В. Клочко (Инициация мыслительной деятельности), Е.Ю. Патяевой (Заданное, стихийное и самоопределяемое учение), Э.Е. Телегина (Концепция регуляции и саморегуляции творческой мыслительной деятельности) и ряда других авторов.

В основных подходах к познанию человека современной науки категория смысла занимает все более заметное место. Из концепции интегральной индивидуальности В.С. Мерлин следует, что становление целостной теории смысла вызвано систематизирующей способностью самого смысла, распространяющего влияние на все подсистемы человека как живой системы и подчиняющего их себе в той или иной мере. Целостная теория смысла представлена такими понятиями как личностный смысл, индивидуализированный смысл, социализированный смысл, смысловая установка, смысловой мотив, смысловая сфера человека, смыслообразование, смысловое взаимодействие и многое др. Сущность смысла и смыслообразования многогранны по своей природе и проявлениям настолько, что выявить соответствующие им особенности возможно лишь при условии рассмотрения этих феноменов в различных плоскостях научного знания. Наибольший интерес вызывают те подходы, в которых смысл рассматривается в личностном контексте, поскольку совокупность смыслов является «ядром» личности, определяющим грань между личностным, внеличностным и безличностным [10].

Подход к учебному процессу как к смысловой реальности обуславливает необходимость считаться с особенностями самой реальности, спецификой бытия смысла. Смысловая реальность учебного процесса – весьма объемный объект психолого-педагогического исследования. Предметом исследования и являются смысловые особенности субъекта в условиях учебной деятельности с элементами внутренней дифференциации. Поскольку смыслы – единицы сознания, то активно задействованным оказывается потенциал сознания обучающихся. По отношению к их смысловой сфере как к предмету исследования естественным образом возникает цель, состоящая в изучении, поисках механизмов, обеспечивающих личностно-смысловое развитие, обогащение структур сознания.

Наиболее значимо смысл проявляется в культорологическом подходе, где смысл представлен как чисто личностное качество познающего культуру субъекта, где предпочтение отдается в предмете исследования тому объективному содержанию, которое несет в себе культура. Культура определяется как смысловая межличностная коммуникация, как сосредоточение смыслов, которая тесно связана с учебным процессом и которая является источником смыслообеспечения [7]. В культуре помимо смыслов присутствуют факты, имеющие отношение к смыслообразованию учащихся. Это такие процедуры как отработка, переработка, усвоение, трансляция и другие процедуры. Поэтому обучение, как смыслообразующий фактор может найти в культуре не только смыслы, но и способы, методы смысловой организации учебного процесса [6],[7],[11]. Особенностью культуры является ее диалоговое проявление в учебном процессе. Теория диалога культур М.М. Бахтина и предполагает диалог автора со своими героями, а также диалог героев между собой, диалог читателя с автором и т.д. Таким образом, культура оказывается носителем смысловых диалогов, инициирующих и актуализирующих смыслообразование учащихся. С точки зрения А.Н. Леонтьева, учебный процесс рассматривается как способ трансляции культуры от одного поколения к другому, как процесс раскрытия смыслов, заключенных в научных подходах, литературных источниках, произведениях искусства.

Семиотический подход (от греч. semeion − знак, признак) рассматривает вопросы максимально точного отражения в тексте реальной действительности, кодирование ее содержания. Согласно данному подходу, если рассматривать учебный процесс в его реальном протекании, как комплексный, сложный, динамически развертывающийся текст, то мышление учащегося по отношению к какому-либо объекту, который подлежит изучению, будет неопределенным, континуумным. Единицей текста, знаком в данном случае является субъектный образ, который извлечь из мышления учащегося можно в том случае, если разрушить всю его структуру. Мышление преподавателя, напротив, − дискурсивно, а знаком мышления здесь выступает понятие, как свободная в своем движении единица. Определенное сообщение, произнесенное учащимся на своем языке, в одном континуумном пространстве знаков, воспринимается преподавателем на своем языке, в дискурсивном пространстве, поэтому сообщение, воспринятое преподавателем, не будет равно сообщению, высказанному учащимся. И наоборот. Таким образом, преподаватель и учащийся находятся в оппозиционной семиотической связи. По мнению А.Я. Данилюка, в результате чего и происходит самопорождение смыслов, в результате взаимодействия разнородных знаковых систем, на субъективном уровне [5] .

Герменевтический подход (от греч. hermeneutike – объяснение, истолкование) рассматривает скрытый смысл текстов. Именно в герменевтике происходит разделение текста на значения и смыслы. Осмысление контекста позволяет понять подлинный смысл текста. Учебный процесс в значительной степени и является расшифровкой текстов, что означает, прежде всего, выявление их смыслов. Контекст, контекстное прочтение текста становится важным механизмом смыслообъяснения в деятельности учителя и учащегося [4]. Особое значение в герменевтике имеет соотношение смысла и знания текста. Текст может иметь одно значение, но несколько смыслов, или же не иметь значения, если же в реальности ему ничто не соответствует, но иметь при этом смысл. В процессе прочтения текста смыслы обнаруживаются, оживают, раскрываются, и текст оказывается объективно прочитанным [9]. Подобным образом может быть организованна и учебная деятельность учащихся, результатом которой смыслы, транслируемые (передаваемые) в личностный план учащихся, и приобретают характер личностных смыслов. Таким образом, ясно прослеживается смыслообразующее значение герменевтики в учебном процессе.

Аксиологический подход (греч. axiologie – ценность) охватывает базовые ценности культуры и личностные смыслы, т.е. наиболее устойчивую и значимую часть. Особенностью личностных ценностей является то, что, возникнув некогда из ситуативных смыслов, они относятся к классу устойчивых. Другая их особенность состоит в их социальной природе, поскольку личностные ценности как стержневые основы личности представляют собой как бы «консервированное» отношение с миром [9]. При взаимодействии с миром в какой-либо конкретной ситуации система ценностей учащихся является источником смыслообразования, поскольку имеет смысловую природу. Исходя из системы ценностей учащихся как исходной установки и направляющей учебный процесс, можно спрогнозировать спонтанные смыслообразования, а, следовательно, обогатить ценностные ориентации и все ценностные регуляции [8]. Личностные ценности как смысловые регуляции жизнедеятельности учащегося должны соответствовать социальным ценностям, приемлемым в обществе, социальной группе. Поэтому встает вопрос о становлении и развитии самих личностных ценностей, об интериоризации социальных ценностей в личностные. Задача интериоризации состоит в совмещении индивидуальных и социальных ценностей; следовательно, предварительный отбор последних, с одной стороны, и организация их выбора учащимися – с другой, − является непростой педагогической задачей.

Экзистенцтональный (от лат. еxistentia – существование, бытие) и аксиологические подходы взаимосвязаны. Внимание аксиологии направлено на все ценности как таковые, а экзистанционализма – на ценности индивидуального человеческого существования [12]. Экзистенционализм – это наука о человеческой жизни, ее уникальности, неповторимости. Она включает такие понятия как жизненные этапы, жизненный цикл, жизненный выбор, жизненные события. Задача учебного процесса заключается в том, чтобы сделать учебную деятельность учащихся открытой, поддерживать их жизненные интенции, обеспечить их экзистенциональные проявления. Экзистенциональный подход находит свое отражение в учебном процессе, вскрывая его смыслообразующую направленность в следующем: необходимо понять учебный процесс как часть индивидуального человеческого бытия, в котором бы учащийся видел смысл, смысл своих действий. Учебный процесс решает задачу образования смыслов учения, познания, а через нее – задачу смыслообразования в целом. Учебный процесс – специфическая часть жизни учащегося, деятельность, параллельная его реальной жизнедеятельности. Необходимо, чтобы происходило параллельное функционирование учебного процесса и реальной жизнедеятельности учащегося не посредством «включения» обучения в смысложизненные процессы, а благодаря «удвоению» этих процессов в обучении. Важно, чтобы происходила переориентация учебного процесса на жизненные ценности, влияющие на учащихся, так, чтобы они могли видеть действительный, практический, интеллектуальный или духовный смысл постигаемых фрагментов бытия и культуры и при этом – смысл собственных проявлений (переживаний, рефлексии, творческих действий) [1].

Феноменологический подход (от греч. phainomenon – являться, быть видимым) охватывает наиболее подвижную, динамическую, сторону смысла и смылообразования. Данный подход обращен к сознанию как к смысловой субстанции личности, к его глубинным проявлениям. Предметом феноменологии является динамика, движение смысла. В поле ее внимания непроцессуальная, непредзаданная динамика сознания, познания таких его феноменов как предчувствие, ожидания, ясность сознания, ощущение близости истины и другие его смысловые проявления. По словам А.Г. Асмолова в феноменологическую сферу человека входят не только сознание и осознаваемые смыслы, но и то, что находится «по ту сторону сознания» − подсознание, надсознание, сверхсознание, предсознание т.е. неосознаваемые смысловые установки [2]. Что касается смысловой образующей основы учебной деятельности, то она может быть представлена следующим образом: 1. феноменология ориентирует учебный процесс на сознание и граничащие с ним контуры субъектности учащихся, которые являются предпосылкой смыслового обеспечения учебной деятельности и акцентируют внимание преподавателя на использование соответствующих этому дидактических средств; 2. феноменология содержит материал, помогающий осмыслить организацию творческой, креативной деятельности учащихся, поскольку творчество представляет собой не что иное, как самодвижение смыслов, такие их феноменальные проявления, следствием которых являются расширение прежних и возникновение новых, дополнительных смыслов.

Синергетический подход (от греч. synergeia – совместное действие) характеризуется гуманитарной направленностью. Это – наука о способах и закономерностях самоорганизации сложных систем, рассматривает проблему возникновения «порядка из хаоса» в самом человеке. Синергетика содержит конкретные механизмы перехода от хаоса к порядку через их самоорганизацию, к системе. Инструментарием становления системы из хаоса является расширение пространства выбора. Свобода выбора в учебном процессе, как правило, является множественной и определяется преимущественно смысловой значимостью для учащихся изучаемых реалий. Открывающиеся смыслы «чего-то», сознание одних из них и отказ от других – свидетельствует о синергетической природе смыслообразования учащихся.

В рамках синергетики рассматривается принцип подчинения одних степеней свободы другими, что позволяет системам контролировать не множество величин, а всего одну. В учебном процессе функцию одной величины могут выполнять, например, смысловые единицы жизни, предельные смыслы, базовые ценности культуры наполняя, тем самым, учебный процесс конкретным содержанием смыслового свойства [3]. Согласно синергетике, самоорганизация осуществляется, если система сильнонеравновесна: более значимые смыслы либо притягивают менее значимые, либо сами оказываются подавленными, переосмысленными. В учебном процессе синергетика смыслов, с их тяготением к более значимым, приобретает ту особенность, что этот процесс некоторым образом регулируется, несмотря на то, что синергетика ориентирует на предельные ограничения предзаданности.

Важно организовать процесс смыслообразования учащихся так, чтобы внутри этой организации имела место смысловая самоорганизация учащихся в соответствии с синергетическими закономерностями.

Таким образом, анализ данных современных подходов показывает, насколько сложна проблема смысла и смыслообразования в учебном процессе. Данные феномены нуждаются в многоплановом, последовательном и одновременном осмыслении в различных гноссеологических исследованиях.

**Библиографический список**

1. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. 2002. 3 13 (39).
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
3. Веряев А.А. Психолого-синергетический потенциал информационных технологий //Сибирский психологический журнал. Томск, 1977. Вып. 5 С. 8-15.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие. М.: Высшая школа, 1991.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2000.
6. Зинченко В.П. Читая О. Мандельштама // Вопросы психологии. 1992. 3 5-6. С.44-54.
7. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
8. Курбатов В.И. Современная западная социология: Аналитический обзор концепций: Учебн. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2001.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2000.
10. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь., 1971.
11. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерк о герменевтике. М.: Прогресс, 1979.
12. Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1995.

*Горская Н.Е.*

*Иркутский государственный технический университет*

**НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО**

**ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СПОСОБОВ**

**ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

**В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗе**

Вопрос исследования способов обучения лексическим единицам по специальности в неязыковом вузе является весьма актуальным, поскольку знание иностранного языка в большей мере определяется степенью владения лексическими единицами. Анализ психолингвистической и методической литературы показывает, что презентация лексических единиц на различных этапах обучения проводится в различном объеме и с использованием различных дидактических приемов. Так, одни исследователи считают, что существуют 4 способа семантизации слов: 1) перевод; 2) перевод с разъяснением; 3) раскрытие значение слова в опоре на словообразование; 4) контекстуальное раскрытие значения слов, подчеркивая, что наиболее удовлетворяющим целям первичного усвоения лексики является перевод. Другие считают, что переводный способ не является эффективным и поэтому не целесообразен. Также существует точка зрения, что на основе анализа двух языков (изучаемого и родного) можно достичь значительных успехов в овладении лексическими единицами. Ряд исследователейпришли к выводу, что на начальном этапе обучения перевод, в котором используются короткие, полезные и реально возможные предложения, может быть наиболее легким и наиболее эффективным приемом (1).

Часто перед преподавателем стоит вопрос, вводить ли слово в системе его значений или ограничиться только одним значением. Ведь совершенно ясно, что студенту значительно легче усвоить слово в одном значении, чем овладеть всей суммой значений.

Многие лингвисты утверждают, что знать значение слова это – значит, знать collocations – круг слов, с которыми данное слово – значение сочетается. Часто для студентов основной трудностью является не смысл слова, а употребление его в речи. Для того чтобы этого избежать, необходимо указать, с какой группой слов оно сочетается в пределах данной структуры, в данном значении, поскольку слова-значения, объединенные на основе общности их структурных признаков, обычно и семантически близки. Их можно объединить в «смысловые», «семантические» поля или «поля родственных значений», объединенных общей тематикой.

Анализ методической литературы по данной проблеме позволяет сделать вывод, что общим для авторов является то, что все они особо подчеркивают важность способа введения лексики. От того, как будут введены лексические единицы, зависит степень усвоения этих лексических единиц, степень их понимания, развитие умения логического мышления (т.е. процессов анализа, синтеза, сравнения и т.п.).

Цель данного эксперимента – определить, какой способ является наиболее результативным. В связи с этим были поставлены следующие задачи: 1. конкретизировать способы презентации лексических единиц; 2. сопоставить результаты усвоения лексики в зависимости от способа презентации.

На основе вышеизложенного анализа литературы и опыта работы со студентами были сформулированы 3 способа семантизации лексических единиц:

1. Беспереводный (описательный), при котором использовались следующие приемы по раскрытию значения лексических единиц: догадка с использованием определения, словообразование, синонимия, созвучание c русским языком, догадка по аналогии с родным языком.

2. Контекстуальное раскрытие значения в опоре на знание основного значения. Оно основано на угадывании значения слов на основе контекста. Угадывание может быть связано с отдельными словами, структурой предложения.

3. Перевод.

В эксперименте принимали участие три группы студенты неязыкового вуза второго курса обучения примерно с одинаковым уровнем подготовки по английскому языку (уровень подготовки определялся при помощи теста) (2). Экспериментальным материалом явились восемнадцать лексических единиц в трех общеэкономических текстах «Economic Recourses», «Who is a manager?», «Entrepreneurship».

Студентам группы I лексические единицы вводились беспереводным (описательным) способом. При этом были использованы следующие приемы семантизации.

1) Догадка с использованием определения. Например: **Advertising** *– telling people about a product or service in order to persuade them to buy it.* **Advertiser –** *a person or organization that advertises their products or services.* **Advertisement** – *a picture, pieces of writing or film that tells about a product or service in order to persuade them to buy it.*

2) словообразование. Например: **work-worker-to work;** *build-rebuild; useful-usefulness; certain-certainty; direct-indirect; profit-profitable; success-successful; nature-natural; to skill-skilled-unskilled.*

3) синонимы, антонимы. Например: **returns-profits**, *to buy-to purchase, to lead to-to result in, to increase-to reduce, quantifiable- unquantifiable.*

4) созвучание с русским языком. Например: **theory,** *process, economist, argument, types, company, capital, firm, innovation, manager, industrial, control.*

5) догадка по аналогии с родным языком. Например: **Ltd** company***.*** *Innovation can lead to failure as well as* ***to success.***

В группе II был применен способ семантизации – подача лексических единиц в контексте. Поскольку контекст является эффективным средством семантизации, то этот прием позволяет объяснить значение слов и показать особенности их употребления. Однако контекст эффективен, если отсутствуют трудные грамматические явления.

Презентация отобранных лексических единиц производилась в процессе первичного чтения нового текста. При этом использовались следующие приемы контекстуального способа:

1) объяснение, вытекающее из ситуации. Например: глагол **to increase**. Дается такой контекст: *Each worker has a unique set of inherent characteristics including intelligence, manual dexterity and emotional stability. But workers are also the products of education and training. Education and training will increase the value of Human Capital, enabling the worker to be more productive*.

2) объяснение на примерах. Например: **to be interrelated**. *Business is connected with all kind of risks. Business and risk are interrelated.*

3) описание. Например: глагол **to create.**  *Successful entrepreneur creates jobs.*

В группе III при объяснении новых лексических единиц был использован перевод. Перевод проводился путем прямой работы со словарем, сравнения и выяснения несовпадения объема значений в русском и английском языках.

В дальнейшем после презентации новой лексики занятия со студентами всех трех групп проводились по одинаковому плану: чтение, выборочный перевод текста, составление его плана и устная работа по теме.

В конце каждого занятия были проведены срезы с одинаковыми тестовыми заданиями на материале, соответствующим текстам. Они состояли из 4 тестов по 10 заданий в каждом. Первый тест – отметить слова и словосочетания, которые встречались в тексте; второй тест – заполнить начало предложений подходящими по смыслу словами (выборка из 4-х); третий тест – закончить предложения подходящими по смыслу словами (выборка из четырех); четвертый тест – вставить необходимые слова в вопросы (выборка из 4-х). Результаты эксперимента представлены в таблице на стр.76.

Данные, содержащиеся в таблице, свидетельствуют о том, что студенты в своем большинстве справились с выполнением теста. Лучшие результаты были получены при введении лексических единиц беспереводным (описательным) способом. Было достигнуто полное понимание студентами текста при небольшом количестве ошибок, время выполнения – 11 минут.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №№  ттекстов | Время | Группы | Кол-во  ошибок | Среднее кол-во ошибок | Оценки в среднем | Время выполнения среза | | |
| беспереводный | контекстуальный | переводный |
| 1 | 1мин | 1  2  3 | -  -  - | -  -  - | 5  5  5 | 11мин. 14мин. 15мин. | | |
| 2 | 5мин | 1  2  3 | 8  12  12 | 0,5  0,8  0,8 | ,2  31  3 |
| 3 | 4мин | 1  2  3 | 6  9  10 | 0,4  0,6  0,7 | 4  35  35 |
| 4 | 5мин | 1  2  3 | 10  11  11 | 0,7  0,8  0,8 | 34  32  32 |

Во втором случае, как указывалось, лексические единицы вводились с использованием контекстуального раскрытия значения слова в опоре на знание основного значения. Результат проверки и контроля показал, что тест был выполнен за 14 минут с большим, чем в предыдущей группе, количеством ошибок.

В третьем случае использовался перевод. Эксперимент показал, что перевод не явился самым эффективным способом. У испытуемых были значительные трудности в понимании текста. Тест был выполнен за 15 минут, а ошибок испытуемыми группы 3 было сделано больше, чем во 2 группе.

Проведенный эксперимент позволил сделать следующие выводы.

1. Большинство студентов справилось с выполнением тестов. Самым эффективным способом презентации лексических единиц оказался беспереводный (описательный). 2. Сравнивая контекстуальный и переводный способы введения лексических единиц, можно отметить, что усвоение лексики при применении контекстуального способа выше, чем при переводе.

Данные, показавшие преимущество описательного способа презентации лексических единиц, не является окончательным, однако позволяет уточнить дедуцированную гипотезу и продолжить исследование этой актуальной научно-методической проблемы.

**Библиографический список**

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. М., «Высшая школа», 1980, с. 13.
2. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж, ВГУ, 1971

*Григорова Л.Э.*

*Иркутский государственный лингвистический университет*

**Любопытство как нарушение приватной сферы**

**человека в английском языковом сознании**

Любопытство является естественной потребностью человека понять устройство мира, стремлением к новизне, разнообразию переживаний. Однако, любопытство, считающееся позитивной эмоцией в обыденном смысле слова, тем не менее, «может сопутствовать самым разным видам деятельности — от сексуального насилия до художественного творчества» (Изард 2000: 21).

В социальном плане любопытство высту­пает как дезорганизующая и деструктивная сила: своим любопыт­ством субъект нарушает личную сферу другого человека, вторгается в нее, делает ее как бы своим достоянием (Рябцева, 2005). Под личной сферой человека понимается его физическое тело, его дела и занятия, его семью, круг друзей, связи и отношения с другими людьми, словом - то, что составляет внутреннюю зону приватности. То есть, здесь концепт «CURIOSITY» ассоциируется с концептом «privacy». Приватность является социально-психологической характеристикой поведения и соотносится непосредственно с коммуникативным поведени­ем человека, под которым понимаются «реализуемые в коммуни­кации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности» (Стернин 2006: 13). В.И. Карасик отмечает социальный ха­рактер данного явления и его включенность в экстралингвисти­ческую деятельность людей. Концепт *приватность* является культурным концептом, т.е. «ментальным образованием в системе понятий лингвокультурологии» (Карасик 2005: 6).

Приватность является довольно трудноуловимой категорией, относящейся к сфере подсознательного, т.к. зачастую осознается лишь в случаях ее нарушения. Концепт приватность относится к разряду концептов, выражающихся не эксплицитно, а имплицитно-ассоциативно. Приватность характеризуется ситуацией, когда присутствуют участники, действие со стороны одного из них (вербальное или невербальное), реакция другого участника («жертвы») на это действие и участие первого участника на реакцию «жертвы». Как правило, в общении люди стремятся не нарушать приватность других людей, что расценивается как вежливость, и в то же время соблюдать собственную приватность. Языковое обозначение приватности формируется за счет понятий, ассоциирующихся с приватностью. К ним относятся понятия, ча­стично синонимизирующиеся с приватностью, а также те, кото­рые включают в себя приватность как важную характеристику: например, личность и межличностные отношения.

В список ситуаций возможного нарушения приватности входят нарушения, связанные с личностью: получение и/или распространение личной информации; нарушения, связанные с личными вещами или личными взаимоотношениями; право человека на уединение; вторжение в чужие дела, на чужую территорию. Концепт *приватность* ассоциируется со многими концептами: *свободы*, трактуемой как право, привилегия, что в целом интерпретируется как национально-специфическое понимание свободы в американской культуре как обеспечение государством привилегии при соблюдении индивидуальной автономности; *интимности,* характеризующей близкие отношения людей; *секретности,* правом человека распоряжаться информацией о себе, например, держать в секрете; *одиночества,* касающееся права человека на не общение, *собственности,* включающей личные вещи человека и вещи, имеющие к нему отношение*,* а также личное пространство индивида, *личности,* что связано с осознанием себя как личности, *взаимоотношений,* описывающий отношения разной степени близости с другими людьми. Следовательно, проявление любопытства в отношении перечисленных сфер жизни субъекта может квалифицироваться как нарушение приватности.

На содержание приватности оказывает значительное влияние характер взаимоотношений между людьми, что связано с оппозицией свое – чужое. Человек может воспринимать других людей как своих или как чужих. Приватно то, что принадлежит человеку, но не его самого и может быть по желанию передано другому. Напри­мер, долгие дружеские отношения могут привести к добровольно­му нарушению приватности. При этом резкая граница между сво­им и чужим стирается. То, что не позволено случайному знакомо­му, позволено близкому другу. Структура взаи­моотношений между людьми обусловлена во многом культурны­ми факторами. Понятие дружбы в русской культуре, как правило, предполагает бли­зость, сокровенность взаимоотношений во всех сферах жизни. Представители американской культуры понимают дружбу более абстрактно, распространяя ее значение и на просто дружеское расположение. Другой аспект различий в понимании дружбы в обеих культу­рах связан с тем, что в американской культуре не принято обра­щаться за помощью к друзьям в трудный период, чтобы не причи­нить им лишних неудобств — американцы не обременяют других своими проблемами. Дружба для американца является скорее мерилом достижения общественного успеха.

Таким образом, признаку «приватность», «вторжение в личную сферу» присуще свойство этноспецифичности, т.е. принадлежности представителям определенного этноса.

Возвращаясь к возможным нарушениям приватности, отметим, что нарушения выражаются в каких-либо действиях, описываемые в языке грамматической категорией глагола. Рассмотрим глаголы, описывающие проявление любопытства к приватной информации о других людях с уточнением следующих элементов смысла:

1. Несанкционированный способ получения информации посредством органов чувств или специальных приспособлений: ***snoop***- to *secretly* try to *get information* that *someone would not want you to have*, ***eavesdrop*** - *to listen* to other people's conversation *without them knowing* that you are listening, ***overhear*** - *to hear* what people are saying during a conversation that *you are not involved in*, ***tap*** -to use electronic equipment to *secretly listen* to what someone says on the telephone, ***bug*** - to hide a small piece of electronic equipment somewhere so that you can *secretly listen* to what people are saying, ***wiretap*** - to connect a special piece of equipment to a telephone wire that allows you *to listen* to conversations *secretly,* ***peep*** - *to look* at something quickly and *secretly*, usually from a place where *you think you cannot be seen*, ***peek -*** to look at something quickly, especially *secretly* or from behind something; ***poke around ( about)***  Br - to try to get information, especially when other *people do not want you to;* ***intrude -*** to become involved in a situation in a way that is not welcome to other people, for example by getting involved in their *private lives.*
2. Расследование: ***inquire -*** to ask someone for information about something; ***interrogate*** - to ask someone, for example a prisoner or criminal, a lot of questions in order to get information, in an angry or threatening way.
3. Различные мотивы получения сведений: ***peer –*** to look narrowly or *curiously* – из любопытства*,* ***spy*** - to watch someone *secretly* so that you know everything they do usually *for hostile purposes* – враждебные намерения; ***pry -*** to be interested in *someone's personal life* in a way that is *annoying or offensive* - недружелюбные намерения.
4. Распространение информации о другом лице: ***gossip -*** to talk about unimportant subjects, especially *people's private lives* (MWOD, CIDI).

В английском языке существует также множество существительных и прилагательных, характеризующих людей, неправомерно нарушающих чужую приватность своим любопытством, часто превышающим норму. Это атрибуты человека, характеризующие социально-маркированное поведение. Всем этим словам свойственна отрицательная оценочная коннотация.

***overcurious –*** unduly curious; ***inquisitive*** - asking a lot of questions about things, especially things that *people do not want* to talk about, unduly curious, ***curious -*** desirous of knowing what one *has no right to know*, or what *does not concern one*, prying, ***busybody -*** someone who is very interested in other people's private lives and activities and tries to get involved in them in a way that is annoying; ***meddler –***involved in a situation that you have no right to, in a way that is annoying; ***rumour-monger*** ***(newsmonger, scandalmonger, gossipmonger) -***  someone who spreads rumours (scandals, gossip); ***snoop*** - someone who tries to get secret information about someone; ***eavesdropper*** - listening to other people's conversation without them knowing that you are listening; ***nosy(nosey)*** - wanting to know about things that involve other people but not you; ***voyeur***  - someone who enjoys learning about the *private details* of other people's lives, especially unpleasant or shocking details; ***informer*** - someone who secretly gives information about someone to the police or someone in authority; ***interfering -*** deliberately involving yourself in other people's lives and trying to influence the way they behave, although you have no right to do this, ***prying -*** interested in someone's personal life in a way that is annoying or offensive (RTEWP).

Признак приватности в значениях фразеологических единиц может выступать ассоциативным или входить в качестве семантического. С точки зрения соотнесенности с определенным грамматическим классом слов можно выделить глагольные, номинативные, адъективные, наречные типы моделей.

Одним из важных источников культурологической интерпретации фразеологизмов является анализ их образного содержания и символического значения. Изучение образности во фразеологическом фонде языка позволяет понять способы концептуализации мира в данной культуре, средствами данного языка. Часто в основе фразеологизмов лежит метафора, связь которой с культурой неоспорима. В английском языке традиционными объектами осуждения выступают следующие характеристики: стремление получить личную информацию *(have itching (long) ears, to stick (poke) one’s nose into other people’s affairs),* распространять приватные данные о других людях, клеветать, распускать сплетни, слухи, разглашать семейные тайны, а также пристально смотреть, разглядывать, надоедать любопытством, вмешиваться в чужие дела, проявлять чрезмерный интерес. Ср. *Up and down the corridor, the Sophies began to say , “Have you heard, Miss McBain has a fiancé who’s a gaol?” “Really?” the second Sophie would gasp* (Mantel). *'That's what I'm going to explain to you, Miss. Nosy, as soon as you climb under the covers. Now get going before I paddle you!' (*Slyke).

Ряд фразеологизмов отличается амбивалентностью, приобретая оценочное значение в конкретных контекстах. Это значение может выявляться в этимологическом значении слова. К примеру, номинативные сочетания *a Nosy/Nosey Parker, a Peeping Tom, a Paul Pry* представляют собой имена собственные, получающие статус нарицательных в современном английском языке: *a Nosy/Nosey Parker –* человек, который всюду сует свой нос. Согласно данным энциклопедии Википедия (WIK) существует как минимум три версии происхождения этого выражения. Первое предположение относит первое упоминание об этом фразеологизме к 1907 году, хотя лексическая единица *nosey* для обозначения чрезмерно любопытного человека имела хождение и раньше, с 1880 гг. Второе предположение, описанное автором словаря сленга английского языка Эриком Партриджем (Eric Partridge “ Dictionary of Slang and Unconventional English”), датирует «рождение» этого выражения во время Великой Выставки 1851 года. Он предполагает, что на выставке побывало много людей, что создало прекрасную возможность для подслушивания. Видимо, в основном этим грешили королевские смотрители Гайд Парка – park-keepers, откуда и пошло это выражение. Третью версию выдвигает словарь [Brewer’s Dictionary of Phrase and Fable](http://en.wikipedia.org/wiki/Brewer%E2%80%99s_Dictionary_of_Phrase_and_Fable): первоначально эта фраза звучала как *nose-poker.* Слово *a poker* появилось задолго до XIX века, времени появления выражения *a Nosey Parker* и обозначала человека, который совался в чужие дела – *pokes into another’s affairs.*

*A Peeping Tom -* «Том Подгляда», чересчур любопытный человек, человек, отличающийся нездоровым любопытством – восходит к древней английской легенде. *A Paul Pry –* человек, сующий нос в чужие дела произошел от имени главного действующего лица комедии Дж. Пула, отличавшегося данными качествами. Существуют также дериваты *to Paul Pry –* совать нос в чужие дела (БАРФС).

Фразеологические данные помогают выявить дополнительные оценочные характеристики признака, а также его образное выражение в языке. Пословицы и поговорки представляют особый интерес для изучения национально-культурной специфики, так как вскрывают глубинные пласты представлений говорящих об этических, моральных и прочих нормах, следовательно, предоставляют богатое поле для изучения культурного своеобразия исследуемого концепта. Так как вмешательство в дела других людей, чрезмерное к ним любопытство и интерес резко осуждается в английской и американской культуре, то некоторые паремии характеризуются как грубые и часто ассоциируются с крайней степенью раздражения: *Mind your own business (affairs)! Don’t be so nosy!* Поговорка *Curiosity killed the (a) cat* употребляется, чтобы удержать человека от проявления чрезмерного любопытства к чужим делам, его не касающимся (MEDAL).

Итак, все лексические единицы, фразеологизмы, паремии отличаются отрицательной коннотацией, в основном выражающейся в виде признака ненормативности – действие совершается без согласия или желания других людей и характеризуется, как правило, чрезмерной интенсивностью. Это подтверждает оценку подобного поведения и людей, ведущих себя подобным образом, как аномального в английской языковой картине мира.

**Библиографический список**

1. *Изард, К.Э*. Психология эмоций [Текст] / Кэролл Э. Изард; [пер. с англ. А. Татлыбаевой]. - СПб.: «Питер», 2000. – 464 с.
2. *Карасик, В.И.* [и др.] Иная ментальность [Текст] / В.И. Карасик [и др.] // - М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
3. *Рябцева, Н.К.* Язык и естественный интеллект [Текст] / Н.К. Рябцева. - М.: Academia, 2005. – 640 с.: библ. – (Монографические исследования: лингвистика).
4. *Стернин, И.А*. Когнитивная интерпретация результатов лингвистических исследований [Текст] / И.А. Стернин // Новое в когнитивной лингвистике: Материалы I Международной научной конференции «Изменяющаяся Россия: новые парадигмы и новые решения в лингвистике» (Кемерово, 29-31 августа 2006 г.) / Отв. ред. М.В. Пименова. - Кемерово: КемГУ (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 8), С. 155-162.
5. *Mantel* – H. Mantel. An Experiment in Love [Text] / H. Mantel. – London: Harper Perennial, 2004. – 250 p.
6. *Slyke* – H.V. Slyke. The Heart Listens [Text] / H.V. Slyke. – London: New English Library Ltd., 1979. – 573 p.

**СПИСОК ПРИНЯТЫХ СОКРАЩЕНИЙ И ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ**

1. *БАРФС* – Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20 000 фразеологических единиц [Текст] / А.В. Кунин. – 5-е изд., испр. – М.: Живой язык, 1998. – 944 с.
2. *CIDI* - Cambridge International Dictionary of Idioms [Text] / Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 860 c.
3. *MEDAL* - Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [Text] / ed. by the Reference and Electronic Media Division of Bloomsbury Publishing Plc. – London: Macmillan Bloomsbury Publishing Plc., 2006. - 1692 p.
4. *RTEWP*- Roget’ Thesaurus of English Words and Phrases [Text] / ed. by Robert A. Dutch. – London: Penguin Books, 1966. - 722 p.
5. *MWOD* – Merriam-Webster Online Dictionary [http://www.m.-w.com/cgi-bin/thesaurus/book/.](http://www.m.-w.com/cgi-bin/thesaurus/book/.%20)
6. *WIK* – Wikipedia, free Encyclopedia <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia/>.

*Грин Н.В.*

*Ангарская государственная техническая академия*

**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

**В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА**

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике.

Постоянно обновляющийся мир, трансформация экономических, политических и культурных моделей, возможности расширения мира с помощью современных информационных и коммуникационных технологий приводят к постепенному изменению идеала образования: «от человека образованного» к «человеку культуры» (1).

Система высшего образования должна быть направлена на формирование личности с глобальным мышлением во всей многогранной полноте интеллектуального, культурного, психологического и социального развития. При этом качество специалиста должно определяться не только профессиональной подготовкой, но и знаниями в различных областях: истории, философии, социологии, политологии, правоведения, иностранного языка. При этом важнейшей стратегической задачей профессионального образования в эпоху постиндустриального общества является переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме научения (передаче компетенций - потенциала к действиям.). В современных условиях результатом образования должно стать не столько усвоение обучаемым новой информации, новых идей, сколько формирование предпосылок для изменений в собственном поведении. Предпосылок, которые можно понимать как навыки социализации, как готовность к выполнению задач предстоящей профессиональной деятельности. Формирование навыков и умений активно использовать и критически оценивать получаемую информацию, самообучение и творческую деятельность, умение ориентироваться в кризисных проблемных ситуациях, способность к рефлексии и творчеству в культурно ненормированных условиях с идеями разных культур становятся необходимыми, основополагающими в подготовке компетентного специалиста.

Компетентностный подход в образовании, как вытекает из сказанного выше, связан с новым типом экономики, который предъявляет более высокие требования к специалисту. В Программном документе ЮНЕСКО говорится: «Новые условия в сфере труда оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли могут быть реалистичным решением. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим и культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной сфере» (2).

Компетентностный подход в образовании имеет своей целью увеличение конкурентоспособности специалиста не только на внутреннем, но и на международном рынке труда.

В этой связи роль иностранного языка в подготовке компетентного специалиста достаточно велика.

Специфика функционирования языка в переходное время во многом обусловливается расширением сфер общественной жизни, ростом масштабов коммуникативных процессов и развитием разнообразных средств массовой информации.

Важной сферой коммуникации в глобализованном информатизированном обществе является общение на уровне профессиональной деятельности. Существование профессионального языка, который формируется на основе естественного языка, имеет свои специфические свойства.

Как известно, профессиональный язык носит закрытый характер. Он необходим для обслуживания определенных сфер деятельности. По мнению В.В.Колесова, приобретение профессии связано с овладением профессиональным языком (3). Поступление терминов в профессиональный язык происходит из различных источников.

Для общения специалистов определенной области деятельности необходимы не только знания в данной области, но и оперирование специальными понятиями и терминологией на иностранном языке. М.В Володина в своей работе подчеркивает: что «одним из основных способов языкового выражения специальных знаний являются термины, которые создаются, чтобы обеспечивать возможность общения в процессе профессионально-научной деятельности и оптимизировать развитие человеческого познания»(4), причем языковая коммуникация это не только общение с целью обмена информацией, но и «центральный механизм социального поведения человека в обществе, проводник его социальных установок, посредник-медиатр в манифестации человеческих отношений» (4).

Характерной особенностью профессиональной коммуникации в глобализованном обществе является его интернационализация. «Интернационализация научно-технической терминологии обусловлена всем ходом развития научно-технической мысли, международным характером ее существования и распространения, потребностью в систематизации, унификации и «международной узнаваемости» ее словесно-понятийного фонда» (4).

Языком межнационального общения в глобализованном обществе является английский язык. Исследования Д.Кристалла показали, что на английском языке говорит более 1 миллиарда человек, однако только четверть из них считает английский язык своим родным языком (5).

Итак, в компетентностной модели специалиста знание английского языка позволит квалифицированному специалисту чувствовать себя уверенно.

Результатом образования в области иностранных языков является формирование вторичной языковой личности как совокупность способностей человека к ино­язычному общению на межкультурном уровне.

Учёные особо подчёркивают роль языка как неизменного инструмента при планировании, организации деятельности, обеспечивающей существование человека. Однако при соотнесении понятий «культура» и «деятельность» нужно учитывать, что культура социально детерминирована и представляет содержательную характеристику деятельности.

Как известно, основная функция языка - общение. Как указывалось выше, английский язык является средством межнациональной коммуникации. Это особенно важно в современном глобализованном обществе, поскольку современные информационные технологии, медийные, мультимедийные сети и Интернет требуют хорошего знания английского языка, чтобы не только находить необходимую информацию, но и уметь транслировать сокровища своей национальной культуры, содействовать распространению лучших образцов отечественной науки и техники.

Вхождение России в зону Европейского высшего образования ставит перед выпускниками университетов задачу соответствовать требованиям глобальной конкуренции на рынках инноваций, труда и образования.

В этой связи предложенная модель образования: ‘Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики’ принципиально отличается от существующей модели. Основными характеристиками новой модели являются:

* необходимость образования в течение жизни;
* формирование творческих и социальных компетентностей;
* готовность к переобучению;
* культура мышления;
* культура поиска и обновления знаний;
* самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования.

Определение требуемых качеств личности посредством исследования и учета потребностей общества, выработка методик их формирования в процессе профессионального обучения выдвигаются как первоочередные цели образовательного процесса [6].

Итак, в компетентностной модели специалиста, по нашему мнению, роль иностранного языка как средство общения и по знания, как способ накопления полученного, уже готового знания признается одной из первостепенных в современном информатизированном обществе.

**Библиографический список**

1. Свасьян, К.А. Человек как творение и творец культуры /К.А.Свасьян //Вопросы философии.-1987. - № 6. – С.133-141.
2. Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
3. Колесов, В.В. Философия русского слова / В.В.Колесов. – СПб.: ЮНА, 2002. – 448 с. –ISBN 5-86720-013-2.
4. Володина, М.Н. Когнитивно – информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации) / М.Н.Володина. – М. : изд-во Моск. ун-та, 2000. – 181 с.
5. Кристалл, Д. Английский язык как глобальный / Д.Кристалл. М. : Весь мир, 2001. – 284 с.
6. Волков, А.Е., Кузьминов, Я.И., Реморенко, И.М. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А.Е.Волков, Я.И.Кузьминов, И.М.Реморенко // Высшее образование в России.- 2008. - № 3. – С. 32-64.

*Губанова Л.Г., Шибкова О.С.*

*Ставропольский государственный университет*

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ**

**(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Проблеме распределения слов по частям речи посвящено немало исследований, однако и в настоящее время ученые не могут прийти к единому мнению какие же аспекты считать определяющими. В нашем исследовании мы хотели бы осветить существующие точки зрения известных лингвистов на статус прилагательного как часть речи, а так же определить место прилагательного в системе знаменательных частей речи русского и английского языков.

Традиционно ученые лингвисты, рассматривая вопрос деления слов на части речи, справедливо утверждали, что основания всевозможных классификаций слов сводимы к следующим общим признакам: а) характер смыслового содержания слова; б) его функции в той или иной сфере языковой деятельности; в) грамматические формы и категории слов.

Прилагательное как часть речи выделялось во всех индоевропейских языках. В системах английского и русского языков состав и основные особенности частей речи совпадают, хотя и наблюдаются частичные расхождения в ряде классов слов. В частности, в связи с более аналитическим характером английского языка и слабо развитой системой аффиксов, противопоставление знаменательных частей речи базируется не столько на морфологических характеристиках (как в русском, богатом синтетическими формами), сколько на синтаксических показателях.

Отсутствие специфических формальных показателей в английском языке приводит к омонимии частей речи и развитию конверсии, в результате чего отдельно взятое (словарное) слово, вне предложения или словосочетания, нельзя охарактеризовать в плане принадлежности к части речи; ср. разные употребления слова plant: animals and plants – животные и растения (существительное) — to plant trees – сажать деревья (глагол); ср. также the back of the hand – тыльная сторона руки (сущ.) — to go back – возвращаться, идти назад (нареч.) — to back an idea – поддерживать идею (глаг.).

Имена прилагательные используются для называния уже мыслимых в отвлечение от предметов, свойств и признаков предметов, что в свою очередь является противопоставлением их другим классам слов и, прежде всего классу существительных. Основу этого противопоставления составляет различный характер наименования сторон, свойств, частей, элементов предмета и их взаимосвязей, познаваемых человеком. В существительных наименование получает некоторая целостность признаков и свойств, составляющих суть предмета и определяющих его связь с другими предметами реального мира.

Прилагательные же именуют отдельные свойства, признаки предметов, отчуждаемые и неотчуждаемые, градуируемые и неградуируемые, существенные и несущественные, и именно этим отличаются от имен существительных. Несомненно, что указанное отличие адъективных слов от имен существительных имеет определенные последствия для их семантики.

На основе развития системы форм имени прилагательного из общей парадигмы древнего имени становится возможным заключение, наиболее четко сформулированное А.А. Потебней, о том, что «в истории языков, различающих название вещи и признака…, прилагательное, как выделенное из связи признаков, как более отвлеченное, чем существительное, позднее существительного и образовалось из него» [Потебня А.А., 1968: 60]. Он также указывал, что «различие между существительными и прилагательными не исконно. Прилагательные возникли из существительных, т.е. было время, оставившее в разных индоевропейских языках более или менее явственные следы и данные, когда свойство мыслилось только конкретно, только как вещь» [Потебня А.А., 1968: 69].

Таким образом, именуя, казалось бы, одни и те же сущности – признаки, свойства предметов реальной действительности, существительные и прилагательные коренным образом отличаются друг от друга, противопоставляя целостной совокупности свойств, признаков (имена существительные) отдельное свойство, отдельный признак или атрибут предмета (имена прилагательные).

Не столь очевидны, хотя не менее существенны отличия прилагательных от глаголов. По словам Дж. Лайонза «различие между глаголом и прилагательным в общей синтаксической теории представляет собой сложную проблему: в некоторых языках вообще не проводится такого различия; в других языках с этим разграничением связан целый ряд синтаксических признаков, и в определенных случаях они могут противоречить друг другу»[Дж. Лайонз, 1978: 461].

Ряд ученых, таких как Дж. Андерсон, Дж. Лакофф, Э. Рош проводят своеобразную аналогию прилагательного глаголу, и даже рассматривают прилагательное как субкатегорию внутри одной суперкатегории. Истоки данной аналогии заключаются как в том, что и те и другие имеют признак (статический или динамический), так и в частичной общности их функций: и прилагательные, и глаголы формируют определенные типы предикатов. Изначально главным критерием разграничения предикатов-глаголов и предикатов-прилагательных в языках, где морфологическое разграничение не выражено четко (например, в английском языке) считалось разграничение «динамического» и «статического». Однако последние лингвистические исследования показали, что наличие только одного этого критерия недостаточно. Требуется введение дополнительных разграничительных параметров, как, например, фазовость / нефазовость, абстрагированность /неабстрагированность от непосредственного протекания времени и других.

Хотя оппозицию статического и динамического нельзя исключать. Дж.Лайонз подчеркивает, что «статичность – обычное свойство для класса прилагательных, но необычное для глаголов», в то время как «динамичность (нестатичность) обычна для глаголов, но необычна для прилагательных» [Дж. Лайонз, 1978: 344].

В общей системе знаменательных частей речи имеется еще одна категория слов, с которой прилагательное также тесно связано. Это определенный подкласс наречий – производные наречия, мотивированные прилагательными, или так называемые качественные наречия.

Аналогично прилагательным они обозначают качество, но не предмета, а действия, процесса, или другого качества и находятся в таком же отношении к глаголу или прилагательному как прилагательное к определяемому им существительному. Совпадение семантических, морфологических и синтаксических свойств качественных наречий и прилагательных позволило в свое время выдвинуть гипотезу о том, что данный тип наречий является лишь грамматическими формами прилагательных, принимаемыми тогда, когда прилагательные относятся не к существительному, а к глаголу или другому прилагательному.

Примечательно, однако, что сам А.И. Смирницкий, одним из первых увидевший в английском языке возможность трактовки таких наречных образований как своеобразной формы прилагательного, необходимой ему для характеристики действий и признаков, воздерживался от абсолютного и однозначного решения.

Как считает В.Г. Адмони, наличие у наречия в английском языке, в целом характеризуемого немаркированностью словоформ, материально выраженного показателя есть результат структурного стремления к размежеванию между зависимыми компонентами предложения, соотнесенными с существительным, и зависимыми компонентами предложения, соотнесенными с глаголом. По словам В.Г. Адмони «в то время как прилагательное абсолютно лишено каких бы то ни было маркированных показателей, выражающих его согласование с существительными…, наречие четко выявляет маркированной формой свое вхождение в группу глагола… . Такое размежевание ведет, прежде всего, к известному разграничению группы глаголов и группы существительного, к довольно значительной подвижности наречия, что чрезвычайно важно для языка со столь закрепленным порядком слов, как английский, и что противопоставляет группу глагола группе существительного с ее четко фиксированным порядком слов и, наконец, к возможности различения в группе глагола наречного обстоятельства и предикатного определения, выраженного прилагательным» [В.Г. Адмони, 1978: 86].

Сохранение и даже укрепление наречия как особой полноправной части речи, значительную часть которой в английском языке составляют деадъективные производные на –ly, не только в английском, но и других германских языках демонстрирует со всей очевидностью, насколько важно для языкового мышления разграничение признака субстантивного, предметного и признака глагольного или адъективного, т.е. признака. Это разграничение не только и не столько формальное, но сущностное и соответствует структуре внешнего мира, в процессе вербализации которого человеческое мышление выделяет и противопоставляет качество материи, субстанции, прежде всего, качеству, или признакам движения – этого важнейшего свойства материи, а также проводит уточнение других ее свойств.

Одновременно образование качественных наречий на базе прилагательных есть яркий пример того, как в ходе перекатегоризации слов меняются не только их синтаксические и морфологические характеристики, но иное преломление и осмысление говорящим получают наследуемые ими от своих производящих баз содержательные свойства. Этот новый семантический ракурс, или иное семантическое прочтение слова и не позволяет свести в одну категорию единицы, достаточно близкие, но не идентичные по своим ономасиологическим свойствам, какими являются прилагательные и глаголы, с одной стороны, и прилагательные и наречия, с другой.

При исследовании семантической стороны прилагательного, его значение как особого лексико-грамматического разряда слов, рассматривается с двух разнородных позиций.

Первая позиция: прилагательные рассматриваются как представители а) либо объективно существующих качеств предмета/предметов: *старый/молодой, круглый/квадратный; далекий/близкий* и т.п., б) либо как качеств с привнесенным в семантику субъективным компонентом точки зрения наблюдателя, то есть оценочные: *красивый/некрасивый; важный/неважный, настоящий/ненастоящий* и т.п. Мы полагаем, что с достаточной долей уверенности можно говорить о двух видах качественных прилагательных: качественно-дескриптивных и качественно-оценочных. Некоторые авторы такие как, Арбатская Е.Д., Арбатский Е.И., Вольф Е.М. часть из приведенных выше в качестве примера прилагательных таковыми их не считают и называют Adjectivals в отличие от Adjectives (прилагательных). Относительные прилагательные (типа *стеклянный, оловянный, американский*) вообще остаются за бортом данной классификации, поскольку у них отсутствует категория степеней сравнения, могущая быть выраженной и синтетически (как у Adjectives) и аналитически (как у Adjectivals).

Вторая позиция более благосклонна к относительным прилагательным и включает их в базовую пару вместе с качественными прилагательными. Здесь качественные прилагательные подразделяются на градационные (*светлый, красивый*) и статические (*вечный, глухой, кофейный*).

Большинство грамматик выделяет также притяжательные прилагательные, типа: *пастухов, государев, мамин, дочкин, птичий, казачий*, которые, по сути дела, являются тоже относительными. С одной только разницей, что относительность прилагательных типа *железный, каменный* семантизирована как «сделан из другого», а у притяжательных прилагательных внутренние семантические отношения могут быть интерпретированы как: «принадлежит к другому». Под «другим» в обоих случаях мы понимаем «другой предмет», отношение к которому показано через прилагательное, используемое как определение некоего предмета.

При описании семантики прилагательного непременно встает вопрос о взаимосвязи субъективного и объективного с одной стороны, качественного и относительного – с другой, а также сенсорного и ментального.

Так, К. Кербрат-Орекьёни даже предлагает делить все прилагательные на объективные и субъективные. Субъективные прилагательные разбиваются на два подкласса: аффективные и оценочные. Привнесение в слово-прилагательное собственной позиции наблюдателя и создает субъективный аспект его семантики и всегда порождает оценку: *хороший/плохой, умный/глупый, слабый/сильный*. Первая пара прилагательных является базовой: эти два «плюс» и «минус» присутствуют в семантике и других субъективно-оценочных прилагательных как компоненты (по теории компонентного анализа) или слоты (в когнитивистике). Рассуждая так, получаем, что объективность и субъективность в семантике прилагательного четко противопоставлены. С другой стороны, большой стол будет большим только в сравнении с другим, меньшим. И это сравнение осуществляется человеком, а потому субъективно. Фактор означивания любого качества предмета человеком делает любое прилагательное субъективным по природе.

Вторую пару базовых компонентов глубинной семантической модели прилагательного составляют качественность и относительность. Эти аспекты прилагательного можно объяснить с помощью процесса метафоризации в широком смысле (включая и метонимизацию). Так, прилагательное «*деревянный*» в «*деревянный* стол» традиционной грамматикой именуется относительным, поскольку «деревянность» не является признаком, присущим такому предмету как стол. Данный признак появляется путем метонимического переноса признака с предмета «дерево» на любой другой предмет: читай «из дерева». При этом никогда люди не скажут «деревянное дерево». Однако, будучи использованным как определение одушевленного предмета – «*деревянное* лицо человека», - прилагательное «*деревянный*» становится метафорическим, и его относительность уходит на второй план.

До сих пор мы приводили примеры сенсорных прилагательных, то есть прилагательных, в которых зафиксированы результаты общения человека с окружающим миром посредством пяти органов чувств – зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса: *огромный, зеленый, громкий, гладкий, сладкий.* Совершенно очевидно, что такие прилагательные отличаются от прилагательных, отражающих ментально-оценочную деятельность человека: *прекрасный/безобразный, старый/молодой, добрый/злой.* Они означают некие абстрактные качества, которые не есть собственно качества предмета. Это результат социологизирования описания, отражения социальных норм как этических, так и эстетических. И, наверное, каких-то других. Но и здесь возможны, как сказали бы традиционалисты, переходы прилагательных из одного разряда в другой. Мы говорим: «*хороший, добрый* человек» и «*хорошее* пиво», подразумевая в первом случае поведенческие, социальные характеристики (не будем забывать, что они разнятся и в социумах, и в языках), а во втором – сенсорные, вкусовые качества. В то же время, англичане, говоря «*старое, доброе* пиво», также имеют в виду сенсорные качества. Это происходит потому, что в семантике слова «*добрый*» изначально «заложена» возможность использовать его в переносном смысле. И так – практически со всеми прилагательными. Сравним: *iron* nail – *iron* lady/  *железный* гвоздь – *железная* леди; *hard* surface – *hard* rock, life/ *тяжелый* камень, *тяжелый* рок, *тяжелая* жизнь; *green* leaves – *green* years/ *зеленый* лист – *зеленый* юнец и т.п. Перенос, как правило, осуществляется от сенсорного к ментальному, таких примеров больше во всех языках мира, одновременно это и перенос свойств конкретных предметов на абстрактные: *сладкий* сахар – *сладкая* жизнь, *sweet* sugar-*sweet* sorrow.

Итак, мы предполагаем, что семантика прилагательного представляет собой не элементарный набор семантических компонентов, сем, а их пучок (подобно пучку дифференциальных признаков фонемы).

Объективность/субъективность, качественность/относительность, сенсорность/ментальность, оценочность и метафоричность сходятся в центре радиальной когнитивно-семантической модели прилагательного.

**Библиографический список**

1. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике [Текст]/А.А. Потебня. – Т.III. – М.: Просвещение, 1968. – 582 с.
2. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение [Текст]/Дж. Лайонз.– М.: Языки славянской культуры, 2003. – 400с.
3. Адмони В.Г. Наречие и его соотношение с однокорневым прилагательным // Историко-типологическая морфология германских языков. Именные формы глагола. Категория наречия. Монофлексия. – М., 1978. – с.66-92.

*Дворак Е.В.*

*Иркутский государственный технический университет*

**АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ**

**ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**С ПОЗИЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА**

Высшее образование в XXI веке рассматривается в неразрывной связи с процессами глобализации в политике, науке и экономике. Дальнейшее развитие мирового сообщества предполагает концентрацию усилий направленных на решение актуальных экономических, экологических и социальных проблем, а также достижение взаимопонимания между представителями различных наций и культур.

Продуктивное сотрудничество в этих областях было бы невозможно без знания иностранного языка. Провозглашенные в 1990-е годы Советом Европы принципы коммуникативного обучения иностранным языкам сегодня приняты всеми европейскими странами. Коммуникативный подход ставит своей целью обучение языку как средству общения. Это значит, что задачи речевого общения с носителями языка могут быть успешно решены только при наличии у будущих специалистов, наряду с иноязычными речевыми навыками и умениями, знаний о современном окружающем мире и его актуальных проблемах, о культуре и социально-экономических условиях данной страны. Кроме того, специалисты должны быть ознакомлены с национально- культурной спецификой речевого поведения и приобрести способность пользоваться различными элементами социокультурного контекста, т.е иными словами, обладать развитой социокультурной компетенцией.

В наши дни учебник по-прежнему является основным средством обучения и опосредует деятельность преподавателя и учащихся, а также определяет методику и формы ра­боты на уроке, служит источником языкового и речевого материала.

Проводившийся в 2002-2003 гг. второй всероссийский конкурс на лучшее учебное пособие по иностранному языку определил критерии положительной оценки новых учебных материалов. Учебник должен быть нацелен на комплексное развитие всех видов речевой деятельности. Он должен обеспечивать коммуникативную и профессиональную направленность обучения иностранным языкам, и строиться на использовании аутентичных материалов, в которых представлены наиболее употребительная лексика и типичные для научно-технического стиля грамматические структуры. Методические принципы, на которых базируется построение учебника, должны позволить организовать аудиторную и самостоятельную работу студентов по овладению иностранным языком и сформировать у будущих специалистов умения межкультурного общения [3].

В связи с вышесказанным, нами был проведен отбор и анализ учебников и учебных пособий по английскому языку для исследования эффективности их использования в процессе обучения иностранным языкам в технических вузах. Данный анализ, касающийся в основном тематики, системы упражнений, а также способов ознакомления учащихся с теоретическим материалом, показал, что целью обучения иностранным языкам на основе данных учебных пособий является подготовка студентов к чтению специальной научно-технической литературы, формирование навыков устной речи по специальной и неспециальной тематике, а также обучение переводу технических текстов. Кроме того, в содержании учебников преобладают искусственные тексты, построены по законам письменной речи, и на их основе трудно обучать устному общению. Основная тематика текстового материала носит общетехнический или научно-популярный характер. А в связи с тем, что ведущей целью обучения долгое время являлось чтение и понимание письменных текстов, содержание учебников изобилует грамматическими справочниками и упражнениями.

Из вышесказанного видно, что на первом месте среди целей обучения студентов технического вуза находится письменная коммуникация в форме чтения и понимания текстов, на втором – перевод, и на последнем месте - устная коммуникация в форме производства устных текстов. Из этого можно сделать вывод, что в содержании отечественных учебных пособий социокультурный компонент выражен в минимальной степени, а развитию коммуникативных навыков и умений не уделяется должное внимание.

Целью проведенного анализа учебников по ИЯ явилось не только определение социокультурного компонента в их содержании, но и рассмотрение возможности их использования для развития социокультурной компетенции студентов технического вуза.

Социокультурный анализ учебно-методического комплекса по ИЯ в целом включал рассмотрение ряда вопросов, связанных с содержанием учебников, наиболее актуальными среди которых в рамках данного исследования являлись: ценностные ориентации; тематическое и лексико-грамматическое наполнение представленных текстов.

Социокультурный компонент профессионально-ориентированного учебника, по мнению многих авторов, должен отвечать следующим требованиям: способствовать формированию эмпатических способностей обучаемых; обладать высокой степенью информационной ценности; создавать условия для аутентичного общения на межкультурном уровне; опираться на родной язык и культуру адресата; учитывать стилистическую дифференциацию языкового и речевого материала; анализировать языковые и речевые явления с учётом принципа сопоставления лингвокультур; а также учитывать речевой и социокультурный опыт обучаемых на конкретном этапе их обучения.

Характеризуя социокультурное наполнение учебников по ИЯ для технических вузов, мы исходили из таких критериев их анализа как:

1. Тематическое наполнение (соответствие тематического содержания не только профессиональной, но и культуроведческой направленности обучения ИЯ);

1. Характер текстов (их жанры);
2. Тип материалов: аудиоматериалы, видеоматериалы;
3. Вид материалов: аутентичные, учебные;
4. Ценностные ориентации (нравственные приоритеты, на которые ориентирует содержание текстов);
5. Опора на культуру родной страны;
6. Учёт социокультурного опыта обучаемых, их потребностей и интересов;
7. Информационная ценность текстов (их «полезность» и актуальность);
8. Презентация социокультурной картины страны изучаемого языка во всём многообразии.

На основе указанных критериев анализа были выделены основные недостатки в содержании отечественных учебников по ИЯ для технических вузов:

1. Тематика текстов в большинстве случаев не отражает ни познавательный, ни профессиональный интерес студентов
2. Лингвострановедческое и социокультурное содержание текстов (если оно присутствует) имеет энциклопедический характер.
3. Представленные в учебниках тексты являются скорее учебными, а не аутентичными.
4. Отсутствуют аудио- и видео - приложения к учебникам.
5. Ценностные ориентации содержания текстового материала ограничены проблематикой «общество и технический прогресс», «общество и экология», «общество и достижения науки».
6. Неотъемлемой частью содержания некоторых учебников является региональный компонент (тексты о вузе, о родном городе обучаемых и т.д.).

7. В большинстве учебников отсутствует информация о выдающихся представителях страны изучаемого языка, её истории и т.д., то есть чаще представлена лишь материальная культура (достижения в области техники, науки).

8. Материал, представленный в учебниках, ориентирован в основном на обучение иноязычному общению в двух сферах: социально-бытовой и профессионально-трудовой.

Не останавливаясь на подробном анализе западноевропейских профессионально-ориентированных учебников по английскому языку, всё же отметим, что в плане социокультурного наполнения они положительно отличаются от отечественных учебников наличием разнообразных аутентичных материалов; высокой информационной ценностью и актуальностью текстов; а также возможностью осуществления проектной деятельности.

Учащиеся могут участвовать в создании проектов, получая возможность говорить и писать о своей жизни, чувствах и мыслях средствами изучаемого языка. В этом случае проектная работа ориентирует на развитие творческой речи, на обучение адекватному выражению мыслей, применительно к условиям и целям общения.

Зарубежные профессионально-ориентированные учебники по ИЯ в большей мере, чем отечественные отличаются своей «многопрофильностью», т.е. наблюдается попытка авторов охватить в рамках одного учебника одновременно множество сфер производства, науки и техники. Как и в отечественных учебниках, здесь немного текстов, которые затрагивали бы общечеловеческие проблемы и ориентировали бы на общечеловеческие ценности. Для этих учебников характерно наличие меньшего числа текстов для чтения и большего количества упражнений на обучение иноязычному общению не только в устной, но и письменной форме, в отличие от российских учебников по ИЯ предназначенных для технических вузов.

Основное преимущество зарубежных учебников заключается, как уже указывалось, в наличии аутентичных материалов, важнейшей функцией которых является передача как языковой, так и социокультурной информации.

Недостаток же состоит в том, что эти учебники имеют «монокультурную, страноведчески зауженную учебную направленность» [4]. В них нет опоры на родной язык и культуру адресата, и что самое главное, не принимается во внимание социокультурный опыт российского студента. В связи с этим нельзя говорить о том, что эти учебники предназначены для обучения межкультурному общению.

Основная масса отечественных учебников по ИЯ для технических вузов, подвергнутых анализу, датируется 80-ми, 90-ми и 2000-ми годами издания. И можно утверждать, что в целом они представляют три поколения учебников, сравнение которых между собой позволяет сделать выводы по поводу различий в их социокультурном наполнении и «эволюционировании» в целом.

Учебники последнего поколения (выпущенные после 2000 года) отличаются полным отсутствием «идеологизированности», в них содержится больше социокультурной информации, прослеживается принцип учёта родной культуры, а к некоторым современным учебникам предусмотрены аутентичные приложения (в виде дополнительных текстов для чтения).

Некоторыми авторами отмечается, что учебники 90-х (и более поздних годов издания) отличаются «культуроведческой социологизацией и экологизацией» [1], но неоспорим тот факт, что социокультурный компонент учебников по ИЯ для технических вузов представлен намного скуднее, чем в школьных учебниках по ИЯ, не говоря уже об учебниках для вузов другого профиля.

Проведённый нами анализ наглядно демонстрирует ограниченность использования имеющихся учебных пособий в технических вузах. Безусловно, существует необходимость создания таких учебных пособий, социокультурный компонент содержания которых охватывал бы всю тематическую структуру учебника и гармонично дополнял материалы профессиональной тематики. В свою очередь, это будет способствовать не только профессиональному становлению будущего специалиста, но и позволит развить личность с широким кругозором и глубокой общей культурой.

Для эффективной работы по достижению данной цели требуется поиск дополнительных материалов, приёмов и форм работы с имеющимися материалами, подготовка специального социокультурного комментария к имеющимся текстам, а также составление методических пособий нового типа.

**Библиографический список**

1. Анурова, И.В. Формирование функциональной социокультурной грамотности / И.В. Анурова. - М., 2001. - 215с.
2. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 1999. - № 1. - С. 11-18.
3. Рот, Ю. Встречи на грани культур / Ю. Рот, Г. Коптельцева. - Калуга: ООО "Полиграф-Информ", 2006. - 188 с.
4. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диа­лога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. - Воронеж: Истоки, 1996. -189с.

*Дворак Е.В.*

*Иркутский государственный технический университет*

**ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**

**«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ**

**СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА**

**В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗа**

В законе РФ “Об образовании” (1992г.) говорится о принципах, послуживших основой становления системы личностно ориентированного образования в России. Именно они задали определенные культурные рамки образовательному процессу. Согласно этому документу, основными ценностями образования являются: его гуманистическая природа, общечеловеческие приоритеты, ориентация на особенности ребенка и его самоопределение, единство федерального, культурного и образовательного пространства, защита национальных культурных традиций, общедоступность образования, свобода и плюрализм мнений и позиций, автономность образовательных учреждений и т.д. Изменения в социокультурной ситуации привели к изменениям взгляда не только на культуру, но и на личность в культуре. Развитие личности, свободный и творческий характер такого развития становятся приоритетными ценностями современного образования.

Иностранный язык, как феномен национальной и общественной культуры, обладает большими возможностями для заимствования ценностей других культур. Особую значимость приобретает термин «диалог культур» [1]. Изучая иностранный язык, учащийся получает доступ к духовным сокровищам других национальных культур, а знание иностранно­го языка помогает им познать новый мир, и значительно расширить возможности человеческого общения. Следовательно, средствами иностранного языка мы можем затронуть глубинные структуры сознания и активизировать естественный интеллектуальный процесс.

Сегодня усилия исследователей во всем мире направлены на создание таких программ и моделей обучения, которые позволили бы создать оптимальные условия для изучения иностранных языков и овладения новой культурой, не ущемляя достоинств национальной культуры и национальной идентичности личности. Не случайно в Государственном образовательном стандарте сделан акцент на общекультурном развитии учащихся.

Знание иностранного языка позволяет специалисту значительно рас­ширить возможности работы с научной литературой, свое­временно узнавать о самых передовых достижениях и открытиях в своей области и исполь­зовать это знание в своей профессиональной деятельности. Следовательно, знание иностранного языка может повлиять на получение выпускником высокооплачиваемой должности в выбранной им профессиональной деятельности.

Расширение международного сотрудничества и развитие отношений между различ­ными государствами позволяет выпускникам технических вузов осуществлять профессиональную деятельность и за пределами Российской Федерации. Таким образом, знание ино­странного языка увеличивает шансы молодых специалистов не только получить работу по специальности, но и значительно расширить географию осуществления профессиональной деятельности.

Целый ряд проведенных в России и за рубежом исследований показал, что для результативности развития международных экономических отношений первостепенное значение имеет безупречное, с точки зрения этики и культуры, проведение деловых переговоров. В условиях рыночной экономики 15% успеха в проведении деловых переговоров зависит от профессиональных знаний специалиста, а 85% - от искусства общения, владения иностранным языком, знания правил проведения деловых переговоров и понимания национальных особенностей поведения собеседников. А.Робинсон, занимающийся изучением кросс-культурного взаимодействия справедливо заметил, что «практическое знание базовых черт других культур (как и своей собственной), сведет к минимуму неприятные сюрпризы (культурный шок), даст необходимое понимание, которое позволит преодолеть трудности общения с представителями других стран» [5]. Изучающие иностранный язык часто не задумываются о том, что те или иные привычные и знакомые им модели поведения, отношение к миру и образ мыслей определяются культурой их национально-этнической общности. Они могут быть правильно истолкованы лишь в контексте данной культуры и приобретать иное значение, с позиций какой-либо другой. По данным статистики, особенно российские специалисты во многом проигрывают сегодня на рынке международного бизнеса из-за незнания элементарных норм делового этикета.

Л. Барна выделяет 6 основных причин отсутствия взаимопонимания в межкультурной коммуникации: 1) ожидание сходства, 2) языковой барьер, 3) непонимание невербального поведения, 4) стереотипы и предубеждения, 5) оценочный подход, 6) высокая тревожность в межкультурных контактах [4].

Ключом к решению данной проблемы должно стать развитие межкультурного понимания. В этом случае, становление социокультурной компетенции приобретает важность в профессиональной подготовке будущего специалиста не только как средство повышения его готовности к межкультурному общению, но и как средство воспитания его личности. Вторичная социализация студентов вуза средствами иностранного языка способствует углублению, уточнению их образа «Я», осознанию себя субъектом национальной культуры, ее представителем и продуктом. Данный процесс неразрывно связан с новым осмыслением своей национальной культуры, более глубоким ее пониманием. Позитивное отношение к народу - носителю иностранного языка, его культуре, характерным для нее взглядам, установкам, системе ценностей, какими бы непривычными они не казались, способствует развитию терпимости к чужому мнению и принятию непохожести партнера по межличностному общению.

Таким образом, мы видим, что проблема достижения понимания в межкультурной коммуникации требует пристального внимания и изучения. Само по себе знание иностранного языка не гарантирует успешного межкультурного взаимодействия, на пути которого могут возникнуть недопонимание, этнические стереотипы и предрассудки, состояние «культурного шока», переоценка сходства родной и иноязычной культур, их конфронтация на уровне индивидуального сознания. В связи с этим, особую значимость в процессе обучения иностранным языкам приобретает целенаправленное развитие социокультурной компетенции, которая в подготовке будущего специалиста выступает и как средство воспитания его личности.

С.Д. Смирнова в своих работах посвященных проблемам высшего образования в России отмечает, что вуз служит не только, и может быть, не столько для передачи специальных знаний, сколько для развития и воспроизводст­ва специального культурного слоя, важнейшим элементом которого явля­ется и сам специалист. Специалиста, как представителя определенной культуры, характеризует не только определенный набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т.п. Поэтому он не только пере­дает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к оп­ределенной культуре [2].

Модель компетентного специалиста должна соответствовать требо­ваниям профессиональной деятельности инженера, а также современному уровню производства и социальных отношений.

Принято считать, что модель специалиста - это профессиональные, социально-психологические, творческие (креативные) и личностные каче­ства инженера, определяющие его способность трудиться в условиях ры­ночных отношений, добиваясь результатов, адекватных требованиям обще­ственного и научно-технического прогресса. Необходимо указать, что мо­дель специалиста требует дальнейшей научной разработки на основе включения в нее ключевых компетентностей.

Модель компетентного специалиста, по мнению С.Д. Смирнова, включает в себя следующие па­раметры:

а) требования к специалисту, предъявляемые его рабочим местом и  
 характером решаемых производственных задач;

б) необходимые знания и умения;

в) специфические социальные и психологические качества личности, обеспечивающие эффективность деятельности.

Следовательно, материал на занятиях по иностранному языку должен быть подобран таким образом, чтобы он мог способствовать не только профессиональному становлению будущего специалиста, но и развитию личности с широким кругозором и глубокой общей культурой.

Мы полагаем, что изучение иностранного языка на протяжении всего периода учебы в техническом университете дает студентам возможность работать не только по своей конкретной специальности, но и в качестве референтов, переводчиков и выступать непосредственными уча­стниками международного и профессионального общения.

Н.В. Языкова выделяет следующие умения, которые могут быть сформированы посредством предмета «иностранный язык» и перенесены на профессиональную деятельность выпускника технического вуза:

- поиск новой информации из учебной, научно-технической, справочной литературы, газет и журналов по специальности;

- устный обмен информацией в ситуациях повседневного общения, в ходе переговоров и конференций, общения по телефону и Интернету;

- письменный обмен информацией (деловая переписка; заполнение анкет, формуляров; заявки на участие в конкурсах, конференциях за рубежом и т.д.) [3].

Изучение иностранного языка играет важную роль и в гуманитарной подготовке студентов. Также посредством изучения иностранного языка осуществляется совершенствование филологической культуры личности будущего специалиста. Вопрос о филологи­ческой культуре личности является важнейшим аспектом гуманитаризации высшего образования.

В настоящее время поиск наиболее эффективных путей и способов обучения иностранному языку ведется в двух основных направлениях: предпринимаются попытки активизации традиционных методов обучения и апробации новых активных методов обучения.

По сравнению с традиционными методами, методы активного обучения обладают следующими неоспоримыми преимуществами: высокой степенью активизации мышления и восприятия обучаемых; высоким уровнем вовлеченности в процесс обучения и обязательность взаимодействия обучаемых между собой; высоким уровнем мотивации, эмоциональности и творчества в обучении; эффективностью развития профессионально-прикладных навыков и умений в сжатые сроки.

В последние годы все чаще используется термин "образовательная технология". К технологиям обучения, активизирующим деятельность обучаемых, относятся следующие: 1) диалоговые, которые обучают стратегиям, используемым в процессе общения для достижения, запланированного коммуникативного результата; 2) игровые, с помощью которых возможно не только изображение коммуникативных актов от элементарных до сложных, но и формирование необходимых профессиональных качеств; 3) уровневой дифференциации, предоставляющие обучающимся возможность усваивать программу на разных уровнях, но не ниже обязательного; 4) проектные, предполагающие решение определенной проблемы в результате самостоятельных действий студентов; 5) компьютерные, позволяющие адаптировать новые информационные технологии к индивидуальным особенностям обучающихся; 6) интеграционные, базирующиеся на межпредметных связях и повышающие общекультурный и научный потенциал подготовки специалиста.

Одной из программных целей обучения иностранному языку в высших учебных заведениях является обучение об­щению. Следовательно, главным условием любого занятия по иностранному языку является созда­ние атмосферы общения, атмосферы психологической безопасности, которая задается всем поведением педагога, снимает напряженность в группе, позволяет студентам полнее раскрыть себя, проявить свои способности, содействуя тем самым достижению более высокого уровня взаимного принятия. В этих условиях занятие способно выполнить свою главную функцию: ввести студентов в атмосферу иноязычного обще­ния.

Таким образом, изучение иностранного языка в техническом вузе позволяет полнее раскрыть личностный потенциал студентов, активизировать их способности к самопознанию, саморазвитию и самореализации, то есть способствует их личностной реализации. В процессе изучения иностранного языка активизируются такие психические процессы, как внимание, память, мышление, речь, воображение, развивается интел­лект. Кроме того, иностранный язык способствует профессиональному становлению будущего инженера: развивает интеллектуальные и лингвистические способности, коммуникативные умения, дает широкую гуманитарную под­готовку, расширяет кругозор, воспитывает доброжелательное отношение к людям, формирует у студентов качества делового человека, руководителя, т.е выполняет коммуникативную, ин­формационную, образовательную, культуроведческую и гуманитарную функции.

**Библиографический список**

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1979.- 424 с.
2. Смирнов, С.Д. Технологии в образовании / С.Д. Смирнов // Высш. образование в Рос­сии. - 1999. - №1. - С.109-112.
3. Язык как средство трансляции культуры: сб. ст. М., 2000. - 150с.
4. Barna, Laray M. Stumbling Blocks in Intercultural Communica­tion. // Samovar, Larry A., Richard E. - eds. Intercultural Communication: A Reader. - Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1988. - P.322-330.
5. Robinson, А. Linguistics across Cultures: Applied Linguists for Language Teachers. - Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957. - 141p.

*Дикова Е.С.*

*Иркутский государственный технический университет*

**ИНТЕГРАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ**

**В ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА**

Данная публикация посвящена исследованию проблемы интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам. Интересно проследить ход становления и развития концептуальных позиций такой интеграции в историческом ракурсе (ХIХ – ХХ вв.).

Лингводидактический аспект соизучения иностранного языка и культуры привлекает внимание ученых уже давно. Основы культуроведческого течения в методике восходят к философским и лингвистическим концепциям В. Гумбольдта, обосновавшего положение о том, что изучение нового языка должно быть связано с освоением нового мировосприятия.

Дальнейшие попытки в исследовании роли культуры предпринимались представителями различных методических направлений за рубежом. Так, сторонники прямого метода (О. Есперсен, В. Фиетор, Б. Еггерт, М. Суит) считали, что «каждый язык отражает разное мировоззрение, и у каждого народа своя система понятий, поэтому необходимо включать в учебный процесс тексты из жизни народа и страны изучаемого языка» [1: 47-48]. В работах методистов Ш. Швейцера, Э. Симоно, Э. Отто также акцентируется внимание на взаимосвязанном обучении иностранному языку и культуре. Они предприняли попытку предложить схему базовых знаний, содержащую географические сведения, исторические события, знакомство с нравами и обычаями носителей изучаемого языка. Э. Отто шагнул в данном вопросе гораздо дальше и выдвинул в качестве главной цели обучения иностранным языкам культуроведческую, поскольку «воспитание молодежи в национальном духе лучше всего достигается изучением культуры других народов, ибо через знакомство с чужой культурой легче осознать достоинства национальной культуры» [1: 108]. Таким образом, очевидно, что в зарубежной методике преподавания иностранных языков периода Реформы начал зарождаться интерес к культурам, которые «обслуживаются» изучаемыми иностранными языками.

В пореформенной методике идея о необходимости изучения культуры страны изучаемого языка находит свое дальнейшее отражение в трудах основоположников аудиолингвального метода Ч. Фриза и Р. Ладо, утверждавших, что нельзя понять иностранный язык без проникновения в культуру его народа. В работах М. Уэста, Ч. Хэндшина идея приобщения обучающихся к другим культурам рассматривается в несколько ином ракурсе – посредством чтения, поскольку, по мнению М.Уэста, только через книгу можно наиболее полно воспринять мировую культуру.

Во второй половине двадцатого столетия культуроведческая традиция в обучении иностранным языкам характеризуется интенсивным развитием. В это время в зарубежной методике было предложено строить обучение с учетом курса национальной культуры. Такой методической позиции придерживались Ф. Клоссе, А. Болен, Ж. Ласера. Так, Ж. Ласера утверждал: «Именно сведения о культуре составляют основное богатство образования. Преподаватель не должен ограничиваться узкими языковыми целями. Без обращения к явлениям культуры изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений» [2: 218].

Таким образом, можно заключить, что проблема соизучения языка и культуры привлекала внимание исследователей под разным углом зрения (включение элементов культуры не только в цель, но и в содержание обучения учебному предмету «иностранный язык») на протяжении всех этапов развития зарубежной методической науки. В дальнейшем многие точки зрения сыграли не последнюю роль в развитии современных культуроведческих подходов.

Проблема интеграции языка и культуры при обучении иностранному языку имеет свои исторические корни и в отечественной методике. Так, по мнению К.Д. Ушинского, изучение языка – это верное средство познать особенности народа, его характер: «Вот почему лучшее и даже единственное верное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер» [3: 27]. В целом стоит отметить, что большинство методистов конца XIX – 1-й половины XX века (Р. Орбинский, Э. Лямбек, Г. Книппер, Э.А. Фехнер, К.А. Ганшина, Е.И.Тихеева) видели общеобразовательное значение иностранных языков в ознакомлении с культурой страны, язык которой изучается.

И позднее отечественные методисты (А.С. Шкляева, А.П. Старков, Г.Е. Ведель), утвердившие сопоставительный метод, считали необходимым учитывать в процессе обучения иностранным языкам национальную культуру. По их мнению, нельзя понять другой народ без овладения системой понятий, на котором данный народ говорит.

Первой попыткой интегрированного изучения языка и культуры в отечественной методике стал лингвострановедческий подход. Основоположниками данного подхода Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым было предложено рассматривать лингвострановедение в качестве дополнительного языкового аспекта наряду с фонетикой, лексикой и грамматикой. Названные авторы определяют лингвострановедение как такой аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой. Этот подход обусловил внимание к изучению языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики. Основным источником лингвострановедческой информации являлся лексический состав слова (эквивалентные и безэквивалентные лексические понятия, фоновая лексика, терминологическая лексика, фразеологизмы).

Последние десятилетия ХХ века ознаменовались интенсивной разработкой методов изучения иностранного языка в рамках социокультурного подхода. Об этом свидетельствуют работы В.В.Сафоновой (1992), давшей философское обоснование социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, В.П. Фурмановой (1994), предложившей теоретический аппарат и практический выход в методику обучения иностранным языкам в вузе, Л.И. Харченковой (1994), разработавшей методику соизучения языка и культуры в рамках этнопсихологического подхода. Названные работы дали импульс исследованиям более частного характера, посвященным разработке социокультурного подхода применительно к условиям обучения ИЯ в школе (М.А. Стрелкова, А.В. Хрипко, П.В. Сысоев), в языковом (И.И. Лейфа, Л.А. Борходоева), а также в неязыковом (М.А. Богатырева, О.А. Дареева) вузах.

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на наличие различных подходов к решению вышеназванной проблемы, соизучение языка и культуры все еще остается в фокусе внимания отечественных и зарубежных исследователей. Более того, эта идея прирастает новым знанием, позволяющим строить современные модели языкового образования.

**Библиографический список**

1. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX веках [Текст] / Под ред. И. В. Рахманов. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.

2. Ласера, Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка [Текст] / Под ред. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомарова // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам. – М., 1974. – С. 218.

3. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам [Текст] / А. А. Миролюбов. – М. : Ступени, Инфра-М, 2002. – 448 с.

*Дрыгина Ю.А.*

*Белгородский государственный университет*

**ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФРЕЙМА УПРАВЛЕНИЯ ТРАНСПОРТНЫМ СРЕДСТВОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Когнитивная парадигма, столь популярная в настоящее время во многих областях научного знания, оказала влияние и на исследования языка. Благодаря исследованиям отечественных и зарубежных лингвистов возникло и успешно развивается чрезвычайно актуальное лингвистическое направление – когнитивная лингвистика, отдающая безусловный приоритет исследованию соотношения семантики языка и когнитивных структур, определяющих данную семантику. Такими когнитивными структурами или основными единицами когнитивистики называют концепт, фрейм, сценарий, схему, гештальт и т.д.

Данная статья посвящена выявлению семантических и синтаксических особенностей репрезентации фрейма «Управление транспортным средством» в современном английском языке. Под фреймом в данной работе понимается когнитивная модель ситуации, имеющая концептуальные основания. Фрейм является структурой, включающей полный комплекс знаний о ситуации, объекте или событии, включая участников и обстоятельства (Беляевская, 1992; FrameNet II, 2006)

В качестве объекта исследования выступают глагольные лексемы современного английского языка, поскольку, как справедливо отмечают многие исследователи, способность к активизации фреймов в наибольшей степени присуща глаголам (Категории…, 1987; Кубрякова, 1991). Глагольные лексемы – это основа синтаксических и синтагматических связей в предложении-высказывании, поскольку на системном уровне их семантика содержит информацию об особенностях передаваемой им ситуации.

Принимая во внимание, что все фреймы связаны родовыми отношениями (inheritance): один фрейм (child) может входить в более крупный, родовой (parent) фрейм (Narayanan, 2002), следует отметить, что фрейм управления транспортным средством является субфреймом более крупного фрейма «Управление» наряду с такими субфреймами как «Государственное управление», «Управление бизнесом», «Управление своим поведением или поведением другого человека».

Ещё одним немаловажным свойством фреймов является обязательное наличие в их структуре компонентов двух уровней – вершинных, которые характерны для любой ситуации, и терминальных, которые определяются каждой конкретной ситуацией.

Для определения структуры фрейма, т.е. его моделирования, необходимо провести анализ словарных дефиниций глаголов, объективирующих фрейм, рассмотреть их особенности на функциональном уровне в предложениях-высказываниях, а также проанализировать экстралингвистическую информацию относительно исследуемого фрейма. Анализ энциклопедической информации является чрезвычайно важным этапом любого исследования, выполненного в русле антропоцентрического подхода к языку, поскольку аксиомой фреймового подхода к исследованию семантики является необходимость учёта тех знаний о мире, которые несёт в себе каждая лексическая единица.

Такой комплексный подход по выявлению семантико-синтаксических особенностей лексических единиц позволяет расширить представления о содержании лексического значения глаголов, вербализующих подфрейм управления транспортным средством, что трудно сделать в рамках традиционного подхода к исследованию значения. Применение метода фреймовой семантики может также способствовать решению одной из глобальных проблем современной когнитивной лингвистики – проблемы отражения знаний в языке, взаимодействия языкового и неязыкового знания и отражения последнего в семантике лексических единиц.

Обратимся к словарным дефинициям глагола drive – самой частотной лексемы, репрезентирующей данный субфрейм:

Drive – to operate the mechanisms and controls and direct the course of (as a vehicle) (M-W);

to control a vehicle so that it moves somewhere (MEDAL);

to move or travel on land in a motor vehicle, especially as the person controlling the vehicle's movement (CALD);

operate and control (a motor vehicle) (COEDCE).

Как видно из приведенных дефиниций, вершинными компонентами фрейма «Управление транспортным средством» являются:

* *субъект* – лицо, управляющее транспортным средством (especially as the person controlling the vehicle's movement),
* *предикат*, представляющий собой сценарий, цепь взаимосвязанных действий по осуществлению управления (to operate … and direct the course of, operate and control),
* *объект* – транспортное средство (a vehicle, a motor vehicle).

Анализ реальной ситуации управления транспортным средством позволяет пополнить список вершин фрейма управления транспортным средством ещё одним компонентом, которым является *цель*.

Цель как организующее начало любой сознательной деятельности определяет всю деятельность, являясь желаемым и планируемым её результатом. Цель как вершинный компонент фрейма определяется достаточно широко. Она может пониматься как конечная или начальная точка маршрута движения транспортного средства или как причина поездки, являясь ответом на вопросы «Почему?» или «Куда?» «Откуда? » например:

I bike to work to save money (FN).

Lee drove me to the airport (MEDAL).

Kim drove out of town (FN).

Количество терминальных компонентов фрейма, как правило, значительно превосходит количество его вершин и не может быть обозначено точно. Для выявления наиболее репрезентативных терминальных компонентов фрейма «Управление транспортным средством» необходимо обратиться к анализу фактического материала.

Универсальным терминальным компонентом многих фреймов является компонент *способ управления.* Этот компонент даёт информацию о скорости движения, непрерывности, осторожности и т. д., например:

The bikers rode recklessly through the desert (FN).

The bikers rode haltingly over the rough terrain (FN).

You will drive carefully, won’t you? (MEDAL).

Alan then drove her, without charge, all the way home to Basildon (BNC CH 5595).

Терминальный компонент *время* передаёт информацию о времени, когда происходит действие, начальной или конечной временной точке путешествия, а также о времени, затраченном на неё:

Yesterday, Smithers paddled his boat across the lake and back.

Henry would bike through the woods for hours in all kinds of weather

Possom Bourne drove them to victory in the Rally Of Indonesia… after four days and 400 kilometres they were six minutes ahead at the end (BNC K1T 115).

Компонент *расстояние*, как очевидно из названия, отражает пройденную дистанцию, например:

He drove along for several miles before he saw anyone (MEDAL).

Компонент *место* в самом обобщённом виде имплицитно репрезентируется в семантике многих глаголов управления транспортным средством, определяя, происходит ли движение в воздухе (balloon, fly, parachute), на воде (boat, sail, row) или по земле (motor, toboggan, cycle, drive).

В предложениях-высказываниях нередко компонент *место* более детально показывает область, где действие происходит:

The bikers rode through the desert (FN).

She wanted to bike along the road for a swim but after she finished dressing she simply sat on the edge of the bath and looked out of the window (FN).

Терминал *сопутствующие обстоятельства* также нередко эксплицируется в структуре предложений-высказываний:

Whispers filled the coach as we drove along Ten Bel's tree-lined entrance (BNC AMW 623).

Фрейм «Управление транспортным средством» репрезентирован в современном английском языке следующими глагольными лексемами: balloon, bicycle, bike, boat, canoe, caravan, cruise, cycle, drive, fly, motor, paddle, parachute, pedal, punt, raft, ride, row, sail, sledge, tack, taxi, toboggan и др.

Опираясь на экстралингвистические данные и лексикографические толкования, можно отметить, что семантика вышеперечисленных лексем включает ряд стереотипных действий, производимых управляющим. Это позволяет назвать фрейм управления транспортным средством фреймом-сценарием.

Сценарий – это особая разновидность фрейма, «динамически представленный фрейм» (Болдырев, 2000: 37), «фрейм, разворачиваемый во времени и пространстве» (Попова, 2001).

Помимо того, что все вышеперечисленные лексемы-репрезентанты фрейма отражают ситуацию управления транспортным средством во всей полноте, они также имеют значение управления транспортным средством в лексикографических источниках. На этом основании их можно отнести к группе ядерных глаголов-репрезентантов фрейма.

Существует значительное количество глаголов, объективирующих не весь процесс управления транспортным средством, а лишь отдельный его этап, компонент сценария. Данные глаголы являются периферийными глаголами-репрезентантами фрейма «Управление транспортным средством». Это три основные группы глаголов, первой из которых является группа глаголов, вербализующих начало движения.

Лексемы данной группы move off, pull away – to start to move (MEDAL) не акцентируют внимание ни на одном компоненте фрейма. Глаголы peel out – to suddenly make a car start moving very quickly so that it makes a lot of noise (MEDAL) и gun – to start driving a car very fast выдвигают на первый план в структуре фрейма терминальный компонент *способ управления*, подчёркивая огромную скорость и громкий звук, характеризующие начало движения.

Второй группой глагольных лексем, называющих отдельные этапы управления транспортным средством, являются глаголы, вербализующие остановку транспортного средства. Как и для лексем первой группы, для ряда данных глаголов характерно нейтральная передача ситуации остановки транспортного средства – pull in, pull into, pull up – stop a vehicle (MEDAL). Оттенок в лексическом значении глаголов pull over, pull off – stop by the side of the road (MEDAL) – остановка транспортного средства у дороги, объясняется переструктурацией фрейма и выдвижением на первый план в его структуре компонента *место*.

Самой многочисленной группой глаголов, вербализующих этапы сценария управления транспортным средством, являются глаголы, номинирующие действия водителя в процессе движения транспортного средства. Семантика многих глаголов данной группы определяется профилированием в структуре фрейма компонента *скорость* *движения и способ* управления транспортным средством.

Overhaul, overtake – to reach a person or vehicle moving in front of you, and then go past them (MEDAL), cut in, cut up – to drive past a vehicle and move quickly in front of it in a dangerous way (MEDAL) – для того, чтобы обогнать или «подрезать» другое транспортное средство необходимо увеличение скорости, а также включение соответствующего светового сигнала indicate – to signal that you intend to change direction in a vehicle by using an indicator (MEDAL). Для увеличения скорости движения accelerate – increase the speed of the vehicle (MEDAL), throttle up – to increase the speed of a vehicle by increasing the supply of fuel to the engine (MEDAL) требуется переход на более высокую передачу change up – to start driving in a higher gear (MEDAL). Соответственно, для уменьшения скорости движения транспортного средства decelerate – to move, progress, or drive more slowly (MEDAL) необходим переход на низшую передачу change down – to start driving in a lower gear (MEDAL).

Таким образом, проведение анализа семантических особенностей глаголов, вербализующих фрейм управления транспортным средством c применением метода семантики фреймов, позволило значительно расширить круг исследуемых лексем за счёт глаголов, не имеющих на системном уровне значения управлять транспортным средством, а приобретающих его в рамках анализа фрейма, этапы которого они репрезентируют.

В целом необходимо отметить, что анализ семантических особенностей глагольных лексем со значением управления транспортным средством на основании метода фреймовой семантики в сочетании с комплексом традиционных методов исследования позволяет не только определить, но и объяснить оттенки в их лексических значениях, особенности их комбинаторики и их синтаксическую специфику, поскольку фрейм «управление» является когнитивной моделью, включающей в себя всю информацию относительно типичной ситуации управления транспортным средством, что позволяет считать его когнитивной базой формирования лексических значений глаголов управления и их синтаксических особенностей.

*Елисеева С.В.*

*Сургутский государственный университет*

**The relevance of national-cultural and**

**chronological sense components to functioning**

**of precendent phenomena**

In the modern press authors often use the precedent phenomena (PP) in their articles. These phenomena are of great interest to researchers representing such branches of linguistics as ethnopsycholinguistics, linguistics-and-culture studies, text studies and other disciplines concerned with the investigation of language in close connection with that of the culture. This tendency is based on the domineering position of the anthropocentric approach in today’s linguistics and in the science in general.

After Y.N.Karaulov and V.V.Krasnykh we define PP as cognitively relevant, well-known to the majority of the members of the national lingua-cultural community. PP are also characterized by stable recurrence in the speech of those members [Караулов 2007:216, Красных 2002:44].

In this article we view PP as concepts [Красных 2002:47; Слышкин 2000:9], i.e. as a semantic formation marked by lingua-cultural component. Being the reflection of ethnic outlook the concept marks the ethnic worldview picture. It is a particular quantum of knowledge reflecting the overall human activity. The concept does not emerge directly from the meaning of a word but is a result of a clash between the dictionary meaning and personal and folk experience of an individual. It is accompanied by emotional, expressive, and appraisal attributes. [Маслова 2008:110]

Viewing PP as a concept we turned to its structure. As for any concept the initial structure of PP is a gestalt which is ‘a conceptual structure, an integral image that combines sensory and rational components in their unification and integrity. It is the result of non-segmented perception of the situation; it is the highest level of abstraction – non-discrete, non-structured knowledge’ [Болдырев 2001:38]. When activating in our mind this or that PP we do not consider its segments. However in an article the concept verbalizes and in the process of mutual influence within the context PP shapes itself into something more specific. Thus we can take into consideration the presence of particular characteristics of some particular PP. However the set of such characteristics actualized in the context of an article will vary from text to text each time creating a new invariant of perception of the concept. The analysis of a substantial amount of texts containing one and the same PP would allow to define the most stable sense components (SC) along with the least frequently met ones nevertheless included into the overall sense structure of the concept in view. Such SC constitute the idealized cognitive model (ICM) – a complex structured whole of a cognitive nature, which is used to understand the world and for creating theories about the world [Lakoff 1987:68,134]. ICMs are formed on the basis of folk theories about reality existent in a particular national lingua-cultural community. Such cognitive models are idealized because ‘they may be defined relative to idealized circumstances rather than circumstances as they are known to exist [Lakoff 1997 (1):65-66]. The ICM theory suggested by G.Lakoff is supported by such outstanding scientists as Ch.Fillmore [Fillmore 1982:33], D.Medin and W.Wattenmaker [Medin D.L., Wattenmarker 1987:40], U.Neisser [Neisser 1987:18-19], and others. It helps to explain many aspects of functioning of PP.

One of the goals of this research is detection of sense components of precedent phenomena by using the method of contextual functional analysis of newspaper articles. The subsequent data is the result of processing 159 articles containing PP **‘Napoleon Bonaparte’** (further referred to as **‘Napoleon’**) taken from the contemporary Russian press. The choice is conditioned by the fact this PP is one of the most frequent in the media discourse [Нахимова 207:99] and is referred to as universally precedent phenomenon [Красных 2002:50-51]. As the result of the analysis 59 SC of various frequency rate have been distinguished.

The SC analysis shows that for PP **‘Napoleon’** the most stable components are national-cultural and chronological ones. They were marked as **‘Napoleon is from France / Europe’** (44,02%) and ‘**Napoleon represents particular period in history / end of 18th – beginning of 19th century’** (43,40%) correspondingly. These SC may be explicated in the text, i.e. directly verbalized. E.g.1: «*Изучив историю Кампо-Формийского мира, заключенного в 1797 г. между Французской республикой и Австрийской империей, Ю.М.Лужков нашел, как решить вопрос. В 1797 г. Франция**прирезала себе итальянские и прирейнские владения Австрии, но из соображений тактичности было решено как-то компенсировать Вене ее потери, и генерал Бонапарт по этому случаю присоединил к австрийской короне Венецианскую республику, которая блюла строжайший нейтралитет и никак не участвовала в войне – что, впрочем, никого не остановило. Ю.И.Лужков решил выступить в качестве Бонапарта, М.Е.Фрадкову была отведена роль императора Франца, а венециаским дожем назначили главу Московской области генерала Громова – в дипломатической ноте, направленной М.Е.Фрадкову,* *Ю.М.Лужков потребовал передать ему лосиноостровские деньги, а территориальную компенсацию за них получить с нейтрального Б.В.Громова.»* («22.XII- 28.XII», Известия., December 29, 2006).

SC of one PP are often actualized with the help of other PP. In the following passage the national-cultural and chronological components are actualized through PP **‘The French Revolution’** (in the text: ‘Великая Французская революция’) with the date of the event mentioned. E.g.2: *«А.Столяров: Я не хочу утверждать, что нынешний президент обязательно превратится в нового Сталина, но исторический вектор направлен именно в эту сторону. Ведь опять-таки посмотрите: английская революция 1649 года закончилась диктатурой Кромвеля. Великая Французкая революция 1789 года – диктатурой Наполеона. Революция в Испании 1936 года – диктатура генерала Франко. Лично я никакую диктатуру приветствовать бы, конечно, не стал, но и с тенденциями исторического развития не поспоришь.»* («Между мифом и реальностью», Литературная газета, October13-19, 2004). The SC are used explicitly being mentioned directly in reference to the PP in view.

SC may be actualized implicitly, i.e. through their logical extraction from the context. In the following example the national-cultural SC is implicated and the chronological SC is explicated. E.g.3: *«К: То есть конфликта нет? // Б.С.: У меня конфликта нет, может, у кого-то есть. И говорить об этом я считаю ниже своего достоинства и достоинства Национального театра Украины. Свобода, как говорил Наполеон, - это конечно, хорошо, только не в армии и не в национальном театре «Комеди Франсез»* («Я читал «Крестного отца» для группы Ульянова», Культура, August 25-31, 2005). The reference to PP **‘Comedie Franciase’** (in the text: ‘Комеди Франсез’) serves to actualize the national-cultural component on the assumption of the theory that it is the French national theatre. See also, e.g.4: *«Лично я про себя помню, как в школе мы изучаем Отечественную войну 1812 года. Я сидел в своей комнате и читал учебник, готовясь к завтрашней школе, когда ко мне зашла мама (поэт Римма Казакова – прим. Ред.). Поинтересовавшись, чем я занимаюсь, она взяла мой учебник и сказала примерно следующее: «Каким казенным скучным языком все это написано! Так ты ничего не почувствуешь!» Вышла и вернулась с книжкой. И прочитала мне «Воздушный корабль» Лермонтова. Прекрасное ощущение каких-то невыплаканных слез, будущего смеха, иронии вечности, простоты мирового совершенства коснулось моей души. Я никак не мог понять, как Наполеон, наш враг, сжегший Москву, - мог предстать таким вызывающим самое светлое сочувствие, живым человеком»* («Шестое чувство за семью печатями», Культура, December 8-14, 2005). The reference to PP originating form the domestic (Russian) culture **‘The Partriotic War of 1812’** (in the text: ‘Отечественная война 1812 года’) actualizes SC ‘The Patriotic War of 1812 is the war between the Russians and the French Army ruled by Napoleon’ (note that within our framework the PP originating from the domestic (Russian) culture are not viewed therefore such analysis will not be presented here). Thus PP of the domestic culture actualizes the implicated national-cultural SC though this actualization is relevant for the members of the Russian national lingua-cultural community. This one is a nationally precedent phenomenon [Красных 2002:50-51].

For further consideration another passage is to be examined. E.g. 5: «*Шолохов создавал именно художественный эпос русского народа, сравнимый по своему культурно-историческому значению с «Илиадой», «Нибелунгами», «Калевалой», «Сидом». Такую задачу ставил перед собой и Лев Толстой в «Войне и мире», но она у него не вполне получилась, потому что «Война и мир» - это прежде всего роман о русском дворянстве, что, собственно, признавал в одном из предисловий сам автор. А дворянство и народ после войны с Наполеоном пошли разными дорогами. А вот казачество сполна разделило после 1917 года судьбу всего русского народа (в отличие, скажем, от Смуты XVII века)»* («Дыхание судьбы», Литературная газета, April 20-26, 2005 г.). In the given example both the national-cultural and the chronological components are implicated. They are actualized through the indirect reference to PP **‘The Partriotic War of 1812’**. The underlined fragments of the text appeal to both PP - **‘Napoleon’** and **‘The Partriotic War of 1812’** since members of the Russian national lingua-cultural community know that ‘the war with Napoleon is the Patriotic War of 1812’ (see above). Thus due to the connection between the two PP realized on the context level the national-cultural and chronological components are implicitly actualized. When working on the analysis we called such type of actualization as ‘reverse connection’, i.e. the connection from the context to PP. Consequently the type of explicit connection from PP to the context is called here ‘direct connection’, the illustration for which may be seen in e.g.1.

Cases of actualization of SC by appealing to other PP are quite frequent. Those could be PP originating either from domestic culture (see e.g.4,5) or from the same culture that the PP in view comes from (see e.g.1,2,3). Such appeals allow not only to reveal the ethnic and historical reference of PP but also to expand the context, to make it more profound and vivid. Besides it may actualize other SC relevant for the context.

The frequency of actualization of the national-cultural and chronological components emphasizes their importance for PP functioning. In the course of the analysis we will try to demonstrate that these SC are not just some of the most important but are vital for PP in general.

In her work dedicated to PP study K.K.Krasnykh shows that some PP may lose their property of precedence and get expelled from the cognitive base the core of which, in author’s opinion, is constituted of PP. As an illustration for this statement K.K.Krasnykh gives the example of ‘ловелас’ (‘womanizer’) which ceased being a PP and was substituted by PP ‘Дон Жуан’ (‘Don Juan’). [Красных 2002:123-123] On the basis of our assumption of the importance of the national-cultural and chronological components we can also suppose that the loss of such SC from its ICM led to the loss of the property of precedence in the PP mentioned. Although other important sense components are preserved, the cultural and historical connection was lost and ‘ловелас’ is not perceived as PP anymore. Another example is ‘хулиган’ (‘hooligan’). The high actualization frequency level for PP **‘Napoleon’** demonstrates the stability of the property of precedence in this PP.

In the newspaper articles the national-cultural component may be used to bring up new meanings, to enforce argumentation, to exemplify, to make the context ‘multidimensional’. E.g 6: *Сан Саныч [Броневицкий] ростом был чуть выше Наполеона, при этом страшный умница и обладатель очень выразительных глаз. Меня безумно любил и ревновал. При этом слыл большим любителем слабого пола…// - И вы, наверное, его изо всех сил ревновали?// - Броневицкий своей безумной ревностью выбил из меня всякое желание ревновать его. Помню, в Париже мы с дочерью Илоной пошли в Лувр, а Сан Саныч – на «Эммануэль», по тем времена запрещенный у нас фильм. Я его стыдила, а он спорил: «Я же мужчина! А вот тебе это вредно!»* («Эдита Пьеха: «Я была счастливой на сцене, но не в личной жизни», Труд, December 3, 2005). The use of PP **‘Napoleon’**in this passage may be commented as follows: San Sanych (in the text: Сан Саныч) was short, loved and was jealous of his wife, was fond of women, was charming as Napoleon. The reference to the stereotypical features of a Frenchman actualizes the national-cultural SC and consequently serves to develop the statement ‘San Sanych is a real man’. The national-cultural SC is additionally actualized through appealing to other PP from the French culture, they are **‘Louvre’** (in text: ‘Лувр’) and **‘Emmanuelle’** (in the text: ‘Эммануэль’).

This is another illustrative example of ‘playing’ with the national-cultural SC PP **‘Napoleon’** in the text of a newspaper article in which the rivalry between the East and the West during the cold war period is discussed. E.g. 7: *«Борьба шла с переменным успехом: к середине 70-х годов СССР добился значительных успехов, а через полтора десятка лет прекратил свое существование. 2-3 декабря 1989 г. близ маленького средиземноморского острова, ставшего когда-то поводом для ссоры, а затем замирения Наполеона и Павла I, произошла встреча президентов Буша и Горбачева. Здесь, на теплоходе, «лучший немец столетия» сдал Западу все, что только можно было сдать. По сути, были сданы статус великой державы, союзники повсюду в мире и «ялтинское мироустройство»* («Виновны в непонимании», Литературная газета, March 15-21, 2006). Consider the following interpretation: The political leaders act for the benefit of their country and solve the political problems in a constructive way. The Europe’s political leader Napoleon and the Russian political leader Paul I met in this place and solved political problems. The Western political leader Bush and the Russian political leader Gorbachev met in this place but could not solve political problems making them even worse. Bush cannot be compared to Napoleon as the Western leader and Gorbachev cannot be compared to Paul I as the Russian leader. Bush and Gorbachev are not real political leaders, not as Napoleon and Paul I. The national-cultural component helps to illustrate the historic rivalry of the East and West in politics.

The chronological SC in the following example serves to provide argumentation favouring the author’s position to support the updating of the animal rights legislation. E.g. 8: «*Во Франции еще со времен Наполеона животные расцениваются в качестве предметов, являющихся собственностью того или иного лица. Бриджит Бардо и ее соратники уже не первый год борются за то, чтобы внести изменения в Гражданский кодекс и добиться нового статуса для домашних и прочих животных.»* («На радость Бриджит Бардо», Труд-7, November 24, 2005). As a comment: The status of animals as possessions of this or that person exists in France since long time ago (end of the 18th – beginning of the 19th century). This law is obsolete. It must be changed.

In the following example the chronological component serves for illustration and ironic effect. E.g.9: «*Половина шестого утра в Шереметьеве. Довольно тихо, самолетов, прилетающих в это время в международный аэропорт, немного, несколько десятков человек встречающих, примерно столько же провожающих, у лестницы, ведущей к VIP-залу, телекамеры, за ними оживленные лица репортеров и операторов. Над головами встречающих золотые звезды и мишура. // - Кого встречаем? – интересуется официант в стиле а-ля Наполеон из ресторана, расположенного у лестницы.// - Моряков, - хором отвечают собравшиеся»* («Дома!», Российская газета, December 29, 2005). As a comment to this passage: The waiter of the restaurant by the staircase is dressed in French military uniform of 18th – 19th century, similar to that of the emperor Napoleon. A restaurant whose waiters are dressed as emperors must be very prestigious. The restaurant by the staircase cannot be prestigious. The waiter from the restaurant by the staircase dressed as Napoleon is an antithesis, irony. The waiter dressed as an emperor, stars, and tinsel decorations are accessories of a theatrical performance. The scene of meeting the sailors at the international airport is a theatrical performance.

Thus, the national-cultural and chronological sense components of ICM of the precedent phenomenon **‘Napoleon’** are relevant to functioning of this PP. It is also relevant to preserving the property of precedence of this phenomenon. The newspaper article analysis demonstrated that both these sense components show high level of explicit and implicit actualization and serve not only for information but also for various other purposes pursued by authors when creating a text.

**Reference**

1. Fillmore Ch.J. Towards a Descriptive Framework for Spatial Deixis// Speech, Place, and Action. – London, 1982. – P.31-59.
2. (1) Lakoff G. Cognitive Models and prototype theory// Concepts and conceptual development: Ecological and Intellectual factors in categorization. – Cambridge, 1987. – P.63-100.
3. (2) Lakoff G. Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. – Chicago: University of Chicago Press, 1987.
4. Medin D.L., Wattenmarker W.D. Category cohesiveness, theories, and cognitive archaeology// Concepts and conceptual development: Ecological and Intellectual factors in categorization. – Cambridge, 1987. – P.25-62
5. Neisser U. From direct perception to conceptual structure// Concepts and conceptual development: Ecological and Intellectual factors in categorization. – Cambridge, 1987. – P.11-24
6. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс Лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб.ун-та, 2001. – 123 с.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 6-е. – М., Издательство ЛКИ, 2007. – 264 с.
8. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. –М.:ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
9. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
10. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации: монография / Е. А. Нахимова ; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» ; Ин-т социального образования. — Екатеринбург, 2007. — 207 с.
11. Слышкин, Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Академия, 2000. – 128 с.

*Еприцкая Н.К.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Обеспечение эффективного усвоения лексики**

**при обучении английскому языку**

**студентов технического вуза**

Овладение английским языком в процессе обучения в техническом вузе представляет интерес с точки зрения формирования высококвалифицированных специалистов. Владение иностранным языком становится необходимой частью профессиональной жизни специалиста, частью его профессиональной компетенции. Не секрет, что важным этапом в процессе овладения иностранным языком является эффективное усвоение иноязычной лексики. Продуктивная работа с иноязычными научно-техническими текстами предполагает знание весьма большого количества лексических единиц (терминов), которые необходимо помнить.

Усвоение лексики представляется процессом относительно простым, если сравнивать его с овладением, например, нормами грамматики или стилистики, требующими больших затрат времени. Но с методической точки зрения усвоение лексики является весьма важной задачей. Как показывает анализ литературы, данная проблема является малоизученной. Следует отметить, что лишь психологи, специализирующиеся в области методики преподавания иностранных языков, уделяют внимание проблемам усвоения лексики, её вспоминания и закрепления в памяти (В.А.Артемов, Б.В.Беляев, П.П.Блонский, В.Д.Бирюков, И.И.Зимняя).

Между тем, если речь идет о практике обучения, знание лексики является первоосновой для адекватного понимания сообщений. Если речь идет о практике преподавания в неязыковом вузе, то – с учетом возраста и развитого мышления студентов инженерных или физико-математических специальностей – хорошее знание лексики несомненно является основой в успешном анализе и понимании текста. Практика показывает, что даже при недостаточном владении основами грамматики знание лексики обеспечивает важную подсказку при анализе содержания высказывания. Студент, владея своей специальностью, а потому хорошо понимая предмет, излагаемый в тексте, может домыслить грамматические отношения.

По мнению П.Хэгболдта мы находим все слова, корректно употребленные в правильно сконструированных предложениях. При этом нам не нужно знать род, число и падеж существительных. Мы можем не обращать внимания на время, залог и положение глагола. Автор сам позаботился об этих вопросах, оставив нам лишь задачу узнавания и понимания того, что он написал. [2]

Однако, как показывает практика, знание лексики по теме действительно помогает студентам снять психологический барьер, мешающий переводной работе с конкретным текстом.

В любом случае, педагогический процесс усвоения лексики студентами, её закрепления и вспоминания необходимо грамотно методически организовать, сделав его эффективным. Только при этом условии можно вести речь об эффективном овладении иностранным языком и приобретении языковой и речевой компетенции.

На практике решение этой задачи оказывается делом весьма непростым.. Не случайно в практике обучения преподаватели чаще всего избавляют себя от работы с лексикой и предпочитают дать студентам задание на дом с расчетом на запоминание лексики. Если студенты не выполняют его, то в таком случае полезный материал следующего учебного занятия не усваивается с необходимой эффективностью. Часто бывает так, что студент действительно старался выучить новую лексику, но не запомнил её. В этом случае, несомненно, проблема заключается в методических просчетах обучения.

Чаще всего внеаудиторного занятия, без преподавателя и методических опор студент может рассчитывать лишь на механическое запоминание. Включение же ассоциативного запоминания – серьезная методическая проблема, которую не всегда удается решить даже в процессе обучения студентов лингвистических университетов. Ее решение требует от преподавателя высокой лингвистической эрудиции и большого методического мастерства.

Надежное запоминание новых лексических единиц – а в неязыковом, инженерном вузе это – технические термины – предполагает их закрепление в памяти на длительный срок. Более того, оно должно предполагать комплекс мер противодействия естественному забыванию.

Проблеме запоминания лексики посвящены работы В.А.Артемова, П.П.Блонского и В.Д.Бирюкова. В своих работах В.А.Артемов и В.Д.Бирюков указывали на два основных типа запоминания: а) непроизвольное запоминание; б) произвольное (намеренное) запоминание. В обоих случаях методисту, психологу и преподавателю приходится учитывать функции механизмов памяти. При этом основными задачами в процессе содействия усвоению лексики неизбежно оказываются, во-первых, правильное введение лексики, во-вторых, запоминание лексики, в-третьих, её быстрое оживление в памяти.

До известной степени можно рассчитывать на непроизвольное запоминание. Но, как показали опыты Г.Эббингауза, позднее возможность воспроизведения уменьшается очень быстро, и этот процесс совершается очень медленно К счастью, информация полностью не исчезает из сознания. Так устроена память. [4]

Как показывает практика, произвольное запоминание достаточно эффективно. Простейшими известными приемами организации произвольного запоминания, используемого при обучении, являются повторение и заучивание. Простейшим приемом оживления лексики, в памяти обучаемого является припоминание. Восприятие и усвоение лексической единицы должно быть, по возможности, полным и не основанным на ошибочных методических посылах и/или неточных примерах. Замечено также, что кривая забывания идет вниз очень быстро, если воспринятое не было осмыслено и усвоено. Эффективному, осмысленному усвоению (запоминанию) лексики способствует, с нашей точки зрения, опора в обучении на сложные механизмы восприятия и понимания.

Оживление лексической единицы в памяти требует: 1) привлечения к нему внимания студента; 2) организации припоминания как волевого акта со стороны студента. [5] 3) Методисту важно разработать систему средств, способствующих припоминанию и запоминанию. В этом случае можно использовать наведение на мысль и другие действенные приемы.

Наблюдения показывают, что самые существенные потери обычно связаны со значением отдельной лексической единицы, которая со временем представляется студентом всё менее четко. Вот почему в нашей практике мы применили *прием запоминания пар лексических единиц*.

Чтобы понять, о чем идет речь, рассмотрим **Примеры типа 1** (которые связаны с применением *приема сочетания лексических единиц в пары* для обеспечения эффективного их введения).

**Limited + payload = limited payload (ограниченная полезная**

**ограниченный полезная нагрузка нагрузка)**

**Lifting + capacity = lifting capacity (грузоподъемность) подъем емкость**

Обратите внимание на то, что *значение пары лексических единиц потеряется сразу без знания частей и наоборот*, т.к. *значение пары не вполне равно значению частей*  (больше или сложнее, чем составляющие). Между тем, активное овладение лексикой требует, во-первых, четкого представления о значении лексической единицы, а, во-вторых, достаточной частоты ее повторения в процессе усвоения. Необходимость четкого знания значений обусловлена тем, что большинство лексических единиц в английском языке являются многозначными.

Рассмотрим **Примеры типа 2** (применение приема использования пары многозначных лексических единиц, которые относятся к различным предметным областям).

Применение такого приема необходимо *для создания ассоциаций с противопоставлением различных терминов* (например, военных – и – бытовых терминов), чтобы создать в сознании учащегося определенные ассоциации. Эти ассоциации помогут лучше запомнить и легче отличить позднее, при вспоминании, одно значение от другого.

Допустим, что нужно различить пары лексических единиц с единственным значением (например, **aircraft crew-members (**члены экипажа**); composite materials (**композитные материалы**); technical characteristics (**технические характеристики**)** и с несколькими значениями (многозначные пары: например, **ground forces (**подспудные (моральные силы); силы земли; базисные силы; силы, связанные с физикой земли, движением тектонических плит)**; fire power;** **fire support** (термин связан не только со значением “стрельба”, но также со значением “тушение пожара”); **air support (**термин связан не только со значением “наддув воздуха в домну или в камеру сгорания”, но и“поддержка ударами с воздуха”**); lifting capacity (**термин предполагает значениене только “эффективность подтяжки кожи лица пациента” и т.п., но также значение, часто встречающееся в технике: “грузоподъемность”**); ground targets (**термин, имеющий значения не только “объекты строительства в земледелии”, но также “наземные цели”**)).**

Следует обратить внимание на то, что значение лексической единицы не связано с контекстом лингвистически. В этих примерах мы сталкивается с различными предметными областями, к которым относится термин.

По мнению В.Д. Бирюкова весьма стойким является представление о том, что при изучении иностранного языка в неязыковом вузе в отличие от физики и математики и технических дисциплин мало что требует понимания, а необходимо, главным образом, лишь запоминание. [5] С нашей точки зрения понимание играет важнейшую роль для обеспечения эффективного восприятия, запоминания и в дальнейшем успешного и быстрого воспроизведения лексической единицы. Практика показала, что понимание иноязычной технической лексики в принципе невозможно без осознания значения лексических единиц (имеется в виду сложный процесс домысливания и осознания значений изучаемых терминов).

Рассмотрим **Примеры типа 3** (применение приема введения термина с его доосмыслением и осознанием студентом). Применение этого приема предполагает формирование смысловых ассоциаций в сознании студента, которые необходимы для закрепления лексических единиц в памяти студента.

Рассмотрим некоторые наглядные примеры лексических единиц, которые показали свою эффективность в использовании указанного приема в работе со студентами 2–3 курсов.

**Foreign tender =**

**зарубежный нежный, мягкий, элемент паровоза, “нежный обман”**

**при торгах**

**= 1) “зарубежный тендер”**

**Domestic make =**

**внутренний делать**

**отечественный модель**

**= 1) “доморощенная женщина-модель”; 2) “отечественная модель”**

**(например, о транспортном средстве); …**

**Hard point =**

**тяжелый точка**

**= 1) “прилив, приваренный на металлическом изделии”; 2) “точка подвески”; …**

**Suspension box =**

**Подвеска ящик, блок**

**= 1) блок подвески; 2) механизм подвески; и т.д.**

Заметим, что **з**начениесохраняется и лишь в комбинациях оно приобретает оттенки, относящиеся к различным предметным областям.

Говоря о важности “непосредственного понимания”, Б.В.Беляев подчеркивал, что недопустимой является механическая подстановка лексической единицы родного языка на место иноязычной лексической единицы и наоборот. [1] В обучении лексике в курсе технического вуза понимание лексических значений, за которыми стоят конкретные понятия, референты и сложные отношения, играет исключительно важную роль и не может быть заменено механическим запоминанием иноязычных лексических единиц, терминов и их эквивалентов в родном языке. Эту точку зрения выражают большинство специалистов в области психологии преподавания иностранных языков.

При овладении иностранным языком в техническом вузе любой акт понимания требует усвоения значений лексических единиц и терминов. Это тем более справедливо с учетом полисемии англоязычной лексики, которая, как известно, небогата флексиями. В самом деле, большинство единичных лексических единиц многозначны. Между тем, при объединении лексических единиц в пары *полисемия частично снимается*, и при этом обеспечивается более эффективное запоминание пары.

Рассмотрим **Примеры типа 4** (которые предполагают применение приема введения лексики со сведением воедино пар лексических единиц и снятием полисемии по каждой отдельной из лексических единиц в целях осознания студентом сложного термина и его эффективного усвоения).

В примерах этого типа связываются воедино лексические единицы, образуя пары: при объяснении термина студенту – введение второй лексической единицы в дополнение к первой – помогает снять (в сознании студента) проблемы, связанные с полисемией каждой отдельной из лексических единиц пары, помогает образовать одно *новое* “парное” значение или несколько *новых* “парных” значений, каждое из которых, как правило, не складывается как сумма значений единиц данной пары. Это помогает студентам эффективнее усвоить значения как отдельных лексических единиц, так и сложных синтетических терминов. Рассмотрим следующие сочетания лексических единиц.

**radar + jammer = постановщик противорадиолокационных помех**

**радар постановщик помех**

**coaxial + rotors = соосные винты вертолета**

**коаксиальный роторы**

**chaff + dispenser = автомат выброса**

**чавкающий отделитель**

**Fire + engine = fire engine (пожарная машина)**

**огонь двигатель**

Практика показала, что, сталкиваясь с такой парной лексической единицей в техническом тексте, студент быстрее освежает забытое значение, и оно эффективнее закрепляется. При этом важно, чтобы лексика была введена и закреплена еще на практическом аудиторном занятии со студентами. Это представление несомненно поддержат большинство методистов и преподавателей-практиков.

**Таким образом,** наш опыт и результаты исследования, связанного с практическим применением предложенных нами четырех приемов, рассчитанных на повышение эффективности усвоения лексики студентами технического вуза, показали следующее.

Большую роль в обучении студентов технических вузов и формировании их языковой (связанной с лексикой) и, как следствие, речевой компетенции играют определенные приемы введения лексики и её надежное закрепление ещё в ходе занятий со студентами. Достаточно эффективным является предложенный нами и примененный в практике комплекс приемов, предполагающих введение лексических единиц в форме взаимодействующих лексических пар:

1) прием сочетания лексических единиц в пары для обеспечения эффективного их введения; 2) прием использования пары многозначных лексических единиц, которые относятся к различным предметным областям; 3) прием введения термина его доосмыслением и осознанием студентом; 4) прием введения лексики со сведением воедино пар лексических единиц и снятием полисемии по каждой отдельной из лексических единиц в целях осознания студентом сложного термина и его эффективного усвоения.

Во всех случаях важным аспектом является формирование в сознании студентов семантических ассоциаций, связанных с вводимыми парами лексических единиц, что обеспечивает эффективное усвоение и прочное запоминание лексики и терминов, необходимых для формирования языковой и речевой компетенции студентов.

**Библиографический список**

1. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка // Б.В.Беляев. Очерки психологии.– М., 1964.– С. 126–130.

2. Hagboldt P. Language Learning. Some reflections from teaching experience / P.Hagboldt.– Chicago: Chicago University Press, 1935.– 325 p.

3. Бирюков В.Д. Проблемы запоминания лексики в связи с пассивным использованием иностранного языка / В.Д.Бирюков // Функциональный стиль научной прозы: Проблемы лингвистики и методики преподавания.– М.: Наука, 1980.– С. 249–265.

4. Эббингауз Г. Очерк психологии / Г. Эббингауз.– СПб., 1911.

5. Блонский П.П. Психологический анализ припоминания / П.П.Блонский // Избранные психологические произведения.– М.: Просвещение, 1964.

*Жак О.Б.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Перевод научно-технической литературы**

**и ее особенности при формировании**

**профессиональной компетенции**

Современная наука стремительно развивается. Ежегодно создаются новые методики исследования, разрабатываются инновационные технологии, делаются выдающиеся открытия. Невозможно представить себе развитие науки без обмена научными знаниями, который предполагает общение научного сообщества из различных стран мира. В связи с этим существует необходимость в проводнике, который осуществляет связь между народами, которым и является технический переводчик. Таким образом, переводчик это человек, владеющим языком обоих народов и который переводит смысл высказывания из одной формы в другую и является проводником в мире общения различных народов.

Подразделяя языка на два основных стиля: разговорный и книжный, и далее стиль письменной литературы, подразделяя на художественный, официально-деловой, публицистический и научный, необходимо понимать, что последний значительно отличается от вышеупомянутых стилей. Язык научной и технической литературы имеет свои присущие только ему характеристики, которые должен учитывать будущий технический переводчик. Что же такое научно-техническая литература? В чем ее особенности? Данная статья рассматривает особенности научно-технической литературы, которые вызывают некоторые проблемы как у будущих так и у начинающих переводчиков . В научно- технической литературе мы можем найти такие виды литературного жанра как: техническая документация, инструкция, патент, научная статья, контакты, справочники, словари. Попробуем рассмотреть особенности технической литература, которые могут оказаться весьма полезными для начинающих переводчиков.

**Технический перевод** выполняется в научном стиле. Технический перевод представляет собой переводной текст, лишенный эмоциональности и образности. Точность и четкая последовательность изложения, сжатость, логичное построение фраз, ясность и объективность, использование терминологии - отличительные особенности текстов технического перевода. Т**ехнический перевод** также требует, чтобы переводной текст не отличался от оригинального авторского стиля. Отступления допускаются лишь из-за особенностей грамматического строя языков. Задача переводчика - грамотно выстроить фразы, соотнеся грамматические конструкции различных языков, а также употребить данные конструкции, преобразовав их в слова в необходимом значении и в конструкции, существующие в родном языке. Начинающим переводчиками необходимо помнить, что научно-технический текст имеет четко выраженную логическую структуру, такой текст не имеет эмоциональной окраски или имеет таковую в незначительном количестве, который отличает его от художественного текста, и который требует от переводчика нейтрализации. Таким образом, научно-техническая литература требует от переводчика знания терминологии, умение трансформировать сложные грамматические формы, а также понимание стилистических особенностей данного рода литературы.

Структура технического текста имеет две особенности, затрудняющую работу для переводчика, во-первых, это наличие сложных грамматических конструкций, а во-вторых, это наличие терминов, клишированных конструкций, а также наличие многозначных слов.

Грамматически техническая литература имеет четко определенные в силу особенностей изложения сложности. Прежде всего, это наличие сложных по структуре, развернутых предложений с сочинительными и подчинительными связями внутри. Например:

*A mixture of two compounds is formed whichever one is used initially.*

*Смесь этих двух соединений получается независимо от того, которое из них используется как исходное.*

Перевод таких предложений требует необходимости четко разбираться в грамматической структуре предложения, а также знания служебных слов, с помощью которых осуществляются синтаксические связи между отдельными частями сложного предложения или между предложениями. Обращает внимание употребление большого количества причастных герундиальных или инфинитивных оборотов. Например:

The reference fluid is taken to be a hypothetical substance/

Считается, что эталонной жидкостью является гипотетическое вещество.

Сложность состоит в том, что будущие или начинающие переводчики воспринимают такие формы как глагольные и делают грубые ошибки при выполнении перевода. Чаще всего причастие 11 воспринимается как глагол прошедшего времени (Past Simple), причастие 1 и герундий как глагол длительного времени (Continious). Чтобы избежать таких ошибок переводчик должен ориентироваться на поиск глагола-сказуемого и таким образом он сможет выделить обороты с неличными конструкциями, которые сложны.

Еще одной грамматической характеристикой технической литературы является наличие атрибутивных конструкций существительного или «цепочки существительных». Такие конструкции способны очень четко обозначить словосочетание не прибегая к громоздким конструкциям , выраженных при помощи предлога *of* . Такие конструкции позволяют обеспечить краткость изложения. При переводе подобных конструкций необходимо установить смысловые связи между существительными. Например:

*Direct current electric power электроэнергия, вырабатывающая постоянный ток*

Для грамматической структуры технической литература также характерно наличие предложений с глаголом-сказуемым, выраженным пассивным залогом, а также наличие пассивных конструкции, поскольку технический текст представляет собой описание процессов или фактов. В силу различия грамматического строя языков для начинающих переводчиков представляют собой местоимение *it*  и слово- заместитель *one*. Что касается первого то запомнив правило что данное местоимение имеет в русской грамматике форму *оно*  т.е. соответствует форме существительного 3-го лица , единственного числа и заменяет его, очень часто допускается ошибка поскольку перевод данной формы зависит от ее функции в предложении. Такая же ошибка происходит с *one*. Следовательно, для того чтобы наиболее точно и полно выполнить перевод текста необходимо помнить, что именно грамматика дает возможность правильно понять, а значит и перевести тот или иной текст.

Кроме того, что техническая литература обладает грамматически сложными формами, она характеризуется большим количеством терминов, которые дают ее лексическое наполнение. К таким словам переводчики относят термины. Под термином понимают слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знаний. Термин является одновременно и простой единицей перевода и сложной. Простота перевода термина заключается в том, что как правило, термин представляет собой так называемое «интернациональное» слово. То есть относительно определенной сфере науки или техники это слово имеет единое значение в разных языках. Например:

*Generator генератор*

Сложность термина состоит в том что, данное слово может иметь различные значения относительно различных отраслей науки и техники. Например:

*Armature (строит) арматура*

*Armature (энерг)* *якорь*

Работая с текстом, многим начинающие переводчики прибегают к механической подстановке слов. Такая подстановка вызывает грубое искажение смысла переводимого текста. Данную ошибку возможно избежать понимая , что анализируя лексическую структуру, необходимо понимать, что « слово - наименьшая единица языка, способная получать статус единицы речи и выполнять коммуникативную функцию. Хотя слово и не является постоянной единицей при переводе, так как для принятия решения на перевод переводчик, как правило, воспринимает слово в рамках контекста (словосочетания., предложения и т.д.), заранее можно сказать, что они потребуют своего решения на перевод» ( Н.Г. Валиева, 2006 ). Итак при работе со словом необходимо помнить о том, что выбирая абстрактную или конкретную единицу перевода, переводчик должен понять что единица языка должна соответствовать единице речи. Таким образом подбирая эквивалент языковой единице мы должны опираться на ее связь с окружающими ее единицами то есть на текст .

Говоря об особенностях научно-технической литературы, необходимо упомянуть еще одну особенность научно-технического текста , а именно наличие клишированных фраз, которые представляют собой некоторые «подводные камни перевода». Существует большое разнообразие словосочетаний, указывающих на принадлежность данного рода литературе. Такие единицы зачастую не учитываются, хотя они характеризуют данную литературу очень ярко и являются ее атрибутом. Начинающие переводчики часто совершают ошибки, когда рассматривают вышеупомянутые клишированные выражения покомпонентно. Ниже приведены примеры такого рода перевода в сравнении с переводом стандартным. Например:

*under consideration/review/examination рассматриваемый./*

*под рассмотрением/*

*под обзором/экзаменом*

*under investigation исследуемый*

*под расследованием*

*under way осуществляемый в данное время/ под дорогой*

Проблема перевода научно- технической литературы очень актуальна в наши дни. Современный рынок переводчиков очень нуждается в специалистах. Сегодня мы сталкиваемся с тем, что категория переводчиков представляет собой «лингвиста», которому приходится выполнять перевод. Специалист такого рода не является «техническим специалистом» и это вызывает определенные проблемы, связанные с непониманием и незнанием определенной области науки и техники. В свою очередь начинающие переводчики, владеющие инженерными специальностями встречаются с огромными трудностями различий грамматического и лексического строя различных языков. Существует мнение что переводчик, владеющий инженерной специальностью не может выполнять перевод научно-технической литературы на высоком уровне и что в таком случае ему необходим редактор, имеющий лингвистическую подготовку то есть переводчик-лингвист. Возможно, что это один из способов решения проблемы, однако практика показывает, что в подготовке технического специалиста-переводчика есть свое рациональное зерно. Для этого необходимо научить его понимать грамматические структуры родного языка и языка перевода, стилистические особенности данного литературного жанра, а также понимать и рассматривать и выделять текстовую функцию единицы перевода. Эти критерии и позволяют создать качественный перевод.

**Библиографический список**

1. Валеева Н.Г. Введение в переводоведение., Москва, РУДН,2006
2. [www.lingvotech.com](http://www.lingvotech.com) Искусство перевода и его проблемы
3. [www.ilbyak-school.ucoz.ru](http://www.ilbyak-school.ucoz.ru) Обучение переводу в многопрофильном профессиональном лицее
4. [www.globtranslation.com](http://www.globtranslation.com) Технический перевод
5. Докштейн С.Я., Макарова Е.А., Радоминова С.С. Практический курс перевода научно-технической литературы, М. Военное издательство, 1973
6. Рубцова М.Г. Чтение и перевод научно-технической литературы, Москва, Астрель, 2002

*Завьялова А.Г., Завьялов А.А.*

*Байкальский государственный университет экономики и права*

**К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ УЛУЧШЕНИЯ**

**ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В РОССИИ СРЕДСТВАМИ**

**ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В течение последних лет была проведена большая работа по улучшению преподавания иностранных языков в учебных заведениях различного типа. Значительно увеличилось количество методических исследований, проведенных на материале вузов языковых и неязыковых специальностей, в выполнение которых были вовлечены многие студенты и преподаватели.

Вместе с тем, появившийся в рамках образовательного «поля» новый сегмент подготовки специалистов для улучшения экономической ситуации в России остается, к сожалению, малоизученным.

Известно, что современная политика интеграции России в мировое сообщество требует новых подходов к подготовке специалистов, способных успешно работать в условиях рыночных отношений.

Эффективному достижению этой цели служит система дополнительного образования в Байкальском государственном университете экономики и права на базе Межотраслевого и регионального центра повышения квалификации и переподготовки кадров. Одним из немногих вузов в России БГУЭП был определен на федеральном уровне ответственным за реализацию Президентской Программы по подготовке управленческих кадров для народного хозяйства России. Программа работает с сентября 1998 года по трем специальностям: маркетинг, финансы и кредит, менеджмент. По этим направлениям успешно прошли отбор для зарубежных стажировок сотни молодых специалистов, показавших высокий уровень владения иностранным языком.

Общепризнанно, что в условиях быстрого обновления информации невозможно научить человека на всю жизнь, важно формировать в нем интерес к накоплению знаний, к непрерывному самообразованию. Учитывая актуальность данного процесса, представляется правомерным говорить о формировании у обучаемых так называемой **самообразовательной компетенции (СК)**, как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования, уровень владения иностранным языком.

Говоря о формировании СК, следует отметить, что в условиях реализации Президентской Программы этот процесс имеет ярко выраженную специфику, как на психологическом, так и на лингводидактическом уровне. Семилетний опыт работы с данным контингентом обучаемых говорит о том, что эта специфика обусловлена, во-первых, возрастными психофизиологическими особенностями обучаемых зрелого возраста (30-35 лет), во-вторых, мотивационно-карьерным аспектом их профессиональной деятельности.

Термин «зрелый» используется в нашей статье не столько в его биологическом понимании, сколько в интеллектуально-профессиональном, так как обучение осуществляется в условиях, когда обучаемые уже имеют высшее образование, опыт работы и возраст до 35 лет.

Предполагаемый уровень подготовки слушателей по иностранному языку должен быть достаточно высоким, дающим возможность профессионалу решать деловые проблемы с зарубежными партнерами на профессиональном уровне.

Вместе с тем, условия подготовки российских специалистов по иностранному языку в неязыковых вузах (1-2 года) не предоставляет им такой возможности. Возникает противоречие: с одной стороны, у слушателей есть высокий уровень коммуникативной мотивации, достаточный уровень профессионального опыта, наличие интересных идей, и, с другой стороны, невозможность все это реализовать средствами иностранного языка. Данное противоречие создает для обучаемых тяжелейший психологический дискомфорт в начале обучения.

Существенным фактором, вызывающим именно такие непосредственные формы реагирования наших обучаемых, является, на наш взгляд, *экстремальность* ситуации, которая заключается в обязательности подготовки слушателей к зарубежной стажировке и дальнейшего карьерного роста в условиях российской экономики.

Иными словами, мотивационная сфера слушателей программы должна рассматриваться не только как аспект индивидуально-психологических особенностей, но и как основа карьерно-профессиональных притязаний личности.

Для преподавателя иностранного языка очень важно и непросто найти комплекс адекватных методических приемов, которые помогли бы обучаемым, во-первых, «сохранить» свое профессиональное достоинство, и, во-вторых, значительно усовершенствовать свои иноязычные умения.

Со всей ответственностью можно утверждать, что ни одна из методических технологий для школьного или вузовского контингента не может быть перенесена в условия данного курса, не претерпев серьезных изменений. Существующие классические технологии обучения, разнообразный опыт преподавателя не всегда могут вызвать положительную реакцию обучаемых, поскольку либо напоминают им «неудачные» школьные годы, либо считают их причиной существующей некомпетентности обучаемых. Им нужно сразу «много» языка и высокий уровень владения им, исключая долгий и кропотливый путь к нему. При этом в группе обучаемых обычно представлены разные формы и виды бизнеса, которые преподаватель должен обязательно учесть и научить общаться по каждому из них. В студенческой группе этих проблем нет. Мы обучаем либо группу «маркетологов», либо группу «финансистов», т.е. идем в одном направлении. Президентская Программа требует дифференциации бизнес-направления и обязательного успеха. А отсюда и те множественные трудности и особенности, которые приходится преодолевать обеим сторонам. Семилетний опыт работы по этой программе, на наш взгляд, поставил больше вопросов, чем дал на них ответов.

Прежде всего, пришлось обратить особое внимание на возрастные особенности обучаемых. Их жизненный и профессиональный опыт, очень высокий уровень мотивации позволяет им понять и четко сформулировать цели – зачем изучать иностранный язык. Именно этот факт значительно влияет на способность к запоминанию и усвоению языка в целом. Мотивация как бы компенсирует то, что уже «потеряно» в зрелом возрасте в развитии психологических процессов. Психологи единодушно констатируют их заметные изменения в 30-35 лет по сравнению с младшими возрастными группами. Всем известны свидетельства того, что в зрелом возрасте повышается роль мышления и внимания при снижающемся уровне памяти. (И.А. Зимняя и др.).

Опыт показывает, что наш контингент обладает высоким уровнем развития вербально-логического, а не наглядно-действенного или предметного общения, что, несомненно, откладывает свой отпечаток на методику преподавания. Например, при обучении грамматике слушатели, конечно, предпочтут схемы, графики и таблицы разнообразным картинкам или действиям и жестам.

Что касается памяти, всем известны ее составляющие: запечатление, сохранение и воспроизведение. Психологи отмечают, что с возрастом различные виды запечатления работают неравномерно и имеют тенденцию снижения. Особенно подвержено изменениям так называемое *запечатление по слуховой модальности*: его снижение намечается после 31 года (для преподавателя это, прежде всего, аудирование и те большие трудности, которые с ним связаны). Геронтологи утверждают, что вербальное *запечатление по зрительной модальности* снижается на 3-4 года позже, чем по слуховой модальности. Что касается *образного запечатления*, то кривая его развития не претерпевает серьезных возрастных изменений (отсюда вполне объяснима такая разница в процессе обучения аудированию с опорой только на аудиотекст, по сравнению с видеотекстом, где работает зрительное и образное подкрепление).

Значительной опорой для преподавателя иностранного языка в этих условиях является внимание обучаемых. В комплексе интеллекта в возрасте 18-21 лет оно занимает 4-е место, а в последующие постстуденческие годы прочно сохраняет второе место. Причем зрелых обучаемых характеризует развитое произвольное внимание, которое позволяет им в течение длительного времени сосредотачиваться на одном объекте при наличии необходимой установки («мне нужно много лексики, много грамматики»). Причем до 33 лет возрастные изменения объема, переключения и избирательности внимания имеют прогрессивный характер, начиная с 34 лет обнаруживается их общее снижение. На наш взгляд, именно эти особенности играют огромную положительную роль в том объеме языкового материала, который усваивают обучаемые в течение 120 часов аудиторной работы.

Проблемы их внеаудиторной работы, самостоятельной работы возвращают нас к необходимости формировать самообразовательную компетенцию (СК) обучаемых, упомянутую в начале данной статьи.

С психологической точки зрения СК также предполагает наличие устойчивой мотивации, соответствующих личностных качеств, прежде всего волевых. Известно, что СК формируется тем успешнее, чем более добровольный характер она имеет. И если для студентов школы и вуза преподаватель должен создавать основания для зарождения потребности в ней, то для слушателей Президентской Программы конкретные карьерно-профессиональные мотивы делают их путь к экономическим и другим ценностям цивилизованного мира *осознанным и самосостоятельным*.

Следовательно, говоря о методических технологиях формирования СК, кроме традиционно используемых приемов самостоятельной работы (отбор журнально-газетного материала по изучаемым темам, подготовка к деловым и ролевым играм, контакты с носителями языка на основе творческих заданий и т.п.), особое внимание следует уделить так называемой методике «перспективных заданий с отсроченным контролем».

Большие возможности в этом направлении заключены в проектной методике, ставшей в последние 7-8 лет популярной, благодаря ее мощному потенциалу формирования СК. Наряду с традиционной организацией самостоятельной работы над проектами по таким темам, как «Проблемы инвестиций в России», «Ковыктинский проект: проблемы и решения», «Экономика России в период финансового кризиса» и др., самый положительный отзыв со стороны слушателей программы получил так называемый «сквозной» проект (СП) по теме «SWOT analysis of my business» (Анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз моему бизнесу). Особенность данного проекта заключается в том, что он выполняется каждым слушателем в течение четырех модулей обучения по нарастающей. В начале проводиться самоанализ сильных, положительных сторон бизнеса и компании, затем анализируются их недостатки, позже, с учетом группового обсуждения выше названных проблем, идет поиск возможностей для улучшения ситуации, что позволяет каждому обучаемому конкретизировать детально цели предстоящей зарубежной стажировки и осуществить ее более результативно. Как показывает практика обучения, регулярность подобных технологических воздействий «привязывает» лучших российских менеджеров к самообразованию по иностранному языку надолго (надеемся, навсегда). Это учит их самостоятельно добывать нужный материал, уметь делать выводы, критически осмысливать полученную информацию через глобальную сеть Интернет, т.е. формировать те механизмы СК, которые непосредственно связаны с процессом улучшения общей экономической ситуации в России.

**Библиографический список**

1. Завьялова А.Г. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза. Лингвистические парадигмы и лингводидактика. Тезисы докладов и сообщений III международной научно-практической конференции. – Иркутск; Изд-во ИГЭА, 1998.
2. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. Автореф. докт. дис. – М., 1973

*Завьялова Ю.А.*

*Сургутский государственный университет*

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН**

**СОБСТВЕННЫХ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ**

В лингвистической литературе имена собственные и нарицательные рассматриваются как универсальная оппозиция в системе имен любого языка. Имя собственное отличается от имени нарицательного объемом и характером заключенной в нем информации, а также спецификой лексических парадигм [1]. Имена нарицательные обладают классифицирующей номинацией, в то время как имена собственные выполняют функцию индивидуализирующей номинации. Д.И. Ермолович раскрывает классифицирующую номинацию имен нарицательных как способность обозначать класс предметов или какой-то отдельный предмет внутри этого класса. Причем индивидуальные признаки предмета либо не имеют значения, либо описываются дополнительными определениями. Имена собственные, напротив, служат для особого, индивидуального обозначения предмета безотносительно к описываемой ситуации и без обязательных уточняющих определений [2]. Объект, именуемый собственным именем, всегда определенен и конкретен. Если конкретность именуемого объекта становится неочевидной, имя собственное переходит в нарицательное. При переходе собственного имени в нарицательное оно пополняется новым значением. Непременным условием перехода имени собственного в нарицательное является широкая известность имени в определенном языковом обществе.

Все ономастическое пространство в лексике языка, по мнению А.В. Суперанской, может быть условно разделено на: 1) имена реальных предметов; 2) имена вымышленных предметов; 3) имена гипотетических предметов [1]. В области ономастического пространства, имеющего дело с реальными денотатами-объектами и предметами как носителями индивидуальных названий, отечественные ономасты выделяют следующие классы имен собственных: антропонимы, топонимы, космонимы, зоонимы, фитонимы, хрононимы, хрематонимы и т.п. [1, 3].

При рассмотрении имен реальных предметов в текстах современной немецкой прессы были выделены группы антропонимов: 1) известные исторические личности; 2) деятели искусства и культуры; 3) ученые и философы; 4) известные люди нашего времени.

В качестве примера антропонимов первой группы следует привести отрывок статьи, где имя Распутина, который был фаворитом императора Николая II и императрицы Александры Федоровны и пользовался большим влиянием на императорскую семью, используется для характеристики Б. Березовского:

Der Mann, der einst als moderner *Rasputin* die Mächtigen wie Schachfiguren durch den Kreml bewegte, musste für die Dauer des Auslieferungsverfahrens 160000 Dollar Kaution und seinen Pass hinterlegen. Die Anschuldigung aus Russland tat Beresowskij als politisch motiviert ab.

К известным именам деятелей искусства принадлежит имя австрийского композитора Моцарта, которое вызывает ассоциацию, связанную с наличием у человека музыкального таланта:

«Wir wollen um Gottes willen keine kleinen *Mozarts* heranzüchten», sagt auch die Leiterin des Kindergartens, Erzieherin Leonore Wüstenberg.

К третьей группе следует отнести пример, в котором автор отсылает читателя к деятельности известного немецкого лингвиста Вильгельма фон Гумбольдта на посту министра образования Пруссии, который создал Берлинский университет и разработал концепцию университетского образования:

Wir modeln heute unsere Universitäten nach US-Vorbild um – so, wie Harvard und Stanford sich einst ein Beispiel an *Humboldt* genommen haben.

Среди имен известных людей современности необходимо выделить деятелей политики, например, Барак Обама, который известен своими радикальными высказываниями и взглядами. Упоминая американского демократа, автор заявляет о необходимости появления в партии СвДП Германии политика с новыми взглядами:

In den USA hat Barak Obama gezeigt, dass liberale Rhetorik auch anders klingen kann. Das ist richtig. Aber wer und wo ist *der Obama der FDP*?

Употребление имен известных спортсменов в газетных текстах свидетельствует о популярности данной темы в современном обществе. Так, например, имя всемирно известного бразильского футболиста Пеле используется в отрывке, где молодого английского футболиста Тео Валькотта из-за его готовности к отчаянному риску называют Пеле:

Eriksons Entscheidung ist eine eigentümliche Mischung aus beinah tollkühner Risikobereitschaft; vielleicht entpuppt sich Theo Walcott während der WM tatsächlich als englischer *Pele*; und jener defensiven Grundhaltung, die er als Manager sowohl bei der WM 2002 wie bei der Europameisterschaft in Portugal zum Schaden der englischen Mannschaft demonstriert hatte.

Интересен также пример, в котором для характеристики государственного деятеля Сильвио Берлускони используются несколько имен исторических личностей (Макиавелли рассматривается в истории как сторонник сильной государственной власти, и Муссолини представлен диктатором). Автор пытается при помощи данных имен собственных раскрыть образ Сильвио Берлускони, давая понять читателю, что Берлускони не является сторонником жестких мер для укрепления государственной власти:

Noch weniger ist er ein *Machiavelli* oder neuer *Mussolini*, da mag er sein Kinn noch so oft vorzuschieben versuchen wie der Duce.

Такие известные имена нашего времени, как Б. Гейтс – основатель компании Microsoft и мать Тереза – основательница Ордена милосердия для служения больным и бедным, являясь символами «предприимчивости», «милосердия», в газетном отрывке создают более точный образ предпринимателей, которые необходимы для социальной помощи:

Inzwischen fördert die Organisation rund 2000 Sozialunternehmer in fast 70 Ländern, seit 2003 ist sie auch in Deutschland aktiv. Den Deutschen "Social Entrepreneur" des Jahres kürt die Schwab-Stiftung gemeinsam mit der Boston Consulting Group. Gesucht wird "eine Mischung aus *Bill Gates* und *Mutter Theresa*".

Класс реально существующих объектов, выделенных в текстах прессы, включает собственные имена – названия произведений искусства (литературных, музыкальных, кинематографических, скульптурных, живописных).

В качестве примера можно привести название литературного произведения Г. Гессе «Игра в бисер». Согласно содержанию был создан уникальный язык, основанный на различных комбинациях бусин, с помощью которых можно бесконечно сопоставлять разные смыслы и категории. Политическая ситуация в Германии названа бесконечной «Игрой в бисер»:

Berliner *Glasperlenspiel* – Schwarz-Grün, Rot-Grün, Rot-Rot-Grün oder die Ampel: Egal, wer mit wem. Ein Bündnis für Reformen ist nicht in Sicht - Von Gunter Hofmann – Berlin. Das Unwahrscheinlichste zuerst: eine schwarz-grüne Koalition regiert in Berlin.

## Названия литературных произведений используются журналистами с целью привлечения внимания читателя, что объясняет их достаточно частое фигурирование в качестве заголовков газетных статей. При этом отмечается как полное воспроизведение названия текста, так и видоизмененное. Так, например, заголовок «Die verlorene Ehre der Susanne Osthoff» образован по аналогии с названием произведения Г. Белля «*Die verlorene Ehre der Katharina Blum*», в котором представлена проблема вторжения государства и прессы в личную жизнь простого человека.

Интересен отрывок, в котором автор использует название статуи Свободы при описании французской танцовщицы:

The Third Body Katalog - The Third Body - In manchen Augenblicken sieht die französische Tänzerin Sophiatou Kossoko der amerikanischen *Freiheitsstatue* ähnlich: ausgestreckter Arm, sternförmige Frisur. Während die Ähnlichkeiten sich leicht aufzählen lassen, ist Sophiatou Kossoko selbst geboren in Nigeria, Kind politischer Flüchtlinge viel schwerer zu beschreiben.

Классам имен собственных с реальными денотатами противопоставляются классы с реально не существующим, вымышленным денотатом. Это имена богов и мифологических персонажей, обозначаемые в ономастической литературе как мифонимы. К примеру, автор, используя в статье слово «Sisyphusarbeit», в составе которого присутствует имя героя древнегреческих мифов «Sisyphus» (Сизиф), называет амнистию заключенных изнурительным и бесполезным трудом:

Selbst wenn ich amnesty gern als «Händler der Hoffnung» beschreibe, ist unser Kampf häufig *Sisyphusarbeit.*

До сих пор дискуссионным остается вопрос о месте имен из художественных произведений в этой классификации. Так, А.В. Суперанская считает, что они занимают промежуточное положение, и не относятся ни к именам с реальным денотатом, ни к именам с вымышленным денотатом [1]. О.И. Фонякова выделяет литературные антропонимы, топонимы, зоонимы и т.д. в особый класс имен собственных с реально не существующим денотатом [3]. Бесспорно, имена, существующие в художественном пространстве, представляют собой особую группу, которая с учетом соотнесения с реальными объектами внешнего мира тяготеет к классам с вымышленными денотатами. В качестве примера имени с вымышленным денотатом в немецкой прессе можно привести антропонимы из литературных произведений «Приключения Оливера Твиста» Ч. Диккенса и «Золушка» Ш. Перро. Используя яркие имена персонажей, и, ссылаясь тем самым на времена, когда жили персонажи произведений, автор избегает энциклопедического описания значения понятия «бедность»:

Auch Armut ist heute nicht mehr das, was sie zurzeit von *Oliver Twist* oder *Aschenputtel* war.

Кроме персонажей, к классу имен собственных с вымышленным денотатом необходимо включить в эту группу название каких-либо фактов, событий, объектов, связанных с литературными произведениями, например, здание, в котором находится главное управление «Газпрома», сравнивается с замком Хогварт, в котором известный персонаж Гарри Поттер обучался магии. Благодаря данному названию перед глазами читателя возникает яркий образ сказочного замка:

Nur in seiner Allgewalt zeigt sich Gasprom gern her. Im Südwesten Moskaus hat Russlands staatskontrollierter Gasversorger eine Firmenzentrale errichtet, die wie ein modernes Harry Potter-Schloss *Hogwart* aus Basalt, Glas und Aluminium die Zauberformeln des Kapitalgewinns zu verbergen scheint.

Таким образом, проанализировав имена собственные на предмет соотнесения денотатов имен с объектами реального мира, было выявлено, что из двух областей (имена собственные с реально существующими и мнимыми денотатами) в газетных текстах более ярко представлены имена собственные с реальными денотатами – 68%, имена собственные из виртуального пространства составляют – 32%. Значительное преобладание имен собственных с реальными денотатами связано с проблемой аутентичности подачи материала в газете. Обращение автора к широко известным и значимым именам, которые соотносятся с реальными личностями, событиями и предметами, способствует большей убедительности высказываемого мнения. Среди имен собственных с реальными денотатами, встречающихся в газетном тексте, выделены антропонимы, названия произведений искусств. Доля антропонимов составляет 71%, названия произведений искусств – 29%. Имена собственные из виртуального пространства включают персонажи литературных произведений – 50%, мифонимы – 37,5%, названия каких-либо фактов, событий, объектов, из литературных произведений – 12,5%. Преобладание в газетных текстах персонажей литературных произведений (антропонимов), в отличие от мифонимов, обуславливается открытостью данного класса имен собственных из-за постоянного его пополнения за счет имен из новых художественных произведений.

**Библиографический список**

1. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного/А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 366 с.
2. Ермолович, Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур/Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.
3. Фонякова, О.И. Имя собственное в художественном тексте/О.И. Фонякова. – Л.: ЛГУ, 1990. – 104 с.
4. [www.welt.de](http://www.welt.de)
5. [www.zeit.de](http://www.zeit.de)

*Иванцова Н.А.*

*Иркутский государственный технический университет*

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ**

**В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОЙ КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗе**

Реалии современного мира - процессы интеграции и интернационализации разных сфер человеческой жизнедеятельности, отражающиеся во множественных профессиональных и личностных контактах представителей разных культур, а также социально-экономическая и политическая обстановка в нашей стране, обозначившая стремление России к дальнейшей интеграции в мировое сообщество и, в частности в европейское общеобразовательное пространство, - всё это обусловило необходимость владения иностранными языками как общественно и личностно значимого фактора, расширяющего возможности самореализации современного человека. Следствием явилось повышение значимости учебной дисциплины "Иностранный язык" и появление новых подходов к решению ряда психолого-педагогических, организационных и методических проблем в системе отечественного языкового образования.

Изучая данную проблему, мы обратились к примерной программе дисциплины «Обучение иностранным языкам» (в вузах неязыковых специальностей)[1], которая была создана коллективом Московского государственного лингвистического университета в 2000 году. Данная программа предназначается для неязыковых специальностей высших учебных заведений, реализующих разные уровни вузовского образования в рамках единой государственной политики.

Для нас значимыми и основополагающими явились следующие её положения:

1. Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля.
2. Вузовский курс носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер. Его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистами соответствующего профиля. Цель курса – приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования.
3. Наряду с практической целью – обучению общению, курс иностранного языка в неязыковом вузе ставит образовательные и воспитательные цели. Достижение образовательных целей осуществляется в аспекте гуманизациии и гуманитаризации технического образования и означает расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи. Реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности специалистов (особенно обладающих академической степенью «бакалавр» или «магистр») содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять свою страну на международных конференциях и симпозиумах, относиться с уважением к духовным ценностям других стран и народов.

В программе, организация обучения иностранному языку предполагает также учет потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемого. При этом студент выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студента, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения.

Таким образом, мы считаем, что весь процесс обучения иностранному языку должен базироваться на гуманистической парадигме, что предполагает расширение прав и возможностей самого студента, как полноправного субъекта учебного процесса. На уроках иностранного языка существуют все необходимые предпосылки для реализации студента как активной, целенаправленной, самостоятельной, творческой личности. Конечно же, успех в становлении субъектной позиции студента зависит как от самого ученика, так и от преподавателя.

Обращение к общечеловеческим ценностям, внимание к межличностным отношениям изменяют сам тип учения, соотносятся с гуманизацией образования, которая распространяется на преподавание иностранного языка.

Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности учащегося в пространстве современной культуры, создания в учебном учреждении гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

По мнению Н.Д.Гальсковой и Н.И.Гез, личностно ориентированная ценность языкового образования обусловлена:

а) степенью осознания учащимися важности любого неродного языка как средства общения в современном мультилингвальном и поликультурном мире;

б) четким представлением о тех требованиях, которые предъявляются к уровню его подготовки на каждом образовательном этапе, и технологиях, позволяющих определить это уровень;

в) личностной потребностью в изучении современных неродных языков и в их практическом использовании.

Именно последний параметр, а не юридический статус конкретного языка (государственный язык, официальный рабочий язык и др.) и определяет для конкретной личности престиж языка и языкового образования в целом[2].

По словам И.А. Зимней [3], своей первостепенной задачей преподаватели иностранных языков неязыкового вуза считают необходимость коренным образом изменить стереотип отношения студентов к иностранному языку как к «маловажному» и даже «ненужному» предмету. И здесь не менее значительным фактором является учет особенностей каждого студента как участника обучения и всей учебной группы в целом, то есть «личностно-деятельностный подход» к учебному процессу.

С.И.Осипова выделяет совокупность педагогических условий, которые сфокусированы на особенностях личности учащегося, его индивидуальных потребностях и интересах, способствующих становлению субъектной позиции учащихся в процессе реализации личностно-ориентированного обучения:

* востребованность личностных качеств учащегося в образовательном процессе;
* многообразие и многофункциональность содержания образования, педагогических технологий, форм контроля адекватно многообразию потребностей, наклонностей и способностей отдельной личности, направленные на овладение культурой здорового образа жизни, творчества, коммуникативной, гражданско-правовой;
* процессуальные образовательные технологии в рамках субъект-субъектных отношений, ориентированных на самореализацию, смыслотворческую деятельность учащихся, обеспечивающие субъективированное присвоение содержания образования;
* предоставление участникам образовательного процесса права свободного выбора в образовательном поле и построения собственной образовательной траектории.

Переход учащегося в субъектную позицию позволяет ему реализовать индивидуальную избирательность к содержанию, виду и форме учебного материала, к характеру познавательной мотивации. Механизмом перевода учащегося в субъектную позицию является вовлеченность ученика в критический анализ, отбор и конструирование личностно значимого содержания образования[4].

Студентами осознается важность знания иностранного языка, а так же есть желание изучать иностранные языки. Однако предшествующий негативный опыт, неуверенность в своих силах, трудности перехода к вузовской системе организации образовательного процесса затрудняют успешное овладение дисциплиной, создают неравномерность в учебной подготовке студента, снижают стремление к освоению иностранного языка на достаточно высоком уровне.

Для успешного продолжения образования в содержании и методике дисциплины необходимо учитывать уровень лингвистической подготовленности студента, условия обучения иностранному языку в данном вузе, профессиональную направленность, степень общей образованности, мотивацию изучения дисциплины и восполнять недостающее в самом содержании.

Задача теорий, «ориентированных на личность», в соответствии с гуманистическими позициями перемещается от бесконечного усовершенствования традиционного содержания, методов и форм к разработке нетрадиционных условий педагогического востребования личностных качеств, оказанию педагогической поддержки. Это требует разработки нового методологического инструментария, способного обеспечить ненасильственное и добровольное включение личности в процесс становления ее субъектности [5].

Формирование профессионального мышления студентов - это по сути дела выработка творческого, проблемного подхода. Вузовская подготовка должна сформировать у специалиста необходимые творческие способности:

возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;

способность выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки;

собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;

способность сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;

способность увидеть проблему в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе - определить меру личного участия в решении проблемы.

Формирование специалиста нового уровня, обладающего творческими способностями, критическим мышлением, профессиональной компетентностью, способным вырабатывать и принимать решения в неустойчивой быстроменяющейся ситуации, предполагает применение методов активизации и проблематизации языкового образования. Эти методы позволяют будущим специалистам сформировать некие модели научного исследования, модели принятия решений, которые они смогут применить в будущей деятельности и не только в ней. Проблемность в обучении иностранному языку проявляется, как при отборе информационного обеспечения учебного процесса, так и в процессе контакта с носителями языка, при сопоставлении культур родного и иностранного языка, что позволяет формировать наряду с коммуникативной и прагматической, социокультурную компетенцию [6].

Основным различием проблемного обучения от традиционного, на наш взгляд, является то, что знания не передаются от преподавателя студенту, а добываются им самостоятельно в процессе учебно-познавательной деятельности, он сам находит пути решения данной проблемы, приходит к определенным выводам и обобщениям. Передача готовых знаний не может сформировать в сознании студентов модель будущей реальной деятельности. В проблемном обучении стратегия «от проблемы к знаниям» встает на место традиционной стратегии «от знаний к проблеме».

Ключевым понятием проблемного обучения является "проблемная ситуация", которая создается преподавателем с учебной целью. Она включает сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, расширения, исследования в сочетании с определенными условиями и обстоятельствами, создающими ту или иную обстановку (ситуацию). Проблемная ситуация, как правило, имеет две стороны:

а) предметно-содержательную, связанную с вычленением противоречия опорных знаний, нехваткой какой-то существенной информации;

б) мотивационную, направленную на осознание противоречия и пробуждение желания его устранить при условии приобретения студентами каких-то новых знаний.

Уровни проблемного обучения зависят от содержания учебного материала (наличие возможности создать проблемные ситуации различной степени трудности) и типа самостоятельных действий студента. По этим признакам специалисты правомерно выделяют четыре проблемности: 1) уровень, обусловливающий репродуктивную деятельность; 2) уровень, обеспечивающий применение прежних знаний в новой ситуации; 3) репродуктивно-поисковый уровень; 4) творческий уровень. При выделении и формулировке проблемных ситуаций на любом уровне преподаватель должен руководствоваться следующими требованиями: не постулировать истины в готовом виде, а выявлять и показывать противоречия, детерминирующие зарождение и развитие того или иного явления; ориентировать студентов на максимальную самостоятельность в познавательной деятельности; соотносить проблемную ситуацию, с одной стороны, с тезаурусом обучаемых, а с другой - предусмотреть, чтобы она была достаточно трудной, а не банальной; опираться на основные дидактические принципы (научность, систематичность, наглядность и т. д.)

В условиях существующей образовательной системы одним из эффективных видов обучения, с помощью которого преподаватель может активизировать учебную работу студентов, формировать у них положительную учебную мотивацию, является использование проблемного обучения. Правильное использование идей проблемного обучения в учебном процессе не сводится лишь к решению каких-либо задач, а предполагает серьезную перестройку в организации элементов учебного процесса. Именно такой способ организации учебного процесса не только помогает найти цель решения проблемной задачи, но и способствует тому, чтобы учащиеся увидели, осознали и сформулировали проблему, содержащуюся в этой задаче или вызываемую ее постановкой. Таким образом, данное обучение способствует формированию собственных позиций студента, рефлексии других точек зрения и определению своего отношения к противоположным мировоззрениям, обнаружению причин возникших противоречий, а так же их решению.

**Библиографический список**

1. Примерная программа дисциплины «Обучение иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей). Министерство Образования Российской Федерации ГНИИИТТ «Информатика», Москва 2000
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студ. лингв. универ-тов и фак. ин.яз. высш.пед.учеб. заведений.-М.:Издательский центр «Академия», 2004.- 336с., с.9
3. Зимняя И.А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе// ИЯШ 1986, № 4, с.3-7
4. Становление субъектной позиции учащихся в условиях личностно-ориентированного образования. Монография. Отв. ред. С.И.Осипова. – Красноярск, 2008. – 287с., с.13-14
5. Кульневич С.В. Педагогика личности, от концепций до технологий. [Электронный ресурс]: http[Текст]/С.В.Кульневич//www.A:/3.HTM
6. Виноградова О.С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам. [Электронныйресурс]:http://distant.ioso.ru/library/publication/METMAT.htm

*Игнатьева Е.П.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Специфика профильно-ориентированного обучения**

**иностранному языку в неязыковом вузе**

Для настоящего времени характерны процессы международной интеграции в таких сферах человеческой деятельности как, экономика, политика, наука, культура и т.д., повлекшие за собой реформирование системы образования с целью подготовки специалистов на уровне мировых стандартов.

Владение иностранным языком рассматривается как одно из важнейших социальных умений, которое в значительной мере обеспечивает адаптацию молодых людей в современном обществе.

На сегодняшний день возросли потребности в использовании иностранного языка. Поэтому выпускники неязыковых вузов должны владеть иностранным языком не только повседневного характера, но и профессиональным.

Также следует заметить, что специфика профильно-ориентированного обучения иностранному языку как средству общения с носителями разных культур позволяет, наряду с основными целями, т.е. целями собственного обучения, реализовать и другие цели образования, а именно: воспитательные и развивающие. Мы можем смело говорить о том, что изучение иностранного языка может оказать неоценимую услугу в развитии и становлении студента как личности.

Таким образом, чтобы в будущем получить грамотного и компетентного специалиста не только в его профессии, но владеющего иностранным языком, процесс овладения обучаемым иностранным языком в учебных условиях должен быть:

* + Ориентирован на личность обучаемого, его реальные потребности и мотивы.
  + Осознаваться им как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от него самого, от его усилий по изучению иностранного языка.
  + Иметь деятельный, когнитивный, творческий характер.
  + Обеспечиваться умениями преподавателя выявлять мотивацию к обучению у каждого студента и направлять её на успешное овладение языком.
  + Ориентировать не логику и системность предмета усвоения, а на логику развития личности обучаемого, его субъективного внутреннего состояния.
  + Стимулировать учащегося к проявлению собственной активности, удовольствия от общения друг с другом на занятии по иностранному языку.
  + Формировать у обучаемых понимание того, что владеть языком – значит уметь пользоваться им как средством социальной, а также профессиональной коммуникации.

Все выше перечисленные задачи ещё не полностью выполнены и на пути их разрешения ещё не мало преград, которые придется разрешать в ближайшее время.

Таким образом, цель обучения ИЯ в неязыковом вузе – приобретение студентами языковой коммуникативной компетенции особого рода.

Под языковой и коммуникативной компетенцией особого рода подразумевается умение соотносить языковые средства с конкретными профессиональными ситуациями, условиями и задачами, т.е. с нормами профессионального речевого поведения, которых придерживаются в профессиональных ситуациях носители языка. Иными словами – это обеспечения владения студентами иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в области соответствующей специальности, что, в конечном счёте, указывает на профессиональную подготовленность и личную зрелость обучаемого.

Для преподавателя, работающего в области преподавания иностранного языка необходимо найти правильную пропорцию соотношения не специального и специального языка в образовательной программе. Это соотношение неодинаково для разных периодов в истории развития системы образования. А так как на сегодняшний день в нашей стране приоритетным направлением считается создание целостного фундаментального образования, всё большее значение приобретают междисциплинарные формы деятельности, основанные на проблемном мышлении и гибридном интересе. «Деятельный подход, входящий в гипотезу развития парадигмы образования, даёт естественную и гуманистическую основу для построения междисциплинарных связей».

Но чтобы достичь столь высоко поставленной цели, нужно разрешить противоречия, накопившиеся не за одно десятилетие.

Во-первых, нужно помнить о том, что методисты часто не видят разницы между студентами языкового и неязыкового вуза. А ведь нужно помнить о том, что студент неязыкового вуза поставлен в абсолютно неравные условия со студентами языкового вуза.

Во-вторых, отношение к иностранному языку в обществе, где плохое знание ИЯ студентами неязыковых вузов приписывается только лишь плохому преподаванию. Более того, отведённого времени (примерно 340 часов) не хватает, чтобы заинтересовать иностранным языком, т.к. нужно отметить, то, что изучение иностранного языка существенно отличается от изучения любой другой дисциплины.. Обучить иностранному языку это не только передать студентам определённую сумму знаний, но и выработать у них языковые умения и навыки. Выработать у студентов языковые умения и навыки оказывается возможным осуществить только при наличии ряда условий:

А) осознание самими студентами исключительной сложности предмета.

В) необходимости ежедневной, кропотливой самостоятельной внеаудиторной работы.

С) наличие мотивации.

Чтобы выполнить все эти условия престиж иностранного языка нужно повышать не только рассуждениями о его необходимости, а также реальной помощью. Необходимо увеличить количество часов и обратить внимание на преподавателей, которые работают в этой области.

Насколько они готовы к современным требованиям и умеют ли учитывать индивидуальные качества своих студентов и поддерживать интерес к предмету.

Активность учащихся должна поддерживаться интересом к предмету, ощущением успешного продвижения в изучении иностранного языка, положительными эмоциональными состояниями в процессе работы, перспективой достижения высокого уровня владения и.я.

При освоении сложных и специфических лингвистических знаний, умений и навыков необходима постоянная эмоциональная поддержка, поощрение усилий, поддержание интереса к занятиям.

Поэтому проблема мотивации стоит особо остро в неязыковых вузах.

Значит, для преподавателя, работающего в условиях неязыкового вуза очень важно подобрать и использовать методы и подходы в своей работе со студентами, которые должны быть направлены на личность обучаемого и реальные мотивы.

Важно также определить уровень каждого обучаемого по всем четырём коммуникативным умениям - слушание, говорение, чтение и письмо, т.к. они являются «универсальными».

В неязыковом вузе необходимо держать под постоянным вниманием эти умения. А это возможно, если обучение имеет индивидуальный характер.

Именно такой индивидуальный режим должен способствовать достижению, определенных уровней владения ИЯ, которые были разработаны по заказу Совета Европы - начиная с начального и достигая самый высокий уровень.

Эти уровни: А1; А2; В1; В2;С1;С2.

Именно эти уровни учитываются при разработке экзаменационных материалов.

Сегодня многие студенты уже проходят подготовку, ориентируясь на эти уровни. Но обучение проходит в малокомплектных группах и носит индивидуальный характер. Поэтому гуманистическое направление как нельзя лучше соответствует современным стандартам обучения. Как известно этот подход ориентирован на личность обучаемого, его интересы, потребности и возможности. А специфика профильно-ориентированного обучения состоит в том, что интерес к специальности через иностранный язык лучше проходит, когда преподаватель учитывает индивидуальные знания и умения студента. В связи с этим были разработаны приёмы, которые соответствуют индивидуальным способностям обучаемого.

Ряд специалистов: И.П. Бим, М.Л Вайсбурд, И.А Зимняя и др. связывают изучение иностранного языка с развитием личности, на основе гуманитаризации образования в процессе обучения иностранному языку.

Гуманитарное содержание учебного материала дисциплины «иностранный язык» способствует осознанию и принятию студентами универсальных человеческих ценностей. И означает необходимость воспитания у обучаемых чувства ответственности, способности к самооценке и контролю где идёт ограничение ведущей роли преподавателя.

Данный подход предполагает «свободный» характер обучения, предоставляя обучающемуся выбор содержания, средств и методов обучения.

Но чтобы подвести студентов к такому отношению изучения иностранного языка, преподавателем должна быть проведена специальная и грамотная подготовка, настраивающая студентов на подобный стиль обучения. Подобный подход фактически означает передачу учащимся контроля над процессом обучения, что, безусловно, способствует мотивации приобретения знаний, но может не соответствовать целям формирования коммуникативной компетенции в рамках современного общества, что подразумевает также владение современным специалистом и профессиональным языком. Поэтому очень важно чтобы иностранный язык был «вплетён» в качестве компонента в профессиональную деятельность студента. Соответственно ранее в период обучения иностранный язык с профессиональным компонентом должен присутствовать в течение всего периода обучения.

Смысл образования как системы образовательных структур, по мнению, по мнению В.И Андреева, заключается в создании условий для перехода каждого студента к самостоятельному обучению, самовоспитанию и творческому развитию своей личности.

Таким образом, проблема профильно-ориентированному обучению в неязыковом вузе предполагает изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определения новых подходов к отбору содержания и организации материала, использование адекватных методов и приёмов обучения, и одновременно учёта личности обучаемого.

**Библиографический список**

1. Андреев В.И. Педагогика.2-е изд.- Казань: Центр инновационных технологий, 2000
2. Common Eurapean Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment /Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

3.Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе.- М.: Просвещение, 1991, -222

*Ильичева Е.Г.*

*ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права»*

**структурирование знаний о мире синтаксическими средствами языка (на примере гипотаксиса)**

Когнитивная лингвистика открывает новые возможности для переосмысления разработанных в языкознании проблем в русле рассмотрения структур представления знаний. Синтаксические концепты, в том числе, объективируемые гипотаксисными отношениями, т.е. отношениями подчинения, отражают как языковые, так и неязыковые знания. Синтаксические концепты отражают, с одной стороны, знание определенного грамматического концепта, или смысла (т.е. пропозиционального значения), с другой стороны, они репрезентируют некоторое концептуальное содержание неязыкового свойства в виде суждения о мире (конкретный смысл предложения), а также понятия синтаксической модели, или структурной схемы предложения, синтаксических позиций и синтаксических функций конкретных слов, используемых в предложении, синтаксической связи и ее различных типов и т.д. (Болдырев 2000: 48). Синтаксические категории членов предложения представляют собой языковые формы осмысления функциональных ролей участников событий, которые могут быть представлены как их источники (подлежащее), объекты прямого или косвенного воздействия, инструменты, средства (прямое и косвенное дополнения), само событие (сказуемое), различные условия его протекания (обстоятельства) и т.д. (Болдырев 2005: 28). За синтаксисом, однако, закрепляется не только синтагматическая функция, но и функция символизации определенной системы отношений.

Например, в главной части сложноподчиненного предложения представлена пропозиция «субъект-действие-объект», которая, в зависимости от значения придаточного предложения, может приобретать оттенки значения каузативности, ориентированности на деятеля, объект действия, обстоятельства выполнения действия и т.д. В плане представления внеязыковой действительности сложноподчиненное предложение представляет событие в его конфигурации. Структурная схема сложноподчиненного предложения, которое состоит как минимум из двух компонентов, включает, как правило, двусоставное предложение в качестве главного компонента, которое содержит синтаксические позиции именного и глагольного компонента предикативности, морфологические показатели предикативных категорий модальности и времени – при наличии морфологического показателя реальной модальности (Смирницкий 1957: 106), а также морфологический или морфолого-синтаксический показатель предикативной категории лица, и часто двусоставное предложение, содержащее формальный сигнал зависимой включенности в более крупное языковое построение, а именно подчинительный союз или союзное слово, в качестве зависимого компонента.

Свойство человеческого сознания классифицировать типизированные связи и отношения находит преломление в выборе того или иного типа конструкции (типовой пропозиции), который, в свою очередь, отражает способ структурирования языковых и неязыковых знаний (Болдырев, Фурс 2004: 68).

Знания могут быть представлены в языке целостно или в расчлененном виде. В нерасчлененном виде ситуацию репрезентирует глагол, являясь носителем обобщенных грамматических и семантических смыслов в проекции на пропозицию предложения; в расчлененном виде – структура предложения, актуализирующая категориальные значения глагола и пропозицию (Болдырев 1995). Закрепление за глаголом функции формирования прообраза пропозиции представляется важным с точки зрения определения разных уровней категоризации в преломлении к синтаксису (Фурс 2004а: 119).

Наибольшую психологическую значимость в процессах категоризации приобретает базовый уровень (Лакофф 2004: 72). При определении принципов выделения уровней категоризации мы придерживаемся точки зрения Л.А. Фурс. Носителем модели пропозиции, которая, в свою очередь, служит единицей вышестоящего уровня (абстрактной категории), является глагол, поскольку своей семантикой и валентностной рамкой глагол фиксирует в нерасчлененном виде пропозицию как мыслительный образ денотативной ситуации (Фурс 2004а: 120). Единицей нижестоящего уровня (конкретной категории) является конкретный тип предложения, актуализированная в речи конструкция. Объектом базового уровня в синтаксисе является конструкция, представляющая своей структурой пропозицию в виде позиций именных актантов и типа отношений между ними в абстрагированном виде. Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что конструкции с гипотаксисными отношениями принадлежат к нижестоящему уровню. В отличие от простого предложения, предложения с гипотаксисными отношениями компонентов могут представлять и полипропозициональную структуру, например, в случае изменения фокуса внимания в одном из компонентов и несовпадении этого фокуса с профилирующим событием в другом компоненте.

Языковые и неязыковые знания взаимозависимы. Так, схемы членения целостных событий на ряд составляющих их элементов с целью вербализации должны соответствовать определенным стереотипам, чтобы говорящие на одном языке могли понимать друг друга. Данные стереотипы структурируются в виде ментальных репрезентаций, в основе которых находятся концепты и их объединения, закрепляемые за системой «язык – мышление» с перспективой дальнейшего объективирования тем или иным типом конструкции (Фурс 2004а: 121). С другой стороны, особая структурация знания создается как результат обработки информации.

В основе метода концептуального моделирования, который позволяет понять систему структурирования языкового и неязыкового знания, репрезентируемого предложением как знаком, лежит прием когнитивной доминанты (Фурс 2004б: 174 – 175). С помощью данного приема, возможна интерпретация глубинных механизмов моделирования синтаксически репрезентируемых концептов, варьирования их концептуального содержания и в целом механизмы динамики речемыслительных процессов (Фурс 2008: 154). «Принцип действия когнитивной доминанты заключается в том, что говорящий, ориентируясь на задачи коммуникации, должен передать различные ракурсы объективной ситуации. Активизированные когнитивные структуры в мыслительном образе ситуации получают то или иное направление, «высвечивая» структуру концепта. Любое изменение направления концептуальных связей отражается на типовом значении конструкции и выборе лексических единиц – конституентов предложения. Базовые концептуальные характеристики, которыми оперирует мышление человека, являются фоновой структурой, позволяющей интерпретировать любое событие реального мира в любом ракурсе. Когнитивно доминирующая структура включает только те блоки знания, которые значимы на данный момент. Активизация определенной структуры знания посредством приема когнитивной доминанты позволяет оперативно выводить из памяти человека тот или иной концепт с последующей его вербализацией» (Фурс 2004а: 175).

Особое значение приобретает в речи значимость интенций как определенных волевых актов говорящего субъекта, поскольку именно интенциональный параметр показывает способность человека как разумного существа членить поступающую информацию на значимую и незначимую с точки зрения задач коммуникации (Фурс 2008: 152 – 153). Р. Тейлор, анализируя английские клаузы, подчеркивает, что клауза определяется как некое подобие концептуально автономного процесса, создаваемого через уточнение положения участников во времени (Taylor 2002: 413). Структура клауз характеризуется через ряд взаимосвязанных параметров: число участников обозначаемого процесса, семантические роли участников и способ синтаксического выражения участников.

В неосложненном предложении профилируется унитарное событие, т.е. процесс структурируется таким образом, что представляет собой единую ситуацию или единое событие. Наличие внутренних изменений или факт прохождения через процесс ментального опыта осложняет внутреннюю структуру концепта (Langacker 1991: 243 – 244). Существенные для концептуализации участники: агенс, инструмент, пациенс, локатив, экспириенсер и стимул, практически всегда эксплицитно выражены (Taylor 2002: 415 – 417), в то время как обстоятельства не всегда имеют эксплицитное выражение и могут опускаться, что говорит об их более низком положении в иерархии представления знаний.

Положение вещей изменяется, если в центре внимания говорящего комплексный когнитивный процесс; в таком случае внимание может фокусироваться на одном из элементов ситуации, а не на ситуации в целом, что выражается, например, в использовании сложноподчиненных предложений с придаточными обстоятельственными. Профилирование нескольких сегментов цепи можно показать на примере: *John opened the door. John opened the door with the key. The key opened the door. The door opened*, где некое лицо (агенс) использует ключ (инструмент) для того, чтобы открыть дверь (пациенс).

Профиль – это специфический фокус внимания, объект концептуализации (Langacker 1999: 205). Профиль есть абстрактное соответствие визуального фокуса, причем пространство может рассматриваться не только с точки зрения остроты восприятия, но и с точки зрения масштабности. В зависимости от того, находится ли в фокусе внимания максимальное пространство, непосредственно воспринимаемое пространство или специфический фокус (профиль), выделяются соответствующие концепты. Например, в сложноподчиненном предложении, глагол в главном предложении профилирует отношения, при которых субъект кодирует наблюдателя, а придаточное предложение кодирует наблюдаемое субъектом.

Концепты как оперативные содержательные единицы памяти обеспечивают умение ориентироваться в постоянно изменяющемся мире путем подведения информации под определенные выработанные обществом категории и классы (Кубрякова, Демьянков, Панкрац, Лузина 1996: 90). Именно концепты связывают мысль с языковым кодом и в силу этого своего свойства являются оптимальными единицами для представления структур знаний.

Синтаксически репрезентируемые концепты имеют свою специфику, так как своей структурой соединяют знания о реальном мире и о языке. Синтаксически репрезентируемый концепт выступает в качестве понятийного субстрата, опосредующего связь между экстралингвистическим сущностями и языковыми знаками. Такая связь возможна в силу того, что концепт совмещает в своей структуре максимально обобщенное содержание об отношениях между объективными сущностями в виде схемы «субъект – действие – объект действия», и каждый понятийный компонент этой схемы, в свою очередь, спроецирован на структуру предложения (Болдырев, Фурс 2004: 69).

Например, гипотаксисные отношения на уровне словосочетания могут быть представлены в виде фонового и дополнительного концепта. Выделяем фоновые концепты со значением субъектности (*a clever person*\*); со значением объектности (*a big table*\*); со значением опредмеченного действия (*John’s surprise*\*) и дополнительные концепты: а) классификация (*a key to the door*); б) индивидуализация (*the souvenir shop*); в) характеризация с указанием на качество субъекта или объекта (*an interesting book*); г) конкретизация (*two* *hours’ work*; *a mile’s distance*), в том числе с указанием на субъект, осуществляющий действие (*the doctor’s arrival*).

Итак, в результате анализа гипотаксисных конструкций в плане структурирования ими языковых и неязыковых знаний, мы пришли к следующим выводам.

1. Гипотаксисные конструкции представляют знания расчленено.
2. Конструкции с гипотаксисными отношениями принадлежат к нижестоящему уровню категоризации.
3. Гипотаксисные отношения в словосочетании объективируют фоновые и дополнительные концепты. В сложноподчиненном предложении глагол в главном предложении профилирует отношения, при которых субъект кодирует наблюдателя, а придаточное предложение кодирует наблюдаемое субъектом.

**Библиографический список**

1. Болдырев Н.Н. Функциональная категоризация английского глагола: Дис. … д-ра филол. наук. Спб., 1995.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов, 2000.
3. Болдырев Н.Н. Категории как форма репрезентации знаний в языке // Концептуальное пространство языка: Сб науч. тр. Тамбов, 2005. С. 16 – 30.
4. Болдырев Н.Н., Фурс Л.А. Репрезентация языковых и неязыковых знаний синтаксическими средствами // Филологические науки. 2004. №3. С. 67 – 74.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ, 1996.
6. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / Пер. с англ. И.Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004.
7. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1957.
8. Фурс Л.А. (2004а) Синтаксически репрезентируемые концепты: Дис. … д-ра филол. наук. Тамбов, 2004.
9. Фурс Л.А. (2004б) Форматы представления знаний в синтаксисе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №6. С. 166 – 181.
10. Фурс Л.А. Факторы конфигурации знания в синтаксисе // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов. Тамбов, 2008. С. 520 – 523.
11. Langacker, R.W. Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 1991.
12. Langacker, R.W. Grammar and Conceptualization // Cognitive Linguistics Research. Walter de Gruyter, 1999.
13. Taylor, J.R. Cognitive Grammar. Oxford University Press, 2002.

*Калашникова Ю.А.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Лингвокультурологические характеристики**

**категории *боль* в русской художественной**

**литературе XIX века**

**(на материале произведений Л.Н. Толстого)**

Речь о боли актуальна в любой культуре, в каждую эпоху существовали свои представления о ней. Лингвистический анализ функционирования категории боль в русской литературе 19 века, позволяет получить представление о боли, как о понятии в русской лингвокультуре. Согласно Н.А Бердяеву русская литература XIX века не может не поражать своей исключительной человечностью. Она проникнута состраданием к человеку, болью о судьбе человека, народа, всей стенающей и ждущей избавления твари.[1]

Слово *боль* встречается ещё в старославянском языке. В славянских словах, обозначающих понятие *боль*, усматривается родство, например: украинское [бiль](http://ru.wiktionary.org/w/index.php?title=%D0%B1i%D0%BB%D1%8C&action=edit) (род. п. болю), сербохорватское бôл м., словенское бôł м. Русскому глаголу болеть соответствует украинский глагол болíти, болгарский боле́я, сербохорватский бо̀љети, чешский boleti, польский boleć. Этимология русской лексемы боль прослеживается в древневерхненемецком balo – [«пагуба](http://ru.wiktionary.org/w/index.php?title=%D0%BF%D0%B0%D0%B3%D1%83%D0%B1%D0%B0&action=edit), [зло»](http://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B7%D0%BB%D0%BE), древнеисландском bǫl, древнеанглийском bealu, готском balwawesei – [«злость»](http://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B7%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C), balwjan – [«мучить»](http://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BC%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D1%8C) (Фасмер 2007: 56).

В.И. Даль включает лексему *боль* в синонимический ряд физического состояния – «болезнь, болесть, хворь, хвороба, хворость, недужина, недуг, немочь, немощь, немогута, скорбь (телесная), хиль, хилина, боля, нездоровье», либо как психическое состояние – «чувство горя, истомы, страданий душевных». Дефиниции боли в словарях XX века отличаются единообразием. В четырёх из шести проанализированных словарях (Толково-словообразовательный… 2002; словарь сочетаемости… 2002: 45; современный толковый словарь… 2005: 51; Викисловарь 2007) *боль* трактуется как ощущение физического страдания и как душевные страдания. В толковом словаре Ушакова нет указания на психическую, душевную боль, *боль* определяется как «ощущение физического страдания в какой-нибудь части тела» (Ушаков 2007), в словаре русского языка С.И. Ожегова *боль* также характеризуется «как ощущение страдания» (Ожегов 1986: 49) без уточнения её природы.

Данная статья посвящена анализу лексико-семантического выражения категории *боль* в русском лингвокультурном пространстве на материале произведений Л.Н Толстого.

По мнению Л.Н.Толстого: «гонения, оскорбления, нужда, телесные страдания, болезни свои и близких людей, смерти друзей и своя, все это человек принимает как то, что не только должно быть, но что нужно ему для его совершенствования».[5] Всё перечисленное выше Л.Н Толстым, сопровождается болью, стоящей в одном синонимическом ряду c понятиями: *горе*, *горесть*, *грусть*, *кручина*, *мучительность*, *огорчение*, *печаль*, *пытка*, *сожаление*, *страдание.* Данные единицы в русской традиции относятся к психической, душевной боли, влекущей за собой физический недуг, результатом которого является *тоска*. По мере того, как больной мечется между ужасом и отчаянием от боли, радикально меняется осознание им своего положения в мире: он испытывает совершенно новое чувство "одиночества среди многолюдного города... и многочисленных знакомых и семьи, - одиночества, полнее которого не могло быть нигде: ни на дне моря, ни в земле... " (Л. Н. Толстой). Тоска - еще новое страдание, которое должен переносить больной: *Тупая* ***тоска****, которую он испытывал в полуусыпленном состоянии, сначала только облегчала его как что‑то новое, но потом она стала так же или еще более мучительна, чем откровенная боль. Все то же. То капля надежды блеснет, то взбушуется море отчаяния****, и все боль, все боль, все тоска*** *и все одно и то же.* (Л.Н. Толстой « Смерть Ивана Ильича») Таким образом, понятие *тоска* может продолжить данный синонимический ряд, являясь сопутствующим элементом боли.

Синонимический ряд прилагательных, представляющих динамику боли в её физических и душевных проявлениях – *давящая, сжимающая, щемящая, жгучая, палящая, страшная, жестокая, чудовищная*, – помогает автору передать глубину страдания его героев: *Слова жены, подтвердившие его худшие сомнения, произвели* ***жестокую*** *боль в сердце Алексея Александровича* (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»). *Вдруг он почувствовал* ***знакомую старую, глухую, ноющую боль, упорную, тихую, серьезную.***( Л.Н. Толстой « Смерть Ивана Ильича»)

В русской лингвокультуре существует чёткое разделение боли на *боль*, которую можно и нужно терпеть, и на *нестерпимую*, *невыносимую*, *беспредельную*, *непреодолимую боль*. Однако понимание интенсивности боли определяется самим человеком: *Носилки тронулись. При каждом толчке он опять чувствовал* ***невыносимую боль****; лихорадочное состояние усилилось, и он начинал бредить.* (Л.Н. Толстой « Война и мир»).

В словаре русского языка С.И. Ожегова прилагательное *больной* имеет значение « поражённый какой-нибудь болезнью и свидетельствующий о наличии болезни».[2] Герои Л.Н.Толстого страдают не только от физической боли, но и от душевной боли: *Вчерашние чувства с новой болью защемили* ***больное сердце****.* (Л. Н. Толстой «Анна Каренина») ***Оскорбление***  *самое* ***больное****, потому что оно относилось не к нему, а к другому, к дочери, которую он любит больше себя*. (Л.Н. Толстой « Война и мир») Как видно из примеров, словосочетания *больное сердце* и *больное оскорбление*, используется автором в переносном значении, когда речь идёт о душевной боли.

Субстантивированное прилагательное  *больной* переходит в разряд существительных, когда говорят о человеке, страдающем от боли или болезни: *Читала ли она, как героиня романа ухаживала за* ***больным****, ей хотелось ходить неслышными шагами по комнате* ***больного****; читала ли она о том, как член парламента говорил речь, ей хотелось говорить эту речь.* (Л.Н. Толстой « Война и мир»).

Фразеологическое словосочетание *больное место, больное воображение*, *больной рассудок* относятся к мыслительной деятельности и чувственному восприятию человека и используются автором в качестве метафоры: *Как человек, в полусне томящийся болью, он хотел оторвать, отбросить от себя* ***больное место*** *и, опомнившись, чувствовал, что* ***больное место*** *– он сам. Надо было стараться только помочь* ***больному месту*** *перетерпеть, и он постарался это сделать.*

Краткая форма прилагательного *больной (болен)* склоняется и в современном русском языке употребляется лишь в функции предикатива (сказуемого), но не атрибута (определения).[1] Помимо этого, краткая форма имеет и семантические ограничения в своем употреблении, которые зависят от субъекта одушевленного лица. Краткая форма (*болен, больна, больны)* реализуют преимущественно ЛСВ боли как физического состояния: *Она была больна, и с приближением весны здоровье ее становилось хуже.*

*– Что с тобой, мой ангел, больна? – спросил граф. Наташа помолчала.*

*– Да, больна, – отвечала она.* (Л.Н. Толстой « Война и мир»).

В русской лингвокультуре лексема *боль* может выступать в качестве некоего самостоятельного существа. В глагольных словосочетаниях модели «N + Verb» происходит олицетворение образа боли. Боль может искажать лицо, томить человека, усиливаться, становиться перед человеком, смотреть на него, мелькать и исчезать, светиться в глазах, что характерно как для боли душевной, так и физической*: Боль в боку все* ***томила****, все как будто* ***усиливалась****,* ***становилась*** *постоянной, вкус во рту становился все страннее. Но вдруг в середине боль в боку, не обращая никакого внимания на период развития дела,* ***начинала*** *свое сосущее дело. Иван Ильич прислушивался, отгонял мысль о ней, но* ***она продолжала*** *свое, и* ***она******приходила*** *и* ***становилась*** *прямо перед ним и* ***смотрела*** *на него, и он столбенел, огонь тух в глазах, и он начинал опять спрашивать себя: «Неужели только* ***она***  *правда?»****.***( Л.Н. Толстой « Смерть Ивана Ильича»). Замена лексемы *боль,* в данном примере, на личное местоимение *она* ( 3-е л., ж. р., ед. ч), одушевляет боль и заставляет поверить в её власть над человеком.

Указательные местоимения (*та, ту*) в сочетании с лексемой *боль*, несут функцию выделения известного о предмете и его признаке говорящему.[3] В данном случае в качестве известного предмета выступает сама боль: ***Та боль****, которую она причинила себе и мужу, высказав эти слова, будет вознаграждена теперь тем, что все определится, думала она.*

*И не примирение: в душе у каждого та же старая злоба друг против друга с прибавкой еще раздражения за* ***ту боль****, которая сделана этой ссорой и которую всю каждый ставит на счет другого.* (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»).

Адвербиальные модели словосочетаний «Adv + Inf» больно почувствовать, больно понять, больно думать, больно вспоминать раскрывают душевные терзания героев, не затрагивая физической стороны страданий: *Но прошло три месяца, и он не стал к этому равнодушен, и ему так же, как и в первые дни, было* ***больно вспоминать*** *об этом. Но ты подумай, дело это так важно, что мне* ***больно думать****, что ты смешиваешь чувство слабости, нежелания остаться одной*. (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»).

Источник боли может быть определён не всегда. По типу локализации следует выделить боль свою и боль чужую. Испытывая физическую боль, человек, как правило, может указать на больной орган, как например, голову, зуб, сердце, что находит свою синтаксическую реализацию и выражение в модели словосочетаний «N + N2» (боль чего?): *Он перестал чувствовать* ***боль зуба****, и рыдания искривили его лицо.* (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»).

И в модели словосочетаний «N +в N6»: «*Ах, что я делаю!» – сказала она себе, почувствовав вдруг* ***боль в обеих сторонах головы****.* (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»).

Не всегда возможно определить больной орган:

*– Как вы себя чувствуете? – спросила она его.*

*– Хуже, – с трудом проговорил он. – Больно!*

*– Где больно?*

*–****Везде.***

*Он не кашлял ни разу в продолжение часа, улыбался, целовал руку Кити, со слезами благодаря ее, и говорил, что ему хорошо****, нигде*** *не больно и что он чувствует аппетит и силу.* (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»).

По мнению героев Л.Н. Толстого «больно» может быть и *везде,* и *нигде*. Наречия *везде* и *нигде* являются полными противоположностями, иными словами антонимами. Х.Л. Борхес в своём очерке «Сфера Паскаля» пишет: «Он непрестанный гнёт физического мира, чувствовал головокружение, страх, одиночество и выразил их другими словами: "Природа — это бесконечная сфера, центр которой везде, а окружность нигде"» Сфера Паскаля может стать универсальной и при рассмотрении категории ***боль***. Боль в жизни человека – это бесконечная сфера, центр которой везде. Окружность боли и её грани нигде. Вчитываясь в те станицы романа Л. Н Толстого "Анна Каренина", где умирает от чахотки Николай Левин, мы имеем возможность проникнуть "извне" в субъективный мир страдающего, испытывающего боль человека и более того - имеем возможность рассмотреть процесс умирания и самое смерть: "*Не было положения, в котором бы он не страдал, не было минуты, в которой бы он забылся, не было места, члена его тела, которые бы не болели и не мучали его... Вся жизнь его сливалась в одно чувство страдания и желания избавиться от него*".

Так как терпеливое отношение к боли поощряется в русской лингвокультуре, человек стремится выработать в себе это мужественное отношение к боли как к одному из внешних испытаний, которым не под силу сломить его дух. Модель «несмотря на N4» можно интерпретировать как: вопреки боли, против боли, сильнее боли.

*Раз мне пришла мысль, что счастье не зависит от внешних причин, а от нашего отношения к ним, что человек, привыкший переносить страдания, не может быть несчастлив, и, чтобы приучить себя к труду, я,* ***несмотря на******страшную боль****, держал по пяти минут в вытянутых руках лексиконы Татищева или уходил в чулан и верёвкой стегал себя по голой спине так больно, что слёзы невольно выступали.* (Л.Н. Толстой. «Отрочество»)

Перенесённые боль и страдания учат терпению и ведут к совершенствованию человека. Стойкое терпение боли находит одобрение в обществе и тесно связано с оценкой, которую мы даём другим и себе.

***Несмотря на то****, что я ощущал сильнейшую боль в ухе, я не плакал, а испытывал приятное моральное чувство*. (Л.Н.Толстой. «Отрочество»)

Соотношение понятий *боль* и *воля* человека находит выражение в глагольных конструкциях «Verb + N4» – *победить боль*, *преодолеть боль*, *превозмочь боль*, *заглушить боль* и «Verb + N3» – *противостоять боли*, в которых семантика *боль* локализуется в объекте, а *воля* имплицитно выражена активной негативной позицией говорящего в отношении к боли.

Как бы значение боли не оценивалось человеком и окружающими, естественным желанием индивида является *прекращение* боли.

*Как убившийся ребенок, прыгая, приводит в движенье свои мускулы, чтобы* ***заглушить боль****.* (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»).

*....и убеждается, что это он сам нечаянно ударил себя, что сердиться не на кого и надо* ***перенести и утишить боль.*** (Л. Н. Толстой «Анна Каренина»).

*Он вспомнил о лекарствах, приподнялся, принял его, лег на спину, прислушиваясь к тому, как благотворно действует лекарство и как оно* ***уничтожает боль***. ( Л.Н. Толстой « Смерть Ивана Ильича»).

Испытанная боль позволяет чувствовать боль другого человека, значит делает нас более чуткими. Страдания, испытания, боль делают нас лучше, способствуют духовному возрождению и росту. *Боль есть универсальный запоминающийся урок....Рана обостряет присутствие духа… Прививка воспитателя заверяет надежнее любой подписи*.[4] Опыт собственной выдержанной боли образует иное отношение к своей жизни: строгое, ответственное и суверенное.

Таким образом, лексико-семантический анализ категории *боль*, проведённый на материале произведений Л.Н.Толстого, показывает, что изменение формы синтаксической модели, включающей семантику компонента духовной или физической *боли*, влечёт за собой изменение её содержания, выраженного языковыми средствами и раскрывающими дополнительный смысл. Рассмотренный синонимический ряд, содержащий семантику категории *боль*, позволяет сделать вывод о том, что основным её проявлением в русском языковом сознании является семантика страдания. Вторичное проявление категории *боль* происходит через семантику тоски. Анализ атрибутивных сочетаний показывает, что боль является многогранным понятием и её описание зависит от глубины восприятия самим человеком*: знакомую старую, глухую, ноющую боль, упорную, тихую, серьезную.* Конструкции «N + Verb», включающие в себя компонент *боль*, раскрывают семантику силы и власти боли над человеком: *боль меняет*, *искажает*, *уродует*. Боль одушевляется человеком по средству личных и указательных местоимений: *она, ту, та.* Пространственная реализация боли может быть *везде* и *нигде.* Конструкции «Verb + N4» и «несмотря на N4» с компонентом *боль* имеют значение веры в победу человека: *преодолеть боль*, *победить боль*, *превозмочь боль* и т.д. Метафоры, содержащие компонент *боль*, отражают культурную традицию, зафиксированную и передаваемую из поколения в поколение: *больное место*, *головная боль*, *больное воображение*.

Перенесённые боль и страдания учат русских людей терпению и ведут к их совершенствованию. Именно боль вырывает героев Л.Н.Толстого из монотонной бесцветной повседневности, заставляет остановиться и взглянуть на свои страдания, страдания других и мир в целом.

**Библиографический список**

1. Виноградов И.И. Критический анализ религиозно-философских взглядов Л.Н. Толстого. – М.: Знание, 1981. – 64

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998. С. 330.

3. Словарь русского языка: В 4 томах. Т. 2. М., 1982. С. 192; Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург, 1998. С. 501.

4. Савчук, В. В. Боль авангарда //Литературный авангард в политической истории ХХ века. Тезисы I международной научно-практической конференции 24-28 мая 1999. СПб., 1999. С. 8-11.

5. Толстой. Л.Н. Собр. соч., т.20. - М., 1965. - С.203

*Кан Л.И.*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

**(НА ПРИМЕРЕ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА)**

О языковой личности можно говорить, как о «многослойной и многокомпонентной парадигме речевых личностей. При этом речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности. Имена на уровне речевой личности проявляются как национально-культурная специфика языковой личности, так и национально-культурная специфика самого общения» [1]. Поэтому мы можем смело говорить о том, что успешность обучения зависит от того, реализуется ли обучаемый как полноценная речевая личность. С развитием лингвокультурологических идей, стали говорить о том, что «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность», которая «сопоставляет разные концептуальные системы в контексте мировой и национальной культур» [2].

В условиях информационного общества механизм создания картины мира почти целиком зависит от средств массовой информации. Таким образом, мы вслед за Добросклонской Т.Г. считаем, что «концепция информационной картины мира тесно связано с языковой картиной мира, как лингвистическая форма представлений о жизнедеятельности человека и интерпретаций окружающей действительности, которая в свою очередь отражает национально-культурные особенности мировосприятия и систему ценностных отношений» [3]. Следует отметить, что помимо лингвистической стороны, языковая картина мира тесно взаимосвязана с культурной стороной, которые в свою очередь находятся в непрерывном взаимодействии и восходят в реальной картине мира [4].

Но поликультурная среда вынуждает нас признать, что содержание данного понятия требует обновления и современного взгляда. В работах И.И. Халеевой, Л.П. Халяпиной мы видим полное и концептуально законченное описание уже поликультурной языковой личности, которая характеризуется как «языковая личность, на когнитивном уровне которой произошло расширение базовой концептосферы за счет достижения концептосфер других лингвокультур средствами изучаемого языка, в результате чего сформировалась готовность и способность к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного пространства» [5].

По мнению Бурцева А.К. и Звоновой В.А., это сложное и многогранное проявление личности появилось как реакция на вступление России в Болонский процесс, когда «образование начало базироваться на сотрудничестве, основанном на сходстве и выгодах от различий между культурами, языками и национальными системами» [6].

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся является средством и результатом формирования поликультурной языковой личности. Ее формирование подразумевает не только «слепое» изучение языка и его культуры, но и ее осмысление в контексте собственной культуры. Данное понятие «подразумевает не только сравнивание национальных черт, но и расширение уже имеющихся культурных знаний о собственной стране. Объединяя рамки нашего исследования и данного направления, мы можем сказать об эффективности совершенствования социокультурной компетенции, как понимания разноуровневых концептосфер, осознания ценностных систем страны изучаемого языка на лингвистической базе печатных источников» [7].

На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная (поликультурная) картина мира изучаемого языка, которая в свою очередь не только картина, отражаемая языком, сколько картина, создаваемая языком. Их взаимодействие – сложный психологический процесс, требующий определенного отказа от собственного «я» и приспособления к другому (из «иных стран») видению мира [8].

С позиции же социокультурной компетенции культурное самоопределение показывает то, как в конкретной социальной ситуации человек воспринимается другими. Иными словами целью учащегося будет определение по внешним признакам (деятельности) места собеседника в поликультурном иноязычном сообществе. «Поэтому при изучении культуры поликультурного сообщества, например, американского, европейского или азиатского, особое внимание необходимо уделять рассмотрению спектра культур, а также обучению путям и стратегиям самоизучения культурных самоопределений групповых образований через взаимодействие с их представителями. Это будет способствовать лучшему пониманию иноязычной культуры и формированию повышенной толерантности к участникам коммуникации» [9].

Восточные культуры составляют самую сложную группу для понимания, которые, как правило, ориентированы на коллектив [10]. Причем «коллективизм характеризуется жесткой социальной структурой, которая разделяет «своих» и «чужих» в группах. Большое внимание уделяется взглядам, целям и потребностям группы…. С самого рождения человек является частью большой семьи или клана, который защищает и поддерживает его в обмен на верность и преданность» [11].

Таким образом, по мнению Тер-Минасовой С.Г. восточная культура (японская, китайская и корейская) одна из наиболее открытых, прямых и последовательных в плане коллективизма и вертикальности структуры [12].

Корейский язык занимает одно из особых мест среди других языков мира. «По сложности изучения языка с точки зрения «легкости-трудности» его относят к самой трудной/сложной четвертой группе, куда еще входят такие языки, как арабский, китайский, японский, корейский (т.е. языки иероглифические)» [13]. Помимо языковых трудностей учащиеся сталкиваются и с культурными реалиями, которые требуют более тщательной проработки. Так, например, для корейцев существует понятие индивидуум, в первую очередь, как часть целой группы. Когда члены семьи разговаривают друг с другом, то называют другу друга не по именам, а терминами, указывающими на положение конкретного человека в группе (например, невестка). В Корее вообще господствует убеждение, что коллектив, группа — наиболее устойчивое и постоянное из всех явлений общественной жизни. Следовательно, это свидетельствует о необходимости включения элементов лингвострановедения в преподавание корейского языка, а это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением.

Таким образом, базируясь на специфике чтения как виде речевой деятельности, а именно работе с письменным языком, и основополагающих принципах социокультурной компетенции, можно вывести следующее положение – обеспечение социокультурной компетенции в актах межкультурной коммуникации происходит, прежде всего, через адекватное восприятие речи собеседника и приближенное к родному языку понимание оригинальных текстов.

Будучи всегда направленным на получение информации, чтение может быть охарактеризовано как познавательная деятельность. В связи с этим большое значение приобретает содержание текстов для чтения. Именно он определяет отношение студентов к чтению. Поэтому тексты должны быть интересными, значимыми для студентов. Чтение выполняет следующие функции: прививает навыки самостоятельной работы; текст часто выступает основой для письма, говорения и аудирования; воспитательные цели (нравственность, мировоззрение, ценности); расширение кругозора; прививает любовь к книге.

Среди «новых» видов чтения можно выделить филологическое чтение. Данное понятие вызывает неоднозначное мнение среди отечественных исследователей. А.Н. Щукин дает следующее определение филологическому чтению: это вид реального чтения; средство овладения знаниями (филологическими, педагогическими и т.д.) студентами языкового вуза [14]. В результате нами было выделено лингвострановедческого чтение, как подготовленный вид чтения с полным понимаем содержания и дальнейшим его критическим осмыслением. Данный вид чтения рассчитан не только на форму предлагаемого текста, но и на его содержание.

Ранее уже были попытки выделить данный вид чтения, в частности Ю.В. Одинцова утверждает, что «речь идет об особом виде чтения, так называемом лингвострановедческом чтении, под которым подразумевается специфический вид чтения, направленный на извлечение из текста и усвоение лингвострановедческой информации путем специальных способов и приемов» [15].

Для нас это, прежде всего, специальный вид чтения по освоению языка культуры путем семантизации лексического фона, а также сопоставления культурных фактов с родным языком и культурой. Продуктом лингвострановедческого чтения является то, что учащийся учится подбирать правильные слова, учитывая культурные и социальные особенности собеседника и ситуации в целом, учится относиться к языку, как к зеркалу, в котором отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество. При таком подходе язык идет рука об руку с культурой страны, то есть с идеями, обычаями определенной группы людей, общества.

К очевидным преимуществам лингвострановедческого чтения среди других видов деятельности можно отнести:

- возможности самостоятельной работы, т.е. самостоятельных анализ языковых явлений;

- текст выступает как основа письма, говорения и аудирования, в том числе и подготовка к коммуникативной деятельности;

- расширение культурного кругозора, т.е. максимально адекватное понимание менталитета другого народа.

Можно выделить следующие особенности лингвострановедческого чтения на корейском языке:

1. выделение культурных реалий в тексте. Так при лингвострановедческом чтении текста на корейском языке учащийся учится находить культурные реалии, опираясь на иероглифические показатели, правильно интерпретируя их в рамках соизучения культур. Исходя из культурной обусловленности корейского языка, слово в тексте может нести дополнительные сведения о стране изучаемого языка, приоткрыть то, что связано с культурой, традициями, обычаями незнакомого учащимся народа. Например, слова 인감. В корейском культуре персональная печать имеет большее значение, чем обычный паспорт. Эти связи уходят своими корнями в историю Кореи;
2. анализ социально-культурных традиций народа. Своеобразие национальной культуры проявляется и в том, что некоторые факты невозможно понять так, как их понимает носитель языка. Это ощущается при чтении публицистики, прессы, художественной литературы и др. Оставаясь носителем своей собственной культуры, учащийся обогащает свои фоновые знания, приобретая элементы культуры страны изучаемого языка; «тем самым как личность он становится в какой-то мере носителем мировой культуры и начинает лучше понимать и ценить собственную культуру» [16]. Например, такое понятие как 족보 – родословная книга - символизирует культ предков, направленный на изучение родословной и истории своего клана, во многих семьях это считается обязательным.

Прежде всего, преподавателю необходимо с ответственностью подойти к отбору текстов: следует помнить о том, что необходимо избегать неоднозначных культурных ситуаций, которые могут повлечь за собой нежелательные последствия. Поэтому необходимо учитывать следовать определенным критериям. Критерий типичности и современности призван обеспечить отбор лингвострановедческого материала, отражающего наиболее актуальные факты современной действительности страны изучаемого языка и дающее более полное представление о стране изучаемого языка. С учетом данного критерия к каждой теме отбираются наиболее точные реалии, безэквивалентная и фоновая лексика, предполагающая знакомство с какой-нибудь более конкретной стороной жизни страны изучаемого языка: названия денежных единиц, название праздников, обрядами жизненного цикла и другие.

Требование четкой дифференциации с родной культурой учащихся вызвано необходимостью переноса сведений из привычной для учащихся действительности во вторичную культуру (то есть лингвострановедческой и так называемой культурной интерференции, обусловленной не воздействием одного языка на другой, а воздействием одной культуры на другую). Вслед за В.Л. Скалкиным мы различаем два рода «близости культур: национально-генетическую (историческое развитие из единого источника или длительное взаимодействие в рамках единого ареала) и социальную (общественные принципы образа жизни)» [17]. Так как часто при систематизации фонов самых простых слов социально-далекой культуры возникает лингвострановедческая интерференция или наблюдения непонимания существа вопроса. При изучении иностранного языка необходимо овладение не только словом, но и типизированным образом в национальном сознании народа - носителя языка и культуры; в противном случае происходит перенос понятий одного языка на понятия другого.

Среди внешних факторов, влияющих на отбор материала, отражающего культуру страны изучаемого языка, таких, как цель, этап, условие и продолжительность обучения, заслуживает внимание на наш взгляд, адресат отбора. В данном случае следует учитывать общеобразовательный уровень, а так же уровень языковой подготовки учащихся. Немаловажное значение имеют возрастные особенности учащихся.

Нельзя игнорировать и тот факт, что иностранная культура представляет для учащихся и элемент экзотики. Поэтому следующим критерием отбора фоновых знаний является их экзотичность (привлекательность) для изучающих иностранный язык. Привлекательность учебного процесса за счет информации о культуре страны изучаемого языка способствует развитию у учеников эпизодического интереса, что, несомненно, скажет положительное влияние и на формирование устойчивого интереса к изучению иностранного языка.

Критерий тематичности предполагает разнообразие и многообразие тем в рамках учебной программы, учитывая интересы студентов старших курсов.

Несомненна актуальность критерия функциональности, который приобретает доминирующее значение при отборе и разделении языкового материала на два слоя, в зависимости от его функционального значения: один слой нацелен как на продуцирование речи, так и на рецепцию, а другой слой отрабатывается с ориентацией лишь на рецепцию. То есть, с одной стороны вводится большой объем знаний о национальной культуре (традициях, праздниках, нормах поведения и тому подобное), а с другой - осуществляется активное использование лексических единиц с национально-культурной семантикой, норм речевого этикета.

В целом, при отборе содержания культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала необходимо выделять то, что имеет педагогическую ценность, что способно содействовать не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка. Исходя из содержательной ценности, отбираются те реалии, знание которых способствует повышению уровня общекультурной и страноведческой образованности учащихся, содействует формированию основ социокультурной компетенции.

Необходимо понимать всю удаленность культур изучаемого и родного языка. Учитывая особенности корейского языка и его культуры, учащиеся могут столкнуться со следующими трудностями при чтении:

1. Алфавитно-иероглифической система корейского языка. «За время использования китайских иероглифов в корейский язык не только проникли бесчисленные китайские лексические заимствования, составляющие сегодня существенную часть лексики корейского языка. Несмотря на то что китайские иероглифы в современном корейском языке употребляются гораздо реже, …а в последнее время сфера их употребления непрерывно сужается, несомненно то, что китайская иероглифика все еще занимает важное место в нынешней письменной жизни Кореи» [18]. Тексты, целиком записанные слоговой азбукой, на первый взгляд легче читать. Однако среди слов китайского происхождения очень много омонимов, и об их значении приходится догадываться по контексту. Если же в корейском тексте используются иероглифы, то для его перевода надо знать основы китайской иероглифики.
2. Особенности морфологии. Корейский язык - это язык, в котором глагол всегда стоит в конце предложения, когда основная смысловая нагрузка находится в конце предложения. Существуют следующие порядки слов в предложении, которые являются фиксированными и при обычных условиях не подлежат изменению: «атрибутив – имя существительное, наречие – глагол/прилагательное, конструкция обладания (родительный падеж – имя существительное), второстепенные относительные предложения (относительное предложение – имя существительное), подлежащее – дополнительный именной член в Им. п. Также невозможно изменение позиций конечной глагольной формы, если только оно не обусловлено такими факторами, как запинание говорящим при акте говорения или стилистические фигуры» [19].
3. Особенности синтаксиса.Это связано с «системой родства и статусных отношений внутри семьи. Корейская семья выступает в качестве главнейшего хранителя традиционных ценностей, передаваемых из поколения в поколение. Правила поведения, как и социальный опыт вообще, кореец постигает в семье» [20].Формы вежливости по отношению к собеседнику «выражают вежливость, которая никоим образом не относится к лицам, о которых идет речь в высказывании; это выражаемая посредством особых языковых средств вежливость по отношению к слушающему» [21]. Главным для корейцев остается этика долга, культ семьи и предков, отношения между отцом и сыном, руководителем и подчиненными; все то, что веками определяло нравственный и моральный климат в стране и что до настоящего времени достаточно активно проявляется во всех сферах жизни республики — от экономики до частной жизни. Опора корейцев на конфуцианские традиции помогало в восприятии государства как целостного, натурального и сложного организма, частицей которого является каждый взятый в отдельности гражданин, которому он всегда готов подчиняться.
4. Кроме того, следует отметить, что трудности усложняющие усвоение корейского языка, являются не только лингвистическими, но и культурологическими. Это обусловлено «корейскими национальными реалиями, которые не только отсутствуют в других национальных культурах, но и часто не имеют соответствующих эквивалентов» [22].

При этом важнейшими критериями отбора учебного материала являются культурологическая и страноведческая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность явлений.

Таким образом, лингвострановедческое чтение при обучении корейскому языку становится наиболее актуальным, учитывая специфику и удаленность изучаемого языка от родного.

Следует подчеркнуть, что данный вид чтения приемлем на старшем этапе обучения, когда читающий должен «уметь обобщать, находить связь между смысловыми кусками, выделять наиболее важное, переходить в под текст, достигать полноты, точности и глубины понимания» [23]. И как результат данных операций – оценивание текста в широком социальном и культурном контексте.

Таким образом, лингвострановедческое чтение при обучении корейскому языку становится для нас актуальным, учитывая специфику и удаленность изучаемого языка от родного.

**Библиографический список**

1. Маслова В.А. Лингвокультурология/В.А. Маслова.- М.,2004.- с.119
2. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез.- М.,2006.- с. 65-70
3. Добросклонская Т.Г. Язык средств массовой информации/ Т.Г. Добросклонская. - М.,2008.- с. 77-78
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова.- М.,2008.-с. 47
5. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности/ Л.П. Халяпина.-М.,2006 .-с.70
6. Бурцев А.К., Звонова В.А. Болонский процесс. Основополагающие материалы/ Бурцева А.К., В.А. Звонова.- М., 2007.- с. 49
7. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности/ Л.П. Халяпина.-М.,2006 .- с.71
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова.- М.,2008.-с. 50
9. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования: (На материале культуроведения США): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.п.н.: Спец. 13.00.02.- М., 2004.- с. 45
10. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур/С.Г. Тер-Минасова.- М.,2008.-с.102
11. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура/Т.Н. Персикова.- М.,2004.-с.47-48
12. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур/ С.Г. Тер-Минасова.- М.,2008.-с.106
13. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь/А.Н. Щукин.- М.,2007.-с.61
14. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь/А.Н. Щукин.- М.,2007.-с.367
15. Одинцова Ю.В. Обучение лингвострановедческому чтению на английском языке студентов неязыкового вуза. Дис.… канд. пед. наук. – СПб, 2008. – 37
16. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? //ИЯШ. -1996. - №6.-С. ​22-27
17. Скалкин В.Л. Коммуникативные нормативы отбора языкового материала для обучения устной иноязычной речи // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1983.- с. 25
18. Ли Иксоп. Корейский язык/Ли Иксоп.- М.,2005.-с. 70
19. Ли Иксоп. Корейский язык/Ли Иксоп.- М.,2005.-с. 275
20. Самсонов Д.А. Этнические стереотипы поведения корейцев. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.п.н.: Спец. 07.00.07. -СПб., 2007.- с. 12
21. Ли Иксоп. Корейский язык/Ли Иксоп.- М.,2005.-с. 354
22. Сен Н.И. Методика интенсивного обучения корейскому языку как иностранному (начальная ступень курсового краткосрочного обучения). Автореферат. - М.,2004.- с. 20
23. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии/ А.Р. Лурия.- М., 1975.- с.174

*Карелова Д.Г.*

*Казанский государственный архитектурно-строительный университет*

**Семантика термина в подъязыке строительства**

В современном языкознании вопрос термина и терминологии чрезвычайно актуален. Прежде всего, это связано с появлением новых понятий в области науки и техники.

Появление когнитивной лингвистики определило новый подход не только к изучению языка в целом, но и конкретно к его отдельным аспектам. Язык стал изучаться не только как уникальный объект, рассматриваемый в изоляции, но в значительной мере и как средство доступа ко всем ментальным процессам, происходящим в сознании человека и определяющим его собственное бытие и функционирование в обществе.

В когнитивно–дискурсивном подходе понимание и функции термина становятся комплексными. Основной функцией термина является коммуникативная т.к. именно она дает возможность специалисту участвовать в профессиональном общении.

Многоаспектность термина, которая связана с положением термина как единицы особой области знания, вызывает разноплановость его изучения. В когнитивно – дискурсивном подходе термин – это результат познавательного процесса, специально- ориентированного особым сообществом людей (ученых)– в решении сложнейшей задачи, поставленной когнитивной лингвистикой–«объяснение тех постоянных корреляций и связей , что обнаруживаются между структурами языка и структурами знания».

Выражая специальное понятие, термин становится носителем и хранителем фрагмента информации, которая имеет свою ценность в особой понятийной системе, и в этом смысле термин являет собой особую когнитивно–информационную структуру, в которой аккумулируется выраженное в конкретной языковой форме профессионально-научное знание, накопленное человечеством за весь период его существования».

Это, однако, далеко не означает, что у каждого термина имеется своя единая дефиниция в данной науке. Разные авторы, пользуясь одним и тем же термином, дефинируют его несколько по-разному. В качестве примера можно привести сильно различающиеся определения основного для лингвистики понятия «значения». (Арнольд 1991,85).

Под значением в когнитивной науке понимается когнитивный феномен, за которым стоит определенная структура опыта, а также структура оценки знания. Значение существует только как значение знака, определенной языковой формы, и в значении слова отображается лишь часть знаний об объекте, которую обычно фиксирует словарь и которая связывается с употреблением слова в типовых контекстах и окружениях (Кубрякова 2002, 5-15).

Э. Бенвенист определяет значение как способность языковой единицы быть составной частью единиц высшего уровня, а форму как способность языковой единицы разлагаться на конститутивные элементы низшего уровня. Для контраста можно привести определение В.М. Солнцева: «Значение в слове есть тот минимум признаков понятия, который необходим для того, чтобы языковой знак приобрел социальную значимость» (Солнцев,1977). Или определение известного автора словаря лингвистических термином Ж. Марузо: «Значение слова есть совокупность представлений, которые могут быть вызваны произнесением этого слона». Арнольд И.В. определяет значение следующим образом «Под лексическим значением слова понимаем реализация понятия, эмоции или отношения средствами языковой системы» (Арнольд, 1981). Причина такого разнообразия состоит в том, что определения соответствуют разным задачам того или иного направления в лингвистике и отражают разнообразие подходов авторов к предмету.

Терминоведение в настоящее время представляет собой самостоятельную отрасль лингвистики. Важнейшей практической задачей терминологии как науки является упорядочение специальной лексики. Однако не следует абсолютизировать цели упорядочения лексики той или иной области знания: хотя в отличие от словаря общелитературного языка специальная лексика в большей степени допускает сознательное регулирование, она также находится в сфере действия общих законов развития и функционирования языка, согласно которым не может существовать взаимнооднозначного соответствия «понятие – слово» или «предмет − денотат» (Бакулов 1973, с.9-10). В каждой области значений имеется сложившаяся, хотя зачастую не явно выраженная, собственная система понятий и (неоднозначно) соответствующий ей набор специальных терминов.

В отличие от семантики слова семантика термина бинарна и представляет собой комплекс понятийного и языкового значений. Понятийное значение термина составляют достаточные и необходимые признаки неязыкового объекта. Эти признаки вычленяются в результате классифицирования, т.е. разбиение множества объектов на подмножества. При этом классификация выступает как способ представления (репрезентации) одного объекта во множестве других с соблюдением принципа систематичности. Так как терминируемый объект выступает в системе, он всегда выражает общие признаки, присущие ему как представителю класса объектов. Общие признаки составляют содержание понятия. Поэтому принято считать, что термин выражает понятие. Но тот или иной объект может быть рассмотрен автономно, т.е. объектом знакового оформления могут быть его индивидуальные признаки, которые составляют содержание не понятия, а представления. Достаточные и необходимые признаки неязыкового объекта закрепляются за языковой единицей, эквивалентной слову или словосочетанию. Слово в свою очередь как член лексической системы языка тоже имеет конкретное значение, но значение другого типа - лексическое. Лексическое значение или комплекс лексических значений выступает как способ представления достаточных и необходимых признаков в пределах языковой единицы, эквивалентный слову, т.е. как способ репрезентации понятийного значения, полученного в результате структурирования (классификации) неязыкового объекта.

Цель терминологической работы на этом этапе – выявить систему терминов, если не изоморфную, то адекватно существующей в данной области системе понятий. Уточним, что под системой терминов или терминосистемой мы понимаем конечное множество взаимосвязанных терминов. Два термина будут называться «взаимосвязанными», если они находятся в некотором бинарном соотношении. Задаваемое бинарное отношение должно касаться исключительно семантики термина. (Бакулов 1973, с. 9-10).

Термин является единицей терминосистемы гибких мобильных сооружений с использованием мягких оболочек.

Возросший обмен научной информацией в данной области явился причиной затруднения при переводах. Соответствен­но, возникла необходимость в упорядочении и систематизации массива терминов. Основой любой отрасли строительства (включая строительство мобильных сооружений с использованием мягких оболочек) является непосредственно терминология, тот тезаурус, который необходим специалисту для профессионального общения.

Необходимость словарной манифестации новых научно-технических понятий стимулирует постоянное и интенсивное пополнение лексического фонда языков. В связи с ростом взаимовыгодных экономических и научно-технических партнерских отношений между специалистами необходим обмен информацией в рамках международной стандартизации и межъязыковой унификации научно-технических терминов. В связи с развитием контактов США, Англии по применению пневматических и тентовых сооружений и элементов зданий из синтетических пленок и текстиля значительно возросли объемы технической и экономической информации, требования к точному переводу необходимость создания взаимоувязанной терминологии и документации в архитектурной строительной науке и технике. Охватываются многие несвойственные для традиционной строительной техники особенности таких сооружений, связанные с химией и технологией полимеров, резины, текстиля, текстильных композитов с методами расчета, конструирования, изготовления, монтажа, эксплуатации и испытаний мягких оболочек, что значительно расширяет профессиональную лингвистическую среду. Необходимо уделить внимание постоянно растущему спросу на данные объекты, что ведет за собой увеличение количества фирм, занимающихся как разработкой, так и применением пленочно-текстильных сооружений, а также текстильных композитов. К примеру: Ferrari (Франция), Satler (Австрия), Sedo (Испания), Mahler (Германия), Naizil (Италия), Sioen (Бельгия), Scantarp (Финляндия), Licana (Италия).

Изучаемая терминосистема входит в состав подъязыка строительства.

Профессиональный подъязык строительства сложился в процессе развития строительного производства, складывающийся естественным путем, для него характерна терминологическая неупорядоченность различного рода: наличие синонимов и омонимов, отсутствие си­стемного обоснования содержания понятие и другие недостатки. Такое положение в настоящее время расценивается как серьезное отставание строительной терминологии от современных требова­ний по той причине, что неупорядоченность терминологии имеет следствие не только неточность излагаемой мысли, но и нередко даже её не­правильность.

Термин «подъязык» определяется как «исторически сложившаяся, относительно устойчивая для данного периода автономная экзистенциальная форма национального языка, обладающая своей системой взаимодействующих социолингвистических норм первого и второго уровней, представляющая собой совокупность некоторых фонетических, грамматических и, преимущественно, специфических, лексических средств общенародного языка, обслуживающих речевое общение определённого социума, характеризующегося единством профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой социальных понятий» (Коровушкин, с. 7-13).

Профессиональный подъязык строительной терминологии гибких мобильных сооружений с мягкими оболочками являются, представляет собой нормы первого (термины и номены) и второго (профессионализмы, депрофессионализмы, квазипрофессионализмы, интерпрофессионализмы) уровня, так как включает в себя кодифицированные и некодифицированные единицы.

Г.П. Мельников определяет «номен» как единицу непосредственно соотнесенную «с предметами и объектами реальности, а не с теоретическими единицами – понятиями об этих предметах и уже только через него с понятием, то есть не с единицами уровня « логоса»» (Мельников, 1991 с 15).

Ядро профессионального подъязыка строительной терминологии гибких мобильных сооружений с мягкими оболочками составляют современные термины, имеющие тематическую соотнесенность с 16-тью основными группами отраслей и направлений развития техники;

1. Традиционная и новая техника палаточных и шатровых сооружений, в том числе с конструкциями и оборудованием для тентовых, пневматических и др. систем. 2. Архитектурное и строительное использование тентовых, пневмати­ческих, отделочно-облицовочных, гидро-паро-газо изоляционных покрытий, прослоек, стеновых огрождении, свето-звуко-теплоактивных конструкций; трансформирующихся устройств, например раздвижных перегородок; спасательных средств, например рукавных эвакуаторов; для строительной индустрии, и строительной технологии, например пропарочные камеры, опалубка, воздуховоды; укрытия строящихся и реставрируемых объектов. 3. Одежда и др. изделия легкой пр­омышленности в том числе пецзащиты на производствах. 4. Резино-технические изделия, в т.ч. резино-ткани, пожарные рукава, транспортерные ленты автошины, пневмобаллоны, бензобаки. 5.Автотранспортное машино­строение, в т.ч. автофургоны. 6.Текстильная промышлен­ность в т.ч. отрасли волокон, нитей, тканей, нетканых сет­чатых крученых и др. изделий. 7. Летательные и воздухоплавательные аппараты, аэроста­ты, дирижабли, парашюты, дельтапланы. 8. Химия, технология, матери­аловедение полимеров, пле­ночных и др. изделий из пластиков и композитов. 9.Специальные раздвижные антенны исследовательских аппаратов. 10.Чехольная, упаковочная, тарная, экспедиционная оснастка. 11. Несущие каркасы, опоры, крепеж, механизмы и уст­ройства для трансформа­ции конструкции из специ­альных, в т.ч. легких металлосплавов и профилей, древесины, пластмасс со сшивкой, склейкой, окраской, др. процессами. 12. Мягкие и гибкие судовые конструкции, в т.ч. переборки, плавсредства, суда навоздушных подушках. 13. Защитно-закрепляющие покры­тия и прослойки при возведении насыпей, дамб, озеленений откосов, геотекстильные устройства 14. Передвижные гидротехнические сооружения-плотины, лотки, водое­мы, бункеры, водоводы, бассейны 15. Парусное вооружение судов, кораблей.16. Другие типы и виды гибких, под­вижных устройств конструкций, оборудования и процессов, в т. за­щитных и отделочных покрасок (Блинов ,1971.)

Являясь одной из форм реализации языка, профессиональный язык не выбирает собственных способов образования единиц, используя морфологическую деривацию семантическую деривацию, функционирующие в других разновидностях национального языка. Очевидно, что номинация осуществляется там и тогда когда: 1) нет имени объекта, явления или процесса; 2) существующее название не удовлетворяет потребностям коммуникантов. (Солнышкина, М.И., 2005)

Большинство терминов, входящие в состав профессионального подъязыка строительной терминологии гибких мобильных сооружений с мягкими оболочками, являются исходными семантической деривации в рамках экзистенционного языка, обладающие следующими функциями словообразования: номинативной, экспрессивной, конструктивной, компрессивной. Помимо внутрилингвистических факторов на развитие подъязыка строительной терминологии гибких мобильных сооружений с мягкими оболочками влияют также экстралингвистические.

Определенное количество составляют абсолютные термины, то есть слова, функционирующие исключительно как элемент специальной терминологии, в рамках которой они соотносятся с определенным понятием, и не имеет предметно-логических значений с другими терминами. В связи с увеличением количества терминов, что в свою очередь явилось следствием развития науки во многих направлениях, актуальны вопросы термина и терминологии в целом.

Различные толкования понятий «термин» и «терминология» свидетельствует об отсутствии единого мнения среди ученых, и нерешенности данной проблемы, поэтому, упорядочение, к примеру, терминосистемы профессионального подъязыка гибких мобильных сооружений с использованием мягких оболочек дает возможность расширить представления о терминах, входящих в состав данной терминологии, а также раскроет их сущность и связь с другими терминосистемами.

**Библиографический список**

1. Арнольд И.В.Основы научных исследований в лингвистике [Текст].- М.:Высш.шк .,1991-С.85
2. Кубрякова Е.С. Язык и знание/Е.С. Кубрякова – М.; Языки русской культуры ,2002-800с
3. Солнцев В.М.Язык как системно- структурное образование - М.,1977
4. Бакулов, А.Д. Определение метода прикладной лингвистики при построении терминологической системы. Труды ЦНИИПИИ,4 серия /А.Д. Бакулов, 1973. Коровушкин, В.П. Контрастивная социодиалектология как автономная лингвистическая дисциплина / В.П. Коровушкин. Н. Новгород ,2005.- С.7-13.
5. Мельников, Г.П., Основы терминоведения /Г.П.Мельников- Москва: Изд-во Ун-та дружбы народов,1991-с 15.
6. Блинов, Ю.И., Пленки, ткани и сетки в гражданских и промышленных сооружениях./Ю.И.Блинов - Казань: Вопросы теории развития гибких мобильных и сооружений,1971.
7. Солнышкина, М.И., Профессиональный морской язык/М.И.Солнышкина - Москва: Академия, 2005.

*Кватова А.В., Алексеева С.Н.*

*Ирутский государственный технический университет*

**Методические рекомендации к написанию**

**бизнес- плана на уроках иностранного языка**

Бизнес-план выступает в качестве основы бизнес-предложения при переговорах с возможными инвесторами и будущими партнерами, используется при приглашении ключевых сотрудников, при подписании контрактов с персоналом фирмы. Он является не только внутренним документом фирмы, но и используется при установлении контактов. Это предъявляет определенные требования к его оформлению, форме и структуре.

**Бизнес - план** нужен в любом случае как перспективный и незаменимый документ именно для воплощения Ваших замыслов и практической деятельности по их реализации. Он нужен Вашим сотрудникам, особенно высококвалифицированным и ключевым, для ознакомления при приеме на работу, посколько именно с ними Вы хотите достичь поставленные цели. Он пригодится должностным лицам, которые хотят оценить Вашу фирму и знать о Ваших перспективах.

Он должен быть представлен в форме, позволяющей заинтересованному лицу получить четкое представление о существе дела и перспективах своего участия в нем. Поэтому не существует жестко регламентированной формы его представления и структуры. Однако, как правило, в нем предусматриваются разделы, в которых раскрываются основная идея и цели бизнеса, характеризуется специфика деятельности фирмы и удовлетворение им потребностей рынка, дается оценка рынка и устанавливается стратегия поведения фирмы на определенных рыночных сегментах, определяются организационные и производственные структуры, формируется финансовый проект дела, включая стратегию финансирования и предложения по инвестициям, описываются перспективы роста фирмы. Объем и степень конкрети-зации разделов плана определяются спецификой компании и областью ее деятельности.

Почему мы советуем, прежде всего, заняться составлением плана деятельности в письменном виде?

1. Сам процесс составления плана, детальный анализ, который предшествует его написанию, заставляет непредвзято и беспристрастно взглянуть на затеваемое Вами дело во всех его деталях.
2. Конечный продукт - готовый план действий - представляет собой рабочий инструмент, который при умелом обращении поможет Вам управлять своим предприятием и довести дело до успешного завершения.
3. Наконец, Ваш план - прекрасный способ довести свои идеи до других людей, а также основа для планирования финансовой деятельности.

Важность планирования не следует недооценивать. Трезвый взгляд на свое предприятие поможет выявить его слабые и сильные стороны, точно определить, что Вам потребуется, не упустить чего-либо из виду, оценить открывающиеся перспективы и приступить к выработке плана конкретных действий, направленных на достижение поставленной цели, заранее предвидеть возможные трудности, не дать им перерасти в серьезную проблему, докопаться до причин затруднений, а, значит, найти пути их устранения.

**Бизнес - план** позволит получить необходимую информацию тем, кто заинтересован в объективной оценке Вашего предприятия, в особенности, если Вам понадобится внешнее финансирование. Тщательно составленный план может быть быстро переработан в финансовую заявку, которая удовлетворит большинство кредиторов.

**МАКЕТ БИЗНЕС - ПЛАНА**

 Обложка: название фирмы, фамилия главы фирмы, адрес фирмы, номер телефона и факса фирмы.

 Резюме: краткое содержание бизнес-плана.

 Местонахождение фирмы.

 Цель деятельности.

 Описание вида деятельности.

 Виды услуг.

 Конкуренция и конкурентное преимущество.

 Стратегия маркетинга.

 План деятельности фирмы.

 Управление и персонал.

 Планируемая прибыль.

 Оценка риска.

 Финансовый план.

 Стратегия финансирования.

Надо иметь в виду, что банки или западные инвесторы, фонды и организации, предоставляющие льготные кредиты и гранты, получают десятки бизнес-планов. Поэтому резюме бизнес-плана следует дать сжатым, коротким (не более 2-3 страниц), что будет обзором делового предложения, способного привлечь внимание инвестора и стимулировать его к дальнейшему рассмотрению плана. Нередко именно эта информация используется при представлении заявки в банк или фонд на дополнительное или начальное финансирование.   
 В этом разделе должно быть четко определено, какая возможность для предпринимателя в бизнесе открывается, в чем ее привлекательность, кто будет во главе нового бизнеса, каковы его (их) достоинства, как новая фирма проникнет на рынок, каковы ее перспективы и т.д.   
Обычно резюме составляют на основе уже готовых пунктов плана.

В рамках одного абзаца опишите Ваши цели и основные направления его достижения. Какие возможности имеются: новые услуги без конкурентов, укажите перспективы расширения рынка реализации Ваших услуг, включая международный. Этот пункт должен занимать 2-3 абзаца.   
 В следующем пункте резюме описываете: какой сегмент рынка Вы охватываете с предполагаемой реализацией в количественном и денежном выражениях и моменты ценовой политики. Данный пункт должен занимать 3-4 абзаца.   
 Очень коротко опишите конкурентное преимущество Ваших услуг, в чем проявляются эти моменты. Объем места для этого 1-2 абзаца. Какие слабые места имеют Ваши конкуренты на рынке.

Следующий пункт резюме должен быть посвящен финансовым результатам Вашего бизнеса: доходы и прибыль от деятельности, сроки оборота капитала, рентабельность производства и другие финансовые показатели, характеризующие эффективность Вашей деятельности.

Дайте характеристику руководителям и специалистам в плане компетентности и наличия опыта, профессиональных качеств, достаточных для реализации целей и задач фирмы, отраженных в бизнес-плане.

В завершение данного раздела-резюме оцените требуемую сумму для инвестиции или финансирования бизнес-плана в национальной валюте или в долларах США.

**МЕСТОНАХОЖДЕНИЕ ФИРМЫ**

В этом разделе необходимо написать о выборе местонахождения фирмы, если этот вопрос решен, тогда какое значение оно имеет в реализации плана. Если данный вопрос будет решен в перспективе, тогда опишите какой- нибудь идеальный вариант для Вас представляется и каким способом

**ЦЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Цель можно рассматривать как путь к желаемому состоянию, которого Вы хотели бы достичь. Целесообразно выделить общие и конкретные цели. Вообще целевая ориентация бизнес-плана является очень важной, поскольку от правильно сформулированной цели зависит конечная оценка Вашей деятельности. Таким образом, необходимо сформулировать общие цели и более конкретные цели, долговременные и текущие или оперативные цели. Желательно, правильно сформулировать основную цель деятельности фирмы, а конкретным целям дать описание их приоритетности и сроки их исполнения, что является условием достижения общей цели.

**ОПИСАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФИРМЫ**

Цель данного раздела заключается в описании конкретных видов деятельности на ближайшие годы, при этом в перечне видов деятельности необходимо полнее их отражать. Однако, заметим, что из перечня видов деятельности указанных в Уставе, необходимо выделить именно те, которым и действительно будет заниматься фирма, т.е. какие услуги будет оказывать. Ответ на следующие вопросы отражают содержание данного раздела:   
- каково положение дел к моменту составления бизнес-плана: становление, расширение действующего предприятия, слияние или выделение из состава крупной компании?

- каков юридический статус Вашей фирмы - частное владение, партнерство, корпорация, совместное предприятие и т.д.?

- когда Ваша фирма начала (или будет начинать) функционировать?   
При описании данного момента надо исходить из факта, что при отсутствии опыта управленческой деятельностью, будет ли возможно руководство фирмой другим лицам.

В завершении данного раздела надо охватить вопросы применения контрактной системы при принятии на работу.

Описание данного раздела при слиянии с другой фирмой или поглощения другой фирмы, необходимо осветить причины принятия того или иного решения. Необходимо детально анализировать причину поглощения другой фирмы, к каким результатам может привести этот шаг и наоборот если Ваша фирма собирается влиться в другую фирму, какое место будет принадлежать Вашей фирме.

**ВИДЫ ОКАЗЫВАЕМЫХ ВАМИ УСЛУГ**

Эта часть бизнес-плана начинается с раздела, в котором описываются те услуги, которые Вы хотите предложить будущим потребителям. Здесь от Вас потребуется предельная четкость и прежде всего ответы на такие вопросы:   
- какие потребности призваны удовлетворить Ваши услуги?   
- в чем особенность и почему потребитель будет отличать их от услуг Ваших конкурентов и отдавать им предпочтение?

- какими патентами или авторскими свидетельствами защищены особенности Вашей технологии?

Очень важно наглядно изображать новые приборы и системы в виде фотографий или качественно оформленными рисунками.

Здесь же в разделе должна быть указана цена услуг и сравнительный анализ с ценами аналогичных услуг. Необходимо указать основные показатели качества услуг, преимущества его перед другими. Главный акцент делается на потребительские свойства услуг и какую пользу он может принести потенциальному потребителю. Кроме того, целесообразно ответить на следующие вопросы:

- каковы слабые стороны оказываемых услуг?   
- охарактеризуйте качество жизненного цикла Ваших услуг?   
- какое время необходимо для начала оказания новых услуг?   
- каковы возможности адаптации (модификации) Ваших услуг к изменениям рынка?   
- могут ли Ваши услуги быть защищены авторскими правами, патентами, отличительными знаками?

**СТРАТЕГИЯ МАРКЕТИНГА**

План маркетинга, как часть бизнес-плана, не только необходим для внутренней организации деятельности Вашей фирмы, но и служит основой контактов, как с Вашими партнерами, так и с Вашими инвесторами.

При обсуждении бизнес-плана с будущими партнерами необходимо иметь четкое представление об объемах и видах оказываемых услуг, методах определения цен, уровне рентабельности на вложенный капитал и других вопросах маркетинговой политики, представленной в соответствующих разделах Вашего бизнес-плана.

Выбор маркетинговой стратегии занимает ключевое место на всем протяжении от начала функционирования Вашей фирмы и ее дальнейшего развития.

Что делает Ваши услуги конкурентоспособными, а также привлекательными и выгодными по сравнению с другими фирмами? Что позволяет двери Вашего клиента для Вас держать открытыми? Ответы на эти вопросы включают в себя определения, как требований рынка, так и величины риска, который Вы можете взять на себя. При разработке ценовой политики важно определить не только уровень цен, но и стратегическую линию ценового поведения фирмы на рынке по каждому виду услуг. Ценовая стратегия-основа принятия решений в установлении цены услуг..

Специальное внимание следует уделить разработке вопросов качества оказываемых услуг. Именно качество услуг на соответствующих целевых рынках может обеспечить Вам победу в конкурентной борьбе. Важную, а на некоторых сегментах, ключевую роль играет разработка дизайна, позволяющая удовлетворить прихотливого клиента. Повысить конкурентоспособность услуг можно путем предоставления сопутствующих услуг.

Выбор эффективного сочетания различных маркетинговых инструментов существенно зависит от особенностей жизненного цикла оказываемых услуг. Различают и сам тип жизненного цикла, поскольку в реальных ситуациях в зависимости от различных факторов кривые жизненного цикла могут весьма существенно отличаться от стандартного, классического вида (сезонная или кривая моды, гребешковая кривая, кривая продолжительного увлечения и т.д.)

Можно предложить следующую схему написания рассматриваемого раздела.

Общая стратегия маркетинга.

Опишите свою рыночную философию и стратегию, исходя из особенностей оказываемых Вами услуг и каналов реализации в Вашей нише рынка.

Включите, например, описание потребителей, которые уже являются Вашими клиентами или на которых будут направлены первоначальные усилия, а также тех, на ком внимание будет сконцентрировано несколько позднее. Укажите, как потенциальные потребители в этих группах будут выяснены и как Вы на них выйдете; какие особенности услуг (например, высококлассный сервис, качество, доступная цена, своевременное обслуживание, гарантия или подготовка персонала, потребителя) будут использованы для стимулирования оказываемых услуг, будут ли применены новаторские маркетинговые концепции, способствующие улучшению качества услуг.

Б**изнес - план** представляет собой всестороннее описание бизнеса и среды, в которой он действует, а также системы управления, в которой он нуждается для достижения поставленных целей.

**Бизнес - планом** называется экономическая программа эффективного управления предприятием, которая включает конкретные меры по развитию производства и продаж конкурентоспособной продукции, а также выработку рыночной стратегии хозяйствования, обеспечивающую их эффективную реализацию.

**Бизнес - план** нужен в любом случае как перспективный и незаменимый документ именно для воплощения Ваших замыслов и практической деятельности по их реализации. Он нужен Вашим сотрудникам, особенно высококвалифицированным и ключевым, для ознакомления при приеме на работу, поскольку именно с ними Вы хотите достичь поставленные цели. Он пригодится должностным лицам, которые хотят оценить Вашу фирму и знать о Ваших перспективах.

**Библиографический список**

1. [Методические рекомендации по составлению бизнес-плана](http://www.bishelp.ru/svoe_delo/bp/metods.php); - под. ред. Латипова Н.И., М.Эксмо, 2008

2. Readings in Management and Economics M.1998 International University of Business and Management

3. “Как сделать карьеру”, под. ред. Л.Васильевой;- Издательство “Айрис Пресс” Москва, 2001.

4. Методические разработки авторов статьи

*Колодяжная В.Н.*

*Белгородский государственный университет*

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОЙ СВЯЗИ НАРЕЧИЙ НЕПОЛНОТЫ ДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Мир современного английского языка велик и разнообразен, а каждый аспект его исследования, безусловно, заслуживает должного внимания.

На современном этапе развития науки общеоценочные наречия получили достаточно широкое освещение. Тем не менее, с наречиями частных тематический подгрупп исследования проводились мало. В частности, наше внимание привлекли такие наречия английского языка, как merely, barely, scarcely и другие, отличающиеся многоплановостью как грамматического оформления неполноты действия, которое приближается к завершению, так и аппроксимацией недостаточности собственно семантического плана. Таким образом, целью нашей работы является изучение семантических и функциональных особенностей неполноты действия в современном английском языке.

Наречие по его грамматическому значению определяют как «признак признака». Как отметил Потебня, наречие называет «признак … связуемый с другим признаком, данным или возникшим, и лишь через его посредство относимый к предмету». Таким образом, существительные называют предметы, прилагательные - признаки предметов, а наречия - признаки этих признаков.

Наречия функционируют в предложении как обстоятельства, относимые к глаголу, к прилагательному, к неглагольным предикативам. Значительно реже наречие относится к существительному.

Для наречия характерно отсутствие, каких либо грамматических категорий (и соответствующего им формообразования), кроме категории степени сравнения у качественных наречий.

По своему значению наречия делятся на наречия времени, места, образа действия, меры и степени.

Наречия меры и степени определяют глагол, прилагательное или наречие и несут, количественный показатель действия или признака. К ним можно отнести наречия неполноты действия, такие как merely, barely, nearly, almost, hardly, scarcely.

Некоторые из данных наречий обладают двумя формами: одна без суффикса, одинаковая с прилагательным, а другая с суффиксом - ly, при этом значение формы наречия без суффикса отличается от значения формы наречия с суффиксом, например:

hard – настойчиво упорно hardly – едва, едва ли

near – близко nearly – почти

Наречия неполноты действия широко употребляются при предикатах, в частности, при глаголах, модифицируя действие или состояние, например:

1. I could **scarcely** bear to entrust you to him in case you were miserable. (Maugham W. S. The Magician)

2. 'I wish you weren't so beautiful,' he answered, awkwardly, as though he could **scarcely** bring himself to say such foolish things. 'I'm so afraid that something will happen to prevent us from being happy. It seems too much to expect that I should enjoy such extraordinarily good luck.' (Maugham W. S. The Magician)

3. The actor appeared to be slightly bewildered, and seemed **hardly** to take in the full meaning of the old gentleman's words. (Henry O. The Duplicity of Hargraves)

4. "Well," said Miss Lydia, "I can **hardly** be expected to remember you, Uncle Mose, at that age. And, as you say, I'm 'plum growed up,' and was a blessed long time ago. But I'm glad to see you, even if I can't remember you." (Henry O. The Duplicity of Hargraves)

5. And when the afternoon was **nearly** gone, and still there was no sign of rain, we tried to cheer ourselves up with the idea that it would come down all at once, just as the people had started for home, and were out of the reach of any shelter, and that they would thus get more drenched than ever. But not a drop ever fell, and it finished a grand day, and a lovely night after it. (Jerome K. Jerome Three Men in a Boat.)

6. They could **hardly** have fared worse. At their backs rose a perpendicular wall of rock, and Perrault and Francois were compelled to make their fire and spread their sleeping robes on the ice of the lake itself. (Jack London The Call of the Wild)

7. He was aiming at something, I knew not what, and perhaps he **hardly** knew himself; and I got again more strongly the impression of a man possessed. (Maugham W. S. The Moon and Sixpence)

Наречия со значением неполноты действия сочетаются с глаголами в тех случаях, когда глаголы выступают как собственно предикаты, признаковые слова при предметах и событийных обозначениях. Под событийными предикатами мы вслед за Еленой Михайловной Вольф понимаем глаголы оценочной семантики, характеризующие временную соотнесенность действия с его аксиологическими (ценностными) характеристиками. В частности, в нашем исследовании такие предикаты представлены структурой английского предложения X had Adv done Y when Z, например:

I had nearly committed a dreadful crime. (Maugham W. S. The Moon and Sixpence)

Наречия меры и степени, к которым относятся наречия неполноты действия, добавляют свои семантические признака к семантике глагола, специфицирую его, не меняя его функциональной структуры.

Вольф утверждает, что наречия и наречные выражения чрезвычайно разнообразны по семантике и столь же разнообразны по своей связи с глаголами. Они, как и все другие элементы семантических зон, в которых действует оценка, расположены по шкале убывающего/нарастающего признака, который в данном случае представляет степень связи глагола с наречием и необходимости наречия в глагольной группе. На одном конце такой школы находятся обязательные модификаторы глагола, а на другом – модальные операторы, относящиеся к предложению в целом, между ними расположен непрерывный ряд переходных случаев.

Таким образом, вслед за Е. М. Вольф мы заключаем, что наречия неполноты действия при глаголе в большинстве высказываний не являются, строго говоря, показателями оценки «хорошо/плохо». В первую очередь они ориентированы на норму и показывают несоответствие действия или состояния стереотипу, например:

1. It was dirty and thumbed, many of the pages were torn, and the binding **scarcely** held the leaves together. (Maugham W. S. The Magician)

2. She **scarcely** knew why her feelings towards him had so completely changed. Oliver Haddo had scarcely mentioned his name and yet had poisoned her mind. (Maugham W. S. The Magician)

3. And Harris, instead of merely observing, in his most unpleasant tones, that a fellow could **hardly** help treading on some bit of George's foot, if he had to move about at all within ten yards of where George was sitting, suggesting that George never ought to come into an ordinary sized boat with feet that length, and advising him to hang them over the side, as he would have done before supper, now said: "Oh, I'm so sorry, old chap; I hope I haven't hurt you." (Jerome K. Jerome Three Men in a Boat)

4. At last I met him one day in Piccadilly, and we dined together at the Savoy. I **hardly** recognized him, for he was become enormously stout, and his hair had already grown thin. (Maugham W. S. The Magician)

Согласно Е. М. Вольф, несоответствие между нераспространенным глаголом и глаголом с наречием в приведенных примерах очевидно. При отсутствии наречия в реме оказывается глагол; если наречие есть, то в реме оказывается вся группа. При этом меняется коммуникативная роль этих единиц. Простой глагол сообщает о действии, причем альтернативой для сообщения является отсутствие данного действия, например:

1. You can believe you are only where you are, and you are convinced that the map must be wrong;

2. You can’t believe you are only where you are, and you are convinced that the map must be wrong;

3. You can hardly believe you are only where you are, and you are convinced that the map must be wrong; (Jerome K. Jerome Three Men in a Boat)

В первом примере говорится о действии, которому противопоставлено отрицание действия, во втором примере наблюдается полное отрицание действия, в третьем примере утверждается действие с признаком неполноты.

Е. М. Вольф замечает, что предикаты с наречием и без него входят в разные подклассы и имеют в высказывании разные коммуникативные цели. Таким образом, целью предиката без наречия является сообщение о действии, в то время как целью предиката с наречием является сообщение о действии, несоответствующем норме.

Интересно сочетание наречий неполноты действия с глаголами, например:

1. At a particularly bad spot, where a ledge of barely submerged rocks jutted out into the river, Hans cast off the rope, and, while Thornton poled the boat out into the stream, ran down the bank with the end in his hand to snub the boat when it had cleared the ledge. (Jack London The Call of the Wild)

2. The wolf was suspicious and afraid; for Buck made three of him in weight, while his head barely reached Buck's shoulder. Watching his chance, he darted away, and the chase was resumed. (Jack London The Call of the Wild)

3. What you would hardly believe is that, when he first came up, he was a

person of great physical attractions. He is now grown fat, but in those days was extremely handsome. (Maugham W. S. The Magician)

4. She flushed a little, embarrassed by the passion in his tone. His letters had told me that he was very much in love with his wife, and I saw that he could hardly take his eyes off her. (Maugham W. S. The Moon and Sixpence)

В таких примерах наречия неполноты действия выступают в функции деинтенсификаторов. Другими словами, наречия неполноты действия фактически преобразуют утвердительное высказывание в высказывание, которое близко по значению к отрицательному. Тем не менее, данный вопрос является спорным:

1. He got up and moved towards the door, but he staggered and with a groan tumbled to his knees. Margaret sprang forward to help him. She reproached herself bitterly for those scornful words. The man had barely escaped death, and she was merciless. (Maugham W. S. The Magician)

2. You had no pity for her, because you have no pity for yourself. And you killed her out of fear, because you trembled still at the danger you had barely escaped." (Maugham W. S. The Moon and Sixpence)

3. And then instinctively they started back, for, as the door opened, a wave of heat came out upon them so that they could hardly breathe. The place was like an oven. (Maugham W. S. The Magician)

В данных примерах действия все же были совершены, а значит, что так называемое частично отрицательное значение в данных примерах является менее доминантным.

Подводя итог характеристике наречий неполноты действия, следует подчеркнуть, что они функционируют в предложении как обстоятельства, относимые к глаголу, к прилагательному, а так же к неглагольным предикативам. Наречия меры и степени определяют глагол, прилагательное или наречие и обозначают, степень, меру действия или признака. Наречия неполноты действия, добавляют свои семантические признаки к семантике глагола, специфицируют его, не меняя его функциональной структуры. Наречия неполноты действия при глаголе в большинстве высказываний не являются, строго говоря, показателями положительной или отрицательной оценки, они ориентированы на норму и показывают несоответствие действия или состояния стереотипу. Таким образом, целью предиката с наречием является сообщение о действии несоответствующем норме. Наречия неполноты действия фактически преобразуют утвердительное высказывание в высказывание, которое близко по значению к отрицательному.

Корепина Н.А.

Иркутский государственный технический университет

**СЕМАНТИКА МЕСТОИМЕНИЯ Я**

«Человекоцентризм» (или «антропоцентризм», «эгоцентризм») местоимений отмечается многими исследователями. По наблюдениям О.Н. Селиверстовой, местоимения семантически своеобразны и это своеобразие осознается лингвистами давно. На вопрос о том, в чем именно оно заключается, разные лингвисты отвечали по-разному. Так, было высказано мнение о том, что «местоимения не имеют значения, что и составляет их специфику; местоимения не имеют постоянного значения, оно меняется в каждом акте речи; местоимения не отличаются от других языковых знаков в плане неустойчивости, непостоянности значения; их своеобразие заключается в том содержании, которое выражает это значение» [Селиверстова, 2004: 406].

Еще в работах В. Гумбольдта понятие Я связывалось с осознанием личности говорящего (см. об этом: [Виноградов 1972:258]). Важно отметить, что философская значимость этого понятия и его роль в формировании языка оценивается теперь лингвистами иначе, само представление о том, что местоимение *я* связано с выражением личности говорящего, сохранило свою значимость. Так, например, Ю.С. Степанов [1981:165] пишет: «Субъект «Я», очевидно, индивидуализирует; собственно, «Я» - это высшая степень индивидуализации, которая может быть достигнута средствами языка». О.Н. Селиверстова полагает, что характеристика участника события как индивида, личности и составляет главное отличие местоимения *я*  от такого выражения, как *произносящий данные слова* [Селиверстова, 2004:412].

Э. Бенвенист [1974] считал, что высказывания, содержащие *я*, принадлежат прагматическому уровню (или модусу) языка. К этому уровню он относил высказывания, которые наряду со знаками включают тех, кто ими пользуется. Таким образом, лицо, на которое указывает местоимение *я*, как бы становится элементом высказывания. Поскольку местоимение *я* в отличие от имени собственного не становится постоянным обозначением того или иного лица, остается не совсем ясным, почему оно выполняет индивидуализирующую функцию, указывая на говорящих. Неполная аргументированность вывода, вероятно, ощущалась и самим Бенвенистом, чем и можно объяснить введение следующего дополнения в предложенную им модель описания: он утверждал, что знак *я* не принадлежит языку, и каждый раз создается в актах речи. Таким образом, существует множество *я*, каждое из которых имеет свою референцию и соответствует «единственному индивиду, взятому именно в его единственности» [Бенвенист, 2002: 286]. Давая обобщающее определение местоимения *я*, Э. Бенвенист писал: «Я не обозначает никакой лексической сущности» [Бенвенист, 2002:295], т.е., следовательно, не имеет лексического значения. Вслед за О.Н. Селиверстовой, в концепции Э. Бенвениста мы не можем принять положение, в соответствии с которым знак *я* не принадлежит языку. Такое утверждение является, очевидно, произвольным. Мы не отождествляем также языковой знак и индивид, на который этот знак указывает. Однако нам представляется чрезвычайно важным положение Э. Бенвениста о том, что местоимения образуют знаки особого типа и что функция личных местоимений заключается не только в указании на роль в акте речи, но, прежде всего в представлении говорящего или слушателя как индивида, взятого в его единственности [Бенвенист, 2002: 413].

С другой стороны, личное местоимение 1-го лица *я* обозначает человека, произносящего это слово, а во время разговора так называют себя все собеседники. Слово *я* как бы перемещается от говорящего к говорящему, называя попеременно то одного, то другого. Считать, что значением *я* является что-то вроде «говорящий», неправильно. Так, фразы *Говорящий должен смотреть в лицо собеседнику* и *Я должен смотреть в лицо собеседнику* очевидным образом означают совершенно разные вещи, т. е. *я* и *говорящий* никак не являются синонимами [Кронгауз, 2005:296].

Традиционно местоимения рассматриваются как заменители имен. Однако большинство подклассов местоимений имеют также и совершенно иную функцию, которую можно считать более базовой, чем функция замещения предшествующего имени или именной группы. Это их индексальная, или дейктическая, функция [Лайонз, 2003:318, 319]. Дейктический контекст, таким образом, строится вокруг здесь-и-сейчас говорящего, он является, в этом отношении, эгоцентрическим. Местоимение 1-го лица I «я» в английском языке обозначает (в норме) актуального говорящего, то есть того, кто говорит в данный момент. Поскольку роль говорящего – или, говоря в более общих терминах, роль агента локуции – переходит по ходу диалога от одного лица к другому, точка отсчета в дейктическом контексте постоянно меняется вместе с референцией «я» и «здесь» [Лайонз, 2003:321].

Согласно стандартному посткартезианскому взгляду, эго, Я (the self), является мыслящим существом, сознающим себя в качестве мыслящего и также сознающим себя как имеющее определенные мнения, мысленные установки и эмоции. Это существо отличается от ментальной деятельности, субъектом, или агентом, которой оно является, и от мыслей, мнений, ментальных отношений и чувств, для которых оно является вместилищем. Однако многие философы и психологи небезосновательно утверждают, что подобное различие не может быть проведено между субъектом и объектом сознания, что Декарт, в своем знаменитом анализе пропозиции, выраженной по-латыни предложением ‘Cogito, ergo sum’(обычно переводимого по-английски как ‘I think, therefore I am’ «Я мыслю (вообще), следовательно, я есть», однако, Джон Лайонз в данном контексте предлагает перевести аспектуально иным предложением ‘I am thinking, therefore I am’ «Я мыслю (актуально, в данный момент), следовательно, я есть»), результатом которого было отделение эго от мышления, был введен в заблуждение двухчастной субъектно-предикатной структурой латинского языка (и других индоевропейских языков, включая французский, английский, немецкий и т.д.).

Кроме того существуют взгляды, лежащие в основе господствующего в настоящее время интеллектуалистского и объективистского подхода к формальной семантике, представляющие Я если не всегда эксплицитно, то имплицитно как мыслящую способность, бесстрастно оперирующую с пропозициями, хранящимися в уме (или в уме/мозгу) или доставленными ему для суждений устройствами для наблюдения (объективного) внешнего мира. Джон Лайонз неоднократно подчеркивал значение непропозиционального аспекта языка. Неадекватность условно-истинностной семантики как целостной теории не только значения высказывания, но и значения предложения проистекает в конечном итоге из ее неспособности описать феномен субъективности. Самовыражение не может быть сведено к выражению пропозиционального знания и мнений.

Следующий момент, который необходимо отметить, это то, что Я, выражаемое агентом локуции, является продуктом его социальной и интерперсональной ролей, которые он (или она) играл в прошлом, и оно проявляет себя социально узнаваемым способом в той роли, которую он (или она) играет в контексте высказывания. Однако общество передает эти полномочия отдельным индивидам, и они составляют часть того Я, которое выражается, когда агент локуции произносит предложение в соответствующем социальном контексте.

Наряду с теми, кто доказывает, что невозможно провести четкое различие между Я, которое выражается в языке, и выражением этого Я, есть и такие ученые, особенно среди антропологов и социальных психологов, которые доказывают, что существует не одно единое Я, которое остается неизменным во всех жизненных обстоятельствах и особенно во всех ситуациях контактов с другими людьми, но, скорее, множество Я (не одна личность, но множество личностей, как *настоящее Я, мое второе Я, искреннее Я* и т.п.), каждое из которых является продуктом прошлого взаимодействия с другими людьми, включая, что чрезвычайно важно, прошлые диалогические, или интерлокутивные, взаимодействия:

(1) *Например, охватит меня ярость, и вот* ***мое******настоящее "я"*** *так и клокочет, и все его видят, и даже я сам могу его обнаружить.* [Антоний (Блум), митрополит Сурожский. Молитва - встреча (1968)].

Даже если существует монадическое и единое картезианское Я, онтологически независимое от языка, который оно использует для самовыражения, и не подверженное его влиянию, это Я может выразить себя лингвистически только с помощью грамматических категорий и семантических различий, которые ему предоставляет тот язык, который оно использует для самовыражения. По мнению Джона Лайонза, в настоящее время все лингвисты, каких бы теоретических убеждений они не придерживались, признают, что в реальности гомогенной, стилистически и социоэкспрессивно не дифференцированной языковой системы не существует. Из этого следует, что для лингвистов споры философов и психологов относительно характера Я и тождества личности имеют второстепенное значение. Субъективность, в том виде, как она проявляется в языке, - локутивная субъективность – ситуационно и стилистически дифференцирована. То же самое очевидно относится и к степени субъективности, которая выражается в различных стилях и в различных ситуациях [Лайонз, 2003: 355- 356].

Кроме того, в значении местоимения *я* есть информация о том, что актант ситуации характеризуется как *индивидуальность, личность*, но при этом не раскрываются какие бы то ни было свойства личности. Указывается только, кто получает данную характеристику – это указание на говорящего. Еще раз подчеркнем, что слова *личность, индивидуальность* не употребляются здесь в оценочном смысле, включающем представление о значительности личности.

Показателем того, что представление о личности, индивидуальности ассоциируется говорящим со значением *я*, может служить следующее высказывание, раскрывающее осознание способа отображения себя через местоимение *я*:

(2) ***Я*** *– это* ***я****, единственный, неповторимый, как и каждый живущий на земле человек* (Катаев) [пример из кн.: РГ, 1980, I, с. 532].

Аргументом в пользу того, что местоимение *я* задает представление актанта ситуации как личности, служит также развитие у этого слова особого значения, которое уже неоднократно отмечалось в лингвистических работах (например, РГ, 1980, I, с. 532):

(3) *я может обозначать саму личность как определенный набор свойств в отрыве от его носителя: … потребность как-то утвердить* ***свое я****, свою личность* (газ.)

С.Д. Кацнельсон полагает, что входящие в дейктическое поле языка личные местоимения выделяют участников разговора. Так, «Я - это говорящее лицо в отношении к самому себе» [Кацнельсон, 2004:5], идентифицирующее себя как личность, самость.

По мнению О.Н. Селиверстовой, есть только одно условие, при котором определения к *я* стоят в препозиции, а именно, когда контекст строится так, что местоимение получает свой референт не в акте речи, а как бы в «предречи» или во всяком случае до произнесения самого местоимения [Селиверстова, 2004: 416]. Показателем этого часто служит повторное употребление:

(4) *Как будто бы в меня вселилась другая, посторонняя мне женщина, а* ***я, настоящая Я,*** *только с ужасом прислушивалась и приглядывалась к ней* (Рунова);

(5) *… ведь* ***этакий Я*** *только один и есть!* (Достоевский) [примеры взяты из кн.: Пешковский 1938:192]. По нашему мнению, в примерах подобного рода местоимение *я* не просто указывает на говорящего, а подчеркивает особые черты его Я, самости (*настоящая Я, этакий Я),* выражает самооценку личности.

Примечательным является то, что в русском языке употребляется местоимение *я*, которое может утрачивать местоименное значение: *я*приобретает значение «личность, индивидуум»:

(6) *Откинув докучную маску, Не чувствуя уз бытия, В какую волшебную сказку Вольется* ***свободное я*** [Русская грамматика, 1982: 532]. В большом толковом словаре русского языка (БТСРЯ, 351-353) находим следующую дефиницию:

(7)Я, местоим. сущ. II. неизм.; ср. Употр. для обозначения сознаваемой человеком собственной сущности, самого себя как личности; индивидуума, а также для обозначения субъекта (в философии):

*Говорить о своем* ***«я».*** *Он мое второе* ***«я».*** *Ее* ***«я»*** *отсутствовало всегда. Представление о собственном* ***«я».*** *Мир существует независимо от нашего* ***«я».***

Местоимение *я* может также развивать значение *«любой, всякий человек, человек вообще*»:

(8) *Было бы хорошо, если бы книга с шутливым названием «Мама, папа и я» была прочитана* ***каждым «я»,*** *каждой матерью и отцом, порождающими* ***новые «я»*** [пример из кн., Русская грамматика, том 1, 1982:533]. В этих случаях слово *я* получает признак мужского рода.

Как мы уже ранее упоминали, личное местоимение *я* обозначает единичное лицо говорящего *(я)*. Это местоимение также может иметь обобщенное значение, и абстрагировано представлять любое лицо. Обобщенное значение приобретают местоимение *я* в таких условиях контекста, когда отнесенность к единичному и определенному лицу одновременно предполагает возможность – при сходной ситуации – отнесенности к любым другим лицам:

(9)***Я*** *человек и ничто человеческое мне не чуждо* [Русская грамматика, том 1, 1982:533].

Местоимение первого лица единственного числа является одним из формальных признаков повествования от первого лица, получившего в современной литературе столь широкое распространение не только в русском языке, но и в других языках, например, в английском. В следующем примере в речи кинобосса из рассказа Р. Ларднера «Гнездышко любви» наблюдается утрированно частое местоимение первого лица, изобличающее самодовольство и эгоизм говорящего:

(10) *“…* ***I*** *mean* ***I*** *want you to be sure and see the kiddies.* ***I****’ve got three.”*

*“****I****’ve seen their pictures,” said Bartellet. “You must be very proud of them. They’re all girls, aren’t they?”*

*“Yes, sir, three girls.* ***I*** *wouldn’t have a boy.* ***I*** *mean* ***I*** *always wanted girls.* ***I*** *mean girls have got a lot more zip to them.* ***I*** *mean they’re a lot zippier. But let’s go! The Rolls is downstairs and if we start now we’ll get there before dark.* ***I*** *mean* ***I*** *want you to see the place while it’s still daylight.”* [ пример взят из кн.: Арнольд И.В., Стилистика современного английского языка, М., 1990:148-149].

Итак, анализ местоимения *я* показывает, что его своеобразие заключается не в отсутствии значения или в его изменяемости в зависимости от ситуации, а в том, что оно носит отсылочный характер и тем самым «объявляет» себя не самодостаточным: представляя актант ситуации как индивидуальность, личность, местоимение *я* не содержит в своем значении указания на образ данной личности, а всего лишь указывает на определенный набор свойств в отрыве от его носителя.Более того*,* местоимение *я* отсылает к автору речи как к тому, кто идентичен индивидуализировано представленному участнику события. Характер значения местоимения *я* определяет и его референциальные особенности – как правило, оно имеет референтное употребление, т.е. относится к индивиду, раскрывающему себя посредством местоимения *я*. Кроме того, местоимение *я* употребляется в составе таких словосочетаний как *настоящее я, искреннее я,* где обнаруживает значение самости отдельно взятой личности, ее уникальности, индивидуальности в многообразии ее проявлений.

**Библиографический список**

1. Селиверстова О.Н. Труды по семантике / О.Н. Селиверстова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960с.

2. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Русский язык,1972. – С. 258.

3. Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1981. – С.165, 609.

4. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Эмиль Бенвенист. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 448с.

5. Кронгауз М.А. Семантика / М.А. Кронгауз. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352с.

6. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика / Джон Лайонз – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 400с.

7. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение / С.Д. Кацнельсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. - 112с.

*Куличкова К.В.*

*Южно-уральский государственный университет*

**ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ метафор стихотворения**

**П.Б. Шелли «MUTABILITY»**

**при переводе на русский язык**

П.Б. Шелли является одним из наиболее почитаемых в Англии поэтов, однако его произведения в русской культуре занимают весьма скромное место. Будучи горячо любимым поэтом на родине, в России Шелли не получил такой широкой известности. Парадокс признания поэтов одной культурой и неприятие другой интересует не только литературоведов, критиков и культурологов, но и лингвистов, пытающихся найти корни этого противоречия. Разумеется, огромную роль в восприятии поэта играет перевод, благодаря которому читатели открывают для себя иностранных авторов. По определенным причинам, таким, как наличие сложившейся переводоведческой традиции, так называемой «моды» на создание переводов какого-либо автора, социально-культурной ситуации данной эпохи и близости лирической философии к национальным и культурным особенностям носителей языка перевода, одни поэты становятся частью принимаемой культуры, другие лишь упоминаются в рамках истории литературы. Важную роль для понимания поэтики оригинала и перевода играют различные образные средства и тропы, среди которых, метафора занимает особое место. Высокая степень метафоризации свойственна большинству стихотворений Шелли, поэтому адекватное воспроизведение метафоры влияет на адекватность перевода всего стихотворения.

Целью данной статьи является рассмотрение поэтической метафоры и её воспроизведение на русский язык на материале стихотворения Шелли «Mutability» в переводах, выполненных К. Бальмонтом и В. Левиком.

Большинство исследователей творчества Шелли связывают его сравнительно небольшую популярность в нашей стране с тем, что автор перевода полного собрания его сочинений Бальмонт был, подвергнут критике, и его переводы признавались неадекватными. Несмотря на то, что Шелли переводили Пастернак и другие современники Бальмонта, интерес к передаче его стихотворений на русский язык у различных переводчиков появился, только начиная с 60-х годов XX века.

Одним из основных положений, на которых акцентировали свое внимание критики переводов Бальмонта, являлось добавление образов, воплощенных преимущественно в метафорах. На самом деле, будучи поэтом, переводчик нередко приукрашивал оригинал своими метафорами, однако это касается далеко не всех его переводов стихотворений Шелли. В этой связи интересно сопоставительное исследование оригинала и двух вариантов перевода этого стихотворения, выполненных Бальмонтом и Левиком. Для анализа нами было выбрано стихотворение «Mutability», поскольку является одним из наиболее известных стихотворений Шелли. Кроме того, оно отличается высокой степенью образности.

В стихотворении преобладают развернутые метафоры и метафорические сравнения, с помощью которых описывается поэтический образ изменчивости.

1. *We are as clouds that veil the midnight moon; How restlessly they speed, and gleam, and quiver, Streaking the darkness radiantly! – yet soon Night closes round, and they are lost for ever* ( ≈ «мы словно облака, что покрывают пеленой полночную луну, Как безустанно они спешат, и светят, и дрожат, Пронизывают лучистыми светлыми полосами темноту, уже скоро Ночь окружит, и они пропадут навечно»). Метафора является развернутой, центральным образом которой является метафорическое сравнение «мы словно облака». По внутренней форме оно относится к типу метафор природы (явлений природы), которые часто используют поэты-романтики, описывающие различные явления природы, одушевляющие эти явления. Действия неодушевленных облаков (*покрывают пеленой, мерцают, пронизывают тьму, пропадают*) перемежаются с антропоморфно-физиологическими метафорами, приписывающими им действия одушевленного объекта (*безустанно спешат, дрожат*). Автор употребляет именно метафорическое сравнение, а не номинативную метафору *мы – облака*. Доминирующей функцией метафоры в данном стихотворении является поэтическая. Метафора представляет собой неожиданный образ, привлекающий внимание читателя больше формой, чем содержанием. Когнитивная функция раскрывается во внутренней форме метафоры – уподобление человека недолговечным и изменчивым облакам, которые спешат, блистают и пронизывают светом темноту, однако с течением времени они обречены, кануть в вечность, как и человек. Когнитивное содержание метафоры оригинала не противоречит концептуальным представлениям носителя русского языка об изменчивости и возможном отождествлении себя с таким явлением природы, как облака, что подтверждается многочисленными примерами из русской поэзии. Это свидетельствует о том, что перевод метафоры с сохранением когнитивной информации возможен. Коннотативная функция, отражает прагматику данной метафоры и заключается в отношении автора к сообщению и действительности. Функционально-прагматические, семантические и когнитивные характеристики метафоры воспроизвести теоретически возможно, так как в большинстве компонентов метафоры не содержится элементов, которые не могут быть переданы из-за типологических особенностей языков оригинала и перевода. Исключение составляют некоторые лексические единицы, для которых в русском языке не существует эквивалента, представленного одним словом (*veil* – «накрывать вуалью, пеленой», хотя более или менее подходящим вариантом может являться «окутывают»; *streaking* – «светом выделять полосы»; *radiantly* – «лучисто»). Но опущение или некоторое перефразирование данных элементов не могут в большой степени повлиять на адекватность перевода, разумеется, при отражении прагматики всей развернутой метафоры.

Таким образом, для создания адекватного перевода оригинальной метафоры необходимо воссоздать неожиданность образа, структуру метафорического сравнения с сохранением метафорически и конвенционально употребленных действий, приписываемых облакам, сохранить центральный образ уподобления. Важно передать идею изменчивости всех явлений мира, а также при возможности не допускать употребления слов с резко отрицательным или положительным прагматическим значением.

1.1. В переводе, выполненном Бальмонтом, метафора воспроизведена как *«Мы точно облака вокруг луны полночной. О, как они спешат, горят, дрожат всегда, Пронзают темноту! - но гаснет свет непрочный, Их поглотила ночь, и нет от них следа»*. Структура сложной метафорической конструкции с центральным образом, выраженным метафорическим сравнением, сохранена. Относится к метафорам природы, подтипу явлений природы. Внутреннее содержание этой метафоры в переводе воспроизведено. Как и в оригинале, конвенциональные действия перемежаются с метафорическими. Воссоздать их в полном объеме переводчику не удалось. Так, слово *veil* было заменено на *вокруг.* Образ окутывания дымкой луны, несколько утрачен, однако это существенно не влияет на восприятие. *Безустанность* облаков в переводе было передано словом *всегда*, что не соответствует поэтическому содержанию оригинала, так как нарушается представление об изменчивости мира. Стихотворение, в целом, посвящено недолговечности всего, поэтому спешить *всегда* облака и человек не могут. Замена действия *пронзать светлыми полосами* отражено в переводе адекватно, *облака, пронзающие темноту* могут быть представлены в виде светлых полос на полуночном небе. Слово *radiantly* не имеет эквивалентов, поэтому при переводе было опущено. Это может быть объяснено тем, что для русского читателя не совсем понятен образ облаков как именно лучистых (в английском языке в слове *radiantly* на первый план выходит сема формы, в то время как в русском *лучистый* – сема света). Интересно отметить, что метафоризации подверглось конвенциональное в оригинале сочетание. *Ночь окружила* воспроизведено антропоморфной или зооморфной метафорой *ночь поглотила.* Добавленный образ не противоречит внутреннему содержанию, так как во многих своих произведениях Шелли одухотворяет это явление, о чем свидетельствует и написание *Night* с заглавной буквы. К тому же слова *окружить*, *замкнуть в себе* и *поглотить* обладают общими семами. Метафора *гаснет свет непрочный* была добавлена переводчиком. Следует отметить, что непрочный свет относится к свету облаков, поэтому и гаснет, так как свет, исходящий от светил, в произведениях Шелли обладает относительной постоянностью: дневной свет солнца сменяется блеклым и полупрозрачным светом звезд и луны ночью.

По своей форме и содержанию, прагматике и семантике, перевод очень близок к оригиналу. Небольшое несоответствие, связанное с добавлением слова *всегда*, ничуть не умаляет полноты образа, отраженного в переводе.

1.2. Левик перевел метафору как «*Мы, словно облака вокруг луны, – Летим сквозь ночь, трепещем и блистаем. Сомкнется тьма – и вмиг поглощены, Мы навсегда бесследно исчезаем*». Структура метафорического сравнения сохранена. Но в переводе отождествление людей с облаками, перешло из подтекста в текст. Замена описания облаков (*они спешат, блистают и дрожат*) на описание людей (*мы летим, трепещем*), что выражено заменой местоимений третьего лица множественного числа на первое лицо, привело к искажению прагматики. Трудно себе представить, каким образом люди, подобно облакам, летят сквозь ночь и при этом блистают. Кроме того, неточность в употреблении некоторых лексических единиц (*безустанно спешить* воспроизведено, как *лететь*, *пронизывать светом ночь* – *лететь сквозь ночь*) не позволяет приписать подобные действия не только людям, но и облакам, которые обычно медленно движутся по небосклону. Идея недолговечности и изменчивости всего существующего не нашла своего отражения. Шелли на примере описания облаков описывает изменение, облака и люди бессильны перед временем. В переводе Левика на первый план выходят люди, которые к чему-либо стремятся, но вдруг появляется некое зло, воплощенное в образе сомкнувшейся и поглотившей тьмы, и превращает их успех и усилия в прах.

Нарушение прагматики и семантики не позволяет считать данный перевод адекватным.

1. *Or like forgotten lyres, whose dissonant strings Give various response to each varying blast, To whose frail frame no second motion brings One mood or modulation like the last* ( ≈ «или словно забытые лиры, чьи расстроенные струны дают разный ответ на каждое различное дуновение ветра, кому хрупкая рамка не приносит во второй раз движения, один лад или чередование тональностей как последний»). Метафора является артефактной, люди отождествляются с музыкальными инструментами. Образ изменчивости, реализованный при помощи метафоры, раскрывается в различных отзвуках расстроенных струн, которые, прозвучав раз, больше не могут повторить данный звук. Развернутая метафорическая конструкция состоит из центрального образа лиры и связанных с ним метонимическими компонентами: струны, рамка. Образ хрупкой рамки (каркаса) лиры, которая не позволяет звуку звучать долго, сложен для осмысления, поскольку современные читатели могут не понять, каким образом рамка препятствует звучанию. Слово *modulation* имеет несколько возможных смыслов «модуляция», «изменение», «чередование тональностей, звуков». Сложно предположить, что конкретно имел в виду поэт – изменение или чередование звуков, но, скорее всего, чередование, так как описывается именно звучание. Сочетание *one …* *like the last* «один … как последний» тоже усложняет задачу переводчика. Хотя из контекста понятно, что *один звук* ***неповторим****, словно последний*. Таким образом, для адекватного воспроизведения метафоры необходимо передать её внутреннее содержание, идею невозможности воспроизвести один и тот же звук дважды, так как струны расстроены и от этого изменяется звук.

2.1. В переводе, выполненном Бальмонтом, метафора передана следующим образом: («*Как позабытые мы арфы: лад их струнный Расстроен и дает изменчивый ответ. На ровный вздох ветров, при той же ласке лунной, Вторичных трепетов, таких, как первых, нет*»). Метафора претерпела некоторые изменения, так как образы струн и рамки в переводе были опущены. Образ рамки сложен для понимания, поэтому его опущение можно считать оправданным. Интересно отметить, что слово *lyres* («лира») переведено Бальмонтом как *арфа*. Такой перевод можно объяснить тем, что в сознании русского читателя слово *лира* ассоциируется с поэзией, музой поэзии и со стихами. Сочетание *позабытые лиры* могло бы быть неверно интерпретировано как позабытые строчки, стихи, стихи, которые давно не создавались. Слово *арфа* не имеет таких коннотаций, поэтому является более предпочтительным.

Идея изменчивости и неповторимости каждого мгновения была передана посредством сохранения оригинальных метафор (*Как позабытые мы арфы; лад … расстроен и дает изменчивый ответ*) и добавления метафор, которых нет в оригинале. Так, дуновение ветра в переводе представлено антропоморфно-физиологической конструкцией *ровный вздох ветров*. Бальмонт добавил еще одну антропоморфно-физиологическую метафору *лунная ласка* (явлению природы приписываются свойства живого человека). Разумеется, одухотворение объектов неживой природы свойственно романтику Шелли, но в контексте данного образа эти добавления несколько не согласуются с нейтральным описанием лиры. Шелли не дает никаких оценок, лишь описывает то, что свойственно расстроенному инструменту, раскрывая тем самым невозможность повторить мгновение ни звуку, ни человеку. При введении в оригинальную образность артефактной метафоры антропоморфных и имеющих выраженную эмоциональную окраску компонентов изменилось её внутреннее содержание, что искажает прагматику оригинала. Несмотря на то, что общая идея изменчивости и неповторимости в целом воспроизведена, нарушение семантических и функционально-прагматических характеристик метафоры привело к определенной вольности в переводе смысла оригинала. С другой стороны, перевод нельзя признать неадекватным, так как читателю, скорее всего, вполне понятен ключевой смысл данной метафоры.

2.2. В переводе Левика метафора во второй строфе получила следующее отражение: «*Мы точно звуки несогласных лир - Ответ наш разный разным дуновеньям. Не повторит на хрупких струнах мир То, что с прошедшим отошло мгновеньем*». Как и при переводе первого четверостишия, переводчик полностью отождествляет людей с лирой. На первый план в образе выходит не семантика расстроенности музыкального инструмента, а семантика различного звучания двух музыкальных инструментов. Такое несоответствие может привести к неверной интерпретации. Возможно, два музыкальных инструмента, как два разных человека не слушают, или не желают слышать друг друга, что приводит к несогласованности. В оригинальных строчках струны дают разный ответ на каждое различное дуновение ветра. Ключевым словом, позволяющим верно понять образ, является *на* ***каждое*** *дуновение*. То есть на одно и то же воздействие, ответ различный. В переводе ввиду опущения этого ключевого компонента, теряется смысл. Предполагается, что в результате разного воздействия и ответ не может быть одинаков. Таким образом, воспроизведение сочетания *ответ наш разный разным дуновеньям* не соответствует авторскому замыслу. Добавленная в переводе метафора *не повторит на хрупких струнах мир то, что с прошедшим отошло мгновеньем* искажает не только внутреннюю форму оригинального образа, логику, но и в значительной степени не соответствует стилю Шелли. Даже воспринимаемый метафорически, *мир* не может повторить что-либо именно на струнах. Слово *мир*, воспринимаемое читателем как нечто абстрактное, всеобъемлющее, сложно сочетается с приписываемым ему действиями. По мнению многих специалистов в области метафорологии, поэтическая метафора, прежде всего, направлена на создание у читателя зрительного образа (Дж. Лакофф), а зрительный образ *мира*, по крайней мере, у современного человека, зачастую представлен в виде картинки земного шара. Для нейтрального стиля описания, употребление таких слов с коннотативным значением как *мир* и *лира* (см. выше) является неприемлемым.

Идея изменчивости, которую не удалось переводчику воспроизвести при помощи образа музыкального инструмента, отчасти была компенсирована сочетанием *не повторит … то, что с прошедшим отошло мгновеньем*. Но, данный образ не характеризуется неожиданностью, так как *отойти с мгновеньем* является клишированной метафорой. Из всего вышеизложенного следует, что перевод не соответствует прагматике и идеостилю автора. Форма метафоры, её внутреннее содержание не отражены в переводе, поэтому весь образ не может считаться адекватно воспроизведенным.

В стихотворении Шелли поэтический мотив изменчивости реализуется в метафорах. Этот мотив играет большую роль в творчестве автора, поэтому его адекватная передача, которая напрямую зависит от полноценного воспроизведения метафор, является обязательной для знакомства иностранных читателей с особенностями поэтики и идеостилем Шелли. Бальмонт смог в переводе сохранить функционально-прагматические, семантические и когнитивные особенности метафоры. При этом добавление новых образов существенно не исказило «ту самую физиономию Шелли» – как писал о переводах Бальмонта К.И. Чуковский. Левик, в свою очередь, в значительной степени исказил прагматику и семантику оригинала.

*Лагоденко Ж.М.*

*Белгородский государственный университет*

**КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

**С ОПИСАТЕЛЬНЫМ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫМ**

У всякого предложения, кроме его структурной и содержательной стороны, есть и другая сторона, проявляющаяся в процессе речи, – это коммуникативная сторона предложения.

Исходя из теории автосемантии и синсемантии, сложноподчиненное предложение с описательным определительным (СПП с ООП) на коммуникативном уровне рассматривается в работе как единое целое; части исследуемых предложений, взятые отдельно, вне связи друг с другом коммуникативно синсемантичны: они не передают законченного содержания и не служат самостоятельными коммуникативными единицами. Лишь все СПП с ООП, характеризующееся смысловой, формально-грамматической и интонационной целостностью, обладает функцией коммуникативной единицы. Поэтому в подходе к исследуемым предложениям представляется правильным говорить не о коммуникативном плане каждого из его частей в отдельности, а о единой целеустановке всего сложного предложения, иначе цель коммуникации не может быть полностью достигнутой, несмотря на то, что подчиняющее предложение на структурно-семантическом уровне является всегда завершенным (автосемантичным) и без ООП. Незавершенность (синсемантичность) подчиняющего предложения обнаруживается лишь на коммуникативном уровне – на уровне актуализации, когда содержание, вложенное в ООП, становится значимым для всего сложного предложения и служит средством коммуникативной синсемантичности подчиняющего предложения.

Анализ СПП с ООП в коммуникативно-функциональном аспекте представляет некоторые трудности в силу противоречивого характера ООП. Противоречивость подчиненного предложения заключается в том, что оно содержит характеристику понятия, названного в подчиняющем предложении. Это ставит под сомнение возможность ООП выполнять коммуникативную функцию всего высказывания, ибо ООП никогда не бывает в препозиции, а всегда постпозитивно по отношению к антецеденту в пределах подчиняющего предложения. Этим и определяется основная задача данного исследования, которая заключается в том, чтобы 1) выявить относительную важность (значимость) элементов, составляющих структуру СПП с ООП, и 2) определить роль, которую играет ООП в создании коммуникативного статуса соотносимого с ним подчиняющего предложения.

Место подчиненного предложения является, как известно, важным элементом структуры предложения. Различие в положении частей в предложении не может не оказывать влияния на роль каждой части в коммуникации. В современных отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных вопросам функционирования предложения, большое место уделяется вопросу о том, какую роль в ряду с прочими средствами выделения играет порядок слов в предложении. Отклонения от обычного порядка слов в английском языке объясняются во многих случаях именно потребностями выражения коммуникативной функции, не совпадающей в этих случаях с грамматической. Своего рода аксиомой считается утверждение, что изменение порядка слов влечет за собой изменение коммуникативной функции. «Порядок слов, - пишет В.Г. Адмони, - выражает как сдвиги в относительной важности членов предложения, так и последовательность понятий в мысли, выраженной в предложении» [1:20].

Порядок слов рассматривается как показатель коммуникативной функции во многих работах, имеющих отношение к коммуникативному синтаксису простого предложения. Однако порядку слов принадлежит немаловажная роль и в организации сложного предложения. В.А. Богородицкий считал, что исследователь должен не только определять типы связей или отношений между обеими частями сложных предложений и способов формального обозначения этих связей в речи, но и порядок слов. Заметим, что в данной работе важна не просто последовательность тех или иных членов предложения как элементов конструктивно-синтаксического уровня, а важна их последовательность как элементов коммуникативно-синтаксического уровня, выполняющего в речи вполне определенное целевое назначение.

Соотношение компонентов коммуникативного членения устанавливается, в соответствии с определенным коммуникативным заданием. Различное коммуникативное членение определяется различными заданиями, которым отвечают высказывания, содержащиеся в этих предложениях, и оформляется различным порядком слов. Каждый элемент в структуре предложения, обладая разным коммуникативным весом, выполняет определенную роль в организации высказывания – он вносит свою долю коммуникативного динамизма.

Одним из принципов, определяющих порядок элементов предложения, отмечают принцип актуальности и принцип относительного веса. Д. Болинджер считает, что элементы в начале предложения имеют больший семантический вес, чем элементы, расположенные ближе к его концу. Большинство же исследователей сходятся на том, что наиболее важным в предложении является первое и последнее место.

Как же распределяется коммуникативная нагрузка в СПП с ООП в интерпозиции, и каким образом структурные особенности объясняют или обусловливают его коммуникативное содержание?

В зависимости от характера коммуникативного задания, которому отвечает высказывание, различаем два варианта следования компонентов в СПП с ООП в интерпозиции. Первый вариант – прямой порядок, когда построенное таким образом высказывание характеризует движение мысли от известного к неизвестному как результат учета говорящим осведомленности слушающего. Второй вариант обусловлен чаще всего эмфазой – обратный порядок, и такое построение высказывания не характеризует движение мысли от известного к неизвестному.

Рассмотрим каждый из вариантов в отдельности.

*Первый вариант* интерпозиции ООП.

[“Just put up with it”, Terence said placatingly. “You’ll have lobster and champagne tonight”.] Jerry, who was extremely good at that sort of thing, managed to get two plates of assorted food and some drinks (Cronin, А Song of Sixpence, 303).

В подчиняющем предложении позиция подлежащего – антецедента (Jerry), обусловленность предшествующим контекстом заставляет считать его отправным пунктом сообщения [2: 197]. Конечная позиция сказуемого вместе с его распространителями (managed to get two plates of assorted food and some drinks) делает заключенную в нем информацию основной, главной в коммуникации [3: 146]. ООП (who was extremely good at that sort of thing), занимая промежуточное положение, дает дополнительную характеристику лицу, оформляет новые мысли. ООП становится своего рода приемом, способом, позволяющим вводить коммуникативно новое содержание, тематически не связанное с содержанием подчиняющего предложения. Являясь дополнительным новым в предложении, ООП характеризует предыдущее сообщение, не имеющее каких-либо признаков структурно-семантической недостаточности, но распространяемое говорящим или пишущим в целях более полной речевой коммуникации. Такие предложения характеризуются постепенным нарастаем коммуникативной значимости элементов.

Аналогична функция ООП и в следующем примере: [The days before the funeral passed quietly … There was, .., no reason for the slightest agitation.] Soames, who was a sole executor, took charge of all arrangements (Galsworthy, The Man of Property, 148).

При значительном развертывании структуры ООП возникает напряжение всей синтаксической структуры. Напряжение является дополнительным средством организации предложения как четкого единства и снимается в том случае, когда назван наиболее значимый элемент высказывания, ради которого и делается сообщение.

The lieutenant, whom I knew by sight because I had met him a month ago when I came over the frontier, was busy talking to a fat man in city clothes … (Greene, The Comedians, 299).

Подлежащее, выполняющее функцию антецедента в СПП с ООП, часто оказывается на первом месте лишь потому, что подлежащее обычно является исходным моментом в развертывании предложения. В случаях же иной познавательной установки первое место в предложении самым закономерным образом оказывается занятым различными другими членами предложения в функции антецедента. Например, обстоятельства времени, места.

[“Come away now, to the surgery, and I’ll fix your tooth”.] *At the surgery*, which was almost as untidy as the garage and, it must be confessed, equally dirty, Con filled the tooth, talking all the time (Cronin, The Citadel, 174).

[Wilfred got up. He could hardly stand.] *In ten minutes*, which to a blurred and shivering consciousness might have been five hours, they were in front of the hotel (Galsworthy, End of the Chapter, v.1, 519).

*Второй вариант* интерпозиции ООП.

В результате дифференциации членов предложения с точки зрения удельного веса, их важности для говорящего в данной конкретной ситуации в СПП с ООП возможен и другой, обусловленный чаще всего эмфазой вариант. Это наблюдается в том случае, если антецедент, стоящий в начале предложения, выделяется с помощью лексических средств (ограничительных и усилительно-выделительных частиц и слов, выполняющих функции ограничения, выделения и усиления) таких как even, only, both, namely, занимающих положение начала сложного предложения. Употребляясь перед антецедентом, эти слова выделяют или усиливают эту речевую единицу, причем усиление или выделение может сопровождаться различными эмоционально-экспрессивными оттенками, сообщаемыми выделяемой или усиливаемой единице семантикой этих слов.

*Even* his carriage, which used to have the ease of someone who lived on good terms with his muscles, had lost its spring (Snow, The Sleep of Reason, 392).

*Only* Cokey, who was in her county suit and, being a young mother, was impervious to all influences of any kind, behaved herself like a lady (Cary, The Horses’ Mouth, 343).

*Both* his daughter and Miss Dale, who had disapproved the waspish snap at Colonel De Craye, were in wonderment of the art of speech … (Meredith, The Egoist, 354).

Эмоциональность, возникающая в предложениях, подобно приведенным, является в какой-то степени целенаправленной, ориентированной на то, чтобы оказать определенное влияние на слушающего, мобилизовать его внимание, повысить творческую активность.

Эмфатическое выделение антецедента происходит также, (1) благодаря усилительным местоимениям типа himself, herself, itself и т.д., (2) путем повтора группы антецедента и (3) дополнением (с предлогом в препозиции).

He *himself*, who had done extremely well with the Barbizons, had for some years past moved towards the Marises, Israels, and Mauve, and was hoping to do better (Galsworthy, In Chancery, 14).

And *Harold*, too, ugly, sly *Harold* with his watering blue eyes and sallow face, *Harold*, who carried his money in a leather purse … - *Harold* was doomed … (Braine, The Vodi, 20).

*To her*, who knew the plot of this tragi-comedy, its most dramatic moment was well-nigh painful (Galsworthy, To Let, 263).

Порядок слов во всех приведенных примерах выделяет важное с коммуникативной точки зрения сообщение, изолированное от оставшейся части подчиняющего предложения описательным определительным предложением, содержание которого существенно, поскольку такое подчиненное предложение является одной из форм устранения коммуникативной синсемантичности подчиняющего предложения.

**Библиографический список**

1. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. - Л.: Наука, 1973. – 366 с.
2. Ильиш Б.А. Современный английский язык. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз, 1992. - 347 с.
3. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Изд-во иностр. лит., 1991. - 498 с.

*Ли Н.В.*

*Уссурийский государственный педагогический институт*

**Учет принципа индивидуализации как одно из условий оптимизации процесса обучения устно-речевому**

**общению на иностранном языке в вузе**

Принцип «индивидуализации»**,** выбранный нами как один из путей оптимизации процесса обучения устно-речевому общению (УРО) на иностранном языке (ИЯ), рассматривается в анализе индивидуальных особенностей студентов, необходимых при формировании учебных групп, при организации интерактивных форм взаимодействия, а также в мотивационном обеспечении учителем учебного процесса.

На успешность обучения влияют индивидуальные особенности, представленные К.К. Платоновым в структуре личности:

**1.** **Направленность личности**, в состав которой включаются са­мые разнообразные мотивы деятельности - влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрения, убеждения [1, 77-78]. Студенчество – это особая мобильная социальная группа, объединенная институтом высшего образования. Контингент студентов охватывает юношеский возраст (от 17 до 25 лет), отличаются высоким уровнем познавательной мотивации, активным «потреблением культуры», высокой социальной и коммуникативной активностью [2, 216].

В системе высшего образования следует в основном опираться на инструментальную мотивацию, но процесс обучения иностранному языку следует строить с учетом таких видов мотивации, формирование которых в первую очередь осуществляется через учебные тексты, речевые ситуации, наглядность, что позволяет при отборе учебного материала руководствоваться принципом культурологической направленности.

Более того, на повышение интереса к учебе и уровня мотивации в усвоении любого предмета может оказать влияние и личность преподавателя, и желание соответствовать окружающим, и радость от творческого сотрудничества, и дружеская атмосфера в группе.

Таким образом, А.Л. Бердичевский предлагает способы формирования внутренних мотивов путем: 1) внешней социальной мотивации поведения обучаемых; 2) создания подлинной предметности общения, значимости для обучаемых всех обсуждаемых на занятии проблем; 3) осознания необходимости овладения языковой формой; 4) формирования и поддержания коммуникативной потребности общения между учащимися [3,19].

**2. Накопленный человеком опыт** также влияет на успешность протекания про­цесса обучения. Анализ методической и психолого-педагогической литературы показывает, что на процесс формирования знаний большое влияние оказывает об­щая эрудиция учащегося, наличие у него системы знаний, в которую можно логично вписать новое знание; на процесс обучения деятельности большое влияние оказывает опыт этой же или аналогичной деятельности, так как при наличии этого опыта возможен перенос уже сформированных умений на но­вую деятельность. Уровень образования, показателем которого выступают знания и умения, накопленные учащимися, является одним из наибо­лее важных факторов, обусловливающих успешность обучения вообще и обучения иностранному языку в частности, причем, как показали исследования Ж. Л. Витлина, даже более важным, чем возрастные (обусловленные биологическим фактором) особенно­сти учащихся. Именно поэтому, рассматривая проблемы обучения иностранному языку в вечерней школе, Ж. Л Витлин рекомендует разные по своему характеру приемы обучения для учащихся разного уровня образования. Кроме того, для обучения вообще и для обучения иностран­ному языку в частности очень важен опыт учебной деятельности: количество и качество имеющихся у учащихся обще-учебных знаний, умений и навыков, чем богаче этот опыт, тем успешнее осуществляется обучение. При этом, как установил Ж.Л Витлин, на успешность овладения иностранным языком существенно влияет такой фактор, как длительность перерыва между периода­ми обучения: чем меньше по времени этот перерыв, тем успешнее учащиеся овладевают иностранным языком. Про­исходит это, вероятно, потому, что в процессе длительного пере­рыва определенные общеучебные знания, умения и навыки утра­чиваются.

**3. Психические функции** - уровень развития мышления и памяти, глубина эмоцио­нально-чувственной сферы, особенности волевых качеств. Разные по своему характеру уровни развития психических функций влияют на протекание процесса обучения, и потому должны учитываться преподавателем. Человек от природы обладает определенным набором задатков, которые в последствии в результате обучения и воспитания развиваются в способности. Ядро иноязычных способностей составляет слуховое восприятие, слуховая и зрительная память, речемышление [4,5].

**4. Типологические свойства личности:** психологическое исследование коммуникативной деятельности ставит вопрос о разделении способностей на коммуникативные и лингвистические.

Коммуникативные способности рассматриваются как «индивидуально-психологические и психофизиологические особенности людей, обеспечивающие успешное взаимодействие партнеров и успешное решение коммуникативных задач», а лингвистические (языковые), а именно способность к языкам связывают с индивидуально-психофизиологическими особенностями, «включающие типологические свойства нервной системы, соотношение первой и второй сигнальных систем, индивидуальные особенности строения анализаторов….» [5,106].

Таким образом, лингвистические способности способствуют быстрому и прочному овладению языковой системой, другой тип способностей связан с коммуникативными навыками и умениями, с продуктивным владением языком, что предполагает овладение не только языковыми средствами, но и пара-экстралингвистической системой.

В связи с этим М. К. Кабардов выделяет два типа личности и доминирующие стили их деятельности:

• первосигнальный фактор, связанный с преобладанием образно-действенного стиля восприятия, мышления, памяти, непроизвольной регуляции психической деятельности, с лабильностью нервной системы и доминированием правого полушария;

• второсигнальный фактор, связанный с преобладанием вербально-логического стиля в познавательной сфере, произвольной регуляции психической деятельности, с инертностью нервной системы и доминированием левого полушария (Кабардов, 1989).

Соответственно, в процессе овладения иностранным языком выделяют *коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный тип*, который сочетает в себе элементы обоих типов. Такое разграничение продиктовано двумя направлениями овладения иностранным языком: 1) через речь, с чем и связан коммуникативный тип и 2) через язык, языковую систему, что характерно для лингвистического типа.

Итак, в виду того, что участники владеют иностранным языком в разной степени и имеют неодинаковые психологические и личностные характеристики, то учителю с целью оптимизации процесса обучения следует учитывать особенности типа личности.

Выделенные типы личности также противопоставляются по оси *«экстроверсия - интроверсия»*. Экстраверты и интроверты различаются, как отмечает Н.В. Витт, степенью общительности. Экстраверт - это человек, который направляет свою жизненную энергию вовне, на других людей и на происходящие вокруг события. Экстраверт подвержен воздействию этих людей и событий, легко приспосабливается к складывающимся обстоятельствам, уверен в себе [6, 317], интроверт – это человек, который направляет свою энергию внутрь самого себя, склонен к углубленному самоанализу, мало поддается внешним социальным воздействиям, менее уверен в себе и гораздо большим трудом приспосабливается к обществу [6, 211].

Задача формирования человека как личности и иностранным языком как предметом школьного цикла, состоит в том, чтобы способствовать развитию тенденции к гармоничному сочетанию черт интроверсии и экстраверсии в речевом поведении ученика, умению вовремя вступить в разговор и вовремя промолчать, внимательно, с пониманием и сочувствием выслушать другого и, не стесняясь, рассказать о себе, о своих близких.

Личностные и индивидуально-психологические особенности студентов тесно связаны со способом познания действительности. Способ восприятия, переработки и хранения информации, способ познания окружающего мира называется когнитивным стилем [7,40].

Существуют разные классификации типов личности. Оптимальной классификацией типов личности на основании различения когнитивных стилей, с точки зрения их характеристики на наш взгляд, считается следующая:

* *конкретный стиль* обучения характерен для учащихся, использующих активные и прямые методы восприятия и обработки информации. Они любопытны, активны, не боятся рисковать, предпочитают разнообразие в заданиях (преимущественно устных и основанных на визуальных образцах) и постоянно меняющийся темп урока;
* *аналитический стиль* обучения характерен для независимых учащихся, способных самостоятельно решать задачи, выдвигать идеи, разрабатывать принципы. Такие учащиеся предпочитают логическую систему при подаче учебного материала с возможностью усваивать его в собственном режиме;
* *коммуникативный стиль* обучения свойствен учащимся, которые приобретают знания в дискуссиях и групповой работе. Им необходимы постоянное общение и личностная оценка их вклада;*стиль обучения с ориентацией на авторитет* характерен для ответственных и надежных учащихся. Они предпочитают четко структурированную причинно-следственную систему подачи материала. Для них важны четкие инструкции [8, 35].

Принимая во внимание вышесказанное, можно сделать вывод о том, что процесс оптимизации и успешность овладения ИЯ напрямую связан с принципом индивидуализации, а именно, в силу неодинаковости индивидуально-типологических свойств студентов, процессы усвоения знаний и развитие умений на ИЯ будут протекать по-разному. Свою способность знать и понимать студентов, адекватно оценивать их личностные качества и состояния преподаватели вузов справедливо считают одним из важнейших профессиональных качеств и ставят ее на второе место после знания предмета.

**Библиографический список**

1. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
3. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку.- М.: Высшая школа, 1989.- 102 с.
4. Махтамкулова Г.А. Возрастные и индивидуально-типические различия учащихся в усвоении иностранного языка. - Автореф. дисс. канд. пед. наук.- М., 1996. – 25 с.
5. Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи / Под ред. Т.Н. Ушаковой. М., 1985. С. 176-202.
6. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.2. – 352 с.
7. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология. Издание 2-ое, исправленное и дополненное – СПб.: Филолгический факультет СПбГУ, 2007.- 224 с.
8. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: Методическое пособие. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 136 с.

*Лыгденова А.А.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Счетные слова в китайском языке**

Китайский язык – это язык, в котором слова не изменяются по падежам, родам и числам. Отношения в предложении, эквивалентные образованию форм в европейских языках (те самые падежи, рода и числа) выражаются только при помощи порядка слов. Есть немногочисленные аффиксы, с помощью которых можно выразить время, множественность, порядковость и т.д. (了，过，着，们，第). Здесь мы можем говорить о трудностях, возникающих у студентов, которые начинают изучать китайский язык после нескольких лет изучения европейского языка, чаще всего английского.

Слова в позициях существительного, тем более, если они обозначают людей и предметы, сочетаются с числительными и указательными местоимениями посредством счетных слов (классификаторов). Они призваны классифицировать существительные, считается, что каждому существительному присущ определенный классификатор.

Но, мы не всегда можем говорить о жесткой связи конкретного существительного с конкретным счетным словом: поскольку последнее призвано классифицировать, эта классификация осуществляется по-разному, выделяя разные особенности исчисляемого: например, люди могут быть просто людьми （个）, уважаемыми персонами (位), официальными лицами (名), передвигаться группами (批) или даже бандами (邦). Необходимость делать выбор в пользу употребления того или иного счетного слова и составляет подчас трудность для учащихся.

Местоимение, числительное +счетное слово + существительное

几名委员 несколькочленовкомиссии

三个人 тричеловека

一把刀子 одиннож

这所楼房 этоздание

那条狗 тасобака

Для указания на неопределенность вводимого в речь существительного, при нем в качестве артикля может употребляться счетное слово.

他是一个伟大的作家。 Онвеликийписатель.

这是一本畅销书。 Этобестселлер.

Сущность позиции классификатора есть измерение или исчисление (что-то измеряется в чем-то). Ее временно или постоянно занимают слова на маршруте существительное → счетное слово. Аналогом в европейских языках являются единицы измерения, которые, как правило, не выделяются в отдельный класс (*один метр ткани, два пуда пшеницы* и т.п.) или окказиональные счетные слова типа *целый дом гостей, несколько томов книги* и т.п.

Считается, что становление и развитие позиции классификатора приходится на III-V вв. н.э.

При сочетании с существительными счетные слова располагаются в соответствии со схемой ниже:

Количество, порядок по счету, указательное местоимение,

вопросительное местоимение 哪 (*который*), 每 (*каждый*)

+

счетное слово (единица измерения)

+

существительное (измеряемое)

Счетное слово (если это не 个ge) указывает на характер исчисляемого предмета или действия

这张纸 Этот лист бумаги

一门炮 Одно (*букв.* одни ворота) артиллерийское орудие

三粒米 Три зернышка риса

В китайском языке, особенно в художественной литературе, широко распространены временные переходы в позицию счетного слова, т.е. окказиональные счетные слова, что иногда составляет определенную трудность для перевода учащимися:

一桌子书 Один стол книг

一屋子人 Одна комната людей

一口袋面 Один мешочек муки

Часто в таких ситуациях значение сочетания числительного один и счетного слова переходит в обобщающее значение полный, целый:

一脸汗 Все лицо в поту

一脚泥 Вся нога в грязи

一省青年 Молодежь (всей) провинции

Наиболее распространенным является универсальное счетное слово 个 ge *штука, экземпляр*, которое может заменять остальные и классифицировать как одушевленные существительные, так и предметы (животные в китайском языке, как правило, имеют собственные классификаторы):

二十个东西 Двадцать предметов

这个工作 Эта работа

几个朋友 Несколько друзей

十个人 Десять человек

一个耳朵 Одно ухо （一只耳朵）

一个学校 Одна школа （一所学校）

В устной разговорной речи наблюдается тенденция, когда 个 ge (а также другие счетные слова) широко употребляется в качестве артикля, и это иногда затрудняет процесс понимания, отсюда правильного перевода:

想个办法 Придумать способ

找个地方 Разыскать место

我想找一找个小时工干一干 Мне бы хотелось найти почасовую работу

昨天我买了本书 Вчера я купил книгу (счетное слово 本)

你给我们唱支歌儿吧！ Спой нам песню (счетное слово 支)

Счетные слова часто не употребляются в устной разговорной речи и в составе, что может также может составлять трудность для студентов, которых обучают, что счетные слова обязательно должны ставиться:

二人 Два человека

这人 Этот человек

二极管 Диод

三角形 Треугольник

В современном литературном языке счетные слова не употребляются с теми существительными, которые, сами находятся в промежуточном состоянии: существительное ↔ счетное слово (мера измерения).

Это слова, обозначающие время:

- годы и дни,

- часы и время суток, при обозначении часа одним словом счетное слово можно не употреблять, а с другим обязательно,

- месяцы и курсы (обучения),

- недели.

Возраст: при обозначении возраста （岁）sui *лет* счетное слово не употребляется.

Деньги: при обозначении иностранных валют счетное слово можно и не использовать, но могут исчисляться и на 个 ge，块 kuai，分 fen. При обозначении китайской валюты юаня, исчисляют в 块kuai, 角jiao(毛mao), 分fen.

По «характеру охвата» счетные слова для существительных можно разделить на следующие категории:

1. Индивидуальные счетные слова: указывают на точное количество людей, животных или предметов
2. Собирательные счетные слова: указывают на постоянные или временные группы людей, животных или предметов
3. Единицы измерения: китайские или метрические
4. Счетные слова для неисчисляемых существительных типа жидкостей. Часто обозначают объем, вместимость или указывают на форму. Могут употребляться и как самостоятельные существительные.
5. Указание на тип или вид
6. Указание на доли
7. Указание на приблизительное небольшое количество (аналогично some, few)
8. Употребление счетных слов в сочетаниях со значением *половина…,…с половиной, больше чем…*

9) Диалектные различия в употреблении счетных слов. Употребление счетных слов достаточно ощутимо варьируется в различных диалектах Китая.

Изучение и преподавание китайского языка в современном вузе во многом похоже на изучение и преподавание европейских языков, но есть некоторые грамматические аспекты, где применение привычных правил не будет работать. И так мы можем говорить о такой категории как счетные слова, так как в европейских языках мы не встречаем счетных слов в чистом виде, они присутствуют в позиции единиц измерения. У студентов постоянно возникают трудности с применением того или иного счетного слова в той или иной ситуации, хотя и есть исключения, это счетное слово 个 ge. Если мы будем употреблять его повсеместно, то потеряем колорит языка. Тут у преподавателей возникают вопросы, связанные с обучением счетным словам. Нужно настраивать студентов не только заучивать наизусть, но и выстраивая фразу, просматривать смысловую связь существительного (измеряемого) и счетного слова (измерителя). Приходится учитывать и проблематику перехода с русского на китайский язык, когда в русском есть только единицы измерения и окказиональные счетные слова, о которых говорилось ранее. В современной синологии вопросы изучения счетных слов и обучения счетным словам все еще существуют.

*Магу В.И., Шмакова К.В.*

*Иркутский государственный университет путей сообщений*

**ПЕРЕХОД ОТ ЧТЕНИЯ**

**К РЕФЕРИРОВАНИЮ И АННОТИРОВАНИЮ:**

**ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ И ЗАДАНИЯ К НИМ**

В соответствии с конечной целью обучения иностранному языку в неязыковом Вузе обучение чтению должно быть направлено на формирование у выпускников умения самостоятельно и с различной целевой установкой чи­тать оригинальную литературу по специальности для получения необходи­мой информации. Для решения этой задачи необходимо определить:

* характер и объем текстового материала, который следует использовать для обучения чтению;
* наиболее эффективные приемы работы с текстом, которые способствовали бы совершенствованию умения самостоятельного чтения с варьируемыми задачами.

В соответствии с программными требованиями для обучения чтению должны использоваться тексты по специальности. При этом в центре внимания должна быть содержательная сторона текстов.

При решении вопроса об отборе материала обязательным должно быть исследование реального информационного потока, необходимого для профессиональной подготовки специалистов.

Согласно данным информатики для передачи и распространения научно-технической информации существуют многообразные печатные как первичные, так и вторичные источники информации, фиксирующие результаты исследований и научно-технических разработок. К разряду первичной относятся книги (учебники, руководство, монографии), периодические издания; к разряду вторичных - рефераты и аннотации, являющиеся результатом переработки информации.

Необходимо располагать сведениями о видовой структуре отраслевого информационного потока с тем, чтобы иметь возможность обеспечить учеб­ный процесс теми видами источников научно-технической информации, ко­торые наиболее актуальны для данной специальности. Наиболее часто используемым и основным источником научно - технической информации на иностранном языке для специалиста являются профильные периодические журналы. Практически во всех специальных журналах имеются следующие типы статей: статья-описание, статья-сообщение, статья-рассуждение, статья-передовая, статья - обзор, статья - подборка кратких сообщений, статья - реклама.

Для того чтобы подвести студентов к самостоятельному чтению литера­туры по специальности важно включить в учебные материалы для обучения чтению образцы всех основных типов журнальных статей по специальности. В соответствии со спецификой материала по научно-технической информа­ции учебные материалы должны также содержать невербальные средства информации (графики, таблицы, рисунки и т.д.)

Необходимо также использовать оригинальные источники информации (статьи, патенты, рекламы, выдержки из монографии), предназначенные для самостоятельного чтения, которое осуществляется во внеаудиторное время.

Одним из важных является вопрос об объеме текстового материала для чтения. Объем текстов зависит, в первую очередь от того, для какой цели текст используется. Для фронтальной работы на аудиторном занятии являет­ся следующий объем:

* для просмотрового чтения – 10000 п.зн.
* для ознакомительного чтения – до 5000 п.зн.
* для изучающего чтения – до 2000 п.зн.

Причем разделы одной и той же статьи (статья объемом 10.000-15.000 п.зн) могут быть использованы на занятии для обучения разным видам чте­ния. Так как студентам необходимо уметь выполнять различные виды работ с оригинальной литературой по специальности в соответствии с заданиями профильных кафедр (переводы, доклады, реферативные сообщения, аннотации), необходимо формировать и совершенствовать у них данные умения, а следовательно могут быть рекомендованы следующие формы работы над текстами по специальности.

Представляется, что обучение чтению специальных текстов целесооб­разнее начинать с заданий, способствующих формированию умений про­смотрового и поискового чтения, поскольку специалисту необходимо уметь быстро ознакомиться с большим объемом информации.

Такими заданиями могут быть:

* просмотреть статьи, включенные в пособие (или в журнал) и отобрать из них те, которые относятся к данной теме и освещают вопрос о …..
* из отобранных статей найти ту, которая информирует о …..
* в отобранной статье назвать разделы, которые не соответствуют теме аудиторного занятия
* найти новую информацию, сообщаемую в данной статье.

Для снятия трудностей, которые могут возникнуть у студентов при пер­вом просмотре статьи, необходимо обратить внимание на рисунки, графики, таблицы, цифровые данные, сокращения, имена собственные, названия фирм, библиографию.

Продолжение работы над статьей будут задания на поиск заданной информации: нахождение конкретных данных, фактов и положений.

Для развития умения как изучающего, так и ознакомительного чтения целесообразно использовать также индивидуальное внеаудиторное чтение. Домашние задания в данном случае могут быть сформированы следующим образом.

* просмотрите текст и отметьте абзацы, в которых содержится новая информация о процессе (установке и т.д.)
* в отобранных абзацах прочтите предложения №… и переведите их письменно на русский язык
* найдите в тексте и расположите в виде плана предложения, в которых говорится о процессах…..
* отметьте в тексте предложения, подтверждающие следующую мысль…..
* просмотрев текст, определите, какой этап производственного процесса изображен на рис. №… описывается в тексте
* составьте структурно-логическую карту (схему) по теме текста
* подготовьте (на русском языке) пересказ содержания текста, используя составленную структурно-логическую карту (схему).

Все формы работы над текстом (реферирование, аннотирование, тезирование, рецензирование) - это способы переработки текста, базой для которых является информативное чтение.

Сущность реферирования сводится к сжатию, свертыванию общего содержания в тексте.

Процесс реферирования включает в себя несколько этапов, следующих за чтением с установкой на последующее реферирование:

* 1 этап – ознакомление и ориентирование в тексте
* 2 этап – выделение логической схемы текста и обобщение многогранной информации в одну или несколько ведущих смысловых вех
* 3 этап – свертывание информации до искомого реферата.

При обучении реферированию рекомендуются следующие задания:

1. разделить текст (статью) на подтемы;
2. выделить основные фрагменты;
3. выделить лексико-тематические цепочки;
4. составить логическую схему текста;
5. обобщить содержание текста с учетом ключевых фрагментов логической схемы.

Следующим сложным видом компрессии является аннотирование. Счи­тается, что каждый грамотный специалист должен уметь составлять аннота­цию, зафиксировав в предельно лаконичной форме основное содержание ста­тьи.

Для формирования умений аннотирования рекомендуется выполнение специальных упражнений с текстом, к наиболее распространенным из кото­рых можно отнести:

1. выделение в тексте смысловых вех
2. нахождение предложений, в которых содержится основная информация
3. отбор клишированных выражений для написания данной аннотации
4. «сжатие» реферирования до аннотирования.

Особой формой работы над текстом является тезирование.

В настоящее время тезирование не всеми признается в качестве формы работы с текстом по специальности. Но составление тезисов на базе оригинального текста имеет большое значение для формирования у студентов умений препарировать текст с целью его значительного свертывания.

В качестве основных упражнений для тезирования можно рекомендо­вать:

1. установление самостоятельных фрагментов текста;
2. нахождение в каждом фрагменте средств выражения (предложений, словосочетаний), которые передают главную информацию.

Новой формой работы является учебное рецензирование.

Этот вид работы особенно актуален в свете новых задач высшей школы, т.к. способствует развитию у студентов навыков самостоятельной исследовательской работы.

Обучение рецензированию можно начинать только после того, как сту­денты овладели соответствующим теоретическим курсом по специальности. Для успешного обучения рецензированию рекомендуется предъявить студен­там модели рецензии, показать ее структурно-семантические особенности, обратив особое внимание на ту часть, где содержатся критические замечания.

**Задания для работы с текстом:**

1. **предваряющие чтение**

Преподаватель знакомит студентов с тематикой последующих текстов и даетзадания:

* 1. вспомнить, что они знают о данном событии, и записать основныеположения, например, перед чтением статьи преподаватель дает задание заполнить дома таблицу:

Кто участники событий?

Что произошло?

Где произошло?

Когда произошло?

1. пронумеровать в хронологическом порядке фразы, данные в специальном задании в заранее нарушенной последовательности;
2. ознакомиться со схемой, которая подготавливает к работе с текстом, например: с процессом проектирования энергетической установки, процессом передачи энергии и т.д.;
3. прочитать микротекст №1 на заявленную тему сначала на русском языке, затем на иностранном языке и сравнить обе версии одного события;
4. изучить сходный микротекст №2 на ту же тему и выписать из него ключевые слова по рубрикам, например: прежде чем прочитать статью о мерах по борьбе с загрязнением окружающей среды выхлопами городского транспорта, учащиеся выписывают из текста слова и классифицируют их по рубрикам: а) город и городской транспорт, б) выхлопной газ и его воздействие на человека;
5. сделать подборку текстов из журналов по предложенной проблеме.
6. **осуществляемые во время чтения**

Студентам предлагается базовый текст и задание к нему:

1. выбрать в тексте одну или несколько фраз, которые могли бы быть заголовком;
2. высказать свои предположения о содержании текста на основании заголовка и первой фразы текста, например: студенты соотносят заголовки и первые фразы нескольких статей, высказывают предположение о содержании текстов, записывают их в таблицу (событие, действующие лица, другая информация и т.д.);
3. соотнесите разные разделы текста с серией рисунков или фотографий к нему;
4. отметить предложение/абзац, в котором отражена основная информация и второстепенные факты;
5. выполнить действие по его описанию в тексте, например: сборка чего-либо по инструкции; прослеживание маршрута по карте и т. д.);
6. сравнить два различных типа текстов на одну и ту же тему, например: сообщение в официальной прессе и интервью, взятое журналистом на улице;
7. сравнить факты, представленные в двух текстах, например: текст оригинала и его перевод;
8. определить значение терминов в статье.

Большой интерес у студентов вызывают поэтапные упражнения с текстом, например: прочитайте 1-5 предложения текста. Выпишите слова, относящиеся к процессу подключения компьютера к сети. Прочитайте 6-10 предложения текста. Составьте список ключевых слов, относящихся к компьютеру. Прочитайте 11-15 предложения текста. Выпишите слова, обозначающие: «Щелкнуть на ярлыке», «Раскрыть папку», «Вывести на печать» и т. д. Прочитайте 16-20 предложения текста. Составьте простую схему сетевого окружения компьютера. Прочитайте 21-25 предложения текста. Используя информацию абзаца, сравните при помощи таблицы возможности компьютера первого поколения и современного компьютера.

1. **осуществляемые после чтения текста**

Студентам предлагается:

1. озаглавить текст, например: студенты читают несколько небольших текстов из истории страны изучаемого языка, предлагают свои названия текстов, определяют даты событий, пользуясь приведенным списком дат;
2. объяснить заголовок текста, например: текст имеет заголовок, значение которого понимается после прочтения всего текста;
3. расположить в логическом порядке разрозненные предложения, описывающие развитие определенного события (явления);
4. прочитать текст и вставить вместо точек пропущенные слова (список слов приводится);
5. заполнить таблицу, используя информацию, содержащуюся в тексте, например:
   * выпишите аргументы за/против строительства атомной станции;
   * выпишите слова, относящиеся к проблеме сохранения жизни на Земле (существительное, глагол/глагольное выражение, прилагательное);
   * заполните таблицу предложениями из текста, описывающими разные стадии технологического процесса на атомной станции;
   * выявите в тексте различные средства, при помощи которых автор выражает свои мысли (существительные, глаголы, различные конструкции);
   * выпишите основные мысли автора и аргументы, приводимые в их поддержку;
   * быстро просмотрите текст, находя ответы на вопросы, данные перед текстом;
   * ответьте на вопросы игры-теста, выбирая ответы да/нет и определите по таблице свою принадлежность к той или иной группе тестируемых, обсудите затем результаты теста на занятии.
6. составить резюме/аннотацию прочитанного текста;
7. «свернуть» текст до размера телевизионного сообщения;
8. выбрать из нескольких текстов тот, который наиболее полно освещает данный вопрос;
9. создать в опоре на базовый текст новый фабульный текст, «переворачивая» ситуацию, например, герои меняются местами;
10. высказываться, ложны или истинны предложенные ситуации или утверждения.

Работая с текстом, таким образом, преподаватель добивается от студентов более глубокого понимания материала. Обучает студентов детальному усвоению необходимой информации и её использованию, как в речевой, так и в письменной деятельности. Несомненно, поэтапная работа с текстом хорошо продуманная, интересно составленная преподавателем повышает заинтересованность студента в языке.

*Малинович Ю.М., Малинович М.В.*

*Иркутский государственный лингвистический университет*

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА**

**КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Исследования историков науки однозначно свидетельствуют о том, что прежний образ любой конкретной науки как автономного образования существенно изменился. Во второй половине XX и в начале XXI в.в. были кардинально пересмотрены существовавшие долгое время рамки, декларируемые позитивизмом, между одной наукой и другими. Конституируется целый ряд взаимодействующих между собой сфер познания на основе интегрального принципа. Альберт Эйнштейн, например, объединил в теории относительности положения неевклидовой геометрии и механики. На пересечении логики и математики возникла математическая логика; на основе сочетания математики и лингвистики – математическая лингвистика; семиотика возникла на базе лингвистики и логики; психолингвистика явилась результатом соединения лингвистики и психологии; социолингвистика – продукт соединения социологии и лингвистики; на основе когнитологии и лингвистики – когнитивная лингвистика; на пересечении социальной антропологии, культурологии и лингвистики – лингвокультурология, на стыке антропологии и лингвистики – антропологическая лингвистика. Методологический базис последних еще только закладывается.

Объективной данностью большинства из перечисленных выше наук является однозначно эксплицируемый антропоцентризм, что нашло свое отражение в наименовании таких наук как: антропологическая философия, антропологическая культурология, антропологическая лингвистика и целый ряд других новых наук интегрального плана. Следовательно, антропоцентризм - это наукоемкая понятийная константа. «Когда речь идет о человеческом факторе, то имеется в виду вся совокупность свойств человека (социальных, психологических, биологических), которые так или иначе проявляются в его деятельности и тем самым влияют на процессы, протекающие в обществе» [Ломов 1996:49]. В этом определении, как и в других дефинициях сущности человека, отсутствует составляющая атрибуции человека – его язык.

В настоящей публикации предпринята попытка в первом приближении изложить объективно существующую взаимосвязь между разными науками в аспекте инновационных возможностей в системе обеспечения качества университетского образования на примере антропологической лингвистики как интегральной науки о человеке, его языке и культуре.

Анализируя положение дел в лингвистике во второй половине ХХ века, лингвисты едины в одном: произошла смена научной парадигмы. В качестве отличительных парадигмальных черт современной лингвистики Е. С. Кубрякова [Кубрякова 1995:207] называет следующие:

* экспансионизм,
* антропоцентризм,
* функционализм, или, скорее, неофункционализм,
* экспланаторность.

“Сам факт смен парадигмы, - пишет Р.М. Фрумкина, - представляется мне бесспорным и не нуждается в дополнительных обоснованиях или примерах. Иное дело – анализ и осмысление: что, как и когда изменилось, что конкретно позволяет говорить именно о смене парадигмы, а не об очередной моде и т.п. Впрочем, это отдельная задача, которая выходит за пределы нашего рассмотрения” [Фрумкина 1995:75].

Отметим, что смена научных парадигм является одним из инновационных факторов в науке. Она не носит триггерного характера, т.е. не является революционным актом типа легитимной или не легитимной смены власти в ограниченных временных рамках. Ее формирование, как правило, совершается внутри предшествующих парадигм и носит эволюционный характер. На каждом из этапов становления и самоутверждения каждой из них доминирует определенная парадигма, составляющими которой являются минимум два или более парадигмально значимых признака.

В конце второй половины ХХ века, как известно, фокус лингвистических исследований сместился в направлении от “язык в человеке” к “человек в языке”. Данное обстоятельство имплицировало обращение к теме человеческого фактора не только в лингвистике, но и в других науках ([Малинович 1983].) “Обращение к теме человеческого фактора свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившимся в современной лингвистике, о смене ее базисной парадигмы и переходе от лингвистики имманентной с ее установкой рассматривать язык сам в себе и для себя к лингвистике антропологической, предполагающей изучать язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно практической деятельностью” [Постовалова 1988:8].

Перестановка составляющих этой диады имеет принципиально важное значение, как для теории языка, так и для новых поисков манифестации мира человека и окружающего его мира, для вычленения и обоснования новых семантических пространств в их тесной взаимосвязи в реальном и виртуальном бытии человека. Эта диада отражает действенность природы языкознания, которое колеблется между двумя полюсами – абстракцией когнитивных универсалий и конкретностью человека, погруженного в семиосферу языка и культуры.

Сам постулат о смене парадигм, малоинформативен. Малоинформативен он потому, что за его рамками остается вопрос о содержательной сущности той или иной парадигмы, о ее разрешающих возможностях, о том, чем она отличается в инновационном аспекте от предшествующих парадигм, или от существующих, что следует понимать под той или и иной парадигмой. Истинна она или ложна. Принять тот или иной постулат априори, это значит бродить “в потемках”, что открывает широкие возможности для популяризации различных теоретически привлекательных посылок и научных “школ” без должного научного обоснования. Постулаты как и догматы - это положения, принимаемые на веру без доказательств. Они не подлежат обсуждению.

Как известно, каждая конкретная научная теория требует содержательного прояснения, а ее «глубина» тесно связана с богатством ее содержания (Э. Гуссерль, К. Поппер).

Как было отмечено выше, Р. Фрумкина за рамками своего анализа оставила вопрос осмысления понятия смена парадигм. Попытаемся в первом приближении подойти к решению этой задачи с целью определения теории антропологической лингвистики как интегральной науки о человеке, его языке и культуре в аспекте инновационных возможностей. При этом будем руководствоваться научно выверенными критериями. Так, например, один из авторитетных специалистов по научным революциям Т. Кун, обсуждая проблему выбора теории, сформулировал основные стандартные критерии добротной научной теории: точность, непротиворечивость, область приложения, простота и плодотворность. [Кун 1996:62}. В контексте наших рассуждений относительно новой научной парадигмы, именуемой антропологической лингвистикой, все эти критерии релевантны. Принципиально актуален критерий: - теория должна быть плодотворной, открывающей новые горизонты исследования; она должна раскрывать новые явления и соотношения, ранее остававшиеся незамеченными среди уже известны.

Смена научных парадигм в любой науке, в том числе и в лингвистике, является объективным процессом научного познания в поступательном движении. Это длительный процесс. Ни одна из вновь формирующихся новых наук не была и не есть эклектическим соединением разных отраслей знания. В каждой из них имеется определенная доминанта, отражающая их понятийно-содержательное основание. Этот процесс интегрального плана далеко еще не завершен. Он продолжается и будет продолжаться в направлении более сложного синтеза не только двух, но и большего числа наук. Таким образом, происходит расширение содержательной сферы науки. Намечая перспективы грядущих научных революций и появление новых наук, задачу каждой из них известный британский философ определил следующим образом:

“Традиционная наука является редукционистской, новая наука должна быть в с е с т о р о н н е й. Она должна быть реалистической в отношении человеческого мира. От нее будет требоваться понимание человеческого существа как одновременно ментального и физического, как себя и как другого, индивидуального и социального, свободного и детерминированного, временного и невременного, внутреннего и внешнего, предсказуемого и непредсказуемого. Работа, приводящая к следующей научной революции, будет заключать в себе и показ того, как эти, казалось бы, взаимно исключающие свойства фактически оказываются дополняющими“ [Прист 2000: 279-280]. Это новый комплексный подход к познанию его бытия. Здесь не названы ни конкретные составляющие, которые могут быть, заимствованы из других человековедческих наук, ни понятийные константы, обязательные для любой науки. Нет речи и о таком важном научном элементе как моделирование объекта – общечеловека и человека как представителя конкретного этноса.

Лингвисты пошли в этом отношении значительно дальше философов, работая в направлении создания модели общечеловека, конкретизируя составляющие моделирования человека с привлечением данных различных наук. Н.Д. Арутюнова, отмечает, что моделирование человека глубоко противоречиво и далеко не всегда достоверно, а поэтому требует разработки специальных методов исследования. «Вместе с тем, - пишет она, - воссоздание модели общечеловека, человека исторического и индивида представляет чрезвычайный интерес и можно надеяться, что оно будет продолжено совместными усилиями лингвистов, антропологов, этнографов, мифологов, психологов, философов и культурологов» [Арутюнова 1999:10].

Этот факт свидетельствует о том, что на пороге третьего тысячелетия, на стыке антропологической философии, социальной антропологии, культурологии и лингвистики формируется новая интегральная наука, именуемая антропологической лингвистикой.

При выяснении статуса антропологической лингвистики в аспекте ее содержательно инновационных возможностей необходимо обратиться, хотя бы к краткому анализу (рамки настоящей публикации, к сожалению, не позволяют сделать это более подробно) той культурно-исторической и научно-исторической традиции обсуждения антропоцентризма, которая складывалось на протяжении двух последних столетий. В противном случае причины современного состояния этой проблемы, имеющей глубокий историко-философский и научно-исторический фон, остались бы не выясненными.

Историческая рефлексия в широком спектре междисциплинарного плана предполагает не только перчисление и анализ различных точек зрения, но также, и это наиболее важно, выяснение теоретических оснований методологической природы, позволяющих или не позволяющих “вписаться” указанной проблематики в русло тех или иных научных парадигм современной теоретической лингвистики, определяемых в явной или неявной форме конкретными теоретическими концепциями философского и прикладного характера относительно сущности языка как неделимого целого. Данное обстоятельство диктует необходимость выяснения философских оснований методологического плана, без чего невозможен подлинно научный анализ и научно-корректное обоснование легитимности новой парадигмы в теории языка.

Основной вопрос: надуманность (a priori) или есть веские объективные основания вести речь об антропологической лингвистике на современном витке знаний? В такой постановке вопроса нет ничего необычного. Тот, кто знаком с историей лингвистических учений, знает, что на американском континенте, на рубеже XIX-XX вв. в недрах этнографии сформировалось этнолингвистика. Этот термин в работах американских лингвистов иногда заменяется термином “антропологическая лингвистика” [Heujer, 1961; Этнолингвистика 1990; Foley, W. 1997].

Один из видных представителей традиционной американской этнолингвистики Г. Хойер оперирует двумя равноценными понятиями: антропологическая лингвистика и этнолингвистика. Анализируя основные направления европейской и американской лингвистики в период с 1930 по 1960 годы, он определил ее содержательную сущность следующим образом:

“Антропологическую лингвистику можно кратко охарактеризовать как область лингвистического исследования, посвященную в основном синхронному и диахронному изучению языков, на которых говорят народы, не имеющие письменности” [Хойер 1961:284]. Объектом ее анализа были бесписьменные языки индейцев Северной, Средней и Южной Америки. В дальнейшем объектом анализа избираются языки народов Африки.

Начало собственно лингвистическому научному анализу этих языков было положено Францем Боппом и продолжено целым рядом других исследователей, в частности таким широко известным лингвистом, как Эдвард Сепир. За время своего существования этнолингвистика пережила определенную содержательную эволюцию. Первоначально изучение таких языков было сконцентрировано на изучении их как “вещь в себе”, т.е. на изучении их формальных свойств, что было совершенно закономерно на начальных этапах их изучения.

Постепенно фокус изучения смещается в направлении их классификации и культуре их носителей. Заключая содержательно-аналитический обзор этнолингвистики и отмечая положительный вклад лингвистов-антропологов в науку, Г. Хойер пишет, что эта лингвистика является “…той областью, где создано меньше всего серьезных практических или теоретических научных трудов” [Хойер 1961:306]. Он называет ряд причин такого положения дел. Преимущественно это причины субъективного порядка, как-то: отсутствие у этнолингвиста почти равных познаний в лингвистике, антропологии, психологии, а также отсутствие достаточно глубокого владения изучаемыми языками. По всей вероятности, это так. Но, как нам представляется, объективной причиной такого положения дел было отсутствие до недавнего времени в науке таких понятий, как: этнопсихология, ментальность, этносознание, этносемантика, этнокультура, среда обитания и ряд других. Отсутствовал общий понятийный интеграл, который бы позволил расширить рамки обсуждемых проблем.

Этнолингвистика и этнография конституировались как автономные науки. Этнологи, изучая жизнь и быт, особенно жизнь и быт так называемых “примитивных” людей, не считали обязательным обращаться к их языку. Наиболее радикальным в этом отношении было мнение известного представителя британской социальной антропологии (этнологии) Б. Малиновского Он обратил внимание на возможность интегрального изучения этнолингвистики и этнографии

Задачу антрополога он ограничивал наблюдением за примитивным человеком во время его основных занятий, как он от работы приходит к магии и от магии к работе, вникая в его настроения и прислушиваясь к его высказываниям. Но при этом Б. Малиновский не исключал возможность обращаться к языку. “К решению этой проблемы, - писал он, - в целом можно было бы подступиться со стороны языка, но это завело бы нас слишком далеко в сферу логики, с е м а с и о л о г и и (выделено нами – Ю.М., М.В.), теории примитивных языков» [Малиновский 1998:35]. Таким образом, здесь в модальности «можно было бы» имеет место понимание необходимости интегрального подхода к этнолингвистике, которая бы учитывала объективно существующая взаимосвязь между языком и культурой. Но это мнение Б. Малиновского осталось без внимания, что также явилось одной из причин, почему в рамках традиционной этнолингвистики создано мало серьезных теоретических и практических работ. Фактически эта наука оказалась редукционистской.

В эксплицитной форме такая взаимосвязь между языком и культурой была намечена в свое время Ф. де Соссюром, который писал, что, если кто-то хочет обнаружить истинную природу языка, должен обратить внимание на то общее, что есть в нем и в других системах того же порядка, благодаря чему «… не только прольется свет на проблемы лингвистики, но, как мы полагаем, при рассмотрении обрядов, обычаев и т. п. как знаков все эти явления также выступят в новом свете, так что явится потребность объединить их все в рамках семиологии с е м и о л о г и и и разъяснить их законами этой науки» [Соссюр 1977: 55]. Не подлежит сомнению, что обычаи, обряды, ритуалы – это однозначные экспоненты культуры.

Поэтому в качестве общего корня методологической значимости антропологической лингвистики следует избрать не абстрактно-обобщенное понятие “антропоцентризм”, а конкретное – биопсихосоциальная природа человека в его объективно существующей взаимосвязи с языком и культурой. Вокруг этого интегрального корня развертывается вся система лингвистически значимых наук: социолингвистика, психолингвистика, биологическая лингвистика, когнитивная, аксиологическая, дискурсивная и ряд других лингвистик, а также, и это следует особо подчеркнуть, лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Методологически значимое понятие биопсихосоциальная природа человека, его языка и культуры в самых разнообразных формах жизнедеятельности человека в современном мире является креативной константой эвристической значимости этой науки.

Обсуждаемые в лингвокультурологии проблемы в их теоретической и прикладной значимости должны явиться исходной базой для разработки теории и практики лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. В связи с этим следует обратить внимание на то, что в последнее время все чаще и чаще лингвисты оперируют понятиями индоеврпейская культура и язык как концептуальная система. Конституируется новая прикладная дисциплина – семиотика индоевропейской культуры с ее ориентацией на концептуальные системы, изучающие взаимодействие языка и культуры в диахронии (Ю.С.Степанов, С.Г. Проскурин 1993; Проскурин 2005).

Все перечисленное выше однозначно свидетельствует о том, что объект антропологической лингвистики значительно расширяется не только в синхронии, но и в диахронии. Она конституируется как новая содержательно всесторонняя в отношении человеческого мира интегральная наука. Поэтому ее содержательная глубина и перспективность не вызывают сомнений. Это и есть ее инновационный потенциал в аспекте приращения новых теоретических и практических знаний. Вполне закономерно, что это обстоятельство диктует настоятельную необходимость обеспечения качества системы гуманитарного образования на новом витке знаний посредством инновационных технологий в средних и высших учебных заведениях различного профиля Российской Федерации.

В заключение отметим: на проходящем международном симпозиуме в Испании (2008 г.) обсуждались тенденции и перспективы развития антропологической лингвистики в Европе, в том числе и в России (иркутская школа антропологической лингвистики). В библиографическом списке названы научные работы, выполненные в рамках этой школы: Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории. Коллективная монография (2003 г.), Внутренний мир человека: Семантические константы. Коллективная монография (2007 г.), Личность и модусы ее реализации в языке (2008 г.). См. [Khokhlov 2008].

**Библиографический список**

1. Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории. Коллективная монография к юбилею член-корр. РАН, доктора филологических наук Н.Д. Арутюновой / Ред. и общее научное руководство Ю.М. Малиновича. – М.: ИЯ РАН; Иркутск: ИГЛУ, 2003.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки русской культуры, 1999.
3. Внутренний мир человека: Семантические константы. Коллективная монография к юбилею доктора филологических наук, профессора Ю.М. Малиновича / Ред. профессора М.В. Малинович. – Иркутск: ИГЛУ, 2007.
4. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине ХХ века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца ХХ века. Под ред. академика Ю.С. Степанова. – М.: РАН ИЯ, 1995.
5. Кун Т. Объективность, ценностные суждения и выбор теории // Современная философская наука: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: Учебная хрестоматия. 2-е изд., перераб. и доп.. – М. Логос, 1996. С. 61-81.
6. Личность и модусы ее реализации в языке. Коллективная монография к юбилею доктора филологических наук профессора Ю.М. Малиновича / Гл. ред. доктор филологических наук, профессор, член-корр. РАН В.А. Виноградов. – М.: ИЯ РАН; Иркутск: ИГЛУ, 2008.
7. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”. Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996.
8. Малинович Ю.М. Философский аспект человеческого фактора в теории языка и теории познания // Наука и общество. Вып. I. Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-теоретической конференции 3-6 октября 1983. – Институт философии АН СССР. Философское общество СССР. – Иркутск, 1983. – С. 116-118.
9. Малиновский, Бронислав. Магия. Наука и Религия. Пер. с англ. А.П. Хомик. – C E U “Рефа-бук”, 1998.
10. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. –М. 1988. – C. 8-69.
11. Прист С. Теория сознания. – Пер. с англ. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000.
12. Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца ХХ века. Под редакцией академика Ю.С. Степанова – М.: РАН ИЯ, 1995.
13. Проскурин С.Г. Семиотика индоевропейской культуры: Учебник. – 2-е изд. перераб. и испр. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2005.
14. Соссюр Ф. де. Труды по общему языкознанию. – М. 1977.
15. Степанов Ю.С., Проскурин С.Г. Константы мировой культуры. Алфавиты и алфавитные тексты в период двоеверия. – М. 1993.
16. Этнолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. Советская энциклопедия, 1990. – С. 597-598.
17. Foucault, M. Der anthropologische Zirkel [Text] / M. Foucault. – Berlin: Merve –Verlag, 2003.
18. Foley, W. Anthropological Linguistics. An Introduction [Text]. W. Foley. – Oxford: Blackwell Publishers, 1997.
19. Hoijer, H. Anthropological Linguistics // Trends in European and American Linguistics 1930-1960 [Text]. – Utrecht / Antwerp, 1961. Русск. пер. Г. Хойер. Антропологическая лингвистика // Новое в лингвистике. Вып. IV. – M.: Прогресс 1965. – С. 284-305.
20. Khokhlov, Dmitry. Anthropologische Linguistik in Rußland: Tendenzen und Perspektiven für die germanistische Sprachwissenschaft // Estudios Filologicos Alemanes. – Sevilla, 2008. 15. –S. 125-134.

*Маюрова Ж.Д.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Из опыта подготовки студентов ИрГТУ**

**по программе «Переводчик в сфере**

**профессиональной коммуникации. Базовый курс современного монгольского языка»**

Иркутская область, в силу своего географического положения и мощного потенциала, традиционно играет ведущую роль в торгово-экономических и гуманитарных связях России и Монголии. Динамичное развитие сотрудничества нашего региона с Монголией открывает новые перспективы взаимовыгодных отношений в сфере промышленности, сельского хозяйства, топливно-энергетического комплекса, туризма. В новых экономических условиях интенсивно развивается и образовательное сотрудничество с Монголией. Иркутский государственный технический университет по праву считается кузницей технических кадров для добрососедской страны. С 1961 года дипломы нашего вуза получили почти 1500 монгольских выпускников, среди них – геологи, горняки, энергетики и строители, многие из них известны всей стране. Сегодня в нашем вузе обучаются 270 граждан Монголии, среди которых остается неизменным интерес к изучению русского языка. Отрадным является тот факт, что и у российских студентов возрождается стремление постичь культуру и цивилизацию кочевников-монголов посредством изучения монгольского языка. Поэтому более десяти лет в ИрГТУ ведется преподавание монгольского языка русскоязычным студентам в рамках дисциплин «Восточный язык», «Иностранный язык», «Второй иностранный язык» в соответствии государственными образовательными стандартами специальностей.

На факультете прикладной лингвистики нашего вуза ведется подготовка студентов, пожелавших получить дополнительную квалификацию по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Данная программа призвана удовлетворить потребность в подготовке специалистов, способных обеспечить перевод в самых разнообразных отраслях профессиональной деятельности. Цель программы – дать возможность студентам повысить уровень владения языком, приблизив его к международной шкале языковой компетенции. Программа рассчитана на 340 аудиторных часов, по окончании которой студенты сдают экзамен и получают сертификат – документ о сдаче аттестационного экзамена по иностранному языку, подтверждающий соответствующий уровень языковой компетенции.

С 2006 года кафедра востоковедения ИрГТУ готовит студентов согласно настоящей программе по китайскому, корейскому, японскому и монгольскому языкам. Кафедрой разработано содержание экзамена на сертификат ИрГТУ по четырем восточным языкам, которое утверждено на заседании Совета факультета.

Настоящая статья раскрывает некоторый опыт подготовки студентов к сдаче экзамена на сертификат за базовый курс современного монгольского языка.

Подготовка студентов к экзамену ведется как на практических занятиях, так и самостоятельно. Практические занятия направлены на формирование у студентов определенным диапазонам языковых компетенций.

Кандидат на сдачу аттестационного экзамена должен обладать следующим набором языковых компетенций: а) оперировать лексическим минимумом в объеме 1200-2000 лексических единиц, т.е. словами и словосочетаниями наибольшей частотности и семантической ценности, относящихся к уровню «выживания» в стране изучаемого языка; б) оперировать грамматическими структурами, необходимыми для устных и письменных форм общения на уровне «выживания»; в) читать со словарем и без словаря оригинальные тексты информативного и фабульного характера объемом 200-300 слов, делать письменный перевод на русский язык со словарем и подтверждать понимание содержания с помощью предложенных заданий; г) понимать на слух информативное высказывание, диалог, полилог и выражать соответствующие намерения говорящих с помощью предложенных заданий; д) написать сообщение по предложенной ситуации в объеме 60-80 слов; е) рассказать о себе, других людях, предметах, событиях и вести диалог по предложенной ситуации.

Экзамен по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Базовый курс» по современному монгольскому языку предполагает проверку знаний по четырем видам речевой деятельности – письму, чтению, аудированию и говорению. Экзамен состоит из двух этапов.

Первый этап предусматривает выполнение студентами двух письменных работ: лексико-грамматический тест и письменная зачетная работа. В рамках первого задания - теста студентам предлагается выполнить 60-80 заданий в рамках изученной лексики и грамматики. Время выполнения – 80 минут. Письменная зачетная работа выполняется со словарем и включает три жанровые разновидности: а) официальное письмо на монгольском языке объемом 500-700 п.з.; б) поздравление на монгольском языке объемом 150-180 п.з.; в) объявление о проведении мероприятия, о купле-продаже и т.д. объемом 50-80 п.з. В указанных разновидностях письма необходимо выразить несколько коммуникативных намерений. Время выполнения – 80 минут. Как правило, первый этап проводится во время аудиторных занятий, предшествующих самому экзамену.

Второй этап – экзамен охватывает три аспекта языка - чтение, аудирование и устная речь (говорение) и предполагает выполнение следующих заданий:

1. а) перевод со словарем адаптированного текста страноведческого характера объемом 200-300 лексических единиц. Время выполнения – 20 минут;

б) ответы на вопросы экзаменатора, не прибегая к помощи словаря по ранее изученному тексту (200-300 лексических единиц).

2. прослушивание предложенного текста монологического характера длительностью до двух-трех минут звучания. После трехкратного предъявления необходимо выполнить предложенные к тексту задания: а) выбрать правильный вариант ответа; б) ответить на вопросы. Время выполнения – 10 минут.

3. При проверке устной речи студентам предлагается сделать монологическое высказывание объемом не менее 15 фраз на одну из предложенных тем: «Выходные дни (каникулы)», «Моя семья», «Праздники», «Моя комната», «Кухня (блюда) изучаемой страны», «Времена года», «Мой университет», «Страна изучаемого языка». Монологическое высказывание оценивается, исходя из нормативного употребления грамматических конструкций и лексических оборотов.

Анализ выполненных студентами лексико-грамматических тестов показывает о том, что в большинстве случаев студенты успешно справляются с предложенными заданиями. Студенты без особых затруднений правильно выбирают падежные окончания, вопросительные частицы, соблюдая закон сингармонизма, подбирают по контексту необходимые глагольные окончания для выражения действий в настоящем, прошедшем и будущем времени и т.д. Трудности представляют задания на правильный выбор второго компонента парного слова, когда две лексемы в единстве составляют одно понятие. К примеру, лексемы *Yзэл* 'видение' и *бодол* 'мысль' в единстве *Yзэл* *бодол* переводятся как 'мировоззрение'. На наш взгляд, для того, чтобы студенты успешно справлялись с подобным заданием, необходимо анализировать как можно больше примеров на сходные случаи во время занятий. Если встречаются парные сочетания в изучаемых текстах, то следует акцентировать на это внимание студентов, заставлять выписывать их в тетрадь или монгольско-русский учебный словарь, который ведут они во время всего обучения монгольскому языку.

При написании официального письма студент должен проявить умение пользоваться традиционными клише, существующими в данном жанре и умение уведомлять, уточнять, запрашивать письменно необходимую информацию. До написания контрольной работы по официальному письму на нескольких занятиях вначале устно, затем письменно отрабатываются навыки правильного произношения и написания клише письма, затем проводятся тренировочные задания по написанию самого письма. Обычно студентам предлагается составить письмо приблизительно по следующим ситуациям: 1. напишите письмо-приглашение студентам ИрГТУ от ректора МонГУ о том, что 22-26 июня 2009 г. в г. Улан-Батор проводится международная студенческая конференция на тему «Россия и Монголия: итоги и перспективы сотрудничества»; 2. составьте письмо-уточнение от издательства «Бэлиг» о том, сколько учебников и словарей монгольского языка может закупить библиотека ИрГТУ и т.д. Примерено 60 % студентов, сдающих экзамен по данной программе, справляются с предложенным заданием на «хорошо», около 30% - на «удовлетворительно», и, лишь 10% сдающих – на «отлично».

При написании поздравления студент показывает знание форм обращения на монгольском языке и умение пользоваться ими в конкретном случае. Поздравление также пишется с использованием традиционного клише и завершается предложениями-пожеланиями. На занятиях обрабатываются навыки произношения и письма клише поздравлений и пожеланий.

Для отработки навыков правильного оформления объявлений на монгольском языке студенты предварительно знакомятся с объявлениями периодической печати. В качестве материала для перевода используются объявления из газет «Монголын мэдээ», «өнөөдөр» и т.д. После перевода с монгольского на русский, студенты выполняют по аналогии перевод объявлений с русского на монгольский, соблюдая необходимые структурные особенности построения предложений, характерных для данного жанра письма.

Студентам также предлагается выполнить творческую работу – набрать на компьютере текст и оформить в печатном виде поздравления и объявления на монгольском языке.

Адаптированные тексты для перевода с монгольского языка носят страноведческий характер и представляют собой сведения об истории, культуре, а также биографии знаменитых людей Монголии. Подбор материала осуществляется из учебников и учебных пособий, изданных кафедрой монголоведения Монгольского госуниверситета (Ц. Сувд, Д. Нямаа, 2003; А Мөнхцэцэг, Х. Дэлгэрмаа, 2005), адресованных иностранным студентам.

*Миронова Н.П., Урбаханова В.Н.*

*Иркутский государственный технический университет*

**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

**РАЗВИТИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ**

Иностранный язык – это учебный предмет, который включает в себя большие возможности для творческой деятельности студентов, расширения их кругозора, развития культурных навыков и эстетического вкуса.

Стихи являются прекрасным дополнительным дидактическим материалом, который знакомит студентов со страной изучаемого языка, её историей, культурой, обычаями, нравами, литературным творчеством её народа, позволяет оценить это творчество, провести сравнительный анализ с русским и германским литературным наследием с точки зрения межкультурной коммуникации.

На факультете прикладной лингвистики Иркутского государственного технического университета стало хорошей традицией проводить со студентами в течение всего учебного года различные творческие конкурсы. Одним из самых интересных, а также сложных является конкурс на лучшее сочинение, стихотворения на заданную тему или на лучший перевод стихов известных немецких авторов. Участие студентов в поэтическом творчестве является увлекательным для самих студентов.

Для успешного проведения данного конкурса преподавателями кафедры немецкого и романских языков проводится большая подготовительная работа. Сначала студенты знакомятся с произведениями известных авторов и выбирают понравившиеся им по стилю, содержанию, рифме и т.д. стихи. Затем проводится анализ на русском и немецком языках. Кроме того, мы также знакомим студентов с авторскими работами (сочинения, переводы) предыдущих студентов-выпускников. Это способствует развитию поэтического мышления студентов, вырабатывает чувство языка, учит их выражению своих чувств и мыслей, вызывает желание создать аналогичное произведение.

Поэтическое творчество предполагает следующие этапы работы:

- вступительная беседа о поэзии;

- анализ смысловых и грамматических особенностей поэзии;

- обсуждение произведения и их оценка (понравилось или нет, какие вызывает мысли чувства, образы);

- перевод с немецкого языка на русский и с русского - на немецкий;

- создание собственных стихов на данную тему;

- создание стихов на произвольную тему;

- конкурс на лучшее стихотворение на заданную тему.

После соответствующей подготовки к восприятию стихов (вводной беседы, разъяснения примеров, перевода стихов с немецкого на русский) некоторые студенты оказываются способными усвоить особенности поэтического жанра и создать авторское произведение на русском или немецком языках, хотя они до этого момента никогда не занимались поэтическим творчеством. Далее приводятся лучшие стихи, как результат их поэтического пробуждения.

**Technische Uni!**

Technische Uni!

Wie lieb ich dich,

Du wirst erst 75,

Wie blühst du dich.

Du wirst immer stärker,

Vergrößerst du dich,

Und jeder Student,

Vergöttert dich.

Du bist ein Wissenseisberg

Eine Wünschefrucht

Mein älterer Bruder,

Mein bester Freund

Du lehrst uns immer,

Verstehe ich dich,

Du sagst vorwiegend,

Nie lasse im Stich.

Du lehrst zu leben,

Zu sein kreativer,

Zu schaffen zu lieben,

Und Schwierigkeiten zu siegen.

Die größte, die schönste!

Die allerliebste!

Die Technische Uni!

Du, meine Liebe!

Стихи на заданную тему, на наш взгляд, получились удачные. Хорошо отражена тема, использованы лексические единицы по теме. В эмоциональном плане замечательно передано настроение праздника, радости, веселья, гордости, торжества, По возможности, соблюдена рифма. Что касается сочинения на немецком языке, то здесь соблюдение рифмы дается довольно-таки сложно. Иногда студенты обращаются за помощью к своим преподавателям или добиваются всего сами совместно со своими коллегами. Как правило, за такую работу берутся студенты с хорошим уровнем знаний языка, закончившие спецшколы и лицеи, имеющие хороший запас слов и языковую интуицию. Отрадно хочется отметить тот факт, что студент ранее не занимался поэтическим творчеством ни на русском, ни на немецком языках. Результаты творчества удовлетворяют не только самих студентов, но и, естественно, преподавателей, работающих с ними не безрезультатно.

**Die lustige Weihnacht**

Heute tanzen alle Sterne,

und der Mond ist blankgeputzt.

Petrus in der Himmelsferne

hat sich seinen Bart gestutzt.

Überall erklingt Gelaeute,

froehlich schmückt sich groß und klein,

und die Heiligen tragen heute

ihren Sonntags-Heiligenschein.

**Zu Weihnachten**

Es schneit, es schneit,

Der Winter kommt,

Überall liegt Schnee,

Der weiβe, weiβe Schnee.

Die Tannen stehen grün,

Mit Zapfen sind geschmückt.

Wir bringen Tannenbäume

Nach Haus, in die Räume.

Wir schmücken die Tannen mit Kugeln,

Mit schönen, goldenen, bunten,

Wir bekommen Geschenke,

Die wir einander schenken.

Перевод поэтического произведения является сложным занятием даже для профессионального переводчика, а для студентов тем более. Но, несмотря на существующие проблемы: различия между особенностями национального и поэтического мышления авторов и переводчиков, различия формы стиха, структуры языка, традиций каждого народа, некоторым студентам удается сделать это успешно.

Перевод стиха, выполненный студенткой архитектурного факультета, по нашему мнению, получился удачным. Переводчик передал то настроение, которое автор закладывал в свои строки, Сохранены основные лексические соответствия, размер оригинала, рифма и форма четверостишия.

В заключение хочется отметить, что знакомство студентов с немецкой поэзией способствует также эффективной реализации одной из воспитательных целей обучения иностранному языку. Например, прививает умение ценить красоту окружающего мира, понимать чувства другого человека, вызывать положительные эмоции, а значит стать ближе к национальной культуре изучаемого языка. А поэтическое творчество студентов способствует более эффективному восприятию языка.

*Nemchenko Antonina*

*Staatliche Technische Universität Irkutsk*

**Autonomes Lernen ALS wichtiger Bestandteil**

**der Eurodidaktik**

Veränderungen in unserer Gesellschaft und damit verbundene Veränderungen bei den Jugendlichen auf der einen Seite und die derzeit noch weit verbreitete Fremdbestimmung des Deutschunterrichts auf der anderen Seite fordern zu einer kritischen Reflexion der Unterrichts heraus.

Die Lerner sollen mehr Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen dürfen. Sie sollen die eigentlichenTräger der Lernprozesse sein. Als selbstständig handelnde und entscheidende Personen sind sie nicht mehr diejenigen, die „be-lehrt, uner-wiesen, er-zogen“ werden, sind nicht mehr die Objekte der Lehrtätigkeit ihrer Lehrerinnen und Lehrer, sondern Subjekte ihres Lernens.

Diese Konzept wird sich natürlich nicht sofort ab dem ersten Unterrichtsjahr verwirklichen lassen. Vielleicht erreicht man das Ziel im Rahmen der Schulzeit nie vollständig. Wichtig ist aber , dass wir als Lehrer stetig darauf hinarbeiten, um ihm so weit wie möglich nahe zu kommen.

Von diesem Ziel geht eine grundlegende pädagogische Orientierung für die Unterrichtenden aus. Im Vergleich zum derzeit praktizierten Unterricht bedeutet es für viele Lehrkräfte ein Umdenken.

Die Lehrerrolle erfährt dabei eine deutliche Veränderung: Es gilt zunächst, alt eingeübte Verhaltensweisen zu verändern, z.B. sich als Lehrer nicht mehr als Mittelpunkt des Unterrichts zu verstehen, nicht die zentrale Steuerungs- und Kontrollinstanz jeder einzelnen Deutschstunde zu sein, sondern den Mut zu haben, den Lernprozess loszulassen und den Lernenden Selbstverantwortung zuzutrauen und diese überhaupt zuzulassen. Der Lehrer oder die Lehrerin hat nun vermehrt die Aufgabe, den Unterricht zu moderieren, Lernsituationen zu schaffen, Lernhelfer und Lernpartner zu sein.

Von **autonomem Lernen** sprechen wir, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen. Autonome Lernende entscheiden z.B. selbst,

* dass sie lernen wollen,
* wie sie beim Lernen vorgehen,
* welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden,
* welche Lernstrategien sie einsetzen,
* ob sie allein oder mit anderen lernen,
* wie sie ihre Lernzeit einteilen, wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

Die Lernenden selber sind es also, die ihr Lernen initieren, es steuern und organisieren, es evaluieren. Dies setzt eine Menge an Selbstdisziplin und Willenskraft voraus.

Eine gewisse Einschränkung des autonomean Lernens besteht darin, dass wir im Deutschunterricht an bestimmte Lehrziele – sei es durch Lehrpläne, Lehrbücher oder andere Vorgaben – gebunden sind. Dennoch müssen wir immer wieder prüfen, ob gesetzte Rahmen wirklich so eng sind, wie wir manchmal glauben, und wie sie geöffnet werden können.

Wir können und wollen die Lernenden in unserem Unterricht auf das autonome Lernen vorbereiten und ihnen dazu notwendige Hilfen geben. Lernstrategien stellen die wichtigste Voraussetzung dafür dar. Die enge Verknüpfung von Lernerautonomie und Lernstrategien ist der Kerngedanke der Eurodidaktik. Sie stellt **das Lenen lernen** in den Mittelpunkt und gibt die Anregungen für das Training von Lernstrategien, um letzlich die Autonomie der Lernenden aufzubauen und auszubauen.

In der Didaktik werden zu diesem Thema unterschiedliche Begriffe verwendet: Study Skills, Lernverfahren, Sprachhandlungen, Arbeitstechniken, Lernstrategien, Lerntechniken, Kommunikationsstrategien, Interaktionsstrategien, Operationen etc.

Eine **Lernstrategie** ist ein Plan der Lernenden. Der Plan der Lernenden beinhaltet, welche Handlungen sie jeweils auszuführen wollen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen, müssen sich die Lernenden über ihr eigenes Lernziel im Klaren sein.

Das wesentliche Merkmal von Lernstrategien enthält die „wenn…dann“- Formulierung: Die Lernenden haben ein Ziel (Gespräche üben) und sie haben im Kopf einen Plan, wie sie dieses Ziel erreichen können, z.B. Gesprächspartner erfinden, Phantasiegespräche führen usw.

Bei den Lernstrategien unterscheidet man:

* direkte (kognitive) Strategien und
* indirekte Lernstategien.

Direkte (kognitive) Strategien befassen sich **direkt** mit dem Lernstoff. Eg geht darum, das neu Gelernte so zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann. Direkte Strategien gliedern sich in

* Gedächnisstrategien (Wortgruppen bilden, Bilder verwenden, Vokabelkarten verwenden usw.)
* Sprachverarbeitungsstrategien (markieren, sich Notizen machen, Kenntnisse der Muttersprache nutzen, Regeln anwenden, Wörterbuch verwenden, in Lexika nachschlagen usw.)

Indirekte Strategien befassen sich mit der Art und Weise des Lernens (wann? was? wo? wie?).

Hier unterscheidet man Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens (das eigene Lernen einrichten und planen, eigene Lernziele bestimmen, den Lernprozess überwachen und auswerten etc.), affektive Lernstrategien (Gefühle registrieren, Stress reduzieren (Musik hören),sich belohnen etc.) und soziale Lernstrategien (Fragen stellen, um Erklärungen bitten, um Korrektur bitten, zusammenarbeiten, Verständnis für fremde Kulturen haben, „mit allen Mitteln wuchern“ etc.)

Lernstrategien als Pläne des Lernenden haben folgende **Funktionen:**

- Lernziel bestimmen

* Lernaktivität bestimmen
* Lernmaterialien bestimmen
* Lernaktivität überwachen
* Prüfen, ob das Ziel erreicht wurde.

Lernende müssen nicht nur Fremdsprachen lernen, sondern sie müssen vor allem auch lernen, wie sie am effektivsten und erfolgreichsten Fremdsprachen lernen und gebrauchen können. Lernstrategien sollten deshalb zum integralen Bestandteil des Deutsch-als Fremdsprache- Unterrichts gehören, um bei unseren Lernenden die Fähigkeit zu entwickeln, autonom weiter lernen zu können.

**Literatur**

1. P.Bimmel, U. Rampillon (2000): Lernautonomie und Lernstrategien, Langenscheidt
2. Seminarmaterialien des Goethe- Instituts
3. J. Wüst (2007): Lernautonomie als Hauptpostulate der heutigen Didaktik, Zürich
4. [www.goethe.de/referenzrahmen](http://www.goethe.de/referenzrahmen)
5. [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)

*Нищимова Е.А.*

*Ставропольский государственный университет*

**THE BENEFITS OF SECOND LANGUAGE LEARNING**

**(The view of Australian scientists on the problem)**

“Language learning can result in a better understanding of one’s first language in stimulate rigorous thinking and memory. Learning another language may also broaden…linguistic perspectives in communication…”

[The Australian Language and Literacy Policy, DEET 1991].

The learning of languages other than one’s own tends to be regarded uncritically by the public as a general good. However such a broad generalization needs to be examined carefully to perceive how this might vary across different times, different political contexts and different philosophies about education, immigration, international affairs and other major societal concerns. Language learning cannot be ascribed value or lack of value without reference to individual, educational and societal aspirations, and statements on its worth will inevitably reflect sociopolitical positions.

This report will examine varying views on the place of second language learning in the education system and in society, but will take a position for the purposes of the arguments, that the learning of second languages has many benefits. The opinions of foreign linguists will be used in this report to show their interest to the problem and to support it as well. It is also worth mentioning that there exists no literature which attempts to argue that the learning of languages lacks value. Rather, any such position comes being through public policies which neither nor promote language learning. The policy states that “Second language study has been advocated as intrinsically valuable…as educationally, culturally and intellectually enriching” [Lo Bianco 1987: 120]. And that is true for all languages, whether community languages, indigenous languages or languages of international use, whether or not they coincide with those traditionally taught in schools or another educational institutions.

I propose some main (to my mind) categories of benefits conferred by second language study, which will be discussed further in this report. These are: **enrichment** (cultural and intellectual); **cognitive (**personal benefits) I accept the evidence that languages are essential to understanding culture, and that early language training helps students to develop insights into other societies’cultures, belief systems and values, and through those, reflect on their own.

In spite of all benefits of second language learning which were pointed above I must admit some possible contributing factors to rather low status and lack of consistent funding of ESL (English as a Second Language) in Russia. One is generally poor record of large numbers of English-speaking Russians in learning a language with any success, which may lid to a public perception that languages are difficult to acquire, and ultimately not rally necessary. For example, the Prime Minister of the Australian Linguistics Society reveals the attitude which can be related to any country including Russia. He says: “ it appears to be widely believed in Australia that foreign languages are essentially unlearnable to normal people, and that Australians have a special innate anti-talent for learning them” [ALS/ ALAA 1981:15].

A second possible contributing factor is community attitudes to other languages in the public sphere, where they are sometimes seen as a “foreign” and threatening. But we must note changing community attitudes in times of globalization. If not long ago studying the foreign languages was an elite, high-status pursuit fairly well removed from ordinary people, in the last years new time made demands for the recognition of necessity in second language learning.

Thirdly, some would argue that since English is now recognised virtually unchallenged as the dominant global language it has become even less necessery for English speakers to learn any other. Crystal refers to “clear signs of linguistic complacency” among English- speakers and a “genuine, widespread lack of motivation” which might well be linked to the spread of English as a global language [Crystal 1997a:15]. Edwards states that while English and American monolinguals complain they have no aptitude for foreign languages, they display a self-satisfied belief that everyone else will have to learn English: [this complaint]…is usually accompanied by expressions of envy for those multilingual Europeans, and (sometimes) by a linguistic smugness reflecting a deeply-held conviction that, after all, those clever ‘others’ who do not already know English will have to accommodate in a world made increasingly safe for anglophones [Edwards 1994:60]. In view of above three factors which we suggest may contribute to the poor status of learning foreign languages, it is worth considering in more details the arguments which have been put forward for the importance of language learning.

The abovementioned five categories of benefits are wide-ranging and comprehensive, comprising individual enrichment, economic benefits, social equity benefits, trade and foreign affairs, communicative abilities and others. The emphasis here is thus on individual benefits, but some mention is made of the other categories. Individual benefits of language learning are usually framed as intellectual, cultural and economic. The economic arguments have little relevance here, but discussion of intellectual and cultural and communicative benefits follows.

Traditionally, the study of foreign language has been justified educationally by the supposed benefits which the rigorous, sustained learning of classical or modern European languages would have on the on the development of disciplined, logical thinking and of problem-solving abilities. It was also claimed that the process of contrasting languages would provide heightened linguistic awareness. It was commonly thought that only European or classical languages (i.e. languages of high status) could provide this intellectual discipline. According to this view, Asian languages are too differently structured and cannot provide intellectual value. This view may well still be held in some quarters, but it is no longer defensible in the face of current thinking about language learning. LoBianco acknowledged that the second language study has long been advocated as intrinsically valuable, but was at pains to point out that this is true for *all* languages. All languages are complex in linguistic, cultural and socioprogmatic ways and therefor present equivalent, if diverse, challenges to the learner [LoBianco 1978]. It is commonplace for many scientists to acknowledge in very general terms that language learning has cognitive benefits, suggesting that this is so well accepted that it needs little elaboration.

Language study is credited with assisting cognitive processes as it constitutes an “intellectual stimulus” and includes “new ways of thinking, learning and organising knowledge” [ALS/ALAA 1981:24]. Language learning can help learners to understand that there are alternative ways of conceiving and labeling the physical universe. Evidence from Canadian and other research in bilingual education suggests that bilingual children show greater cognitive flexibility and creativity in problem-solving. [Lambert and Tucker 1972, Bain and Yu 1978] In addition I can say that the second language learning can improve learning in other academic subjects providing an analytical and communicative skill that enhances learning in other fields. The more, second language learning gives deeper knowledge of the structure and processes of communication, it provide access to different bodies of knowledge which are not unavailable to the monolingual speaker and give access to a wider range of ideas in a greater variety of areas. Another important thread in the literature which looks at intellectual aspects of second language learning is the potential for extending learners knowledge of an understanding of languages in general and their first language in particular. It gives the ability to analyse the function and structure of language and can enhance understanding of how language works and act as a mirror to one’s own language and culture.

Most authors concede that language study has only the *potential* to cause all these developments, and Liddicoat [2002] states that language learning does not inevitablydo *anything.* He says that bilingualism (within which we can include learning a second language to a high level) can confer intellectual, psychological, social and cultural benefits “*given the right conditions”*. So, too, does Jessner emphasis that bilingualism can be cognitively advantageous “under certain circumstances” [Jessner 1999:201-202]. These authors do not elaborate in these instances, having other concerns, but from what we know about bilingualism and second language learning we can suppose what these conditions and circumstances might be. In the case of bilingualism, a supportive home and school environment, and continuing linguistic and conceptual development in L1 (native language) are crucial. In formal second language learning , the needs are for sound teaching, appropriate and relevant materials, continuity, and explicit teaching of linguistic and cultural features of language, or focus on form and function. In the absence of all or some of these features, language learning may deliver on few or none of its claimed virtues. I would provide a more detailed analysis of the benefits of language learning than any cited above, and it is worth considering in some detail the aspects of their analysis which bear on intellectual development. I make a distinction between the substance, the process and the outcomes of language learning. Regarding the *substance* a basic process of memorizing vocabulary and grammar rules, second language learning necessitates going through a process of stages of ‘metaphorization’ in order to understand culturally contexted language use, and that this process occurs in understanding even linguistically simple texts. The *process* of language learning involves the links between text and context, and provides a balance between inductive and deductive learning. The *outcomes* of language learning, apart from the most apparent ones of abilities to speak the language concerned and the vocational opportunities that offers, include “a set of transferable skills in terms of analysis and synthesis of information in contexts of communication.

One further aspect of the intellectual contribution of language learning is **language awareness.** Learners are assisted to develop language awareness tools such as ‘noticing’ and linguistic intuition, and to apply them both to their mother tongue and to the language they are learning. There is evidence, too, that bilinguals possess greater awareness than monolinguals, most notably in the work of Ben-Zeev [1977] who summarised her findings as follows: **a)** a bilingual indulges analysis, or practices a form of ‘incipient contrastive analysis’; **b)** bilinguals work hard to keep their two languages separate by maximising their perception of the structural difference between them and keeping a lookout for contrastivity; **c)** bilinguals are more sensitive to linguistic feedback than monolinguals and therefore more open to concentrate.

The next benefit of second language learning is **cultural** one. It is often claimed to have the benefit of broadening cultural horizons and this is clearly of relevance to teachers who are charged with teaching elements of culture themselves. What most concerns us here are ways of discussing culture which are most relevant to language and language learning. Language does not exist apart from culture, that is, the socially inherited assemblage of practices and benefits that determines the texture of our lives. Cross-cultural communication is an important feature of education, politics and business, as well as international contacts. Whether it is possible to have multiculturalism without multilingualism? How does culture relate to language learning and teaching? As it is known all teachers of foreign language are teachers of culture and students are learning cultural practices from the very first day of a language course, whether or not these explicitly pointed out by the teacher. A major point made by many scientists is that language learning gives us insights into the cultures of the peoples who use that language, and that any such insights develop without a knowledge of the language must inevitably be shallow. Language is the deepest manifestation of culture. It facilitates the expression of universals and those features that are specific to a particular culture, i.e. its “way of looking at the world”. ALS/ ALAA [1981:13] gives a powerful justification for how the study of languages contributes to an enriched understanding of the world: The very discovery that different cultures express the same reality in different ways and sometimes emphasise different aspects of reality is a significant contribution to any young child’s educational development, for this is what liberates people from ethnocentrism…German ‘Gesundheit’, Italian ‘prego’, Indonesian ‘selamat makan’ highlight different forms of communicative behaviour which do not have parallels in English. Only by studying a particular language *in depth* can a person actually experience what it is like to try and think in another way, and to project oneself into a different mode of organizing reality. The more, through successful learning of a second language one can reflect on one's own language and culture.

Other benefits of language learning is **language apprenticeship**. Being bilingual gives one confidence in learning another languages. “Knowing that it is easy to operate in two languages makes it seem entirely possible to learn a third (or fourth) language. [Baker and Prys-Jones 1998:265]. The third language is easier to learn than a second, a fourth easier than a third, and so on, (but, I think, we must take into account languages distance). The learning a second language is the *key* to unlocking a kind of mental ‘door’ to further language learning and it is termed ‘language apprenticeship’. An interesting empirical perspective is provided on this aspect by Postmus [1999] who compared the language learning processes of adult bilinguals with those monolinguals, all of whom were learning Mandarin as a foreign language at an Australian university. She found that differences in prior linguistic experience influenced learners' conceptions of language learning and their approaches to the language learning task, specifically their strategic use of metalinguistic thinking. Her findings are an important support for notion of ‘language apprenticeship’ and for the research into third and subsequent language learning as distinct from second language acquisition.

Other benefits of language learning: **exhilaration**. Sometimes overlooked in claims for benefits of language learning is the enjoyment, pleasure, and satisfaction which accompany the process. Second language learning is often regarded as simply the acquisition of a useful skills, meeting individual or national needs, rather than as being an essential part of education. Enjoyment, discovery and desire are also part of language learning. “What may have been overlooked is the sheer exhilaration of the journey into a foreign language and a foreign culture *for its own sake…*the intrinsically rewarding nature of such journey…” [Hawkins 1999:134]. One of the strongest motivation of foreign languages learners is their love of languages and desire to use them in communication, in their future or present work.. Such learners take intensive physical pleasure in acquiring a language, thrill in trespassing on someone else’s territory, becoming a foreigner on their own turf, becoming both invisible and differently visible. Multilingual speakers create new discourse communities whose aerial existence monolingual speakers hardly suspect. Many language learning autobiographies evoke a strong power of second languages to transform experience and identity [Pavlenko 2001], and this is evident in that [Lvovich 1997] who talks of the “nourishment” and “passion” which her learning and speaking of French afforded her in contrast to her grim Soviet existence. She describes her “French soul” as embracing people, passions, achievements, suffering and love, and she experiences being cut off from the language as being similar to losing a friend or a lover [Lvovich 1997:71]. Enjoyment is an intangible benefit which often considered in statements of desirable educational outcomes, and it is a key part of language learning for many people. In the case of the teachers in this study, enjoyment of and love for languages often constituted the key for their becoming ESL teachers.

The main focus in this article has been on individual advantages derived from language learning of an intellectual and cultural nature, as being the most relevant to the work of ESL teachers. The intellectual value of language learning includes the development of alternative ways of conceiving of and describing the universe, and of a deeper understanding of the process of communication, and involves processes of ‘metaphorization’ and ‘hypothesis forming and testing’. Speakers of second language develop skills in analysing and synthesising knowledge in order to communicate in contexts of limited linguistic resources and imperfectly grasped cultural concepts.

# Библиографический список

1. ALS/ALAA: Australian Linguistics Society. Languages in a core curriculum- a set of statements from the profession. //Journal of the Australian Federation of MLTA. 1981, 13,15,24.
2. Baker,C. Faundations of bilingual education and bilingualism. Clevendon, //Multilingual Matters, 2001.
3. Ben-Zeev,S. Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. New York //Academic Press, 1977.
4. Crystal, D. English as a global language. Cambridge, //University Press,1997a.
5. Edwards, J. //Multilinguism. London, Routledge,1994.
6. Hawkins, E. Awareness of language study and language awareness. //Languages awareness 8 (3 & 4): 1999, 124-142.
7. Jessner, U. Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. //Language Awareness 8 (3 & 4 ): 1999, 201-209.
8. Lambert, W.E. and G.R. Tucker Bilingual education of children: //The St.Lambert experiment. Rowley, Mass., Newbury House, 1972.
9. Liddicoat, A. Some future challenges for languages in Australia. //Babel 2002, 37 (2): 29-31.
10. LoBianco, J. National Policy on languages. Canberra //Australian Government Publishing Service. 1987.
11. Lvovich, N. The multilingual self: an enquiry into language learning. New Jersey, 1997.
12. Pavlenco, A.. Language learning memories as a gendered genre. //Applied Linguistics. 2001, 22 (2): 213-240.

*Mina Nomerovsky*

*Acha College, Israel*

**AS A PART OF LANGUAGE ACQUISITION**

**TEACHING OF USEFUL VOCABULARY**

### I T E A C H

Harry E. Wilson

# I learn so I may teach

I teach because I learn

I teach because it is hard

I teach because it is easy

I teach to share the treasures I have found

I teach to show how one may find one s own treasures

I teach to see more clearly

I teach for the joy of watching children learn

I teach them thrive from knowledge

I teach to see children sharing, discovering, teaching ... learning

I teach to share the joy of learning

I teach to see the smiles

I teach to smile

**I smile often**

**I N T R O D U C T I O N**

Once I have read somewhere that successful language learners have their own ways of learning vocabulary and this is what I want to study, that is different kinds of strategies in vocabulary acquisition and help students acquire this knowledge.

I think it is important to explain students these strategies to improve their reading, writing and speaking skills. Teaching vocabulary is the aspect that has interested me for a long time.

While writing this paper I want to show some strategies that can improve vocabulary acquisition in learners. These strategies are: learning by using groups of synonyms, antonyms, repetition, learning by definitions, etc.

Among the units that should be considered for teaching are different parts ofspeech, including non-oriented words and word combinations and their effect on the text understanding. We shall deal also with sentence analysis, explanation of different units as well as motivation to increase practice. We would like to demonstrate some of the available possibilities of significant assistance to the students and specialists, dealing with special literature.

**The Importance of Vocabulary Acquisition**

I would like to begin this part of my paper with the description of layers and groups in the vocabulary of Modern English.

Needless to say, this classification, as any other, is not ideal. I do not want to go into detailed description. We all know that the vocabulary of any language is divided into two basic groups: standard and non-standard vocabulary. / New English Russian Dictionary in two volumes having about 150 000 words/.We find this classification rather useful and interesting to know. It is impossible to draw a hard and fast line between the layers because the words tend to shift from one layer to the other.

Learning vocabulary is not an easy process; it requires a great attention to a great range of different factors, for example, grouping. It is well known in psychology that if the material to be memorized is organized in some fasion, learners can use this organization to their benefit.

Groups of words you need to remember by color, size, function, likes/dislikes, the similar meaning, the opposite meaning, or any other feature that makes sense to anyone to remember and know. When we teach any kind of reading and the students do not know the meaning of the verb r e v e a l, for example, we give them the words with the similar meaning as illustrate, demonstrate, indicate and show. They understand immediately the translation / the meaning/ and go on their reading.

The task of teaching vocabulary acquisition skills is a significant responsibility. Aquiring active vocabulary means learning the words in such a way that you can communicate both in speaking and writing without the help of word banks. We will have to develop effective strategies for remembering and using new words and expressions, for instance, assessing the depth of receptive vocabulary knowledge; effects of sentence writing; vocabulary input through extensive reading; effects of morphological knowledge /suffixes and prefixes/ as well as sentence structure; learning vocabulary through self-initiated attention /proverbs and sayings, idioms, poems and songs, synonyms, antonyms, homographs, homonyms/; comparing the lexical difficulty of two languages; the effects of learning different parts of speech in lexical sets.

All the benefits give the student possibility to derive more from the text. Reading comprehension is necessary in all subjects and a vocabulary of depth helps all readers /all levels/ to better understanding. Knowing vocabulary sparks a greater desire to learn. It means if the students have need, or want, they are highly motivated. Many motivation theorists assume that motivation is involved in the performance of all responses, that is, a learned behavior will not occur unless it is energized because m o t I v a t I o n is an internal state or condition ( sometimes described as a need, desire, or want) that serves to activate or energize behavior (Kleinginna and Kleinginna, 1981).

Explanations regarding the sources of motivation can be categorized as either Extrinsic / outside the person / or intrinsic /internal to the person/. In t r I n s I c sources and corresponding theories can be further subcategorized as either body /phisical, mind (mental), i.e., cognitive, affective, conatative or transpersonal /spiritual/.

**SOME PRACTICAL AND THEORETICAL DIFFICULTIES**

Outside the classroom our students are not engaged in extensive reading. They have little free time for extra reading when they can improve vocabulary knowledge necessary for new words to be repeated. Sometimes, both large classes and irregular attendance make it extremely difficult to monitor a student development or provide adequate individaul feedback.

There are other difficulties when we do decide to give time to specific vocabulary in class. How many lexical items should be taught in a lesson? Other factors include pronunciation, orthography, semantics / we mean polysemy/, morphology, parts of speech, idiomaticity, etc. The latter are a particulary area for confusion.

Many learners fix on one meaning they know and find it very difficult to use another even if the one they know has no sense in that new context. For example, such a word as bank. We go to the bank to take or invest money. The banks of the river are picturesque. We can give a lot of similar sentences with other words.

There are dangers in teaching synonyms and antonyms as well as homonyms, for instance, please, give me your left hand. She left home at seven /homonyms/.

The emphasis should be made on teaching recognition or discrimination drills. For example, the linguistic contrast between the words b e a t and b i t, l e a v e and l i v e, t h a n and t h e n, etc. The same refers to teaching grammar.

We think these sentences demonstrate it clearly: She reads much. She is reading much. She has read much. Here we can cite the words ... we must teach our students not only how to surf the net, but also how to make waves /Schneiderman, 1977/.

One more important contribution of vocabulary as being basic for communication.

We do agree that if learners do not recognize the meaning of keywords they will be unable to participate in the conversation, even if they know the morphology or syntax. On the other hand, we believe that grammar is equally important in teaching and it is not the case to substitute it with vocabulary teaching. One should also mention the use of dictionaries as a way to discover meaning and foster learner independence /Solange Moras, 2001/.

Discussing this interesting subject, it is worth mentioning adjuncts, the units which operate the logic of the text. Taking into account the property of language system to create the similar groups, it is possible to consider them as follows: expressions with the meaning of comparison, such as compared to, for comparison, as compared with; to remember a group of words, having relation to number /a number of, a range of, a variety of, a set of, etc./ and others.

Among these units we can register the groups of synonyms:

For example owing to in keeping with

for instance due to according to

as well as antonyms /in keeping with (on the contrary/in contradiction with).

We are not afraid to show students the groups with the same syntactic structure

but different semantically, for instance,

in general at least in the way

in total at last in a way

in particular at hand in such a way

in addtion at rest in the same way

in fact at random

It goes without saying that learner s intentions can easily be lost or badly misunderstood, if no connector is used or it is used incorrect.

Finally, I would like to say that teaching these units is one of the important but not very difficult process. It is simply necessary to practice them, decide exactly what to teach, to give students the opportunity to feel confident in using them.

There is no doubt that all the items discussed above are very important while teaching vocabulary.

**P R O C E D U R E**

Considering all the possibilities and difficulties we decided to give students to answer the questionaire.

**P U R P O S E O F T H E S T U D Y**

The purpose of this reasearch was to understand how they see the role of teaching vocabulary.

**TWENTY FIVE STUDENTS WERE GIVEN FIVE QUESTIONS:**

1. What is the teacher’s role in this process?
2. What approach in teaching vocabulary is the most effective:

A/ audio-lingual method, focused on pronunciation of basic sentences/ patterns, etc;

B/ natural approach / communicative approach focused on a clear and meaningful process of acquisition and not on the final product of correct grammar, a list of words and their meaning;

C/ the last and recent approach in schools today “whole language approach”

to start from the abstract and continue to the specifics / contextual

approach /.

1. How will you know when your students are progressing effectively and when they need support?
2. How will you structure your lesson if you want it to be meaningful and relevant?
3. Why is teaching vocabulary as a part of language acquisition so important?

**F I N D I N G S**

All students are from the English Department and we think that their opinion is very important because they are future teachers of English. The answers we have received are interesting and rather different.

When asked about the teacher’s role they wrote the following:

* to guide students to be aware of use active vocabulary;
* teacher’s role is to engage pupils in acquiring vocabulary;
* to activate the pupil’s role;
* the teacher should read aloud the new words to teach proper
* pronunciation;
* to use high level vocabulary and translate the new words;
* to challenge students;
* to give examples and ideas;
* to use interesting texts, songs, poems, books and movies;
* to give information to develop students’ skills;
* to enforce students to be interested in learning a new vocabulary and in gaining the knowledge;
* to increase the pupils’s interest by analysing texts;
* the teacher shows techniques of acquisition /the process of building new vocabulary/;

- to provide the opportunity to learning to acqiure new vocabulary;

* to understand different meanings through various contexts;
* to find new ways how to teach better and make the process easier;
* to use the best, clear and creative ways of remembering the new units;
* to teach through comparative analysis;
* make them feel confidence in ability to cope with the problem of acquiring new vocabulary and better understanding it;
* to inspire students’ curiosity.

As for the second question, some students were against the audio-lingual method focused on teaching pronunciation of basic patterns as well as to give students the list of words with meanings.

Five students said that natural/communicative approach focused on a clear and meaningful process of acquisiton is the best one.

The rest were for the use of all methods, that is a combination of audio-lingual, communicative and contextual approach.

They also indicated that it depends on the level of pupils.

While analysing the answers to the third question, dealing with students’ success and teachers’ support, we registered the following opinions which give the possibility to improve the pupils’ knowledge:

* to ask as many questions as possible;
* to check notebooks from time to time;
* when they make progress to use the new vocabulary by speaking a lot as well as force them to write;
* to check their written assignments, paying attention to grammar, punctuation, sentence structure and word order;
* to give quizes and tests;
* to take into consideration participation in class discussion;
* make them express themselves without shyness and not be afraid of making mistakes, that is, relax them;
* to support the pupils in order to make progress;
* to use various types of exercises, including multiple choice, complete a sentence, find key words, the words with opposite meaning /antonyms/, with similar meaning/synonyms/, etc.
* to show them that they become better, praise the pupils;
* to use individual work;
* group work is also very useful;
* to write portfolios and projects;
* make them communicate and be understood, etc.

In our opinion, the fourth question appeared to be one of the most important and we had useful and, to our mind, helpful answers. / How will you structure your lesson if you want it to be meaningful and relevant?/

They sound as follows:

* according to needs, interests and level;
* through fully interesting and thoughtful ways;
* using visual activities;
* teaching through crosswords, games and songs;
* to be close to pupils’s life and their private experience;
* to teach through contexts;
* reading newspapers, poems and fables as well as riddles;
* teaching the language through proverbs and sayings;
* always to make a conclusion at the end of the lesson and focus on what they managed to do at the lesson;
* a lesson should be intensive;
* to use meanigful and selected material;
* to apply all possible ways /material/ to show they are able to study and make progress;
* to increase their interest;
* to use charts and tables /maps/;
* to perform short plays /role game/, English parties and study the habits of the country;
* to use puppets;
* to ask pupils to bring their own material, that is, make them find something interesting;
* to teach grammar through stories.

To summarise – to offer all possible opportunities for true, interactive and communicative practice in the language classroom.

The last and not the least question “ Why is teaching vocabulary as a part of language acquisition so important?”

Our future teachers claim that … ….

* vocabulary is the core of any language;
* it gives the possibility to communicate;
* it enriches the knowledge;
* vocabulary is the sense of language;
* it is basis for understanding;
* you need it to speak freely and fluently;
* it is used for good writing;
* improving vocabulary helps to express yourself better.

**C O N C L U D I N G T H O U G H T S**

Vocabulary is the fuel. / Neil J. Anderson/

It is possible, she says, to summarize the most important consideration in vocabulary in these three questions:

1. What vocabulary do my learners need to know?
2. How will they learn this vocabulary?
3. How can I best test to see what they need to know and what they know now?

Answers to these questions are given by the students in our questionnaire. We found that our research turned to be logical and rather useful. Moreover, according to Vygotsky / Thought and Word / ‘The relation of thought to word is not a thing but process” … “ it undergoes changes, moves, grows and develops.”

In addition, if language is as old as consciousness, any word is a thing in it, then, consciousness is reflected in a word as the “sun in a drop of water”. /Lev Vygotsky and his famous work “Thought and Language”.

Finally, a great deal of overlap exists between development of vocabulary skills and its acquisition. First, it is a long term process. Second, vocabulary study can be integrated throughout the reading. Next, using both of these strategies may be helpful. In th end, vocabulary as a part of language acquisition may be viewed as a skill today and in the future.

*Пашаева И.В., Развозжаева О.Ю., Санина М.Б.*

*Иркутский государственный технический университет*

**СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ**

**В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Совершенно очевидно то, что учебное занятие по иностранным языкам не может вместить весь объем материала, который интересует студентов и все то, что необходимо для практического овладения иностранным языком.

На наш взгляд, благоприятные условия для удовлетворения индивидуальных интересов студентов, а также для привития речевых умений и навыков создает многосторонняя внеаудиторная работа. Принимая участие во внеаудиторных мероприятиях, студенты выходят за тесные рамки учебников, приобретают многие необходимые навыки – учатся самостоятельно подбирать и анализировать материал, пользоваться справочной литературой, и ресурсами Интернета, общаться на иностранных языках.

Не секрет, что для многих студентов иностранный язык не является любимым предметом. К началу обучения в Вузе интерес к изучению любого иностранного языка у большинства выпускников школ пропадает. Объяснить этот факт можно различными причинами, в число которых входит и сложностью изучаемого материала. Именно поэтому, мы полагаем, что одной из главных целей внеаудиторной работы по иностранным языкам, является развитие у студентов интереса к иностранному языку и воспитание потребности изучать его. Исследования в области педагогики и психологии, убедительно доказывают, что основным внутренним мотивом обучения является, познавательный интерес. Поэтому и важно развитие у студентов познавательного интереса к иностранным языкам. Понятно, что этот интерес развивается, прежде всего, на занятиях, но несомненен и тот факт, что внеаудиторная работа предоставляет преподавателю такую уникальную возможность как попытка заинтересовать студентов своим предметом, сделав его одним из любимых. В связи с этим внеаудиторная работа по иностранным языкам является важнейшей составной частью профессиональной деятельности преподавателя.

Взяв за основу главную цель внеаудиторной работы по иностранным языкам, следует выделить несколько частных задач, которые решает преподаватель в процессе такой деятельности:

* воспитание коммуникативной культуры студентов;
* расширение и углубление запаса знаний студентов и формирование лингвистической компетенции;
* выявление и поддержка лингвистическиодаренных студентов;
* совершенствование психологических качеств личности студентов: любознательности, инициативности, трудолюбия, воли, настойчивости, самостоятельности в приобретении знаний.

Являясь важной составной частью методики обучения иностранному языку, внеаудиторная работа не может не основываться на методических принципах: внимания к материи языка, понимания языковых значений, оценки выразительности речи и т.д. Как известно, существуют принципы, формирующие так называемый фундамент внеаудиторной работы по предмету. Это, прежде всего принцип добровольного участия студентов во всех внеаудиторных формах, принцип самодеятельности, который предполагает самостоятельность студентов в подготовке и проведении мероприятий и принцип равноправного участия.

Формы организации внеаудиторной работы по иностранным языкам разнообразны: беседы, конкурсы, викторины, устные журналы, олимпиады, игры, конференции, презентации и т. д.

Кроме того можно выделить и формы внеаудиторной работы: по способу подачи языкового материала – устные и письменные; по частоте проведения – сис­тематические (постоянные) и эпизодические (разовые); по количеству участников – индивидуальные, групповые, массовые.

Каждая из вышеприведенных форм внеаудиторной работы имеет несколько видов, которые отличаются друг от друга и методикой проведения, и объемом используемого языкового материала, и характером участия студентов в работе.

Систематически и планомерно осуществляемая внеаудиторная работа по иностранным языкам имеет большое об­разовательно-воспитательное значение и способствует овладению изучаемым иностранным языком как средством общения.

Большую роль в организации учебного процесса на факультете прикладной лингвистики Иркутского государственного технического играет внеаудиторная работа, которая включает в себя проведение ежегодных лингвистических конкурсов. Конкурсы проводятся по нескольким номинациям и позволяют студентам применить свои знания и творческие способности в сочинении стихов, сказок и поздравлений, художественном и поэтическом переводе, умении рассказать о своей профессии и представить страну изучаемого языка. Предлагаемая система лингвистических конкурсов подразумевает внеаудиторную творческую работу студентов, как самостоятельную работу, так и под руководством преподавателя. В мероприятиях участвует большое число студентов, поскольку конкурсы проводятся в несколько уровней (кафедральный, университетский, межвузовский) и отвечают разнообразным интересам и увлечениям студентов.

Во внеаудиторной работе по иностранным языкам на факультете прикладной лингвистики достойное внимание уделяется проведению студенческих конференций. Это связано с тем, что с их помощью удается глубже изучать интересный и актуальный материал, вовлекать в самостоятельную работу с различными источниками знаний большое количество студентов с разным уровнем владения языком, теснее осуществлять связь с учебной работой по предмету, систематизировать и обобщать знания и по другим дисциплинам.Цель такого вида конкурса – стимулировать изучение иностранного языка, способствовать расширению страноведческого кругозора студентов и повышению их лингвокультурной компетенции.

Конференции могут различаться по содержанию:

* конференции, обобщающие и систематизирующие знания по программным темам;
* конференции, раскрывающие практическое применение полученных знаний;
* конференции, содержание которых раскрывает жизнь и деятельность великих людей.
* конференции, на которых обобщаются знания межпредметного характера.

И так, расскажем подробнее о ежегодной студенческой конференции «Язык, культура, образование и наука в странах изучаемого языка», проводимой кафедрой иностранных языков для гуманитарных специальностей ИрГТУ. Проведению конференций предшествует длительная работа. За полтора-два месяца до начала конференции проводится предварительная работа. А именно, создается оргкомитет конференции из числа преподавателей кафедры, который определяет круг обсуждаемых проблем и выпускает информационное письмо. В информационном письме студентам предлагаются темы докладов, например:

* Традиции и обычаи народов страны изучаемого языка.
* Образы и символы страны изучаемого языка.
* Выдающиеся личности страны изучаемого языка.
* Чем может гордиться современный житель страны изучаемого языка.

В процессе подготовки докладов студенты самостоятельно занимаются поиском разнообразных страноведческих материалов, консультируясь по мере необходимости с преподавателем. Активному вовлечению студентов в проведение конференции предшествует этап написания рефератов по теме конференции.

Оргкомитет изучает все представленные доклады и составляет программу конференции. Конференция начинает свою работу пленарным заседанием, где заслушиваются наиболее интересные доклады. Затем начинают работать языковые секции. Официальный язык конференции – иностранный (английский, немецкий, французский, испанский). Студенты, которые имеют низкий уровень владения иностранным языком, могут представить свое выступление на русском языке. Поэтому любой желающий может принять участие в этом мероприятии.

По окончанию работы конференции студенты обсуждают представленные доклады, высказывают свои предложения по организации, отмечают понравившиеся сообщения. Студенты, подготовившие лучшие доклады, награждаются призами и грамотами.

По результатам работы конференции издается сборник материалов.

Принимая участие в подобной работе, студенты учатся понимать разговорный язык, учатся задавать вопросы и отвечать на них, а главное, учатся выступать перед аудиторией.

Подобного рода мероприятие является важным фактором при подготовке молодого специалиста и учёного. Выигрывают все: сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, в каких бы отраслях он не работал: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, обладать многосторонним взглядом на возникающие проблемы, просто уметь целенаправленно и вдумчиво работать.

*Пензева Е.П.*

*Иркутский государственный технический университет*

**К ПРОБЛЕМЕ ПРОТОТИПИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ**

**ИМПЕРФЕКТА**

Видовременная форма имперфекта является одной из самых употребляемых в испанском языке, которая кроме прототипического значения, обладает внушительным рядом частных значений. Многие из них используются исключительно с целью сделать выражение более ярким, эмоциональным. По этому поводу писал еще Г. Гийом «… экспрессивность акта речевой деятельности способна значительно изменять смысл, который могут иметь в речи слова» и подчёркивал, что в испанском языке «выразительность, с избытком добавляемая к выражению, вытесняет почти всё» (Гийом 1992).

В современном испанском языке маргинальные значения имперфекта используются так часто, что возникает вопрос, какие же значения имперфекта являются прототипическими. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть понятие прототипа.

В начале 70-х годов в русле психолингвистических исследований категоризации человеком действительности начинает развиваться направление прототипической семантики, предполагающее исследование центрального смысла слова. Поиск центрального смысла слова был необходим для определения категории, к которой принадлежит тот или иной объект окружающей действительности.

Направление прототипической семантики связано в первую очередь с именем американского психолингвиста Элеоноры Рош. Исследования этого лингвиста основываются на постулате о том, что реальный мир не хаотичен, а структурирован, то есть в нём есть сходства и различия и прочие отношения, составляющие его онтологию и независимые от нашего сознания. Эта онтология отражена в сознании человека в виде определенной категоризации. Э. Рош выделяет два типа категорий: природные, естествен­ные (natural), обусловленные перцептивно, и семантические, обусловленные понятийно, концептуально. Причём объекты, члены категорий, не равны ме­жду собой: внутри каждой категории одни объекты имеют большие права членства, а другие – меньшие. Такая неравноправность является психологиче­ски обусловленной.­

Каждая категория обладает внутренней структурой. Существуют наи­более типичные объекты – центры категорий. Вокруг таких категориальных центров и группируются в сознании индивида все остальные входящие в ка­тегорию объекты. Эти центры Э. Рош называет "прототипами", в которых воплощены наиболее характерные признаки категорий. Это даёт возможность, например, по прототипу узнавать категорию в целом. Центры категорий об­ладают наиболее полным набором признаков, характерных для всех членов. категории, им присуще сильное сходство одновременно со многими членами категорий. При этом каждый член категории схож с какими-либо другими (имеет с ними общие признаки) (Фрумкина, 1991). Центральность прототипа и организацию вокруг него всей категории отмечает также Дж. Лакофф (Лакофф 1988).

В качестве критерия проверки данной гипотезы был предложен показа­тель семейного сходства (family resemblance). Этот показатель представляет собой сумму признаков, каждый из которых имеет свой вес. Вес каждого признака определяется тем, сколько всего членов категории им обладает.

Синдром семейного сходства был разработан философом Л. Витгенштейном­. Он сравнивал игры – карточные, шахматы, игры с мячом, олимпийские игры и другие – на предмет нахождения между ними чего-то общего. Напри­мер, при сравнении кросса и карт можно отметить соревновательный момент, выигрыш и проигрыш, но когда ребенок просто бросает мяч в стенку и ловит его, то последние черты этой игре не свойственны. При игре в хоровод при­сутствует элемент развлекательности, но, другие черты исчезают. Итак, хотя многие игры похожи, нет черты, которая бы объединяла их всех. Поэтому ав­тор выбирает название этого феномена "семейное сходство". Такая же ситуа­ция и с другими категориями (Витгенштейн 1994: 110, 111).

Ч. Филлмор, развивая данное положение, указывает на то, что прототипическая семантика позволяет говорить не только о центральном или ядерном смысле слова, но и, если необходимо, о различных неравноценных отдельных критериях, которые используются при определении прототипа. (Филлмор 1983: 30-31).

Х. Путнам пытается с помощью понятия стереотипа решать проблемы прототипической семантики, представленной как психологическая (а не чисто лингвистическая) теория. Лингвист выделяет следующие общие свойства стереотипов.

1. Признаки и атрибуты, содержащиеся в языковых стереотипах, используются коммуникантами для оценки отнесенности предметов к тому или иному классу на основе «семейных сходств».

2. Разные типы терминов обладают фундаментально различными языковыми стереотипами. Термины цвета основаны на физиологии: термины базовых цветов базируются на конкретных зрительных образах с различными аспектами восприятия, более сложные же термины – на более абстрактном представлении, более близком к картинам, чем к словам. Термины, характеризующие социальные роли, связаны с осознанными мнениями.

3. Для каждого типа термина можно предсказать заранее, какой тип признаков будет включен в семантическую компетенцию. Признаки восприятия для цвета, типичное поведение – для обозначений живого мира, функциональное предназначение – для артефактов, социальные функции, место на социальной шкале (Демьянков 1994).

Поскольку предметом нашего исследования является имперфект, то наибольший интерес представляет интерпретация прототипа А.В. Бондарко, который рассматривает данное понятие в сфере грамматики.

Прототип описывается учёным в соотношении понятий инвариативности / вариативности и определяется как эталонный репрезентант (эталонный вариант) определённого инварианта среди прочих его представителей (ср. Э. Рош определяет прототип как «лучший экземпляр» категории, как лучшее употребление слова), при этом инвариант трактуется как признак или комплекс признаков изучаемых системных объектов, который остаётся неизменным при всех преобразованиях, обусловленных взаимодействием исходной системы с окружающей средой (Бондарко 2005: 8) (данная трактовка инварианта имеет сходство с синдромом семейного сходства Л. Витгенштейна). Таким образом, применительно к нашему исследованию признак имперфективности (незаконченности и процессуальности), свойственный имперфекту почти во всех значениях, является инвариантом. Данный факт отмечают Л.С. Смагина (1986) и Г.М. Костюшкина (2001). Кроме того, А.В. Бондарко выделяет следующие признаки, существенные для характеристики понятия «прототип»:

1) наибольшая специфичность – концентрация специфических признаков данного объекта, «центральность», в отличие от разрежённости таких признаков на периферии (в окружении прототипа);

2) способность к воздействию на производные варианты, статус «источника производности»;

3) наиболее высокая степень регулярности функционирования – признак возможный, но не обязательный (Бондарко 2005).

Таким образом, наиболее специфичный признак имперфективности выражен в значении имперфекта, обозначающего прошедшее незаконченное действие (иногда являющееся одновременным другому прошедшему действию: имперфективному или точечному, а также его разновидность – прошедшее итеративное действие). Данное значение имперфекта также является «источником производности»: Pretérito – прошедшее, imperfecto – незаконченное время. Данный аспект исследований прототипов высвечивается в работах Д. Геераертса, который занимается исследованием их источников. Сопоставляя слова в парадигматическом и синтагматическом плане, он при­ходит к выводу, что феномен прототипов связан с этимологией слов (Geeraerts 1983) (цит. по Песина 1999).

Кроме того, согласно словарю лингвистических терминов А.С. Ахмановой, прототип (архетип) есть исходная форма для позднейших образований (Ахманова 1969). Поскольку имперфект имел данное значение изначально, при переходе из латинского языка в староиспанский, следовательно, рассматриваемое значение имперфекта является прототипическим, а все остальные, приобретённые в ходе развития и формирования испанского языка, маргинальными. Относительно последнего признака прототипичности, выделяемого А.В. Бондарко, как показывает материал, в разных способах организации дискурса степень частотности употребления прототипического и маргинального значений имперфекта варьируются.

**Библиографический список**

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Бондарко, А. В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики [Электронный ресурс] / А. В. Бондарко. – htpp://www.philology.ru/linguistics1/bondarko–01.htm (25 июля 2005)
3. Витгенштейн, Л. Философский трактат (Часть I) [Текст] / Л. Витгенштейн. – М. : Гнозис, 1994. – 612 с.
4. Гийом, Г. Принципы теоретической лингвистики [Текст] / Г. Гийом. – М. : Прогресс, 1992. – 224 с.
5. Демьянков, В. З. Теория прототипов в семантике и прагматике языка [Текст] / В. З. Демьянков // ИНИОН РАН, 1994. – № 3. – С. 32-86.
6. Костюшкина, Г. М. О динамике системного значения презенса (на материале французского языка) [Текст] / Г. М. Костюшкина, Н. П. Степанова // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 99-106.
7. Лакофф, Дж. Мышление в зеркале классификаторов [Текст] / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. – C. 12-52.
8. Песина, С. А. Лексический прототип в семантической структуре слова [Текст] : дис. … канд. филол. наук : 10.02.04 / С. А. Песина. – СПб., 1999. – 158 c.
9. Смагина, Л. С. Функционально-семантическая транспозиция имперфекта, гипотетического и категорического будущего в современном французском языке [Текст] : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.04 / Л. С. Смагина. – М., 1986. – 15 с.
10. Филлмор, Ч. Об организации семантической информации [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1983. – Вып. 14. – C. 32-60.

11. Фрумкина, Р. М. Семантика и категоризация [Текст] / Р. М. Фрумкина. – М.: Наука, 1991. – 167 с.

*Плисенко А.А., Рудых А.М.*

*Иркутский государственный технический университет*

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ (ТЕХНИЧЕСКИЙ НЕМЕЦКИЙ)**

Растущая глобализация нашего мира несет с собой определенные проблемы обоюдного непонимания, которое заключается, не в последнюю очередь, в преодолении языковых барьеров и в области профессиональной коммуникации. Поэтому должны быть пересмотрены принципы и задачи языковой подготовки, переориентированные на международное сотрудничество в специальных областях. Это требует таких знаний, которые невозможно получить на кратких интенсивных курсах. Следует создать солидный академический фундамент для системы профессиональной языковой подготовки, которая будет иметь долгосрочные задачи, направленные на межкультурную коммуникацию и карьерный рост.

При этом следует исходить из того, что технические науки, основой которых являются математические и физические явления, по природе своей интернациональны, но развиваются в различных культурах, с различными задачами и темпами. Чтобы перенести такие задачи на уровень обучения профессиональному языку, следует разработать концепцию его преподавания в техническом вузе, куда могли бы войти следующие разделы:

* Разработка соответствующих курсов и пособий (экология, мехатроника);
* Подготовка материалов для страноведческих курсов с уклоном в науку и технику
* Прохождение совместной практики в рамках поставленных задач
* Включенное обучение за рубежом (бакалавр, магистр)

Шансы для успешной межкультурной коммуникации в определенной области знаний и взаимопонимания между представителями разных культур появляются тогда, когда уже усвоены все виды речевой деятельности по обязательной программе, а также страноведческие курсы с уклоном в общенаучный и общетехнический язык. Только на этой основе можно строить обучение профессиональному языку.

В ИрГТУ уделяется большое внимание именно межкультурной профессиональной коммуникации, так как в последние годы налажено сотрудничество со многими немецкими и австрийскими вузами по проблемам подготовки специалистов, которым предстоит работать на международном уровне. На факультете прикладной лингвистики разработана несколько лет назад программа подготовки переводчиков в профессиональной сфере, в настоящее время работа лингвистов ведется в направлении обучения студентов, аспирантов и преподавателей к самостоятельному общению на иностранном языке по своей специальности. Создаются методические разработки к текстам по специальности, терминологические словари, разрабатываются ситуации общения и пр.

Базой для такой работы являются кроме программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» еще и сибирско-немецкий факультет, международные проекты по определенным направлениям вуза. Кроме того, наш университет выиграл грант на финансирование включенного обучения наших студентов за рубежом “Erasmus Mundus”. По этой программе и другим иностранным стипендиям получили путевки студенты университета, которым необходимо за короткое время подготовится к включенному обучению в германских вузах по своим специальностям. Это тоже явилось толчком к пересмотру задач обучения в рамках межкультурной коммуникации.

Для выполнения задач профессионализации обучения было создано учебное пособие «Технический немецкий для профессионально ориентированной коммуникации» силами преподавателей кафедры немецкого и романских языков, которое явилось первой ступенью перехода от обязательной программы к профессиональному обучению. В пособии предложены не адаптированные специальные тексты по 12 специальностям, предусматривающие работу над всеми видами чтения и переработку полученной информации в виде беседы, аннотации, реферата, перевода. Коммуникативные задачи сформулированы таким образом, чтобы подготовить обучающихся к выполнению более сложных лингвистических и коммуникативных задач, направленных на общение в рамках определенной специальности.

Преподаватели и студенты кафедры экологии ИрГТУ сотрудничают с немецкими коллегами в области обращения отходов, привлекая к этой работе преподавателей кафедры немецкого языка, так как без помощи переводчиков пока еще затруднено общение со специалистами из Германии. В ИрГТУ создан также Экологический Центр, который способствует изучению состояния экологии Прибайкалья и проводит профорентированную рекламную деятельность. На фоне интенсивного развития сотрудничества ученых разных направлений науки и техники назрела необходимость создавать узконаправленные учебные пособия на иностранном языке для какой-то конкретной специальности, чтобы наши студенты и преподаватели могли обходиться без посредников в процессе профессиональной коммуникации.

В ходе реализации этой идеи уже создано пособие по специализации *«Эко-техника и эко-технологии»* в сфере обращения с отходами. Эта проблема ставится в настоящее время во главу угла при борьбе с загрязнением окружающего мира, как в нашем регионе, так и в России.

В пособии собраны тексты по переработке и утилизации отходов, к ним разработаны методические указания, как работать с текстом, какой вид чтения предпочесть (totales, kursorisches, selegierendes oder orientierendes Lesen). Составлен словарь терминов, но обучающиеся должны дополнительно уметь пользоваться одноязычными и двуязычными, а также специализированными словарями. Предлагаются самые различные задания, направленные на понимание содержания текстов:

- Begriffe herausschreiben, definieren, übersetzen;

- Internationalismen, Daten richtig aussprechen;

- Wortfamilien schreiben;

- Stehende Wendungen erläutern, umformulieren;

- Nötige Informationen heraussuchen, finden;

- Grafiken, Tabellen, Bilder beschreiben, vergleichen;

- Wichtige Informationen unterstreichen, analysieren;

- Aufgaben anhand des Textinhaltes formulieren;

- Text vervollständigen, in Abschnitte teilen;

- Verkürzungen, Namen und Benennungen beachten;

- Textinformationen im Plenum besprechen, verschiedene Rollen spielen;

- Text rekonstruieren (Referat, Zusammenfsssung, Wiedergabe);

- Interkulturelle Probleme im bestimmten Fachbereich diskutieren u.s.w.

Наши преподаватели работают вместе с коллегами из университета Ганновера по созданию учебных материалов для профессиональной коммуникации.

Мобильность преподавателей в университет им. Лейбница г. Ганновера в рамках международного образовательного проекта TЕМПУС-ТАСИС «Совершенствование языковой политики в российских технических вузах» имело целью ознакомление с положительным опытом преподавания немецкого языка как иностранного, имеющимся в Центре профессионально ориентированной языковой подготовки данного университета. Вхождение Германии в Болонский процесс предполагает, как известно, переход на двухступенчатую систему образования – подготовку бакалавров и магистров. Кроме того, в вузах Германии было введено платное обучение. Эти два фактора потребовали от специалистов – преподавателей иностранных языков изменить прежнюю систему обучения и овладения студентами иностранными языками и адаптировать её к новым условиям. Важным при этом является акцент на самостоятельную работу студента под руководством преподавателя, умение самому приобретать новые знания с опорой на имеющиеся прежние. Поэтому некоторые курсы, предлагаемые Центром языковой подготовки, проходят не в форме аудиторных занятий, а в виде устных индивидуальных консультаций, либо с помощью электронной почты.

В связи с этими требованиями в университете была разработана инновационная программа «SALUHTE» с целью изучения, углубления и оптимизации владения немецким языком иностранными студентами инженерных специальностей. Данная программа учитывает не только конкретную специальность (адресована, прежде всего, техникам), все компетенции (аудирование, чтение, письмо, говорение), но и общеевропейские уровни. Программа состоит из трёх частей:

- Lingo. – Ing.

- Lingo. – Skript.

- Lingo. – Phon.

Особый интерес для нашего университета представляет проект Lingo. – Ing. Проект предполагает интенсивный курс немецкого языка для иностранных студентов, не изучавших ранее немецкий язык. С самого начала изучение немецкого языка профессионально ориентировано и тесно связано с преподаванием специальных дисциплин (например, у инженеров-строителей). Необходимым в данном случае является тесное сотрудничество преподавателя-специалиста и преподавателя-лингвиста, как при разработке концепции курса, так и при подготовке дидактических материалов. Изучение курса завершается экзаменом по профессионально ориентированному немецкому языку, дающему право обучения в немецком вузе (DSH), также тестом DaF для подтверждения языковых знаний, необходимых для обучения.

Данный проект был апробирован в университете Ганновера дважды и оценён с позиций преподавателей-специалистов, преподавателей-лингвистов и студентов (инженеров-строителей). Данный положительный опыт может быть перенесён на другие специальности.

Вторая часть инновационной программы Lingo. – Skript. успешно используется для написания иностранными учащимися научных работ. Студенты имеют доступ к данной информационной системе и могут работать с нею в режиме online. Характерным для данного проекта является то, что он базируется исключительно на материалах, имеющих профессиональную направленность: речь идёт о факультетах строительства и геодезии, электротехники и информатики, а также машиностроения.

Lingo. – Skript. состоит их трёх частей: макроструктуры, мезо-структуры и микроструктуры. Макроструктуры содержат указания к структуре какой-либо научной работы (например, магистерской работы). Мезо-структуры представляют собой, так называемые письменные интенции, сопровождаемые большим количеством примеров, имеющих важное значение для написания лабораторных, проектных, магистерских работ или диссертаций, которые должны быть корректно оформлены с языковой точки зрения. В микроструктурах представлен обширный материал, содержащий грамматические явления, характерные для немецкой научной речи.

Инновационным является проект Lingo. – Phon., который направлен на развитие у студентов компетенций говорения и публичного выступления с помощью работы над немецкими стихотворениями. При проведении занятий широко используется видеосъёмка, которая даёт выступающим возможность увидеть свои достоинства и недостатки со стороны. Сформированные таким образом навыки используются позднее при публичных выступлениях с докладами по той или иной специальности. Опыт использования данной методики показал, что студенты овладевают таким способом важными для своей учёбы и профессиональной деятельности навыками, развивают одновременно свою креативность, эмоциональность, соприкасаются с немецкой культурой.

Во время пребывания в университете им. Лейбница (Ганновер) мы смогли познакомиться с описанной выше инновационной программой, посетив занятия в рамках курсов Hörverstehen Technik, Leseverstehen Technik, Verzahnungskurs (речь идёт о тесной связи занятий по немецкому языку с профессионально ориентированным немецким языком уже на начальном этапе для того, чтобы иностранные студенты могли понимать курс лекций по различным специальностям на немецком языке), Mündliche Kommunikation, Deutsch für Elektrotechniker/innen, лекции по робототехнике.

Результатом нашей работы во время пребывания стали разработка лекций по мехатронике (на немецком языке) преподавателем-специалистом и подготовка преподавателем-лингвистом дидактических материалов для восприятия студентами этого курса лекций.

При составлении дидактических материалов была учтена исходная ситуация (каков уровень владения немецким языком у студентов ИрГТУ, участвующих в проекте; объём учебных занятий, конечная цель обучения и форма контроля). Представлены образцы упражнений по различным видам речевой деятельности, при этом мы исходили из того, что студенты имеют уровень А2. Следует отметить, что при подборе упражнений к профессионально-ориентированным текстам были учтены те виды заданий, которые содержатся в тесте DSH, разработанном в Центре языковой подготовки университета Ганновера. Тест содержит задания не только ко всем видам речевой деятельности, но и проверяет понимание учащимися грамматических структур, типичных для технических текстов, знание конкурентных грамматических форм и умение их использовать.

Для развития навыков аудирования можно использовать следующие виды заданий:

- записать ключевые слова;

- сделать отдельные записи во время прослушивания;

- ответить на вопросы к тексту;

- передать содержание текста, сделать резюме.

Упражнения, касающиеся чтения, разделы по различным видам чтения:

а) изучающее чтение (totales Lesen)

- сделать рисунки, соответствующие содержанию текста;

- исправить неверную информацию, касающуюся текста (вычеркнуть, изменить, добавить что-либо);

- соотнести высказывания и картинки;

- соотнести формулы (уравнения) и текст;

- реконструировать текст (например, сделать резюме, передать содержание текста);

- выделить в сплошном тексте смысловые части, абзацы;

- заполнить пропуски словами из текста:

- соотнести друг с другом соответствующие по содержанию высказывания;

- ответить на вопросы к тексту (выбрать верный ответ из нескольких; отметить верно/не верно).

в) поисковое чтение (kursorisches Lesen)

- соотнести высказывания и картинки;

- соотнести ключевые слова с соответствующими частями текста;

- выделить в сплошном тексте смысловые части, озаглавить их;

- восстановить логику текста (расположить в нужной последовательности иллюстрации, формулы, уравнения, ключевые слова, цифры, части текста );

- заполнить диаграммы;

- записать ключевые слова.

с) ознакомительное чтение (selegierendes Lesen)

- соотнести иллюстрации с соответствующими частями текста;

- выбрать верный ответ из нескольких;

- ответить на вопросы к тексту.

d) просмотровое чтение (orientierendes Lesen)

- ответить на вопросы к тексту.

В области письма можно рекомендовать следующие виды заданий:

- описание решений задач; графиков, таблиц, опытов и т. д.

- описание одного из мехатронных модулей/систем (их общая характеристика, их структурная и функциональная схема); обоснование их принадлежности к мехатронным системам;

- резюме текстов, их отдельных частей, опытов

- проект «Мехатронные системы в различных областях (машиностроение, робототехника, техника точных приборов, аудио-видео техника, транспортные средства, строительные установки, медицинская техника и др.)»

Для развития навыков говорения можно использовать следующие задания:

- обоснование своего отношения к содержанию текста;

- формулирование связанных со специальностью вопросов и ответов, просьбы пояснить, уточнить какое-либо высказывание;

- описание одного из мехатронных модулей/систем (их общая характеристика, их структурная и функциональная схема); обоснование их принадлежности к мехатронным системам;

- резюме текстов, их отдельных частей, опытов;

- выступление с РР – презентацией «Мехатронные системы в различных областях (машиностроение, робототехника, техника точных приборов, аудио-видео техника, транспортные средства, строительные установки, медицинская техника и др.)».

Перед презентацией можно дать студентам установку внимательно слушать выступление, а после его завершения сделать краткое резюме «Что Вы узнали об использовании мехатроники в различных сферах?»

Следует отметить, что по аналогии с данными видами упражнений могут быть разработаны учебные материалы для обучения студентов профессионально ориентированному немецкому языку и по другим специальностям. Опыт преподавания немецкого языка как иностранного в университете им. Лейбница (Ганновер) представляет большой интерес для нашего технического университета и может быть использован российскими преподавателями с учётом конкретных условий того или иного вуза.

**Библиографический список**

* 1. Plissenko A. A., Rudych A. M. (Redaktion). Technisches Deutsch fuer berufsorientierte Kommunikation. Irkutsk – 2006
  2. Ulanova O. V., Rudych A. M., Plissenko A. A. Oeko-Technik&Oeko-Technologie. Irkutsk – 2008
  3. Oliver Stefan. Klima fuer Innovation. D-d, N1-2008
  4. Gund Achterhold. Exzellente Uni. D-d N1 -2007
  5. Juergen Trittin. Unter besonderem Schutz. www.bmu.de

*Позднякова С.Ю., Казанцева А.А.*

*Иркутский государственный технический университет*

**К вопросу о формировании профессиональной компетентности преподавателя вуза**

Модернизация системы образования Российской Федерации все в большей степени соотносится с процессами, происходящими в Европе. Это связано с развитием Болонского процесса, в рамках которого в течение первого десятилетия XXI века в Европе должно быть создано единое образовательное пространство. И эта внешняя среда во многом предопределила сроки присоединения России к Болонскому процессу, в частности оказала значимое влияние на реализацию инновационных идей в российском образовании.

Решение задач создания единого пространства высшего образования потребовали от европейского академического сообщества новых воззрений, равно как и новых подходов и методов обучения. Развернуты научные исследования и осуществляются практические меры по переходу к двухступенчатой системе подготовки специалистов с квалификациями «бакалавр» и «магистр». Изучаются возможности компетентностного подхода к определению требований, как к выпускнику, так и к преподавателю высшей школы. Согласно компетентностному подходу произведена резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Иными словами предполагается заменить систему обязательного формирования знаний, навыков и умений набором компетентностей (комплексом компетенций), которые будут формироваться у обучающихся на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности по овладению таким содержанием. Следовательно, для определения качества подготовки любого специалиста используются компетентностные измерения.

Реализация новой парадигмы предполагает изменения в содержании и технологиях подготовки преподавателя высшей профессиональной школы. На первый план выдвигается конкретная личность индивидуализированного работника, не «винтика» в общем механизме организации, а активной трудовой единицы, обладающей мощными профессиональными знаниями, богатым опытом, постоянно стремящейся к саморазвитию, достижению новых ступеней профессионального мастерства, способной затрачивать все необходимые усилия для достижения поставленной цели. Речь идет о становлении у специалистов подобного рода профессиональной компетентности, проблемы формирования и развития, которой становятся сегодня все более актуальными.

Прежде всего, имеет смысл уточнить понятие «профессиональная компетентность», которое, как известно, имеет достаточно много толкований. В общем смысле профессиональная компетентность – это уровень развития профессиональных качеств личности, высокая степень овладения какой-либо профессией, характеризуемая мастерством [1]. С лингводидактической точки зрения профессиональная компетентность понимается как сложное интегративное образование, включающее широкий диапазон компонентов, представляющих собой совокупность систематизированных знаний, навыков и умений, значимых для профессиональной сферы деятельности, узкоспециальных, личностных качеств, способов мышлений, а также понимания и принятия ответственности за свои действия [2].

Работа преподавателя вуза — сознательная, це­ленаправленная деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности студентов. Ему принадлежит ведущая роль в формировании профессио­нальной компетенции обучающихся, воспитании их активной жизненной позиции.

Современный преподаватель вуза уже не может характеризоваться только способностями организовывать учебный процесс и транслировать необходимые знания и умения. В ходе его становится важным повышенное внимание к ценностным, мировоззренческим и нормативным основаниям, обеспечивающим духовно-нравственные качества профессиональной деятельности будущих специалистов. От преподавателя вуза требуется, чтобы он не только владел профессиональными умениями, но и был способен чутко реагировать на нетипичные педагогические ситуации, обеспечивать у студентов положительный эмоциональный настрой. Все это требует развитых психических функций (рефлексивных, регулятивных, когнитивных), владение навыками преодоления стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности. Поэтому к преподавателю специальных дисциплин в высшей профессиональной школе в настоящее время предъявляются повышенные требования, определяющие суть профессиональной компетентности. Подготовка преподавателя вуза должна включать комплекс психолого-педагогических, социально-экономических и информационно-технологических составляющих деятельности в соответствующей профессиональной сфере.

Как следует из материалов Минобразования России, компетентностные модели специалистов представляют собой следующий набор компетенций:

* *инструментальные*, которые включают в основном начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии;
* *межличностные*, которые описывают готовность к социальному взаимодействию, умению работать в группе, способность к самокритике, приверженность этическим ценностям, толерантность;
* *системные*, которые отражают способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям и др.;
* *специальные компетенции*, характеризующие владение предметной областью на определенном уровне.

В этом контексте нам бы хотелось выделить ряд узкоспециальных субкомпетенций, которые более детально раскрывают сущность профессиональной компетенции преподавателя технического вуза:

* *компетенции профессиональной мобильности* – способность и готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности;
* *социально-педагогические компетенции* – способность и готовность к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности;
* *социологические компетенции* – способность и готовность к восприятию и адекватной интерпретации общественно значимой социологической информации; использованию социологического знания в профессиональной деятельности;
* *компетенции самообразования* – способность в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей; умение приобретать новые знания, использовать различные формы обучения, информационно-образовательные технологии;

Данные компетенции, на наш взгляд, могут рассматриваться в качестве основы профессиональной компетентности преподавателя технического вуза.

Специфика педагогического творчества преподавателя образовательного учреждения состоит в том, что субъектом его профессиональной деятельности является личность студента, бу­дущего - высококвалифицированного специалиста. В этой связи подготовка дипломированных специалистов, обладающих современной методологией информационно-аналитического обеспечения задач, требует необходимости формирования значимых качеств личности – толерантность, профессиональная мобильность, уважение к другому, устойчивое, осознанное положительное отношение к своей профессии, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию – как у самих студентов, так и преподавателей вуза.

Именно компетентностный подход является тем новым подходом к построению профессионального образования и обучения, с позиций которого будет осуществляться модернизация образовательной системы.

**Библиографический список**

1. Социология: Энциклопедия / сост. А.А.Грицанов, В.Л.Абушенко, Г.М. Евелькин и др. – Минск: Книжный дом, 2003.
2. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

*Попова М.И.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Несколько методов интенсификации обучения английскому языку (из опыта работы с группой**

**в рамках проекта Tempus Tasis)**

Работа в рамках проекта Tempus Tasis началась год назад; в нем принимают участие три российских и три европейских технических университета. Целью этого проекта является улучшение языковой политики в российских технических университетах, т.е. проект направлен на повышение качества подготовки студентов технических университетов по иностранным языкам и повышение роли и значимости дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в образовательном процессе. В конце проекта (через два года) 33% студентов, принимающих участие в нем, должны достигнуть уровня С1 (согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком), остальные уровня В2. Перед преподавателями встала задача увеличить эффективность обучения за счет широкого внедрения в учебный процесс интенсивных методов, которые «предполагают наличие постоянно активных субъектов общения, которые не ограничиваются просто восприятием сообщения и реакцией на него, а стремятся выразить свое отношение к нему, т.е. «Я-маска» всегда проявляет личностную характеристику. Значит, в интенсивном обучении речь идет о личностно-ролевой организации учебного процесса, так как общение воспринимается обучаемым как цель его речевого или неречевого действия в условиях максимально приближенных к не учебной совместной деятельности» (2).

В рамках проекта была разработана программа по английскому языку, целью и задачей которой является поддержать ранее приобретенные студентами знания, умения и навыки говорения, чтения, письма и аудирования на темы общегуманитарного характера, а также продолжать развивать данные умения и навыки на темы профессионального общения. Конечная цель программы (и проекта) – помочь студентам после окончания университета получить работу по специальности на совместных предприятиях; в иностранных компаниях, расположенных на территории России; или в организациях, имеющих постоянных зарубежных партнеров.

Одной из трех групп ИрГТУ, принимающих участие в проекте, является группа студентов специальности «Нефтегазовое дело». Группа не однородна. Во-первых, все студенты группы обладали разным начальным уровнем языковой подготовки. Во-вторых, они отличаются по своему отношению к изучению английского языка. Студенты с хорошей базовой подготовкой работают над языком систематически и понимают, что без труда они не овладеют языком в совершенстве. Такие студенты охотно читают английскую художественную литературу и литературу по своей специальности, самостоятельно слушают аудиозаписи на английском языке. Студенты со слабой базовой подготовкой работают не систематически, не готовы и не умеют работать самостоятельно, время от времени теряют интерес к урокам английского языка, начинают пропускать уроки. Такие студенты особенно нуждаются в постоянной подпитки их мотивации. Этот факт, на мой взгляд, является парадоксальным, так как все студенты этой группы без исключения хотели бы работать после окончания университета в иностранных нефтедобывающих компаниях, расположенных на территории нашего региона. Во время летней практики они имели опыт общения с англо-говорящими сотрудниками тех компаний, где проходили практику, что дало им представление, насколько им нужен английский язык и какие знания языка им необходимы. В такой ситуации одной из задач стал поиск средств для создания ситуаций успеха и средств формирования высокой мотивации к изучению английского языка у всех студентов данной группы.

Как известно, одним из таких средств является такой методический прием (относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком) как ролевая игра. Использование этого приема в учебном процессе способствует достижению целей обучения диалогической речи и расширенному монологическому высказыванию, формированию у студентов навыков и умений самостоятельного выражения мысли. «Ролевая игра, как ни какой другой методический прием мотивирует речевую деятельность, так как студенты оказываются в ситуации, когда появляется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать собеседнику. Центром внимания становится содержание беседы. Игра дает возможность робким и неуверенным в себе студентам говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. Практически все учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен» (4).

Следующий методический прием, используемый для создания ситуации успеха, это проектный метод. На мой взгляд, данный метод способствует решению двух задач: учит студентов формулировать мысль в высказываниях на профессиональные темы и учит их собирать и обрабатывать материал для последующей устной презентации. Так, например, группа в течение двух недель работала над темой «Geophysical Methods of Exploration». Методика работы над проектом предусматривала 4 этапа: этап планирования, аналитический этап, этап обобщения информации и презентация. На первом этапе выбиралась общая тема, с последующим делением ее на подтемы (Geologic Feature Mapping, Electrical Techniques, Seismographic Methods, Magnetic Surveys, Computer Assisted Exploration и т. д.). Студенты выбирают подтемы в соответствии со своими интересами. На данном этапе сразу оговариваются сроки работы над проектом. Следующий этап – это этап работы с информацией, ее поиск, анализ и обработка. Третий этап предполагает структурирование полученной информации. На последнем этапе студенты осмысливают полученные данные и готовят итоговое представление результатов своей работы в виде устного сообщения, презентации, рисунков, графиков. Презентации, созданные при помощи программы Microsoft PowerPoint, включают обычно слайд-шоу, состоящее из видеороликов, текстовых дефиниций, схем и диаграмм. Подобные презентации, как правило, оказывают большое влияние на мотивацию студентов, способствуют развитию их творческой активности и самостоятельности. Интерес студентов обусловлен нетрадиционной формой представления информации и насыщенностью разнообразными средствами воздействия на восприятие. Следует отметить, что сначала некоторые презентации были довольно слабыми, поскольку студенты не обладали какими-либо навыками презентации материала. Однако со временем они начинают чувствовать себя более уверенно, и с каждой презентацией улучшается качество представления материала.

Методисты выделяют, как правило, несколько видов проектов. К примеру, Е.С. Полат говорит о типологии проектов на основании типологических признаков. В связи с этим он выделяет шесть основных характеристик проектов: 1. по виду деятельности (исследовательский, роле-игровой, информационный и т.д.); 2. по предмету и содержанию (в рамках одной области знаний или междисциплинарных); 3. по характеру координации проекта (непосредственный, неявный); 4. по характеру контактов (внутренний, региональный, международный); 5. по количеству участников проекта (личностные, парные, групповые); 6. по продолжительности проекта (краткосрочные, средней продолжительности (1-2 месяца)), долгосрочные (до года) (6).

На уроках также используются приемы ситуативной методики (Case Study) или метода анализа ситуаций, где студентам предлагается осмыслить реальную ситуацию. Описание такой ситуации на английском языке одновременно отражает практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, так или иначе связанных с основной специализацией студента. Как специфический метод обучения иностранному языку, кейс-метод позволяет активизировать способность студентов высказывать на английском языке аргументировано свое мнение, выслушать альтернативную точку зрения. С помощью этого метода студенты также приобретают аналитические и оценочные навыки. «Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела этот кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации» (5).

Например, материалы «Oil spills», «Tanker ships rupture», «Global population growth and demand for oil, gas, and coal» показывают типовые ситуации, которые часто случаются в нефтедобывающей промышленности, и с которыми, возможно, студентам придется столкнуться в процессе своей будущей профессиональной деятельности. «В обучающем кейсе ситуация, проблема и сюжет могут быть и не реальными, а такими, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества, однако он обязательно формирует подход к такому фрагменту. Он позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии» (5).

Главным принципом всех описанных методов является принцип активной коммуникации, где за основу берутся ситуации различного характера (от социально-бытовых в ролевых играх до профессионально проблемных в проектной деятельности). Эти ситуации реализуются, как правило, через коллективную работу, но при этом все эти методы являются личностно-ориентированными, и эффективней всего реализуются в ситуации активного взаимодействия, когда обучаемые делятся не только информацией, но и эмоциями. Основным достоинством этих методов является создание дополнительной мотивации, обеспечивающей повышенную заинтересованность студентов.

В рамках проекта студенты группы НБ слушают курс лекций «Гидрогеология нефтегазоносных бассейнов» на английском языке, подготовленный преподавателем факультета геологии, геоинформатики и геоэкологии ИрГТУ. Здесь как средство дополнительной мотивации выступает межпредметная связь. Кроме того, данный вид работы представляет собой модель реального процесса общения по основным параметрам: мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия участников общения и система речевых средств. Благодаря этому, создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение умениями и их использование в условиях реального общения.

Все эти методы обучения объединяет то, что главный акцент ставится не на воспроизведение фрагментов действительности, а на создание ситуации как системы взаимоотношений между субъектами общения. Это позволяет сделать процесс обучения максимально естественным и приближенным к условиям реального общения.

Огромную роль в совершенствовании навыков устной речи и повышение мотивации играет также работа над учебным пособием для студентов специальности «Нефтегазовое дело», разработанное преподавателями кафедры английского языка ИрГТУ. Пособие включает аутентичные тексты по специальности и ряд упражнений. Не смотря на то, что данный вид работы не представляет собой модель реального общения, работу с текстом в этом случае можно рассматривать как решение некой интеллектуальной задачи, заложенной в самом тексте по специальности, либо заявленной преподавателем в связи с проблематикой этого текста.

Однако не все учебные задачи можно решить при помощи создания на уроке модели реального общения. Так, анализ С-теста и записанного на DVD устного экзамена, проведенных в данной группе экспертами из европейских вузов, показывает, что остается ряд проблем (например, с письменной речью, большое количество грамматических ошибок в неподготовленном речевом высказывании), которые можно решить только при помощи традиционных методов обучения.

**Библиографический список**

1. Алексеева Т.Д. Модульный принцип обучения иностранному языку в условиях разноуровневой системы высшего образования// Вестник Российского государственного университета им. И.Канта. Вып.2. Сер. Филологические науки. – Калининград: Изд-во РГУ, 2009.
2. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе. Иностранные языки в школе. 1999. №4.
3. Комарова Ю. А.. О принципах обучения в интенсивном курсе иностранного языка для научных работников. http://linguact.hyperlink.ru/articles/komarova.html
4. Макарова Т.А. Ситуационный метод обучения обществознанию// <http://festival/1september/ru/articles>
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. М., 2000. №2. С. 3-10.

*Проскурина Г.А.*

*Иркутский государственный технический университет*

**К вопросу о социокультурных лакунах в процессе формирования межкультурной компетенции**

В современных условиях развития российского и мирового сообщества, когда происходит становление «геоэкономического мира», приоритетными становятся не традиционные геополитические границы, а «культурно-лингвистические разграничения, преодоление которых является важной составляющей умений современного человека, а знание языка и этнокультурных особенностей зарубежного партнера по общению играет при этом ведущую роль» [Н.Д. Гальскова, 4]. Поэтому основной целью современного образования является: подготовка высокопрофессионального специалиста в той или иной области, «человека культуры», способного и готового к общению и сотрудничеству с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий и культур; воспитание человека, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия своего народа и народов других стран, стремящегося к взаимопониманию с ними, способного и готового осуществлять межличностное и межкультурное общение, в том числе и средствами иностранного языка.

Но, как показывает практика, полноценное общение между коммуникантами может не состояться вследствие возникновения “лингвоэтнического барьера”, т.к. участники межкультурного общения принадлежат к различным национально-культурным общностям и не располагают необходимыми для понимания фоновыми знаниями [О. С. Богданова, 2]. Конкретная национально-специфическая предметно-понятийная, фоновая и эмоционально-ассоциативная информация остается недоступной в силу наличия пробелов в коммуникации, вызванных большим количеством социокультурных лакун, имеющих разный характер и причины. **Лакуна** (от лат. *lacuna* - углубление, впадина, полость) – это пробел, пропуск, недостающее место в тексте.

Социокультурные лакуны рассматриваются в лингвистике как расхождения или несовпадения в языках и культурах и описываются разными терминами. Так, например, Л.С. Бархударов, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров использовали термин «безэквивалентная лексика» при сопоставлении лексического состава языков. Г.Д. Гачев, говоря о национально- специфических элементах, препятствующих общению двух культур, характеризует их как «заусеницы», которые задираются в процессе межкультурной коммуникации. На наличие лакун во французском языке в сравнении с русским указывает Ю.С. Степанов, называя их «белые пятна» на семантической карте языка [Е. Н.Соловова, 8]. Согласно определениюР.К. Миньяр-Белоручева, **лакуны** — «это отсутствие лексических эквивалентов в одном языке обозначениям, преимущественно национальных реалий, в другом» [6].

В отечественной лингвистике проблема социокультурных лакун активно разрабатывается, в частности проведены исследования, посвященные как *теории лакун* (Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, Г. А. Антипов и др.)*,* так и отдельным аспектам: безэквивалентная лексика в составе языка (Л.С. Бархударов, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Ю. С. Степанов, В. Л. Муравьев, В. Дорошевский и др.); национально-культурный аспект интеркоммуникации (на примере текста как единицы коммуникации) (А. Д. Райхштейн, О. С. Богданова).

При сопоставлении лексики двух языков можно обнаружить лакуны, пробелы. Так, например, следует признать следующие русские слова лакунами для французов: «ровесник», «именинник», «однолюб», «кипяток», «сутки», поскольку их соответственные эквиваленты во французском языке не могут быть переданы при помощи одного слова, а лишь посредством словосочетаний.

Причины лакун различны. В одних случаях лакуны обусловлены различием соответствующих культур. В других случаях лакуна обусловлена не отсутствием в одном из языков соответствующего денотата, а тем, что языку как бы не важно различать то, что другой язык различает. Например, двум русским словам *девочка* и *девушка* соответствует одно немецкое *Mädchen;* напротив, двум немецким *das Ufer* «берег реки» и *der Strand* «берег моря» соответствует одно русское *берег.*

Лакунизированными для изучающих немецкий язык будут являться сложные слова, которые русскоязычные учащиеся переводят буквально: например: die Muttersprache – (материнский язык) родной язык, die Landessprache – (язык страны) национальный язык, der Landtag – (земельный парламент) - парламент федеральной земли. Чтобы избежать таких ошибок при переводе, важно знакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка и показать взаимосвязь языка и культуры.

Немецкий язык обладает широко развитой сетью служебных слов, среди которых выделяется артикль. С помощью артикля можно варьировать количественные характеристики существительного, обозначающего вещества, понятия, предметы; артикль показывает грамматические свойства имен существительных (род и падеж). Употребление артиклей определяется общим смыслом текста (контекстом), ситуацией общения, а также значением и грамматическими особенностями существительного. И это является существенным отличием от русского языка и, поэтому может рассматриваться как лакуна, вызывать трудности у изучающих немецкий язык.

Любой текст или высказывание, по утверждению А. Д. Райхштейна, могут иметь наряду с «универсальными (общечеловеческими), региональными (ограниченные рядом национальных культур) и национально-специфические элементы», на которых базируются формы коммуникации [7]. К числу лексических единиц, обладающих ярко выраженной национальной семантикой относятся: *безэквивалентная лексика* (название реалий, предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой); *коннотативная лексика* (слова, совпадающие по основному значению, но имеющие отличия по своим культурно- историческим ассоциациям); *фоновая лексика* (предметы и явления, которые имеют аналоги в совпадающих культурах, но различаются какими-то национальными особенностями); *ономастическая лексика* (некоторые имена собственные – антропонимы и топонимы, имеющие общенациональную известность и обладающие культурно- историческими ассоциациями). Именно национально-специфические элементы национально-культурного аспекта иноязычного текста, выделяемые относительно другого языка и другой культуры, играют особую роль в межъязыковой и межкультурной коммуникации и могут вызывать «затруднения в интеркоммуникации, возникающие вследствие частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире, образующих когнитивный фундамент коммуникации» [А. Д. Райхштейн, 7]. И в данном случае речь идет о социокультурных лакунах.

Исследователи считают лакунами также различия между лингвокультурными общностями, которые возникают от избыточности или недостаточности опыта одной лингвокультурной общности относительно другой. Подобные лакуны возникают в том случае, когда коммуниканты одной культуры принадлежат различным историческим эпохам или социальным группам (историзмы, профессиональный язык, жаргонизмы, сленговые выражения). И особенно велико количество лакун в том случае, когда коммуниканты относятся к разным лингвокультурным сообществам и реципиент слабо знаком с реалиями, хорошо известными носителю той культуры, которой принадлежит текст или высказывание. «…Расхождения обнаруживаются …и в рамках одного и того же языка в его историческом развитии (а также на одном и том же временном срезе – если одно языковое сообщество распадается на ряд коммуникативных сообществ, противопоставленных по социально-экономической, политической и идеологической принадлежности – например, ГДР и ФРГ)» [А.Д. Райхштейн, 7].

Анализ работ по проблеме (Г. А. Антипов, О. А. Донских, И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин, Е. Н. Соловова) позволяет констатировать, что для классификации социокультурных лакун исследователи используют следующее разделение: 1) *субъективные лакуны*, которые отражают национально-культурные особенности коммуникантов, принадлежащих к различным лингвокультурным общностям; 2) *деятельностно- коммуникативные лакуны*, отражающие национально- культурную специфику различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте; 3) *текстовые лакуны*, которые возникают из-за специфики текста как инструмента общения; специфика текста включает содержание, форму воспроизведения или восприятия материала, ориентацию на определенного реципиента, поэтику автора и т.д.; 4) *лакуны культурного пространства***,** если рассматривать процесс общения в широком смысле, или *лакуны культурного интерьера***,** если рассматривать тот или иной конкретный коммуникативный акт.

*I. Субъективные или национально- психологические лакуны* возникают в результате несовпадения национально- психологических типов участников коммуникации. В результате межкультурного общения складываются определенные стереотипы в отношении культур друг к другу, в частности такие, которые фиксируют наиболее характерную для той или иной нации черту, слабее выраженную у других народов. Так, например, пунктуальность можно рассматривать как относительно характерологическую лакуну для испанцев и латиноамериканцев в сравнении с носителями немецкой и голландской культур.

Сюда же следует отнести и случаи несовпадения отношения к цветовой символике у разных народов: в Экваториальной Африке и у многих индоевропейских народов неоднозначно воспринимают белое и черное.

Национально-психологическими лакунами можно считать несовпадения и других видов культурной символики, характерных для различных этносов: для японцев листья папоротника - знак-пожелание удачи в наступающем году, а в русском узусе папоротник ассоциируется со смертью, кладбищем.

К цифровой символике можно отнести и традицию русской культуры дарить живым нечетное количество цветков в букете, а на кладбище, похороны приносить четное количество цветков, что вызывает недоумение, например, у американцев, для которых не свойственно такое толкование количества цветков в букете.

*II. Деятельно – коммуникативные лакуны.* Отражают специфику различных видов деятельности, характерных для того или иного этноса. К понятию «поведение» относится: кинесика (мимика, жесты), характерная для данной культуры; бытовое или повседневное поведение, обусловленное традициями, обычаями, укладом и ритмом жизни, принятыми в данной культуре, а также этикет общения, элементом которого является кинесика (кинесические лакуны), и повседневное поведение (рутинные лакуны).Именно эти элементы внеречевого поведения становятся часто причиной непонимания в процессе коммуникации представителей различных культур. Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии самого процесса общения в разных культурах, что сказывается в некоторых особенностях лексики и грамматики, а также в особенностях нормативно-стилистического уклада языка. В каждой культуре поведение людей регулируется сложившимися представлениями о том, что человеку полагается делать в типичных ситуациях: как ведет себя пешеход, пассажир, врач, пациент, гость, хозяин, продавец, покупатель, официант, клиент и т. д. Эти социальные роли в разной степени стандартны: высокой стандартностью обладают ситуативные роли (пешеход, кинозритель, клиент парикмахерской и т. п.); гораздо менее стандартны постоянные роли, связанные с полом, возрастом, профессией человека. Как известно, существенным компонентом ролевого поведения является речь. Каждой социальной роли соответствует определенный тип речевого поведения, свой набор языковых средств. Речевое поведение человека в той или иной роли определено культурными традициями общества. У разных народов общение в "одноименных" ситуациях (например, разговор мужа с женой, отца с сыном, учителя и ученика, хозяина и гостя, начальника и подчиненного и т. п.) протекает в разной стилистической тональности. В одних культурах разговор детей и родителей характеризуется сильным стилистическим контрастом (специальные формы почтения, показатели покорности, обращение к родителям "на вы" и т. п.); у других народов это общение в большей мере "на равных". В традиционных восточных культурах обращение жены к мужу - это обращение младшего, подчиненного, зависимого к старшему, к господину. Во многих культурах с распространением и демократизацией образования сокращается былая речевая субординация в общении учителя и ученика. Разнообразны модели речевого поведения гостя и хозяина. Культурные традиции определяют разрешенные и запрещенные темы разговора, а также его темп, громкость, остроту. В восточных культурах речевое поведение гостя и хозяина более сложно, формально и более ритуализировано, чем в западных культурах.

Таким образом, национально-культурная специфика речевого поведения сказывается в том, что стилистические средства, имеющие "одноименную" стилистическую маркированность (отмеченность), в разных культурах могут быть связаны с нетождественными коммуникативными ситуациями, с различными стереотипами поведения.

Определенную информацию в речевом акте несут жесты, позы, мимика, движение тела, кашель, вдох и выдох, и др. Их называют неречевыми (паралингвистическими) сигналами. Они используется французами, немцами, итальянцами в речи часто и разнообразно. Некоторые жесты совпадают с русскими: например, утвердительное и отрицательное покачивание головы, удивленное пожимание плечами, движение головой (руки) в сторону в значении «Это там», многократное постукивание пальцем по лбу, выражающее «Он в своем уме», жесты «Садитесь, встаньте, подойдите ближе». Есть и существенные различия.Так источником непонимания между людьми может стать рукопожатие, которое по внешним признакам кажется одинаковым в немецкой и русской культурах. Действительно, на первый взгляд рукопожатие немцев имеет много общего с русским рукопожатием и не содержит заметных отличий. Но необходимо отметить особенности, на которые следует обратить внимание. Так, рукопожатие у русских является прерогативой мужчин, а женщины, как правило, не входят в круг лиц, с которыми принято здороваться за руку. Здесь существуют лишь незначительные исключения, например, рукопожатие при первом знакомстве. В немецкой культуре такое поведение может быть воспринято как неуважение к женщине. Рукопожатие расценивается как нормальное явление и принято у немецких женщин. Поэтому многие русские мужчины часто недоумевают, когда немки протягивают им при приветствии руку*.* Существуют также жесты, расходящиеся в смыслах при совпадающем исполнении и жесты, которые отсутствуют в коммуникативном поведении носителей русского языка.

*III. Текстовые лакуны* возникают при особой специфике текста как инструмента общения. Так, например, *беллетристические* лакуны, возникающие в текстах художественных произведений как коммуникативная дистанция между автором и читателем (несовпадение сфер общения автора и читателя), так и при временной дистанции между ними (если автор и читатель не являются современниками). Это хорошо иллюстрируется примером из романа Э.-М. Ремарка «Три товарища». Девушка из достаточно состоятельной семьи Патриция Хольман, пригласив к себе домой своего возлюбленного Роберта Локампа, угощает его завтраком и между ними происходит следующий диалог: «Итак, чего же ты хочешь, чаю или кофе? – Кофе, просто кофе, Пат. Я ведь из деревни. – И я выпью с тобой кофе. – Ну, а в общем-то, ты пьешь чай? – Да. – Я так и думал». [О. С. Богданова, 2]. Чтобы понять этот разговор, читающий должен владеть экстралингвистической информацией, отражающей описываемую автором эпоху. В то время в Германии чай считался напитком привилегированных слоев общества, а кофе был более массовым напитком. И только эти знания позволяют понять психологический подтекст беседы: Патриция, не желая обидеть или потерять любимого, готова изменить свои привычки (пить чай). Ремарк, описывающий эту сцену, ориентировался на читателя – своего соотечественника и современника, которому не нужно было объяснять, что эта сцена означает. Но для тех, кто не владеет этими знаниями, необходимы пояснения или комментарий.

*IV. Лакуны культурного пространства* указывают на несовпадения в оценках культурного пространства и интерьера представителей тех или иных лингвокультурных общностей. Лакуны культурного фонда указывают на несовпадения в комплексе (запасе) знаний, которым владеют представители различных лингвокультурных общностей. Это общекультурная осведомленность (сведения об изобразительном искусстве, театре, музыке и т.д.), знания об обществе (о социальном укладе, политическом и экономическом устройстве), а также целый пласт практических знаний повседневного характера. Эти практические, прикладные знания включают сведения о традициях в обществе в самом широком смысле (от старинных национальных обычаев, праздников и ритуалов, национальной кухни до традиций повседневных). Знание традиций в широком смысле (как проходит служба в церкви, как отмечаются праздники, как принято поздравлять с днем рождения и т.д.), а также большое количество, на первый взгляд, не особенно важной информации: что и как принято есть на завтрак, во сколько начинается рабочий день, как проводят свободное время и как одеваются по тем или иным торжественным случаям и т.д.) определяется личным опытом жизни в стране и составляет неотъемлемую часть фоновых знаний. Эти знания приобретаются и накапливаются неосознанно и непреднамеренно на протяжении жизни в определенной социокультурной среде. И если такой опыт отсутствует, человек не обладает достаточным количеством фоновых знаний для адекватного понимания иноязычного текста. В этом случае лакуной является множество повседневно-бытовых аспектов, традиций или условностей, принятых в обществе. Очевидным является тот факт, что для успешного взаимодействия участников межкультурного общения важны различные факторы: знание особенностей национального мышления, вербального и невербального поведения; одним словом, представления об экстралингвистической информации, которая скрыта за той или иной лексической единицей, либо понятием.

В связи со сказанным особую значимость на современном этапе обучения ИЯ приобретают такие аспекты обучения, как социокультурные факторы обучения; проблема аутентичности репрезентируемой с помощью языка "картины мира". Современный процесс обучения ИЯ должен опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором представлены признаки другой (иноязычной) языковой общности. Важно, чтобы отобранное содержание обучения, прежде всего его социокультурная составляющая, представляющая основные характеристики представителя иной этнокультурной общности, соответствовали опыту и интересам обучающихся и были сопоставимы с аналогичным опытом их ровесников — представителей иной культуры. При этом информация должна быть социально значимой, культурологически специфической, усваивая которую обучаемый будет приобщаться на определенном уровне к лингвокогнитивным характеристикам представителя иной этнокультурной общности.

**Библиографический список**

1. Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989

2. Богданова О. С. Совпадение лингвокультурологической компетенции его автора и читателякак фактор понимания смысла текста. Вопросы педагогического образования.// Межвуз. сборник. - Вып.16. - Иркутск: ИПКРО. - 2005

3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и дополн. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя: - М.: АРКТИ, 2000 – 165 с.

5. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты.// ИЯШ, 2008, № 5

6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. — М. «Стелла». 1996 — 144 с (37 стр.)

7. Райхштейн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации.// ИЯШ, 1986, № 5

8. Соловова Е. Н. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков.// ИЯШ, 2004, №5

9. Сарапулова А. В. Особенности невербального общения в процессе межкультурной коммуникации между русскими и немцами.// ИЯШ, 2008, № 8

# *Pudalova Irina*

# *Hebrew University Jerusalem*

# Students’ Perception of the Content of EFL Texts and

# Intercultural Communication in EFL Classes

*ABSTRACT.* The question is the following: how content of the EFL texts affects students’ perception of the world if at all. Two students reading the same text may respond to the information differently because critical evaluation of the content is subjective. Student's education and background, their ethics, and the amount of time for the activity all play part in how learners may perceive the information and the ideas they infer from the text while reading.

EFL classroom observation reveals that content of the texts may widen students’ horizons by bringing new facts to their attention. It may also show the necessity to be tolerant to other people’s opinions and judgments. Analysis of the writer’s arguments may help student develop their self-confidence. It is an effective way both to learn to prove one’s point of view and to learn to be open-minded. Another factor that can also affect student’s personality is the amount of reading: the more they read the more they are getting used to the variety of ideas and opinions. As a result the chances for critical self-assessment are much higher which, in turn, leads to more objective judgment of other people’s opinions and arguments.

And finally, communication with their classmates, critical analysis of their arguments, may be an additional factor in teaching tolerance, patience and respect to other people’s opinions.

*Introduction.* The aim of this paper is to address to the possibility of changing students’ narrow view of the world or at least triggering such change in students’ perception of the world whenever they face the variety of opinions and cultures with the help of EFL courses. To make such change possible we need to consider the content of EFL courses, the methods applied to EFL teaching and the effect of cultural bias on the perception of new ideas and views. On the one hand it is clear that students when join the Universities are mature enough to express their point of view and to support it with some argument. On the other hand their attitude to life, world, family and friends is predetermined by their cultural background. Therefore, many aspects of life are taken by them for granted. University students in their majority are not tolerant to other peoples’ opinions and judgments. Their cultural prejudices do not let them open-mindedly and objectively review the situation and respond correspondingly to other students’ opinions and arguments.

The present system of education in Universities require students to be able to read and in many cases to write well in English. After all, almost all reference lists are in English. This means then, that if students are not competent in reading in English they may not fare well in class. In this context many researchers and practitioners in EFL tend to assume that EFL major objective is to teach critical reading of academic literature with the elements of summary writing. This can clearly be seen reviewing literature in the tendency to discuss mainly methods of teaching, approaches to text analysis, or talk about discourse-semantic representation. The issue getting less or no attention at all is the personality of a student who reads the text and the way he or she perceives the information and often misses the implications or writer’s intentions.

Reading comprehension in English for our students is one of the forms of intercultural communication because the writer and the reader come from different cultures. Accepting the fact that first-year students lack the skill and experience of logical argumentation and critical reading, I have chosen to adopt a strong position: I will assume that freshmen are obstinately prejudiced to other peoples’ opinions and ideas. Cultural or personal bias does not let them look at the problem in question beyond their stereotypes. To help them view the world in its complexity and people in all their variety is one of our purposes.

The outline of this paper is as follows. First, I will describe the basic phenomena of interest: i.e. content of EFL readings and student’s perception of it. Next, I will review research that emerges from what is called “the intercultural communication approach” where the goal is to try to generate a set of principles that help in developing open-minded personality through readings and discussion in EFL classroom setting. In the third section I will consider evidence from classroom observations suggesting that university studies is a crucial period in student’s life which may affect their future both in career achievement and world multiplicity vision. This section also considers whether cultural differences and the differences in opinions may lead to tolerance and easiness in communication.

*Reading in a Foreign Language and Culture.* The research on reading in EFL is guided by one of the major questions in methodology: how it happens that some students using the same reading strategies come to correct conclusions while others misinterpret the information of the text. I assume that our students possess individual potential and experience which affect their ability to comprehend academic texts in English. And such factors as personality of a teachers, atmosphere in the classroom may be of secondary importance. Some researchers argue that the instruction might be unclear, vague or confusing. If this is the case, the students usually try out whatever strategy they know to get the information from the text. Mainly they read for facts translating the text word by word missing the logical connection between the ideas and often misinterpreting the facts of the text. Other researchers claim that cultural bias is to blame. The reason students have problems with critical reading is that there is a heightened chance of cultural misinterpretation and misjudgment. No language is neutral (Weaver, Eubanks, and Winterowd).

Reading in a foreign language presupposes differences in culture between the writer and the reader. The greater (and deeper) the differences are, the greater the risk of comprehension errors will be. But this sort of ethnocentrism is not the only problem related to reading. The biggest problem is non-linear connection between comprehension of the information and perception of the ideas of the writer. Thus, multiple examples of women emancipation or case studies which show different teachers’ attitudes to female and male students in USA sound as extreme and sometimes even absurd in other countries, i.e. Israel. Therefore, we argue that students’ success in academic reading is determined not only by their language proficiency but by their cultural tolerance and manifested through their linguistic comprehension of the author’s ideas and combined with their life experience. Under the circumstances, cultural education may be one of the major crucial factors to their success in critical reading of scientific texts in English.

*Intercultural Communication Approach.* Communication is the medium by which we come to know things (B.Mulvaney, p.224)

Virtually all communication theorists agree that language is subjective. Transferring the definition of intercultural communication given by Richard Porter and Larry Samovar about a message producer “as a member of one culture and a message receiver as a member of another culture” (R. Porter& L. Samovar, p.15) to the situation in the EFL classroom, we may argue that we are constantly facing the situation of intercultural communication in our lessons. And as a consequence, the reaction of our student readers may happen to be full of prejudice, bias, and illogical rejection of the information of the text. One of the explanations is associated with the worldview, one of the basic elements of intercultural communication. An example often used is a comparison between Euro-American and Native American relationships to nature. While the Native American views the human relationship to nature as one of unity (being at one with nature), the Euro-American views the world as human-centered. By teaching not to assume that all people are the same, we may help our students become more sensitive to the fact that people values and goals may differ. Conversely, awareness of societal preconceptions and stereotypes which portray the other culture as “different” can help our students avoid such stereotypes.

Attitude change seems to be part of students’ learning experience, and how it happens has become the subject of considerable research. Some studies focus more generally on the changes of students’ values and attitudes in a variety of educational circumstances. For example, Lottes (1994) examined changes in socio-political attitudes at an elite university, looking at the influences of gender, fraternity and sorority membership, years in college, and religious background. She reports that seniors scored higher on measures of social conscience, liberalism, tolerance toward homosexuality and feminism than they did as freshmen with no significant differences in the degree of changes between male and female students, religious affiliation or membership in fraternities-sororities. Bryant (2003) found that students’ traditional values decline during college, the result of academic engagement, women’s studies courses, the relevance of peers, and experiences of diversity.

This study focuses on perception of text information culturally related to Western tradition by the mixed Israeli classroom population. Three samples of students (both religious and secular) from Hebrew University were included in the survey. The samples were (a) students of European origin or having parents of European origin, (b) students of both European and non-European origin (both Jewish and Arab students), (c) students of non-European origin (Arab female students). Including samples from these three very different University groups provided an opportunity to assess whether the degree of bias attitude varies as a function of the immediate intergroup communication. Given the family background and general educational climate promoting egalitarian values, the first group of students could be expected to relate to the information of the text with greater understanding and agreement. The racially mixed students’ group should be expected to express less cultural tolerance while discussing hot issues of the readings. According to Stereotype Content Model (SCM) (Tiane L.Lee, Susan T. Fiske, p.754), national origin of a subgroup will guide other members’ perception of them. Perceived warmth leads to perceived competence. Aggression may lead to rejection and avoidance. Therefore, perceived warmth and competence may help an individual differentiate stereotypes and become tolerant to other people’s subjective reactions to the information of the text or the opinion of the classmate. Research recognizes two styles of interaction: avoidance and dominance (Oliver Klein and Mark Snyder). We would add one more - tolerance.

The survey included items to assess students’ response to the information of the text and to their classmates’ opinions. One section of the survey questionnaire contained questions about the content of the texts they read in class. In completing this section of questionnaire, respondents were asked to report their perception of the opinion of the other students on the issues discussed in the texts. I believe that people’s family background most directly influence their perception of the information and their reaction to other students’ response. This paper uses several texts currently used in EFL Department of the Hebrew University as a basis for our analysis.

An effective teaching and learning environment must be inclusive, and thus require the use of instructional material and classroom practices which reflects the diversity of cultures and life experiences that students deal with everyday in class. This is especially important in the second or foreign language classroom which, as Dlaska (p.200) explains, ‘offers ideal conditions for raising cultural awareness”. As it was stated above, three groups of students participated in our survey. The texts were not specifically written for EFL courses. They were chosen by the instructors to satisfy the major goal of the course: to practice reading comprehension of academic texts and to teach summary writing. It was interesting to see how the content of the texts would affect the student’ self-image and their perceptions of other people and the world around them. The relevance of the topics to students’ diverse life experiences and need for superior critical thinking skills was also analyzed.

Researchers list several types of cultural and gender bias, such as linguistic bias, stereotyping, authority bias, group majority bias and some others (Sadker and Sadker (2001) . The study includes only stereotyping and group majority bias in the EFL environment. Stereotyping is described as portraying one set of people exhibiting one set of values, behaviors and roles (Elavie Ndura, p. 4). Stereotyping is reflected in the author’s subjective attitude to the issue in questions. The fact that the author belongs to a different culture, (we are talking about EFL classroom environment), should be the starting key point for the classroom discussion and analysis. For example, female American authors write a lot about equal opportunities, carriers, about successful female managers pursuing the idea of social equality. The reaction of our students to such information differs according to the cultural bias of the groups we surveyed. The first group with students of European origin accepted the idea of female and male equality with greater tolerance. More ambivalent reaction was in the second mixed group. And the whole approach was not even perceived as possible in the third group of female Arab students. For them the whole idea was wrong because the life of women in the Middle East differs greatly from the life of European or American women.

Another example of misunderstanding is the case of passive smoking discussed in one of the texts for nursing students. The research findings based on the samples collected in Egypt show that girls with fathers smoking are more affected than boys. The researchers concluded that girls spent more time at home with their fathers and boys played outside. Students perceived the information as showing gender differences. They did not noticed how culture affected the results of the research. The crucial parameter was the time spent by a child (no matter, a boy or a girl) in the smoking environment and not the biology specific to females.

Scientific articles which discusses directly or indirectly religion and its influence on people’s attitudes and behaviors require special attention. Not only nursing students and social workers as professionals should know other people’s tradition and treat them accordingly. Society in general should pursue this respect to other people traditions and customs. Talking about tradition, exchanging opinions, sharing their views with the classmates will help students understand others and better understand themselves. For example, in Israel December is a month of Holidays for all three religions. It is common when Muslim students wish their Jewish classmates ‘Happy Hanukkah” and they, in turn, wish Christians “Happy Christmas”. Readings about education (the text: Genesis of a Modern Toy) and their discussion in class help compare students’ views on family education, family tradition and corporal punishment. Opinion articles often present only one interpretation of an issue or situation. Discussion may bring other points of view and attitudes. The task of a teacher is to direct such discussion in the way that will help students see the prejudice of the author and the bias of the text. The texts raising current hot issues, such as daily tensions and conflicts caused by intolerance and discrimination, local and international wars are very difficult to discuss in a culturally mixed group. However, the teacher should not avoid them. Omitting the issue does not serve good to our students.

If it is not a comparative study, the author would be culturally biased. And the students will learn, for example, that female researchers and specialist are not treated equally in America and the rest of the Western world. They will learn that American teachers are biased towards their male, more dominant students, and neglect female students. In such situations the teachers’ task is to show this bias to the students, to discuss other approaches and other traditions that exist. The wider the scope of readings is the better for the students will be. Such practices give the students the opportunity to confront and overcome the challenges of the modern life, to learn to be tolerant, to learn that there are other people with their own opinions and their own problems.

**Reference**

1. Binder, Jens; Brown, Rupert, at al, 2009. “Does Contact Reduce Prejudice or Does Prejudice Reduce Contact? A Longitudinal Test of the Contact Hypothesis among Majority and Minority Groups in Three European Countries,” in Journal of Personality and Social Psychology, 2009, Vol. 96, No. 4, 843–856.
2. Brown, Christian Spears, Bigler, Rebecca S., 2002 “Effects of minority status in the classroom on children’s intergroup attitude.” In Journal of Experimental Child Psychology V83, Issue 2, October 2002, pp77-110.
3. Brown, Rupert, Hewstone, Miles, (2005). “An Integrative Theory of Intergroup Contact”, in Advances In Experimental Social Psychology, VOL. 37, pp.255-344.
4. Brantmeier, Cindy, 2002. “Second Language Reading Strategy Research At The Secondary And University Levels: Variations, Disparities, And Generalizability,” in The Reading Matrix, Vol.2, No.3. 14 pp.
5. Bryant, Alyssa N. 2003. “Changes in Attitudes toward Women's Roles: Predicting   
   Gender-role.” Sex Roles. 48 (3-4)): 131.
6. Dlaska, A. (2000) Integrating Culture And Language Learning In Institution-Wide

Language Programmes. In Language, Culture and Curriculum 13 (3), 248–263.

1. Klein, Oliver and Snyder, Mark, 2003. “Stereotypes and behavioral Confirmation: From Interpersonal to Intergroup Perspectives” in Advances in Experimental Social Psychology, V 35, 2003, pp.153-234.
2. Kurland, Dan, “How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing”, [www.criticalreading.com](http://www.criticalreading.com)
3. Lee, Tiane L., Fiske, Susan T., 2006. “Not an outgroup, not yet an ingroup: immigrants in the Stereotype Content Model,” in International Journal of Intercultural Relation 30 (2006) 751-768).
4. Lottes, Ilsa L. and Peter Kuriloff. 1994. “The Impact of College Experience on Political and Social Attitudes.” Sex Roles 31 (1-2): 31-54.
5. McGuiness, Diane, 2005. Language Development and Learning to Read. The Scientific Study of How Language Development Affects Reading Skill. MIT Press, Cambridge, 2005, 494 p.
6. Michelle, Carolyn, (2007). “Modes of Reception: A Consolidated Analytical Framework”, in The Communication Review, 10:3,181 — 222.
7. Mulvaney, Becky Michele, “Gender Differences in Communication. An Intercultural Experience,”, in Intercultural Communication: A Global Reader, eds. Fred E. Jandt (SAGE Publications Ltd, 2003), pp.221-227.
8. Ndura, Elavie, 2004. “ESL and Cultural Bias: An Analysis of Elementary Through High School Textbooks in the Western United States of America”, in Language, Culture And Curriculum Vol. 17, No. 2, 2004 Nevada, USA.
9. Pettigrew, Thomas F., Tropp, Linda R., (2008). “How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediatorsy.” In European Journal of Social Psychology. V.38, 922–934.
10. Riley, Philip, 2007. “Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective”, London, Continuum Academic, 2007, ix + 265 pp.
11. Porter, Richard and Samovar, Larry, Approaching Intercultural Communication,” in Intercultural Communication: A Reader, 4th ed., eds. Samovar and Porter (Belmont, CA: Wadsworth, 1985, p.15.
12. Sadker, D. and Sadker, M. (2001) Gender bias: From colonial America to today’s classrooms. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (eds.) Multicultural Education: Issues and Perspectives. (4th eds, pp. 125–151). New York: John Wiley & Sons.
13. Stover, William James, 2005. “Moral Values and Student Perceptions of the Middle East: Observations on Student Learning from an Internet Dialog”, Washington, DC

<http://www.allacademic.com/meta/p11457_index.html>

1. Taguchi, Etsuo; Gorsuch, Greta J., et. al., 2006. “Developing Second And Foreign Language Reading Fluency And Its Effect On Comprehension: A Missing Link,” in The Reading Matrix,Vol. 6, No. 2, September 2006, 20 pp.
2. Tannen, Deborah, 1990. You just Don’t Understand: Women and Men in Conversation. New York: William Morrow, 1990.
3. Tannen, Deborah, 2003. "Gender and Family Interaction." Handbook on Language and Gender, eds. Janet Holmes and Miriam Meyerhoff.  Oxford, U.K. and Cambridge, Mass: Basil Blackwell, 2003.
4. Weaver, Richard, “Language is Sermonic,” in The Rhetoric of Western Thought, eds. James Golden, et al (Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1976), pp.147-154.
5. Winterowd, Ross W., Rhetoric: A Synthesis (New York: Halt, Rinehart, & Winston, 1968), p.1.

*Радионова Е.С.*

*Омский экономический институт*

**АсСиметричность соотношения невербальной**

**семиотической системы и подсистемы**

**ее словесных репрезентаций**

По мнению большинства исследователей, общенародные жесты являются не единичными, не связанными между собой знаками, а системой, поэтому мимика и жесты признаются частью национальной коммуникативной культуры. В пользу системности паралингвистических единиц свидетельствует то, что они применяются в строго определенных условиях, имеют общие правила образования, вступают в оппозиции. Исследователи выделяют элементарные и более сложные элементы данной системы, однозначные, полисемантичные, синонимичные, омонимичные, антонимичные кинемы.

В имеющихся работах система невербальных средств характеризуется устойчивостью, признается также, что ее можно описать конечным списком составляющих, в синхроническом и диахроническом аспектах, описать правила синтагматики и парадигматики элементов системы невербальной семиотики, выделить ее центр (прагматически освоенные) и периферию (прагматические неосвоенные жесты).

Как отмечают Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, мимика и жесты, как любое явление действительности, могут быть отражены, описаны вербальной речью. При этом имеется в виду коммуникативное, значащее поведение (по В. Вундту, *Ausdrucksbewegungen*), которое или непроизвольно выводит вовне внутреннее душевное состояние человека или направлено на сознательную передачу информации другому человеку [Верещагин, Костомаров, 1981: 36].

По мнению Н.Б. Мечковской, в мире движений тела постоянно идет семиозис: незнаковые явления начинают трактоваться как симптомы; симптомам приписывается конвенциональность; если движение не семантизируется (хотя бы как слабый симптом), люди склонны его не замечать. Те движения, которые в биологическом смысле являются обязательными для человека («ест», «спит», «идет», «сел» и т.п.) в своих обычных, массовых проявлениях не являются семиотическими событиями. Вне семиотики находятся и повседневные утилитарные движения: «встал (чтобы подойти к телефону)», «поднял руку (чтобы достать книгу с полки)», «открыл рот (на приеме у стоматолога)» и т. п. Более высокие ступени семиозиса связаны с называнием телодвижений, жестов, мимики и артикуляции словами (или сочетаниями слов) звукового языка, т.е. с их отображением в речи и закреплением в языке [Мечковская, 1991: 376- 379].

Полагаем, что можно говорить о *подсистеме* словесных репрезентаций единиц и средств невербальной семиотики.Важным системообразующим критерием вербальной подсистемы, отражающей невербальную семиотику, является релевантность жеста или мимического движения при взаимодействии людей. Правда, часть семиотически релевантных и достаточно определенных жестов не имеет устойчивого вербального обозначения. В кругуобозначений значимых движений тела высока, как об этом свидетельствуют имеющиеся данные, продуктивность фразеологизированных наименований.

Г.Е. Крейдлин считает, что важным показателем того, что жест относится к прагматически освоенным, является наличие у него стандартного языкового обозначения в виде закрепленной в языке номинации (а чаще нескольких синонимических номинаций). Примером русских прагматически освоенных жестов и их названий являются *подмигнуть, протянуть руку, пожать руку, показать глазами, дотронуться до плеча.* Прагматически неосвоенные или плохо освоенные жесты обычно не имеют общепринятого языкового имени. Однако и некоторые прагматически освоенные жесты тоже не имеют стандартного наименования.

Таким образом, деление жестов на прагматически освоенные и неосвоенные не совпадает с делением жестов на жесты, имеющие (стандартную) языковую номинацию, и жесты, не имеющие стандартной номинации. Если у жеста нет стандартного названия, то для его обозначения мы обычно используем смысловые единицы из текста его толкования или языковые единицы из текста его физического описания, заключая название жеста в кавычки. Ср., например, прагматически освоенные русские жесты «стоп» (вертикально направленная в сторону адресата выпрямленная открытая ладонь жестикулирующего), «закрыть и открыть глаза в знак согласия», «спать» (наклоненная голова, щека лежит на ладони) и др. [Крейдлин, 2002: 96 - 98].

Полагаем, что прагматически освоенные жесты по большей части используются для характеристики типизированных невербальных характеристик, прагматически неосвоенные – индивидуализированных характеристик.

*Подсистема словесных репрезентаций невербальной семиотики характеризуется асимметрией по отношению к системе невербального поведения, поскольку можно выделить:*

*а) омонимичные, полисемантичные, синонимичные речения,*

*б) различную степень экспликации кинем в речениях,*

*в) разные варианты словесных репрезентаций невербального поведения - со стороны формы и содержания.*

а) Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров указывают, что одна кинема может быть выражена разными речениями*,* причем вариативность может быть синтаксической *(поднял брови – брови поднялись)*, лексической (*переступать/переминаться с ноги на ногу)* и стилистической (*опустить глаза/очи вниз/долу; раскрыть/ разинуть рот/пасть).* Коннотации и стилевые различия могут быть присущи словесным обозначениям жестов или жестам как таковым: «Что *рыло наморщил*?» (Чехов. Маска); «Накося! – сказал генерал и поднес к лицу его два *кукиша*» (Чехов. Лошадиная фамилия) [Филиппов, 1975: 193]. Кинема может описываться с помощью общеязыковых и авторских речений: авторское, как правило, обладает повышенной образностью и/или экспрессией (ср. общеязыковое *обвести/смерить* кого-л. *взглядом* и у Горького *пощупать/обласкать взглядом)*.

Возможна и противоположная ситуация, когда одно речение способно выражать разные кинемы: например, речение *махнуть рукой* передает жесты прощания, отчаяния (отказ от намерения заниматься кем/ чем-л.), приветствия, привлечения внимания. К этой же группе относятся кинемы-омонимы и полисемантичные кинемы (так, рукопожатие – жест приветствия, прощания, поздравления, примирения, скрепления договора, выражения одобрения, благодарности). Без достаточного контекста речение не указывает, какой именно жест выполняется и что он означает. Поэтому адресант нередко поясняет (прямо или косвенно), в каком смысле нужно понимать описываемый жест [Верещагин, Костомаров, 1981: 37-39].

б) В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин констатируют, что кинемы выражаются речениями различной степени экспликации- от минимальной до максимальной. Нулевая степень экспликации - в случаях, когда отражающее кинему речение является фразеологизмом. Речение-фразеологизм (*у него) не все дома* никак не эксплицирует внешней формы жеста. Ср. со свободным общеязыковым речением *покрутить пальцем у виска*, которое явно дает минимальную экспликацию*.*

Общеязыковые речения, состоящие хотя и из воспроизводимых, но все же свободных сочетаний слов, имеют обычно минимальную степень экспликации: глагол называет действие, а имена (их, как правило, не больше двух, а чаще только одно) называют части тела, которые выполняют действие или к которым действие прилагается. Например, только со стержневым словом *рука* их несколько десятков: *протягивать руку* (просить милостыню), *разводить руками* (в недоумении), *всплеснуть руками* (от неожиданности) и т. д.

Максимальная экспликация имеет место во всех случаях, требующих недвусмысленного и точного представления кинемы (ср. т.н. иконописные подлинники – книги, в которых тщательно описана поза, положение рук и выражение лица каждого святого) [Верещагин, Костомаров, 1991: 42 - 43]*.*

в) Исследователи, занимающиеся вопросами отражения невербального поведения средствами языка, обращают особое внимание на аспекты вербального отражения формы и содержания кинемы.

В частности, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров констатируют, что словесные репрезентации непоследовательно отражают невербальное поведение: часть их отражают форму кинемы – *соматические* (*сел, скрестив руки/ноги*), часть – смысл кинемы *сенсуальные* (*сел с недовольным видом*).

С одной стороны, соматические и сенсуальные речения близки друг другу двуплановостью своей семантики, но с другой - противоположны друг другу порядком следования обоих планов информации. При этом некоторые речения, будучи безусловно соотнесенными с мимикой и жестикуляцией человека, не позволяют даже отдаленно догадаться, какое именно движение выполняется: *Алешка состроил шутовское лицо* (Эртель); *посмотрит– рублем подарит* (Некрасов), всякий раз адресант явно рассчитывает на сообразительность адресата, который сам должен представить себе взгляд, «дарящий рублем», или лицо шута. А.В. Филиппов отмечает, что «поверхностное значение может не быть четко выражено, но должно подразумеваться. Тогда читатель может представлять его себе более или менее определенно, догадываясь о нем: «Кто-то издали *подал музыке знак перестать играть*» (Куприн. Поединок) [там же: 192].

А.В. Филиппов указывает, что при переложении жестов словами наблюдается две плоскости лексического значения – поверхностное лексическое значение (обозначение моментов физического производства жеста) и глубинное значение (свойственное жесту как прямому знаку). Так, в предложении: «Ну, полно» - *поморщился* толстый» (Чехов. Толстый и тонкий) – *поморщился* обозначает 1) определенным образом сдвинул части лица и 2) выразил неудовольствие. Причем глубинное лексическое значение слов-передатчиков должно иметься всегда, оно обычно выражается теми же формальными средствами, теми же словами, что и поверхностное. Если это специализированные единицы, тогда глубинное значение эксплицитное: «Вы не знаете, зачем меня зовут?» Адъютант *пожал плечами*» (Куприн. Поединок), если неспециализированное (свободные СС или слова, служащие обычно прямыми знаками), тогда имплицитное: «Наполеон сел, потрагивая кофе в севрской чашке, и *указал на стул подле себя Балашеву*» (Толстой. Война и мир).

Он также указывает, что глубинное значение в силу разных причин (в частности, устаревания жеста) не осознается читателем: «*Посыпал я пеплом главу*» (Лермонтов. Пророк); «В меня все ближние мои *бросали* бешено *каменья*» (там же). Это устаревание ведет к появлению обычных фразеологических оборотов: *умывать руки, бросать камень, очертя голову,* а также слов-прямых знаков: *преклоняться* и т.п. В довольно редких случаях наблюдается совпадение модально-лично-временных планов – словесного и кинетического: «Чуть свет- уж на ногах! И *я у ваших ног*» (Грибоедов. Горе от ума), «*Вот вам моя рука*, Истомин, в знак полного прощения вам всего от всей нашей семьи…» (Лесков. Островитяне) [Филиппов, 1975: 191–194].

Жесты и мимика вербализованы лишь частично: в языке значимо как наличие вербального закрепления наименования кинемы, так и его отсутствие. Так, у психологов жесты иногда получают окказиональные имена: *собирание несуществующих ворсинок, поднятый вверх большой палец, жест прихорашивающегося мужчины* и т.п.[Пиз, 1992, 2006]. Но «при всей стихийности вжизни слов, их серийное наличие или отсутствие значимы» [Мечковская, 1999: 382]. А. Вежбицкая говорит, что различия между языками в лексической «разработанности» тех или иных сфер или тем существенны для характеристики не только языков, но и культур, что позволяет, после просмотра речений, допустим, со словом *голова (биться головой о стену,* *хвататься за голову* и под.), прийти к выводу, что: «с англосаксонской точки зрения, указанные выражения звучат совсем драматично…» [Вежбицкая, 1999: 540].

Н.Б. Мечковская отмечает, что в языке, в первую очередь, вербализованы основные биологическиедвижения и действия (эти обозначения составляют ядро соматических глаголов).В языковой картине движений человеческого тела имеются обозначения несуществующих (невозможных, фантастических) движений. Такого рода знаки предполагают недословное, фигуральное понимание или восстановление эллипсиса. Например, физически неосуществимый жест, представленный в обороте *кусать (себе) локти*  «досадовать, сожалеть о непоправимом потерянном», понимается как компрессия примерно следующего сравнения: «досадовать о такой бесповоротной невозможности поправить дело, какая была бы у стремления укусить свой локоть». Обороты *ломать (себе) голову, ломать зубы, умирать со смеху*  представляют собой гиперболически сокращенные сравнения. Подобные фантастические картинки особенно продуктивны в идиомах: *язык чешется, язык свербит, зубы чешутся, чесать языком, болтать языком, стучать языком, распустить язык, язык хорошо подвешен, закусить язык и т. п.* [Мечковская, 1999: 381- 383].

Существенно, что для многих жестикулярно-мимических движений основным обозначением служит не слово, но устойчивый оборот, как правило,неидиоматический: *пожимать руку, показать язык, всплеснуть руками* и др. В кругуобозначений значимых движений тела продуктивность фразеологизированных (неоднословных) наименований существенно выше, чем в группах обозначений любых других физических действий. Распространенность неоднословных обозначений говорит о каких-то мыслительных и семиотическихтрудностях в назывании движений тела [там же]. Фразеологизация этих словосочетаний – живой процесс. Среди фразеологических единиц языка немало таких, которые первоначально возникли как описание жеста, а в дальнейшем их семантика абстрагировалась: *сделать большие глаза* – удивиться, *положа руку на сердце* – искренне; *махнуть рукой* (на что-л.) – отказаться, не заботиться. Подобные единицы Г.Е. Крейдлин предлагает называть жестовыми фраземами, или жестовыми фразеологизмами [Крейдлин, 2001: 172].

Таким образом, подсистема словесных репрезентаций единиц невербальной семиотики характеризуется асимметрией по отношению к системе невербального поведения, поскольку можно выделить как однозначные соотношения элементов двух семиотических систем, так и не однозначные: омонимичные, полисемантичные, синонимичные речения. Отметим также различную степень экспликации кинем в речениях, взаимовлияние разных вариантов словесных репрезентаций невербального поведения (со стороны формы и содержания). Варианты языковых репрезентаций невербальной семиотики следующие: одна кинема - одно речение; одна кинема – несколько речений; несколько кинем – одно речение; несколько кинем– несколько речений.

Системные и асистемные явления прослеживаются в процессах типизации и индивидуализации невербального поведения. Системно в невербальной коммуникации в большей степени то, что этикетно, культурно освоено, легко воспринимается представителями определенной культуры. Асистемные явления выполняют по большей части индивидуализирующую функцию.

**Библиографический список**

1. *Вежбицкая А.* «Грусть» и «гнев» в русском языке: неуниверсальность так называемых базовых человеческих эмоций // *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка) // ВЯ. № 1. 1981. С. 36 - 47.
3. *Крейдлин Г.Е.* Кинесика // Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь русских жестов. М., 2001.С.166-254.
4. *Крейдлин Г.Е.* Невербальная семиотика. М, 2002.
5. *Мечковская Н.Б.* На семиотическом перекрестке: мотивы движения тела в невербальной коммуникации, в языке и метаязыке // Логический анализ языка: Языки динамического мира. Дубна, 1999. C. 376 - 393 .
6. *Пиз А.* Язык жестов. Воронеж, 1992.
7. *Филиппов А.В.* Жесты и их отображение в тексте художественного произведения // Лингвистический сборник МОПИ им. Н.К. Крупской. Вып. 4. М., 1975. С. 185 - 194.

*Рыбакова Е.В.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Интенсификация обучения**

**иностранному языку в вузе**

Проблема повышения качества образования при сохранении обычной продолжительности обучения вызывала заметный интерес уже со второй половины ХХ века. Перед высшей школой была поставлена задача «резко ускорить свое продвижение по единому для всех сфер общественной практики интенсивному пути», что означало «получать большие конечные результаты при меньших затратах, следовательно должны полнее использоваться внутренние резервы вузов и на этой основе неуклонно повышаться эффективность учебного, воспитательного и исследовательского процесса…». Понятие интенсификации тесным образом связывалось с понятием повышения качества специалистов и рассматривалось как «цель высшего образования и как средство, обеспечивающее его слияние с общехозяйственным и социальным направлением». Одна из главных проблем интенсификации высшего образования, по мнению А.В.Крупина, состояла в совершенствовании научно-методического обеспечения учебного процесса в высшей школе, т.е. в реализации «комплексного подхода к совершенствованию, обновлению содержания, организации и методов обучения». Таким образом, перед высшими учебными заведениями была поставлена задача об организации учебного процесса, обеспечивающей достаточно быстрое протекание учебного процесса с методически обоснованным оптимальным подбором учебного материала, с максимальной экономией времени, с рационализацией приемов и методов самостоятельной работы студентов, с разумным использованием их возможностей без перегрузки и переутомления. В связи с этим проводились многочисленные исследования проблемы интенсификации обучения в области педагогики, психологии и лингвистики. Но, тем не менее, проблема интенсификации процесса обучения остается актуальной и в настоящее время, что непосредственно связано с разнообразием предлагаемых подходов и способов решения.

В педагогике интенсификация определяется как процесс, направленный на совершенствование обучения иностранному языку, т.е. на отбор и организацию материала, разработку эффективных методов способов и приемов овладения, развитие коммуникативных умений, активизацию резервов личности и межличностных отношений.

Также, несмотря на существующие расхождения в формулировке понятия «интенсификация», существует единое мнение в том, что это должно быть эффективное усвоение учебного материала в сжатые сроки и на продолжительное время.

В педагогике существуют различные подходы к реализации задачи интенсификации процесса обучения. Так, А.Н.Леонтьев рассматривает несколько путей возможной интенсификации обучения иностранным языкам.

«Первый путь: построение учебной деятельности как организованной, управляемой и контролируемой последовательности действий учащихся, обеспечивающих оптимальное формирование иноязычной речевой деятельности и ее структурных компонентов.… Второй путь: поиск оптимального соотношения сознательных и приспособительных компонентов при формировании иноязычной речевой деятельности… Третий путь: дифференцированное формирование компонентов иноязычной речевой деятельности в зависимости от их соотношения с компонентами речевой деятельности на родном языке или языке-посреднике, что является оптимальным соотношением формирования иноязычной речевой деятельности и коррекции имеющихся навыков и умений… Четвертый путь: последовательное проведение принципа системности при презентации иноязычного речевого материала. Пятый путь: последовательное проведение принципа функциональности в единстве с принципом системности. Шестой путь: психологически обоснованное использование аудиовизуальных и технических средств».

В.В.Петрусинский выделяет три подхода к решению задачи интенсификации. Дидактический подход связан с построением педагогических систем, использованием различных методов обучения, отражает основные дидактические принципы и аспекты учебной деятельности. Психофизический подход позволяет определить возможности обучаемого для усвоения учебной информации, раскрывает возможности использования неосознаваемой психической активности в учебном процессе. Третий, кибернетический, подход обеспечивает взаимодействие общей теории управления с процессом использования современной вычислительной техники для построения автоматизированных систем интенсивного обучения.

В.А.Сластенин и Н.А.Половникова считают основой интенсификации программно-целевой подход, объединяющий все стороны обучения и нацеленный на формирование всесторонне подготовленной, социально активной личности специалиста.

В основу концепции интенсивного обучения иностранным языкам вошла система, созданная Г.Лозановым, которая является синтезом достижений различных наук, позволяющих получить новые результаты за счет нового для дидактики суггестопедического подхода к личности обучаемого и процессу обучения. Лозанов изучил и обосновал барьеры, которые благодаря существующей системе воспитания и развития человека предохраняют мозг от перегрузки ненужной ему информации, и разработал специальную методику, в которой воплотились возможности их преодоления. Суггестия - наука о внушении, об использовании неосознаваемых механизмов деятельности мозга. Благодаря специально построенному внушению в игровых формах обучаемые преодолевают эти информационные барьеры. Притом суггестия - внушение у Лозанова используется не в медицинском варианте, известным многим как гипноз. Суггестия используется в игровых формах и представляет собой фактически хорошо отрежиссированную актерскую игру преподавателя. Суггестопедической подход выделяет личность как центральную фигуру педагогического процесса, обращая особое внимание на пересмотр отношений в системе «учитель - ученик» и подчеркивая необходимость доверительных, доброжелательных равнопартнерских отношений в этой системе. Сам Г.Лозанов считает суггестопедию синтезом давно используемых в педагогике элементов, на основе которых создается новый тип учебного процесса со своей теорией, новыми задачами и результатами, со своими психофизическими закономерностями и новыми перспективами.

Новые задачи заключаются в: 1. ускоренном усвоении нового материала на творческом уровне; 2. ускоренном воспитательном эффекте, реализуемом параллельно в четырех направлениях: развитие у личности глобального мышления, создание мотивации к непрерывному обучению, развитие у обучаемых навыков самоконтроля и легкого достижения состояния концентрированной психорелаксации; преодоление трудностей общения; 3. во всестороннем развитии всех резервов человеческой личности, включая генетически заложенные.

Концепция Г.Лозанова явилась толчком для развития множества методических систем интенсивного обучения иностранному языку, среди которых наиболее заметными являются:

а) суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения В.В.Петрусинского, основанный на «кибернетезации» суггестивного управления состоянием и восприятием при предъявлении информации большими объемами для целостного запоминания с использованием технических средств обучения. Петрусинским используется положение Г.Лозанова о возможности предъявления при определенных условиях информации в больших объемах, превышающих уровень психологических барьеров усвоения, а также стимулирования установки у обучаемого на его “сверхвозможности”. Автоматизация учебного процесса, требующая его формализации, в разной степени применима к отдельным учебным предметам: ускоренное чтение, конспектирование легче поддаются автоматизации, чем творческие обучающие программы. Показана возможность средствами суггестокибернетического подхода сократить сроки обучения без повышения нервно-психического напряжения работы обучающихся.

б) коммуникативный подход, методическая система и концепция интенсификации обучения иностранному языку Г.А.Китайгородской, которая определяет интенсивное обучение как направленное, в основном, на овладение иноязычным общением, опирающимся на незадействованные в обычном обучении резервы личности и деятельности учащихся, в особенности на управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя с учащимися и взаимоотношением учащихся в группе.

Целью интенсивного обучения иностранному языку Г.А.Китайгородская называет овладение умениями иноязычного общения в кратчайший срок; а его содержанием является «овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование и использование этих навыков и умений». Г.А.Китайгородская называет три психолого-педагогических принципа интенсивного обучения: первый - глобальный подход при овладении речевой деятельностью - пути от речи к языку, второй - косвенное целеполагание (двуплановость), третий принцип - индивидуальное обучение через групповое. Она также считает, что речевое общение или речевая деятельность, являясь объектом обучения, выступает на только как цель, но и как средство обучения.

С точки зрения Г.А.Китайгородской, отличной от мнения большинства ученых, занимающихся исследованием проблемы интенсификации, интенсивное обучение, направленное на активизацию деятельности преподавателя и учащихся, должно быть связано не с минимизацией, а с максимизацией их совместных усилий. А.А.Леонтьев определил основные отличительные особенности современных интенсивных методов обучения. Он подчеркивает, что проблема интенсивного обучения со всеми входящими сюда моментами – «это проблема, прежде всего психологии общения и решить её, не обращаясь к тому, что имеет сказать по этому поводу психология общения, невозможно. Выделяя три фазы в самой деятельности общения, автор последовательно анализирует четыре группы факторов, обуславливающих эту деятельность и характеризующих практику интенсивного обучения. К обуславливаемым этими факторами особенностями интенсивного обучения Леонтьев относит: заданность групповых характеристик, определение системы социальных ролей учащихся, обеспечение функционально-целевой стороны общения и создание «интимного» личностного, а не формального плана общения в группе. «Можно сказать, - отмечает А.А.Леонтьев, - что интенсивные методы преподавания иностранного языка более личностны, более «человечны», чем традиционные».

И.А.Зимняя, рассматривая интенсивное обучение как одно из проявлений интенсификации обучения в целом, останавливается и на некоторых других психологических особенностях самой учебной деятельности в условиях интенсификации. Так, по её мнению интерес представляет характер мотивации, специфика межличностных отношений, организация учебной деятельности во времени и организация внутренней психической деятельности взрослой аудитории по усвоению иностранного языка.

Продолжая мысль А.А.Леонтьева о личностном характере интенсивного обучения, И.А.Зимняя подчеркивает, что такое обучение «предполагает установление доверительных межличностных отношений как в системе «преподаватель – студент», так и в системе «студенту – студент». Отношение доверия основывается на авторитете преподавателя, уважении и принятии его как личности и формируется в ситуации кооперации и сотрудничества, как между студентами, так и между группой и преподавателями.» Зимняя считает, что такие отношения позволяют сочетать метод сознательного убеждения и личностного внушения в процессе обучения. Доверие друг к другу, уверенность в том, что усилия преподавателя направлены на то, чтобы облегчить процесс усвоения в тяжелых условиях дефицита времени помогают взрослому учащемуся « избежать стрессового состояния, снять чувство неловкости и неуверенности».

И.А.Зимняя выделяет также специфическую особенность интенсивного изучения взрослыми иностранного языка, которой является, по её мнению, наличие актуальной потребности. Каждый взрослый, изучающий иностранный язык, осознает эту потребность. Осознанная потребность находит себя в предмете учебной деятельности, т. е. в усвоении иностранного языка. Эта «опредмеченная» потребность в терминах теории деятельности А.Н.Леонтьева и является мотивом деятельности. При этом, этот реально действующий мотив определяет всю деятельность овладения иностранным языком. Отвечая вызвавшей его реальной жизненной потребности, этот мотив совпадает с целью каждого конкретного учебного действия. «А как следует из теории деятельности, совпадение мотива и цели сообщает деятельности разумный смысл и делает эту деятельность эффективной». Соответственно, интенсивное обучение характеризуется этой заложенной в его цели мотивирующей силой для каждого студента, что является одним из важнейших отличительных свойств интенсивного обучения.

Анализируя вышеизложенное можно сделать вывод, что в контексте интенсификации лингвистического образования возникает необходимость как модернизации содержания, так и изменений в системе «преподаватель – студент», учитывая следующие ее особенности:

Во-первых, в связи с изменением характера изучения иностранного языка, трансформируются также цели и задачи. Для более эффективного обучения иностранному языку необходимо, чтобы цели изучения и обучения, другими словами, цели студента и преподавателя совпадали.

Во-вторых, разделяя точку зрения Ю.К.Бабанского, можно предположить, что четкие напряженные цели при устойчивой мотивации студентов являются залогом успешного обучения; «информация должна предъявляться большими массивами с учетом личных потребностей студентов, их интереса к изучаемому языку и мотивацией общаться на нем. Материал должен обязательно содержать актуальную, аутентичную информацию страноведческого и интеркультурного характера с полифункциональными упражнениями, его избыточность обеспечивает большую коммуникативную свободу. Обучение должно содержать все виды речевой деятельности. Кроме того, современные информационные средства позволяют организовать проектную деятельность студентов, обеспечивающую развитие познавательной самостоятельности, реализацию творческого потенциала».

В-третьих, поскольку современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, владеющих иностранным языком в сфере своей профессиональной деятельности, прикладной характер изучения иностранного языка приобретает в настоящее время наибольшее значение. Из этого следует вывод, что содержание обучения иностранному языку должно стать профессионально-ориентированным, поэтому сделано предположение, что оно должно быть модернизировано.

В четвертых, новым типом отношений между преподавателем и учащимися. Партнерский тип общения в наибольшей степени соответствует коммуникативно-деятельностному подходу к обучению языкам. К примеру, А.А.Леонтьев определил основные отличительные особенности интенсивных методов обучения именно с точки зрения самого характера общения. Он подчеркивает, что проблема интенсивного обучения – «это, прежде всего проблема психологии общения, и решить ее, не обращаясь к тому, что имеет по этому поводу психология общения, невозможно». Продолжая мысль Леонтьева о личностном характере интенсивного обучения, следует подчеркнуть, что такое обучение предполагает установление доверительных межличностных отношений как в системе преподаватель – студент, так и в системе студент – студент. Отношение доверия основывается на авторитете преподавателя, уважении и принятии его как личности и формируется в ситуации кооперации и сотрудничества, как между студентами, так и между группой и преподавателями. Такие отношения, по мнению И.А.Зимней, «позволяют сочетать метод сознательного убеждения и личностного внушения в процессе обучения». Как отмечает О.Д.Митрофанова, в процессе обучения иностранному языку преподаватель целенаправленно учит студента культуре речевого общения. В последние годы произошла смена информативно-репродуктивных способов учения на творческо-поисковые, сопровождаемые партнерскими отношениями обучающих и обучаемых, доминированием групповых и коллективных форм обучения, что способствует гуманизации образования и подтверждает отказ от бихевианских форм обучения.

*Санжимитупова Ц.Б.*

*Агинская средняя школа*

**Сравнительно-сопоставительный анализ**

**видовременных форм английских и бурятских глаголов**

Приступая к изучению иностранного языка, дети сравнивают грамматику своего родного языка с грамматикой иностранного языка. Одной из больших трудностей в оформлении письменной и устной речи является правильное использование глагольных форм. По сравнению с видовременными формами английского глагола в бурятском и русском языках есть три временных категории: настоящее, прошедшее и будущее время. В английском же языке существуют по четыре времени в настоящем, будущем и прошедшем временах. В данной статье будет рассмотрен вопрос о категории времени английского глагола в сравнении с глаголами бурятского языка.

Глагол — это часть речи, которая выражает отношение действия. Напомню, что различают глаголы действия, смысловые (action verbs) и глаголы-связки, вспомогательные **(**linking verbs), где последние больше передают состояние, нежели выражают какое-то действие. По своему обобщенному лексическому значению глаголы могут быть охарактеризованы как слова, обозначающие процессы (в широком смысле этого слова), и отвечающие на вопросы "что делать, что сделать?", например: to live (жить), to speak (говорить), to do (делать). Система времен английского глагола достаточно сложна. Так, существует группа простых или неопределенных времен (simple или indefinite), передающих обычно происходящее действие, группа длительных времен (progressive или continuous), представляющих действие в его развитии в указанный момент времени и группа совершенных времен (perfect), передающих действие в завершенном виде. В английском языке теоретически 12 временных форм, с согласованием времён их 16. в ежедневной речи используются 5 времён: Present, Past, Future Simple, Present Progressive, Present Perfect.

Следовательно, детям достаточно непросто оформить свою речь, для того чтобы правильно сказать одно предложение. В проведённом исследовании о том, как дети оформляют свою речь на английском языке, половина опрошенных учащихся ответили, что составляют предложение, сравнивая грамматику родного (бурятског) языка с грамматикой английского языка. На составление одного правильного предложения у детей в среднем уходит около 0,5 минут в среднем. Если в классе 25 учащихся, по времени проговаривание одного предложения занимает 12-13 минут. Но это при условии, что каждый ученик проявит желание высказаться. Рассмотрим видовременные формы глагола «убирать» в английском и бурятском языках.

Видовременные формы английского глагола на примере TO CLEAN

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Simple | Progressive | Perfect | Perfect  Progressive |
| Present | I clean the house every day. | I am cleaning the house now. | I have just cleaned the house. | I have been cleaning the house since 2 o’clock. |
| Past | I cleaned the house yesterday. | I was cleaning the house at 2 o’clock yesterday. | I had cleaned the house when my mum came. | I had been cleaning the house since 2 o’clock when my mum came. |
| Future | I will clean the house tomorrow. | I will be cleaning the house at 2 o’clock tomorrow. | I will have cleaned the house when my mum comes. | I will have been cleaning the house since 2 o’clock when my mum comes. |

Видовременные формы английского глагола на примере глагола

TO CLEAN на бурятском языке «АРИЛГАХА»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Simple | Progressive | Perfect | Perfect  Progressive |
| Present | Би удэр бури гэрээ арилгадагби | Би муноо гэрээ арилгажа байнаб. | Би муноо hая гэрээ арилгаад байнаб. | Би хоёр часhаа гэрээ арилгаhаарби |
| Past | Би усэгэлдэр гэрээ арилгааб | Би усэгэлдэр 2 часта гэрээ арилгажа байгааб. | Би усэгэлдэр эжын ерэхэдэ гэрээ арилгаад байгааб. | Би усэгэлдэр эжын ерэхэдэ 2 часhаа гэрээ арилгаhаар байгааб. |
| Future | Би углоодэр гэрээ арилгахаб. | Би углоодэр 2 часта гэрээ арилгажа байхаб. | Би углоодэр эжын ерэхэдэ гэрээ арилгаад байхаб. | Би углооддэр эжын ерэхэдэ 2 часhаа гэрээ арилгаhаар байхаб. |

Из таблицы видно, что в английском языке у смыслового глагола есть три основные формы: Vs, Ved, V – ing, то есть cleans, cleaned, cleaning. В бурятском языке глагольные формы во временах имеют определённые окончания, которые согласуются с лицом говорящего и со временем.

Что касается вспомогательного глагола, то необходимо запомнить формы двух глаголов to be (am, is, are, was, were, been), to have(has, had). В грамматике бурятского языка вспомогательным глаголом выступает глагол «байха», который согласуется с лицом говорящего и со временем. Бурятский глагол «байха» соответствует стилистически с английским глаголом to be, который в переводе на английский язык обозначает быть. Когда предлагается сравнительная таблица времён бурятского и английского языков, они, конечно, сравнивают два языка. Половина учащихся в классе считает, что такое сопоставление категории времён английского и бурятского глаголов помогает в понимании темы грамматических времён и способствует формированию функциональной грамотности. Одной из главных трудностей в понимании категории времён является понятие трёх форм неправильных глаголов, которых в общем счёте насчитывается более 200, но в повседневной жизни англичане часто употребляют около 150 из них. В данном случае дети сталкиваются с чисто психологической проблемой, так как ни в русском, ни в бурятском языках нет понятия «неправильный глагол», а есть только глаголы 1,2, 3 спряжения в русском языке.

Ну, и конечно вспомогательные глаголы являются помощниками в вопросительных и отрицательных предложениях. Точками соприкосновения английских и бурятских глаголов в составлении вопросительных и отрицательных предложений служат вспомогательные глаголы во временах Progressive, Perfect. Это служебное слово, которое не менее важно, чем окончания. Можно вспомнить анекдоты про нерусских жителей Совка, которые приезжают в столицу и попадают в смешные ситуации из-за того, что, к примеру, любой глагол говорят в инфинитиве — ехать, хотеть и т.п.? Аналогично звучит английская речь, лишённая вспомогательных глаголов. Для успешного усвоения видовременных форм английского глагола и использования их в речи необходимо использование разных форм упражнений. Практика речи на английском языке для формирования функциональной грамотности.

**Библиографический список**

1. Васильева А. ["Английский: правила произношения и чтения, грамматика, разговорный язык"](http://www.alleng.ru/texts/mybook/mybk.htm).
2. Клементьева Т.Б. "Счастливый английский -III".

*Сапрыкина В.И.*

*Российская государственная академия государственной службы*

*при Президенте РФ (Воронежский филиал)*

**К вопросу о моделировании концепта**

**в лингвокогнитивном исследовании**

Современная лингвистика характеризуется расширением области исследования. До середины XX в. в лингвистике считалось вполне приемлемым рассматривать язык как некую абстрактную сущность (примером может служить структурная лингвистика). В 60-х г.г. XX в. сложилось мнение, что есть разграничения между *языковой компетенцией* и *употреблением языка*. Это было связано с радикальными переменами (когнитивной революцией), произошедшими в американской науке в послевоенные годы.

Некоторые исследователи говорят о "новой реальности" в когнитивно ориентированной парадигме современного языкознания, которой являются "ментальные образования" (*концепты*), составляющие категориальную основу всей человеческой деятельности, и, прежде всего, языка" [1:47].

Однако современное понимание языка с когнитивных позиций не является принципиально новым: предтечами, прообразами *концептов* стали учение Платона об идеях, "ментальные слова" Блаженного Августина, "метки" – личные знаки и общественные знаки Гоббса, локковское истолкование познавательного процесса как "понимания вещей" и "передачи знания" и т.д. Размышления о соотнесении языка и познания, об источниках знания и процессах его достижения присутствуют в трудах учёных с древнейших времён [2:176-180; 4:170-175]. Особо следует выделить лингвофилософские концепции В.Гумбольдта, А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.Вейсгербера, Э.Сепира, Б.Уорфа, где уже был намечен *предмет* будущей *когнитивной лингвистики* – *усвоение и обработка информации с помощью языковых знаков*.

В.фон Гумбольдт впервые ввёл в лингвистику идею об определяющем влиянии языка на мышление народа: "Язык есть орган, образующий мысль". "Национальное мировоззрение", "народный дух", по Гумбольдту, способны объяснить различие человеческих языков.

В рамках психологического направления, А.А.Потебня объясняет процессы апперцепции и ассоциации: в душевной деятельности есть понятия сильнейшие, и понятия, остающиеся вдали. По закону апперцепции Гербарта, сильнейшие представления участвуют в образовании новых мыслей. А.А.Потебня считал, что "язык есть ... форма мысли ..."; языки различны между собой всем строем мысли, выразившимся в них.

Американская этнолингвистика (Ф.Боас, Э.Сепир, Б.Уорф) актуализирует влияние языка на мышление, мировоззрение и поведение. По Б.Уорфу, языки расчленяют мир по-разному, о чём гласит "новый принцип лингвистической относительности": сходные физические явления позволяют создать сходную картину мира только при сходстве или, по крайней мере, при соотносительности языковых систем.

Однако более детальное рассмотрение поднятых проблем осуществилось во второй половине XX в. Благодаря трудам учёных разных специальностей (психологов, логиков, философов, лингвистов, программистов, философов и др.), в это время зарождается антропоцентрическая парадигма научного знания, легшая в основу когнитивной науки. Центральным понятием когнитивной науки является **когниция**, представляющая собой не только процесс познания, но и результаты знания, информацию, полученную в итоге. В общефилософском плане когниция, познавательная деятельность человека "сопряжена с необходимостью выделения объектов через их отличие от других объектов. Фиксируя границы объекта, мы тем самым определяем его" [6:103].

Когнитивная лингвистика возникает как наука, призванная ответить на те же вопросы, которые стоят перед когнитивной наукой, только в непосредственной связи с языком. Одной из центральных проблем когнитивной лингвистики является "проблема зависимости строения и организации языка (как в его генезисе, так и в его реальном синхронном состоянии и функционировании) от общих принципов восприятия мира человеческим сознанием" [5:31].

В отличие от традиционной теоретической лингвистики, специфика когнитивной лингвистики как самостоятельного научного направления состоит в том, что от простого описания языковых явлений она обращается к осмыслению роли человека и его сознания в организации системы языка и её функционировании в речи. Большинство учёных сходятся во мнении, что под термином "когнитивная лингвистика" в узком смысле понимается группа теоретических подходов, обычно связанных с именами конкретных авторов, которые признают, что:

- язык – это неотъемлемая часть познания;

- язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными и культурными факторами.

Так, *репрезентация концепта* (как знания и представления о чем-либо) *в языке* осуществляется при помощи языкового знака (от лексемы до текста и далее - дискурса), который обладает определённым значением. В соответствии с когнитивной интерпретацией значения, основанной на теории прототипов Э.Рош, представлениями о полевой организации единиц языка (В.Г.Адмони, А.В. Бондарко, Г.С.Щур), предполагается, что и концепт может получить полевое описание: в терминах ядра и периферии. Как единица структурированного знания, концепт имеет определённую, но не жёсткую организацию: он состоит из *компонентов (концептуальных признаков),* которые образуют *концептуальные слои*. При сопоставлении вербализаций концепта можно выявить содержание его как единицы мышления, то есть, рассматривая значение слова, "мы изучаем структуру мышления"[9:100].

Полная репрезентация концепта с помощью языковых средств невозможна, поскольку:

- концепт – это результат индивидуального познания, обобщения, категоризации;

- концепт представляет собой нежёсткую структурированную объёмную единицу, целиком её выразить невозможно;

- ни один лингвистический анализ средств языковой и речевой репрезентации концепта не может претендовать на абсолютную полноту.

К тому же концепт может и не иметь словесного выражения, поскольку языковые знаки называют далеко не всё, что есть в сознании человека, они только дают нам представление о действительности и необходимы для сообщения концепта.

Общим основанием разнообразных методов анализа концептов является использование двух основных подходов, актуализирующих логическое "от смысла к языку" и семантико-когнитивное "от языка к смыслу" направление анализа. *Логический подход* предполагает, что для выбранного концепта подбираются все возможные языковые средства его выражения, которые затем и анализируются. *Семантико-когнитивный подход* предполагает изучение семантики слова, выявление семантических признаков, которое оно способно представить в процессе употребления. По этому набору семантических признаков реконструируется соответствующий лексический или лексико-фразеологический концепт. Однако этот подход не всегда даёт те же результаты, которые получены логическим путём. Оба подхода имеют свою ценность и дополняют друг друга. Во многих исследованиях используется оба подхода [7:96].

Результаты анализа позволяют получить представление о содержании концепта в сознании носителей языка, т.е. моделирование того или иного концепта позволяет определить уровень его освоенности в национальной картине мира и степень представленности в семантическом пространстве языка.

Исследование концепта сводится к анализу его структуры. В *структуре концепта* выделяют *ядро* и *интерпретационное поле*, представленное периферией концепта. В процессе анализа эти компоненты необходимо дифференцировать, поскольку их статус и роль в структуре сознания и в процессах мышления различны. Охарактеризуем отдельные этапы лингвокогнитивного анализа.

На первом этапе анализа выявляются языковые единицы базовой вербализации концепта в языке. Основанием для выделения ключевых слов-репрезентантов считают частотность их употребления в речи, многозначность объективирующей концепт лексемы. Семантика ключевой лексемы, называющей концепт, лучше всего отражает ядро концепта. Для *построения семантемы ключевого слова* выявляются все семемы, которые оно способно обозначить (анализ словарных толкований ключевого слова). Для выявления структуры семантемы изучаются словарные толкования этой лексемы, а также примеры из текстов.

Важным для лингвокогнитивного исследования является различение *концепта* и *языкового значения*, поскольку концепт – это мыслительная категория, объективировать которую можно посредством исследования значений лексических единиц. Значение передаёт определённые признаки концепта, является его своеобразной проекцией в семантической системе, семантическом пространстве языка. В определении и анализе значения слова и его компонентов мы опираемся на **теорию значения слова**, принятую в Воронежской лингвистической школе. Эта теория основана на отношении значения слова к предметам и явлениям реальной действительности и исходит из учения В.В.Виноградова.

Следующим этапом лингвокогнитивного анализа является *построение* лексической группировки, а именно *лексико-семантического поля (ЛСП) и лексико-фразеологического поля (ЛФП).*

Понятие поля в лингвистике связано с формированием представлений о системности языка, о лексико-семантической системе языка (М.М.Покровский, Л.Вайсгербер, Й.Трир, В.Порциг, Г.Ипсен, Ф.П.Филин, и др.). Одним из методов изучения лексико-семантической системы языка является полевый метод, основанный на "изучении объекта с помощью приёмов, наиболее адекватно отражающих его структурные свойства" [3:17].

Под ЛСП мы понимаем систему, характеризующуюся специфической структурой – наличием ядра и периферии; способ существования и группировки лингвистических элементов с общими инвариантными свойствами (об определениях и свойствах семантического поля см.: Караулов 1976:23-34; Попова, Стернин 2001).

*Сопоставительный анализ лексико-семантических, лексико-фразеологических полей* разных языков дает обширный материал для лингвокогнитивного анализа. В частности, сопоставительными методами выявляется, каковы особенности структурации полей, и какие когнитивные классификаторы действуют в рамках одноимённых полей. Сопоставление как разновидность *сравнительного изучения языков* имеет в языкознании богатую традицию, но понятие *метода сопоставления*  в науке долго не существовало. Идея его была теоретически обоснована И.А.Бодуэном де Куртенэ, однако как лингвистический метод с определёнными принципами (описание языка через системное сравнение с другим языком, установление контраста между языками), он стал формироваться в 30-40 г.г. XX в. (исследования Е.Д.Поливанова, Л.В.Щербы, Ш.Балли).

Сопоставительный метод лёг в основу *контрастивной*  *лингвистики*, где получил название *контрастивного анализа*, цель которого - в сопоставлении межъязыковых соответствий двух языков для выявления их различий. В русле *типологического изучения языков* сопоставительный метод позволяет установить общие для языков черты, выявить лингвистические универсалии.

*Когнитивная лингвистика* использует данные сопоставления языков для формирования представления о концепте, существующем в сознании отдельного человека или целого народа; для выявления национальной специфики того или иного концепта, его значимости в национальной культуре.

Завершающий этап лингвокогнитивного исследования – когнитивная интерпретация полученных данных языкового анализа, результатом которого является моделирование структуры концепта, определение национальной специфики концепта. Модель концепта включает в себя описание ядерных когнитивных слоёв, когнитивных признаков; описание интерпретационного поля, содержащего оценки и трактовки содержания ядра концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием.

Исследованиям в области когнитивных аспектов языка посвящено значительное число работ в современном языкознании, однако парадигма исследований ещё окончательно не сложилась, о чём свидетельствует появление разных подходов и точек зрения, в том числе и на определение самой науки и её задач.

**Библиографический список**

1. Берестнев, Г.И. О «новой реальности» языкознания / Г.И.Берестнев // Филологические науки. – 1997. – №4. – С.47.
2. Зубкова, Л.Г. Эволюция представлений о языковой категоризации мира / Л.Г.Зубкова // Когнитивная семантика. – Ч.2. – Тамбов, 2000. – С.176-180.
3. Кобрина, Н.А. Когнитивная лингвистика: истоки становления и перспективы развития / Н.А.Кобрина // Когнитивная семантика. – Ч.2. – Тамбов, 2000. – С.170-175.
4. Павилёнис, Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р.И.Павилёнис. – М.: Мысль,1983. – С.103.
5. Харитончик, З.А. Способы концептуальной организации знаний в лексике / З.А.Харитончик // Язык и структуры представления знаний: сб. аналитических обзоров. – М., 1992. – С.100.
6. Кубрякова, Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е.С.Кубрякова / Язык и структуры представления знаний. – М.: ИНИОН РАН, 1992. – С.31.
7. Попова, З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А.Стернин. – Воронеж, 2001. – С.96.
8. Караулов, Ю.Н. Общая и русская идеография / Ю.Н.Караулов. – М.: Изд-во «Наука», 1976. – С.17.
9. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А.Стернин: Монография. – Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М.: АСТ/ Восток – Запад, 2007.

*Свидерская В.Л., Ставина Н.А.*

*Иркутский государственный университет путей сообщения*

**«ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНАЯ СТАНЦИЯ» ИЛИ «ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЙ ВОКЗАЛ»? (К проблеме адекватности перевода)**

*Огромный парк. Вокзала шар стеклянный.*

*Железный мир опять заворожён.*

*На звучный пир, в элизиум туманный торжественно уносится вагон.*

*И я вхожу в стеклянный лес вокзала….*

(О. Мандельштам «Концерт на вокзале»)

Известно, что главная проблема адекватности перевода - это сложность подбора русских эквивалентов к некоторым иноязычным терминам: не всегда существует общепринятый русский перевод, а дословная интерпретация часто не соответствует смыслу оригинального термина.  В таких случаях трудно что-либо рекомендовать и выбор оптимального варианта остаётся за переводчиком. Возможно, необходимо будет ознакомиться с другими вариантами перевода данного термина в литературе или других источниках. Крайним случаем, когда подобранный русский эквивалент вызывает двусмысленность, является возможность оставить в скобках оригинальный термин на иностранном языке, хотя в идеале таких ситуаций возникать не должно.

В соответствии со спецификой ВУЗа, остановимся на примере словосочетаний *железнодорожный вокзал / железнодорожная станция* часто упоминаемых в различных источниках*.* Перевод осуществляется с английского и немецкого языков на русский и обратно.

Откуда произошло и что первоначально означало слово «вокзал»? Как отмечает В.И. Макаров, «первое упоминание о вокзале (в форме *фокзал*) встречается в газете «Санкт-Петербургские ведомости» за 1777 год:

*В июле 1777 года "Санкт-Петербургские ведомости" поместили объявление о том, что скоро "откроется на Каменном острову к новой галерее* ***фоксал****". В то время это слово означало место увеселений. Тем более что тогда в России не было железной дороги* (Н. Коновалова К пригородным вокзалам инвесторы строятся в очередь / http://www.spbvedomosti.ru).

Одни считают, что слово пришло к нам из Англии, где *Vauxhall «Воксхолл»* – «название парка и увеселительного заведения, располагавшихся на левом берегу Темзы в предместье Лондона в 17 веке» (по фамилии владелицы Джейн Вокс (Jane Vaux), которая в 1760 году устроила общественный сад с фонтанами и другими украшениями для фешенебельной публики, и слова *hall* – «зал»)» (Макаров 1993: 64).

В России *воксалом* называли, как и в Англии, здание с залом для танцев и концертов. Другие уточняют: во времена А.С. Пушкина *воксалом* называлось здание в саду, приспособленное для концертов, место для увеселений – по названию лондонского пригорода, обращённого в парк для гулянья):

*Для театра выпросили* ***вокзал городского сада****, устроили там сцену, поставили несколько рядов стульев и принялись разыгрывать «Парашу-Сибирячку» и разные водевили да петь в костюмах и при театральной обстановке русские и цыганские песни* (В. Вагин «Сороковые годы в Иркутске», с. 259).

Позднее, словом *вокзал* стали называть здания железнодорожных станций. Открытие в России Царскосельской железной дороги, построенной под руководством Франца Антона Риттер фон-Герстнера, профессора Венского и Пражского политехнических институтов, состоялось 30 октября 1837 года. Ранее, 8 февраля в отчёте о строительстве дороги появляется первое упоминание «Павловский воксал».

Вероятно, именно тогда Герстнер решил расширить функции гостиницы на конечном пункте дороги и совместить в одном здании станцию, отель, залы для обедов и увеселения публики. Кстати, с легкой руки Герстнера помещения, предназначенные для пассажиров, ожидающих транспорт, стали называться вокзалами. Вначале музыка служила своеобразным фоном - военный оркестр обычно играл на открытой эстраде Павловского парка. Затем, с приглашением известных дирижеров и оркестров, музыка стала приобретать все большее значение. Концерты в здании вокзала изменили его статус, превратив Воксхолл в первую русскую летнюю филармонию, где проходили знаменитые Штраусовские сезоны, где пел Шаляпин, и танцевала Кшесинская. Здесь собирался цвет общества, столичный бомонд. Дамы могли демонстрировать свои изысканные туалеты, а мужчины - свою галантность. Посетить Павловский Воксхолл считалось хорошим тоном во всей Европе (<http://www.utrospb.ru/article/>).

Совмещение воксала и железнодорожной станции способствовало появлению в слове *воксал* нового значения – «пассажирская железнодорожная станция», хотя долгое время сохранялось и старое, например Н.В. Гоголь упоминает *воксалы* в первом томе «Мёртвых душ»:

*Трудно даже сказать, почему это… только и удаются те совещания, которые составляются для того, чтобы покутить и пообедать, как то: клубы и всякие* ***воксалы*** *на немецкую ногу.*

Теперь мы называем *вокзалом* здание, или комплекс зданий, сооружений и устройств на остановочных пунктах железнодорожного транспорта, предназначенный для обслуживания пассажиров, управления движением поездов и размещения служебного персонала. Железнодорожный вокзал всегда является частью железнодорожной станции и вокзального комплекса, в который, помимо пассажирского здания, входят привокзальная площадь и перрон (Введенская 2004: 172-173):

***Железнодорожный вокзал****. Чем дольше стоишь на перроне, тем страшнее делается. Это даже не страх. Будто ледяная рука сжимает сердце. И не отпускает. Ноги как будто примерзли к перрону...* (Д. Клугер «Сатанинская пристань» / <http://filosof.net>).

С точки зрения адекватности перевода, особенно интересно и полезно как для студентов, так и для преподавателей, проследить за полемикой на форумах разных Internet-сайтов на тему перевода словосочетаний «железнодорожная станция / железнодорожный вокзал». Известно, что участвовать в форуме могут люди, как со специальным образованием, так и вообще далёкие от изучения языка люди.

В английском языке не существует перевода русского слова "станция" в смысле железнодорожной станции. Слова station, railway / railroad station переводятся на русский однозначно, хотя и многословно – "железнодорожная станция, остановка, остановочный пункт, платформа, место":

*Перевёз Груз с Брестской дороги на Рязанско-Уральскую, потому что путь отныне лежал в восточную сторону. …На этом беготня по* ***железнодорожным станциям*** *была окончена* (Б. Акунин, «Алмазная колесница», с.89);

*«Мне просто надо сесть на поезд, который отходит в одиннадцать часов утра от* ***платформы*** *номер девять и три четверти», - произнёс он, оторвав глаза от билета* (Дж. К. Ролинг «Гарри Поттер и философский камень», с.97).

Если мы хотим наиболее корректно перевести слово "станция" с русского на английский (станция в строгом понимании именно станции, что наиболее адекватно для географической карты), то должны употребить, либо американское слово "interlocking", либо нечто английское, которое ещё более многословно, "controlled section" (управляемый участок) или "signalbox", что в переводе скорее означает помещение/пост/пульт/рабочее место дежурного по станции. Если мы хотим сказать не про станцию в формальном понимании, а про пути и стрелки, сконцентрированные в каком-то пространстве, то лучше перевести как "yard". На русский слово "yard" переводится как "парк" или "маневровый парк". В то же время слова "interlocking", "signalbox", "controlled section" на русский скорее переводятся как "пост", "путевой пост", а не станция. В метро - другая терминология, фактически заимствованная из английского, поэтому в метро переводим "станция» ("station") в обе стороны, например:

*На* ***станции*** *Лондонский мост Холмс составил телеграмму и, прежде чем отправить, показал её мне* (А. Конан Дойль «Чертежи Брюса Партингтона», с.15).

Как известно, сrossing - это переезд (пересечение с автогужевой дорогой), а разъезд - loop (по-американски). Часто то, что подписано на карте "разъезд\*" уже давно или не существует вообще (может быть разобран, а, следовательно, по-английски как раз station, либо давно не разъезд - дорога уже двухпутная, а разъезды по определению бывают только на однопутках), или представляет собой немаленькую станцию стыкования, где меняют электровозы. И наоборот: станции, давно или вообще всё своё существование являющиеся фактически разъездами, никто может не называть, как полагается, в силу исторических причин – так издавна сложилось. Кроме того, утверждается, что "station" по-английски можно переводить как "остановка", "платформа", часто даже "вокзал".

Название остановки автобуса "Железнодорожный вокзал" или "Станция \*" следует переводить как "railroad station". Ведь имеется в виду всё равно вокзал, пассажирская остановка. Но когда на карте или официальном документе написано "станция", то имеется в виду именно станция. Как ещё правильно перевести на английский язык слово "станция" в применении к станции без пассажирского движения? Ведь никакой разницы нет между станциями с пассажирским движением и без него. Почему тогда их нужно обозначать разными словами? Существует два варианта перевода. В первом мы опираемся на функцию той части станции, которая нас интересует:

1) как пассажира – station (station of departure – станция отправления, station of destination – станция назначения):

***Станция*** *заполнялась народом. Прошло всего пять минут, а вдоль перрона тащились, влачились, ползли убогие и увечные* (Д. Быков «Можарово», с.91);

*Exchanges made between departure and 1 hour after departure can only be done in the* ***station of departure****: for tickets on the next train and with the same destination* (<http://www.tgv-europe.be/en/Travel_in_Europe/TGV/>);

2) как грузоперевозчика – yard, station for freight operation (грузовая станция, грузовой парк):

*This may be the largest and busiest* ***railway yard*** *in the world, where more than half of Union Pacific's rail traffic passes through at some point. Throughout the 150 parallel tracks at the 8 mile long* ***yard****, trains are assembled, reconfigured, and loaded at a rate of around 120 trains and 9,000 freight cars per day. In addition, maintenance facilities repair locomotives and railcars at the* ***yard***(<http://ludb.clui.org/ex/i/NE3131/>);

3) как что-либо техническое – station for sorting trains – сортировочная станция, loop (разъезд или обгонный пункт), junction (путевой пост), interlocked station (пост централизации), block boundary (блок-пост, хотя посты - уже не станции).

Второй вариант перевода предлагает обозначить место наиболее строго – interlocking. Путевые посты в это понятие тоже войдут, но все, же с формальной точки зрения это наиболее правильно.

Но ведь станция и есть совокупность путей, стрелок и остановочного пункта. Главный её компонент – действующий пост дежурного. Без него это будет уже не станция, а, действительно, совокупность путей, стрелок и светофоров. Самого дежурного может и не быть, если станция на диспетчерском управлении. Ни платформа сама по себе, ни вокзал, ни сортировочный парк станцией в целом не являются, а только частью.

Специфичными с точки зрения перевода могут быть словосочетания *случайная станция, отдельная станция*, например:

*Правда о том, что на* ***отдельных станциях*** *нельзя будет даже носу высунуть на перрон, в Москве никто не предупреждал* (Д. Быков «Можарово», с.89);

*Не в силах терпеть, я подымаюсь с полки, протискиваюсь к дверям и схожу на* ***случайной станции****. Местность заброшена и пустынна – ни огонька* (Х. Мураками «Охота на овец», с.13).

Возникает вопрос, возможно ли такое словосочетание как «случайная станция»? При корректном переводе следует, вероятно, ориентироваться на менталитет читателя. Ведь в понимании русского человека *случайной* может быть всё-таки *остановка*, связанная с городским транспортом, а не *станция* (железнодорожный транспорт). А в сочетании с *какая-то* может употребляться как станция, так и остановка:

*…села без билета в поезд и уехала, куда глаза глядят. Когда поняла, что далеко заехала, вышла на* ***какой-то станции***(И. Зайчик «Я – Казанова в юбке», с.56 / Караван историй, май 2008).

Укажем также на то, что станция вообще может быть и не железнодорожной: радиостанция, космическая, орбитальная, насосная, компрессорная, заправочная, телефонная, телеграфная, биологическая, почтовая (в диахроническом ключе), например:

*Уж мы различали* ***почтовую станцию****, кровли окружающих её саклей, и перед нами мелькали приветливые огоньки, когда пахнул сырой, холодный ветер* (М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», с.359).

Отметим также, что при переводе, *вокзал* будет *station building*, который может быть необязательно железнодорожным.

Интерес представляет также перевод выражения "пристанционный посёлок", где с большой вероятностью возникает некоторое неправильное понимание смысла. Ведь это означает не посёлок, возникший при платформе из-за удобства туда ездить, а посёлок в первую очередь местных путейцев и движенцев. То есть тех, кто движением руководит, стрелки переводит, зимой их от снега чистит, летом за состоянием пути следит. То есть подразумевается изначально именно посёлок железнодорожников. Есть и другая ситуация. В этом случае "привокзальный посёлок" – это одновременное проживание с железнодорожниками жителей близлежащего крупного города по той причине, что сам город находится сравнительно далеко от вокзала.

Обратимся теперь к немецкому языку. Здесь понятие «Bahnhof» (вокзал):

*Nie mehr, dachte er, nie mehr werde ich diesen* ***Bahnhof*** *sehen, nie mehr dieses Gesicht meines Freundes, den ich bis zum letzten Augenblick beschimpft habe (H. Böll «Der Zug war pünktlich», S.7);*

*Ein* ***Bahnhof*** *ohne sonore Stimme. Gott segne die Bahnhöfe ohne sonore Stimme. Das summende Geschwätz der anderen geht weiter, sie haben die Tür vergessen und die zweihundertundvierzig Mark, und Andreas spürt allmählich, dass er ein bisschen betrunken wird* (H. Böll «Der Zug war pünktlich», S.19) определяется по нескольким критериям:

- по производственным аспектам (nach betrieblichen Aspekten) можно выделить пассажирский вокзал (Personenbahnhof), товарную станцию (Güterbahnhof):

*Der Bahnsteig ist leer und traurig, und es sieht alles nach* ***Güterbahnhof*** *aus. Rechts liegen Baracken, viele Baracken...* (H. Böll «Der Zug war pünktlich», S.51);

почтовую станцию (Postbahnhof), сортировочную станцию (Rangierbahnhof);

- по положению вокзала относительно путей (nach der Lage des Bahnhofes im Streckennetz) – узловую станцию (Knotenbahnhof):

*Глаза моего друга были прикованы к тому месту, где рельсы, изгибаясь, выползают из тоннеля.* ***Станция*** *Олдгет –* ***узловая****, и поэтому здесь много стрелок* (А. Конан Дойль «Чертежи Брюса Партингтона», с.14);

конечную станцию (Endbahnhof):

*На* ***конечную станцию****, Дзюнитаки, наш поезд прибыл в два сорок* (Х. Мураками «Охота на овец», с.254);

*Я проносился в скором поезде мимо станций так быстро, что не мог прочесть их названий, и почти всё время пути не знал, где нахожусь, в каком месте между* ***начальной и конечной станциями****. Будь внимателен, подумал я, чтобы не проехать так же и по жизни* (Э. Шриттматтер «Себе на утеху», с.605);

- по вокзальной форме (nach der Bahnhofsform) – головную, начальную станцию (Kopfbahnhof):

*Поезд линии Тиёда отправляется с* ***начальной станции*** *Кита-Сэндзю в 7:48. Хаяси садится в первый вагон на станции Син-Отяно-мизду* (Х. Мураками «Подземка», с.23); островной вокзал (Inselbahnhof) ([http://encarta.msn.com](http://encarta.msn.com/)).

Интересно отметить, что «Station» переводится на русский язык как станция, а «Bahnhof» - вокзал:

*Immer mehr entfernte sich die schwarze Gestalt auf diesem kalten grauen Bahnsteig… immer mehr, bis* ***der Bahnhof*** *in der Nacht verschwunden war* (H. Böll «Der Zug war pünktlich», S.6);

*Der* ***Bahnhof*** *mit seinen verschiedenen Gleisen ist jetzt ganz leer. Es flimmert zwischen den Schienensträngen, und irgendwo hinten am Eingang arbeitet eine Gruppe von Polen...* (H. Böll «Der Zug war pünktlich», S.57);

*Aber jetzt hält der Zug so lange, dass die Räderfestgefrorenschienen. Der Zug steht. Nicht auf einer* ***Station****, auf einem Nebengleis* (H. Böll «Der Zug war pünktlich», S.67).

Если же слова «Station» и «Bahnhof» являются составляющими сложных слов, например, Abgangs*bahnhof*, Abgangs*station*, Abfahrts*bahnhof*, Abfertigungs*station,* Absende*bahnhof (*станция отправления), Ablöse*station*, Ablöse*bahnhof* (станция смены бригад), то в переводе будет уже присутствовать слово «станция».

*Sie werden von allen Verkaufsstellen des Ortes, der als* ***Abgangsbahnhof*** *auf dem Fahrschein angegeben ist, und der Orte, die nicht weiter als 30 km (Tarifentfernung) von diesem Abgangsbahnhof entfernt sind, ausgegeben. Die Fahrt muss auf dem im Fahrschein angegebenen* ***Abgangsbahnhof*** *angetreten werden* (<http://dpt.bahntarif.de/2/Id.html>);

*Die Bahn auf den Brocken ist unbestreitbar das Prunkstück im Netz der HSB. Wer Wert auf einen guten Platz im Zug legt, sollte sich mit Vorteil rechtzeitig an der* ***Abgangsstation*** *einfinden. Weniger Anspruchsvolle und Gruppen, die reserviert haben, können natürlich auch unterwegs, also beispielsweise erst am Westerntor (Bild) zusteigen* (<http://www.cosecans.ch/oew/harz2.htm>).

Толковый словарь современного немецкого русского диалекта вообще приводит полностью слово *банхоф* для обозначения железнодорожного вокзала (http://www.nemrus.net/):

*Между Германией и Австрией нет пограничных пунктов, граница открытая. Пошли утром на* ***банхоф****, сели на региональный поезд* (http://globalot.net/).

Подчеркнём также одну особенность слова *банхоф*. Находясь на территории немецкоговорящих стран, большинство русских людей никогда не скажут *железнодорожный вокзал*, а только *банхоф.* Причина тут кроется, вероятнее всего в том, что если с функциональной точки зрения эти два понятия абсолютно равнозначны, то в реальности это совершенно разные объекты, назвать железнодорожным вокзалом немецкий (австрийский, швейцарский) банхоф просто недопустимо:

*Цюрих хочется назвать столицей. Но он ею не является. Хотя его центральная улица -* ***Банхоф****-штрассе (все главные улицы в швейцарских городах начинаются от* ***вокзала*** *- по-немецки* ***Банхоф****) - считается самой "дорогой" в мире: квадратный метр площади стоит под сто тысяч франков в год* (http://liliasletters.blogspot.com/).

Толковый словарь молодёжного сленга приводит также другое разговорное название вокзала – «бан» (сокращённо от *«Bahnhof» – вокзал,* и далее *–* «*Bahn*» – *дорога, путь*, ведь именно с вокзала начинается путь куда-либо. Отсюда *Финбан* в Санкт-Петербурге – Финляндский вокзал (Никитина 2003: 35):

***Финбан*** *as is Извиняйте, что грязновато, времени было в обрез, а сшивание панорамы 5x3 и так дело небыстрое* (<http://binaryanimal.livejournal.com/>) – подпись под фотографией в Интернете.

В русском языке часто употребляется разговорное название железнодорожного вокзала «*жд вокзал» или «жд»:*

*Как добраться в Шереметьево 2 от* ***жд вокзала*** *г. Химки или Зелинограда* (<http://forum.turizm.ru/common/avia/000056.html>).

Кроме того, в толковом словаре молодёжного сленга *вокзал -* это *дом* (опять же по аналогии с местом скопления людей, где они если не живут, то проводят в ожидании достаточное количество времени). В качестве примера приведем словосочетание «*на трёх домах»*, что означает «на площади трёх вокзалов в Москве», которые, кстати, уже сами по себе имеют свои названия: Белорусский вокзал – Белка, Белочка, Берта; Курский вокзал – Курок; Павелецкий вокзал – Павел, Павлик (Никитина 2003: 163). Следует отметить, что сочетание «*площадь трёх вокзалов»* стало устойчивым и часто употребляется с негативной окраской, например:

*«****Стрелку****» Володя* ***назначил*** *в кафе,* ***на площади трёх вокзалов*** *(Д. Донцова «Хеппи-энд для Дездемоны», с.119);*

*Давай встретимся в «Быстроцыпе», в кафе у* ***трёх вокзалов****. Возьми с собой тысячу* ***баксов***(Д. Донцова «Метро до Африки», с.211);

*… в каком виде продавщица на работу явилась, почему накрасилась* ***как проститутка с площади трёх вокзалов?*** *...* (Д. Донцова «Бутик ежовых рукавиц», с.33).

В словаре современного русского города *вокзал* упоминается и в выражении «*базар-вокзал»*, означающего на молодёжном языке *разговор, пустую беседу* (Осипов 2003: 22):

*А мне не нравится грибовка. там не инфраструктура, а сплошной* ***базар-вокзал*** *какой-то, лучше уж вообще без нее отдаю предпочтение каралино-бугазу, 2 базам* ("Чайка" и "Бригантина") (<http://www.gribovka.com/forum/>). Вероятно, употребление данного слова в значении беседы употребляется как раз потому, что вокзал является ещё и местом общения людей. Так происходит подсознательное проявление этимологической стороны: вокзал – «общественное место, место для увеселения публики».

Таким образом, проблема адекватности перевода сочетаний *железнодорожный вокзал / железнодорожная станция* достаточно актуальна, поскольку при переводе не соблюдается чёткого соответствия между этими понятиями в русском языке и их эквивалентами в английском и немецком языках. Кроме того, перевод часто осложняется отсутствием у переводчика знаний или же их недостатком в рассматриваемой предметной области.

**Библиографический список**

1. Англо-русский путейско-строительный словарь / Сост.: Космин А.В., Космин В.В.; Под редакцией В.В. Космина. – М.: Маршрут, 2003. – 865с.
2. Васильев Е. В., Щетинин Н. Н., Архитектура железнодорожных вокзалов, М., 1967.
3. Введенская Л.А., Колесников Н.П. Этимология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 221с.
4. Голубев Г. Е., Анджелини Г. М., Модоров А. Ф., Современные вокзалы, М., 1967.
5. Макаров В.И., Матвеева Н.П. От Ромула до наших дней. Словарь лексических трудностей художественной литературы. – М.: «Былина», 1993. – 368с.
6. Никитина Т.Г. Молодёжный сленг: Толковый словарь / Т.Г. Никитина. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 912с.
7. Осипов Б.И. Словарь современного русского города / Б.И. Осипов. – М.: ООО «Издательство русские словари»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 565с.
8. [http://encarta.msn.com](http://encarta.msn.com/)
9. <http://lingvoforum.net>
10. http://www.encspb.ru/article Финдейзен Н. Ф. Павловский музыкальный вокзал: Ист. очерк: (К 75-му муз. сезону). СПб., 1912; Розанов А. С. Музыкальный Павловск. Л., 1978.
11. http://www.utrospb.ru/article/ Воксал будет восстановлен
12. http://www.spbvedomosti.ru/ Н. Коновалова К пригородным вокзалам инвесторы строятся в очередь

*Секерина М.А.,Павлюченко Е.А.*

*Иркутский государственный педагогический университет*

**Вербальная агрессия в педагогическом дискурсе**

В процессе становления современной антропоцентрической лингвистики усилия таких сфер науки о языке, как психо-, прагма-, социолингвистика, теория речевого воздействия и др., помимо теоретического осмысления особенностей функционирования языка и речи, должны быть направлены на создание и внедрение в практику модели толерантного коммуникативного взаимодействия членов социума. В этой связи одной из наиболее важных для научного осмысления является проблема деструктивного речевого поведения современного человека, и в частности речевой агрессии. Вербальная агрессия – сложное и многоаспектное явление в речи, которое, будучи до сих пор недостаточно исследованным в отечественной науке и на российском речевом материале, широко распространено в современном обществе и – непосредственно – в школьной речевой среде. Однако, по мнению современных исследователей, всестороннее изучение феномена вербальной агрессии является одним из условий, обеспечивающим коммуникативную безопасность, как отдельной языковой личности, так и общества в целом.

Современные социальные тенденции, такие как безоглядная демократизация речи, излишняя терпимость к нелитературным средствам выражения, пренебрежение нормами речевого этикета и т.п., привели к значительному увеличению степени публично допустимого в разговорной речи, речевой «неряшливости» и, как к следствию, резкому падению культуры общения в целом. К большому сожалению, все выше сказанное в значительной степени затрагивает и устную речь учителей общеобразовательных школ. Между тем, не требует специальных доказательств постулат о том, что стараться из­бегать обидных высказываний в собственной речи и овладеть умениями пра­вильно реагировать на грубость собеседника, не провоцировать его на обид­ное общение — посильная задача для каждого цивилизованного человека, а для педагога, чья профессия предполагает повышенную ответственность за свои речевые поступки, — особенно необходимая. Речевая агрессия педагога является не только недопустимой в этическом отношении, но и оказывается просто неэффективной с коммуника­тивной точки зрения.

Материалом для исследования вербальной агрессии в педагогическом дискурсе послужили сто речевых высказываний (отдельных реплик и диалогов), зафиксированных в результате наблюдения над реальным процессом педагогического речевого поведения учителей в одной из средних школ Иркутской области. Под речевой (вербальной) агрессией понимается «…обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [Щербинина 2008: 9].

Агрессивные высказывания учителей делятся на четыре группы. Расположим их по степени частотности:

**1.Грубое выражение волеизъявления -** категорические требования:***«Заткнитесь!»;*** *«Степа,* ***замри****»);* *«****Так орать*** *мне здесь не надо!* ***Если хотите*** *что-то сказать – подняли руку! Вас* ***что*** *в начальных классах* ***не учили****, как мы* ***работаем*** *на уроке?!»; «****Повтори*** *еще раз.* ***Не говори*** *со мной таким тоном!?* ***Смотри*** *мне в глаза.* ***Подними*** *голову.* ***Вынь*** *руки из карманов.* ***Выброси*** *эту дрянь из головы…»;* ***«Ищи*** *тетрадь свою! Ну,* ***давай****, побыстрее* ***отвечай****!»; «* ***Так,*** *тихо все у меня!»; «****Уходи******отсюда****,* ***не могу*** *тебя больше* ***видеть****!»; «****Смотри******сюда****! Что ты* ***делаешь****? Ты скоро* ***кончишь возиться****?»; «Разговор!* ***Тише****!* ***Убери*** *пальцы!»; «****Не смотри*** *в окно! Чем ты там занят?* ***Смотр****и на меня!* ***Сядь*** *прямо!»; «Вы должны написать все признаки – не больше, не меньше…* ***Ну*** *что вы* ***ду-умаете****, в тексте все написано! Что, я вас еще* ***пы-та-а-ать*** *должна?!»;* ***«Прекрати*** *сейчас же!* ***Хватит******молоть*** *чепуху!»; «Совсем* ***распоясался****! Немедленно* ***замолчи****!* ***Не мешай*** *вести урок!».*

Грубое требование воплощается чаще всего в форме побудительного по цели высказывания и восклицательного по интонации предложения: *«****Ну****, бы­стро* ***рассказывай****!»*; *«****Давай******быстро*** *из класса!»; «****Живо*** *все убрала!»*. В ситуациях проявления открытой и сильной по интенсивности вербаль­ной агрессии нередки случаи формулирования грубых требований как «отсы­лочных фраз» *(«****Не******мешай*** *мне!»; «****Пошел*** *вон* ***отсюда****!»* и т. п. Основным лексическим наполнением данных речевых высказываний являются глаголы в повелительном наклонении или изъявительном в значении повелительного *(«Быстро все* ***убрала****!»; «Ноги в руки и* ***пошел****!)»*; часто – нелитературные (просторечные, сленговые). Наиболее частотно употребление глаголов со значением «идти» *(«иди», «уходи», «убирайся», «катись» и др.)* и «молчать» *(«замолчи», «заткнись», «заглохни» и др.).* Дополнительным компонентом в данных примерах выступают наречия места *(«сюда», «отсюда»)* и времени *(«быстро», «живо»).*

**2.** **Выражение оценки в формах:**

**А).** Насмешки *(«Миронов! Кто это написал: ученик или* ***курица?****»; «Какой ты у нас* ***у-умненький****, Иванов!* ***Ну*** *прямо все* ***знаешь****!»; «А вот и они* ***пожаловали!****»; «Здравствуйте,* ***уважаемый!****»; «****Сядь*** *нормально!... Подушку надо было тебе принести: ты* ***повыше любишь сидеть****!»; «Пишешь,* ***как******курица*** *лапой!»; «Конечно,* ***ты такая*** *у нас* ***у-умная****, зачем тебе вообще в школу ходить?»);*

Особые языковые средства создания насмешки - уменьшительно – ласкательные суффиксы в уничижи­тельном значениии отрицательное переосмысление положитель­но-оценочных слов с целью уязвления адресата, преуменьшения или дискредитации его способностей, действий, поступков. Использование подобных средств придает речи налет фамильярности. **Б).**Оскорбления *(«****Ну****, что такой* ***тормоз-то****?»; «Больше не верю тебе. Это –* ***предел.*** *Это невозможно.* ***Не хочу*** *иметь с тобой дела. Ты* ***лжец!****»;* ***«Ужасный класс!*** *Что с вами делать,* ***как******работать****?* ***Как*** *с вами* ***разговаривать****? Все очень плохо.* ***Не хочу*** *иметь с вами дела!»; «****Ничего не знаешь****! И откуда ты такой взялся!?* ***Кошмарный ученик!******Ужас****!»; «Ты,* ***идиот!******Ненормальный!******Пошел вон отсюда****!!!»; «Ты, сколько мне будешь еще нервы* ***мотать****,* ***паразит такой?!****»* Дополнительным дифференциальным признаком таких высказываний, помимо интонационного, является особая лексическая наполняемость — наличие восклицательных местоимений *(****«какой»****)*, усилительных частиц ***(«вот», «ну», «что за», «да»,«же»),*** иронических замечаний *(«Руку всю изрисовал,* ***Папуас!****»).*

**3.Угроза:**

**А).** Явная, с прямым указанием на последствия в случае невыполнения приказа: (*«Если сейчас кто* ***откроет*** *рот, поставлю два!»; «Если ты, Иванов, сейчас же не* ***закроешь*** *рот, я приглашу директора!»; «****Еще раз*** *повторится, вызову отца…!»; «Я тебя сейчас* ***зашибу****, Юриков!»);*

***Б).***Скрытая *(«Я больше объяснять не буду! Все* ***поняли*** *или нет? Сообщения должны* ***отскакивать*** *от зубов!»; «****Еще раз****, спросишь за что,* ***пойдешь******вон******отсюда****!»; «Я больше предупреждать* ***не собираюсь****!»; «****Ну все****!!! Вы меня* ***достали****!»; «Как же вы* ***мне******надоели****!* ***Закрыли*** *все рты!!!»; «Ты* ***никогда*** *у меня, ни при каком условии,* ***не будешь иметь*** *оценку «3» по математике!»; «Вы можете* ***дальше*** *продолжать* ***играть:*** *я по колу* ***поставлю****!»; «****Ещё раз******так сдашь*** *свою работу,* ***поставлю*** *«два»!» «Я тебя сейчас* ***убью****, Петров!»).*

Развернутым примером использования угрозы в педагогическом общении может служить следующая ситуация, записанная нами на скрытый диктофон на уроке русского языка в 7-м классе. *В процессе выполнения самостоятельной работы в классе появляется шум, слышатся посторонние разговоры, отдельные реплики учащихся...*

*Учитель* (отрываясь от проверки других работ, спокойно, но строго): *— "Не* ***на****-****адо*** *разговаривать!».* (Затем понижает тон и обращается к ученику, который, по ее мнению, нарушил дисциплину, с оттенком угрозы растягивая слова): *— Я требую* ***тиши-и-ны****!*

*Ученик* (тихо и угрюмо, но с упрямством): *—«Я не разговариваю!»*

*Учитель* (резко и с раздражением): *— «****Ну все, хватит****!»*

*Ученик* (в том же тоне): *— Я ничего не делаю.*

*Учитель* (еще сильнее раздражаясь и повышая тон): *— «Еще раз* ***откроешь*** *рот,* ***пойдешь вон отсюда****!».*

Иногда угроза строится как предложение, которое содержит сообщение о каком-либо возможном действии, опасном, неприятном или нежелательном для адресата *(«Я с тобой больше* ***не разговариваю!****»; «Я тебе* ***поставлю*** *«два» в четверти!»).* Скрытая угроза воплощается в форме высказывания, построенного на различных приемах косвенного речевого воздействия:

* приеме умолчания (в структуре такого угрожающего высказывания часто опускается второй компонент, содержащий результат действия, о котором говорится в первой части, например: *«****Считаю*** *до трех: раз, два...»; «А что я сейчас с тобой* ***сделаю.****..» и т. п.)*
* особой интонационной организации высказывания (например: *«Я делаю тебе* ***посл-е-еднее замечание...****»);*
* использовании риторического вопроса (например: «Тебе еще замечание **сделать**?»; «Хочешь, чтобы я совсем **разозлилась**?»; «Вы, что **обалдели** все?»; «Я что **не понятно** **говорю** что ли?»).

**4.** А**грессивные высказывания, не имеющие строгой видовой отнесенности,** по преимуществу гневные *(«****Опять******начинается****! Я что в камере пыток нахожусь?!»; «****Пятый******класс****! Вы* ***распустились*** *до крайности!»; «****Опять*** *безобразное оформление! Ты* ***опять******не******понял****! Сколько раз тебе можно* ***повторять****!»; «Действительное причастие ничего* ***не******испытывает****!* ***Ты******испытываешь*** *мое терпение!»; «****Ты*** *меня* ***бесишь****!»; «Ваш класс меня* ***достал****!»; «Ну что, ничего* ***не******сделал****? Так я и думала. Этого следовало* ***ожидать****…!»; «****Сотри****!* ***Сокращай****!* ***Пиши****!»; Это плохо. То, что сделал, ужасно. Это* ***ложь****!»; «Ты* ***сделал*** *неверно. Нужно было так-то…. Я предупреждала тебя, что этим все кончится!»; «И кто тебя* ***надоумил****?* ***Опять*** *выкинул номер? И* ***что*** *же* ***ты******натворишь*** *в следующий раз?!»; «Это все, что* ***ты хотел сказать****? И только в этом* ***твоя вина****? А в другом – все* ***прекрасно****?»; «Когда же это было?* ***Докажи****! Что-то не помню такого,* ***не было этого****!»; «Я в* ***одиннадцатом классе или в пятом****? Хотите тройку иметь, не готовьтесь!»; «Я больше* ***объяснять не буду****! Все* ***поняли, нет****!?».* Весь этот спектр субъективных эмоциональных нюансов удобно материализовать в виде единого средства, берущего на себя сложную нагрузку. Таким средством являются инвективные высказывания. Инвектива трактуется как «оскорбительная речь, выпад против кого-либо, а также все способы вербальной агрессии, в том числе направленные на самого говорящего» [Жельвис 1990: 7]. Кроме того, отрицательная (негативная) оценка проявляется в использовании фразеологизмов. В агрессивных высказываниях учителей они представлены следующим образом: 1). Эмотивная оценка: «***Одна нога здесь, другая – там****, иначе поставлю единицу!»; «Степа, ты что - пришел* ***дурака валять****?»; «Она* ***под носом*** *у тебя, а ты, Васильев, не видишь!»;* 2).  Интеллектуальная оценка: «*Одна говорит полную чепуху, другая еще хлеще!» «Алена* ***смотрит в книгу и видит фигу****. Саша видит две фиги. Ксюша – три. Как спросишь вас, так* ***дурак дураком****!»; «****Ни на йоту*** *не поумнел, Наумов!»;*3).  Квалификативная (качественная/количественная оценка): *«Сообщения должны* ***отскакивать от зубов****!».*  В процессе анализа были зафиксированы случаи явно пренебрежительного грубого или повелительно-покровительственного отношения учителя к учащимся. В речи педагогов это проявлялось, в частности, в негативных изменения в интонационном оформлении речи: «крик», рез­кие восклицания *(«****Ну все****!!!»; «Вы меня* ***достали****!!!»; "****Как*** *же вы мне все* ***надоели****!»; «****Закрыли*** *все рты!» и т. п.);* изменении тембра и темпа речи — намеренном растягивании слов, выражающем отте­нок презрения, иронии, (например: *«Вы должны написать при­знаки отряда // не больше / не меньше // То что к* ***отря-я-ду*** *относится (небрежно)... Ну что вы* ***ду-у-маете*** *(раздраженно), в тексте все напи­сано! Что я еще, вас пытать должна?!»; «За* ***что-о****-о еще [замечание] / я буду* ***говори- и- ть****! (ворчливо)»;* частом употреблении повелительного наклонения глаголов при отсутст­вии этикетных формул *(«****Ищи*** *тетрадь свою!»; «****Ну, давай*** *побыстрее* ***отвечай****!»; «****Так****, тихо все у меня,* ***рассказывай****, что на этот раз…!».*

Стилистический анализ агрессивных высказываний учителей показал следующее.

По стилистической окрашенности 68% единиц, зафиксированных в агрессивных высказываниях учителей, относятся к нейтральной лексике, 32% - к стилистически сниженной лексике, по характеру стилистической окраски этот слой неоднороден. Более слабую сниженную окраску имеет разговорная лексика (презрительная, пренебрежительная) – 15%; сильно сниженную - просторечные слова – 11%; резко сниженную – грубопросторечную (сленг, вульгаризмы) – 6%.

Наиболее употребляемой является стилистически нейтральная лексика, используемая в переносном значении (***курица, дубина, больные, идиот***). Отмечается использование оскорбительных сравнений (*Ты что как* ***идиот****?)*

Речевое агрессивное поведение учителей характеризуется использованием и индивидуально-авторских неологизмов, образованных продуктивным путем, имеющих оскорбительный характер (потенционализмы): «*Ему надо не на психолога, а на* ***дуролога*** - а также клише (*Ну, да-к это* ***твои проблемы!)*** и каламбуров (*Действительное причастие ничего не* ***испытывает!*** *Ты* ***испытываешь*** *мое терпение*!).

Стилистически сниженная лексика – это различные способы эмоционального обращения людей друг к другу («*Ты совсем* ***обалдел*** *что ли, или как?»)*, гневные восклицания *(«Да что* ***это такое****! Ни учебника, ни тетради!* ***Разгильдяй****!»),* слова-паразиты (сниженные, вульгарные) *(«Ты* ***заколебал*** *уже!»; «Я* ***торчу*** *от твоего ответа!»; «Ты, что* ***тормоз****!»).*

Необходимо отметить, что речь педагога, направленная на учащихся, характеризуется наличием слов «сниженного» значения с экспрессивными и эмоционально-оценочными коннотациями *(****«идиот», «болтать», «дурацкий вопрос», «курица», «дубина», «тормоз», «ни о чем», «разгильдяй», «гуляй», «обалдели», «заткнитесь», «замри», «балаболка», «уродина», «заколебал»****).*

Нередко сами педагоги не осознают собственной склонности к грубости, бестактности, агрессии, пред­почитая подменять настоящие определения этих понятий словами «жест­кость», «требовательность», «принципиальность» и оправдываясь «большой нагрузкой», «сложностью» класса, невозможностью «повлиять по-другому». Между тем, овладение нормами речевого этикета является одной из важнейших составляющих коммуникативной компетенции учителя. Ведь речь педагога, как представителя повышенной речевой ответственности должна быть образцовой, не только с точки зрения соблюдения в ней норм русского литературного языка, но и необходимых правил речевой культуры, так как, орудием воздействия учителя на учеников является слово. Речь учителя должна формировать у школьников языковой вкус, критическое отношение к собственной устной речи, потребность в ее совершенствовании, осознании основных правил речевого поведения, только в этом случае педагог создает условия для интеллектуального, эмоционального, нравственного развития ребенка, готовит его к активному, деятельному и позитивному участию в жизни общества.

**Библиографический список**

1. Агрессия в языке и речи: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Шаронова. – М.: РГГУ, 2004.
2. Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дис. … канд. филолог. наук. – Саратов, 2007. – 24с.
3. Даньковский Х. Словесная агрессия // «Наука и жизнь», №6, 2005.
4. Енина Л. Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации. В кн.: Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения. – М., 2002. – С.104-110.
5. Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия. – Ярославль, 1990. – 157 с.
6. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. Изд.2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 360 с.

*Сергеева Н.Н., Абышева Н.Ю.*

*Уральский государственный педагогический университет*

**ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО**

**ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА С РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ**

Современное информационно – техническое общество характеризуется глубоким интересом к рациональности, понимаемой как совокупность процедур интеллектуальной деятельности, обеспечивающих точность и достоверность результатов, расширением и углублением разного рода межкультурных коммуникаций.

Среди основных целей филологического образования в концепции модернизации обучения в общеобразовательной школе называют формирование культуры межнационального общения, готовности к дальнейшему обучению и самообразованию, основанному на региональном компоненте.

А.Кушнир полагает, что необходимо обучать детей тому, что будет востребовано жизнью – работе с текстовой информацией, которое одинаково актуально не только в столице, но и в российской глубинке.

Школьная программа сегодня предусматривает умение понимать полностью содержание несложных и небольших по объему аутентичных текстов, используя при этом все известные приемы смысловой переработки текста. Как показывает практика, учащиеся испытывают потребность в умениях самостоятельной работы с текстом, особенно если в текстах используется информация, связанная с регионом их проживания. К сожалению, сегодня не существует рекомендаций по приемам такой работы, которые обеспечивали бы наиболее полное их понимание.

Практической целью усвоения иностранного языка является осуществление коммуникации. В современной лингвистике коммуникация понимается не только как использование языковой системы, но и, прежде всего, как социальная деятельность. Коммуникация – это целенаправленный обмен мыслями, информацией в рамках социальной деятельности человека. Текст же непосредственно является актом коммуникации.

Человек окружен текстами с ранних лет своей жизни в виде сказок, рассказов, объявлений, газетных статей, учебной литературой и т.п. Для того чтобы в них ориентироваться, извлекать необходимую информацию, необходимо знать, что текст трактуется исследователями как организованная совокупность предложений с единой коммуникативной задачей. Однако чтобы текст действительно явился объектом коммуникации, он должен быть воспринят и понят. Понимание текстов с региональным компонентом осуществляется на разных уровнях:

1. выбор информации;
2. ознакомительное чтение с пониманием общего смысла содержания;
3. полное понимание текста, которое осуществляется с помощью перевода.

При подготовке различных заданий и при самостоятельной работе учащиеся, как правило, затрачивают больше времени и усилий при осуществлении полного понимания текста. При этом они прибегают к методу калькирования, т.е. переводят каждое слово в предложении. По причине разницы грамматических структур иностранного и русского языков в результате получается бессмысленное предложение. Коммуникация в данном случае не происходит, а это значит, что необходимы какие - то специальные приемы понимания текста.

В журналах «Иностранные языки в школе» для извлечения полной информации из текста предлагается: составить план, озаглавить каждую часть плана, найти материал для характеристики действующих лиц, описания предмета и т.п. Но учащимся не объяснено с чего начинать работу, как действовать, чтобы переведенные слова складывались в верные фразы, а фразы имели смысл и текст становился понятным.

В этом случае необходимо разработать некую технологическую основу понимания текста, т.е. цепочку приемов (операций), выполняемых в определенном порядке и приводящих к желаемому результату.

Первым шагом (приемом), по нашему мнению, является определение темы текста – от его заглавия, начального и последнего предложения.

Следующие действия связаны с понятием самого «перевода текста». Текст делится на речевые сегменты, образующие непрерывные речевые цепочки, оптимальная величина которых выбирается самим учащимся. Каждое предложение делится на части, которые содержат понимаемую на данный момент информацию, что и послужит в дальнейшем отправным пунктом при оформлении перевода. Соблюдается принцип речевой цепочки, в которой управляемый компонент стоит за управляющим словом. Например, артикль и существительное, прилагательное и существительное, зависимые друг от друга слова и т.д.

Далее – вычленение понятой информации и обозначение непонятной - символом. Именно в результате этой операции завершается «освобождение» понятной информации из предложенного для перевода текста. К примеру: глагол обозначим - \*; существительное - ∈; прилагательное или наречие - ∇; предлог - ∏.

Следующий шаг в работе над текстом направлен на то, чтобы понять обозначенную условными значками информацию без обращения к тексту оригинала на основе догадки по тексту.

Для примера возьмем небольшую часть текста с региональным компонентом, который предлагался учащимся 10 класса и просегментируем таким образом:

*In XI century the merchants from Novgorod knew, that behind a stone belt (it is named the Urals earlier), people live with which to trade is advantageous. They pay by furs for any goods.*

*∏ XI (веке, столетии) ∏ (торговцы, купцы) из Новгорода* \*, *что (позади, сзади, за)* ∈ *(пояс, ремень, зона) (названный ранее Уралом), люди жили (торговать)*∇. *Они* *(платить, оплачивать, плата, жалование) ∏* ∈*(для, из-за, на, в течение, в продолжение, за, вместо, ибо, потому что) (какой – нибудь, любой) товар.*

Таким образом, предложение предположительно оформлено, но мы не уверены, что информация передана точно, поэтому необходима заключительная операция по переводу.

В ходе действия мы проверяем по словарю отдельные слова, для которых мы подобрали несколько вариантов, и редактируем текст. Заключительный вариант: «*В XI веке нижегородские купцы знали, что за каменным поясом (названным ранее Уралом) люди живут преимущественно за счет торговли. С ними расплачивались мехами за разные товары*».

Подобная последовательность действий выполняется сначала письменно, а через некоторое количество времени, может проводиться устно. Для того чтобы работа была продуктивной, можно учащимся предложить следующий алгоритм по полному пониманию текста:

1. определите основную тему текста по его «сильным позициям»;
2. просегментируйте текст и выделите звено понятой информации с зависимыми и непонимаемыми словами;
3. зафиксируйте известные слова, а остальные обозначьте условными значками и постарайтесь догадаться по их форме, какая это часть речи;
4. не обращаясь к словарю, постарайтесь догадаться по контексту о чем говориться в предложении;
5. проверьте свою догадку по словарю и отредактируйте текст.

Как показывает практика, работа по такой схеме имеет положительные моменты:

1. не существует экстремальных условий при переключении с одного языка на другой;
2. память учащегося не испытывает перегрузки, понимание происходит постепенно и последовательно;
3. есть возможность редактирования своей деятельности;
4. использование словаря происходит не бессистемно, а логично направлено;
5. постепенно обогащается словарный запас;
6. действия при повторяемости доводятся до автоматизма, складывается прием самостоятельной работы.

Проанализировав теоретические работы исследователей, мы обобщили приемы и, выбрав наиболее приемлемые в школьной практике, построили собственную цепочку действий для полного понимания текста. Действия, приведенные в определенный порядок и описанные доступным языком, становятся понятны учащимся любого возраста.

На основании этого можно составить рекомендации, практическое значение которых будет следующим:

* каждый учащийся имеет возможность самостоятельно работать с оригинальными иноязычными текстами различной информационной значимости;
* использование словаря постепенно сводится к минимуму;
* процесс работы становится упорядоченным и последовательным;
* складывается прием работы, который необходим при обучении в вузе;
* развивается языковая догадка, логика мышления и способность к целеустремленным действиям;
* в результате осмысленности работы проявляется интерес к занятиям иностранным языком, к переводческой деятельности.

## Симонова Н.А.

## Ставропольский государственный университет

## К ВОПРОСУ О РОЛИ ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА СОХРАНЕНИЯ

## НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА

Положение о необходимости изучения иностранного языка в неразрывной связи с культурой народа-носителя данного языка уже давно воспринимается в методике преподавания иностранных языков как аксиома.

На современном этапе обучения иностранному языку предполагается усиление воспитательной, образовательной и развивающей направленности в содержании обучения посредством использования культурологического подхода к отбору и организации учебного материала. При таком подходе иностранный язык усваивается в тесной связи с культурой и историей страны изучаемого языка.

Одним из основных путей, которым культура выражает себя, является язык. *Язык – это хранитель национальной культуры народа.* Более того, язык может быть не только источником информации, но и средством ее предъявления и дальнейшего хранения.

Язык – это средство общения, и в процессе акта коммуникации партнеры посредством языка обмениваются элементами своих национальных культур, передаваемых как лингвистическими, так и паралингвистическими и праксемическими средствами. Замечательный филолог И.И. Срезневский писал: «В языке народ выражает себя полнее и многостороннее, чем в чем-либо другом – не только в последнем своем положении, но и историческом. Все, что есть у народа в его быте и понятиях, и все, что народ хочет сохранить в своей памяти, выражается и сохраняется языком. В высшем своем жизненном и исторически важном применении язык становится орудием и проводником всех потребностей образованности народа».

Материальная культура постоянно опосредуется, переводится и записывается через язык. Именно из-за роли языка как посредника культуры он приобретает такую роль в преподавании иностранного языка. Межкультурные взаимоотношения осуществляются через формы и способы словесного общения, т.е. через систему естественного языка.

К.Д. Ушинский писал: «Лучшее и даже единственное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже мы вошли в язык народа, тем глубже мы вошли в его характер».

Путь от реальности к слову (через понятия) сложный, многоплановый и зигзагообразный. Усваивая чужой язык, человек одновременно осваивает чужой, новый мир. С новым иностранным языком обучающийся как бы транспортирует в свое сознание понятия из другого мира. Именно эта необходимость перестройки мышления, «перекраивание» собственной, привычной картины мира по чужому образцу и представляет собой одну из главных трудностей (в том числе психологическую) овладения иностранным языком, причем трудность неявную, не лежащую на поверхности.

Исследования практики межкультурного общения показывают, что трудности в понимании друг друга, потеря контакта или желания общаться зачастую вызываются не только недостаточным уровнем овладения лингвистическими знаниями, но и нередко различиями в социокультурном восприятии мира. Чувство неполного понимания может возникать как в ситуациях общения с носителями иностранного языка, так и при чтении иноязычной художественной или общественно-политической литературы. Затрудненное адекватное восприятие иноязычного текста или речевого акта связано с различиями в «культурном контексте», под которым понимаются структуры ожиданий, позволяющие определенной группе людей осмысленно воспринимать окружающий мир. В данных ожиданиях отражен общий опыт предшествующих поколений, и в большинстве случаев эти ожидания оправдываются. В речи носителей языка слышны не только их индивидуальные голоса, но и общепринятые в их языковой общности знания, метафоры, категории. Это делает их манеру речи предсказуемой для других носителей данного языка, однако одновременно затрудняет понимание этой речи неносителями, не разделяющими с первыми исторический опыт и общие знания.

А.А. Бодалев отмечал, что «понимание поступка и высказывания человека другой культуры требует выхода за рамки чисто вербального или поведенческого текста и рассмотрения в широком контексте представлений и стереотипов обыденного житейского сознания, присущих человеку этой культуры». А.А. Леонтьев пояснял, что представители разных лингвокультурных общностей, даже говоря на одном языке, действуют по своим национальным «моделям поведения», употребляют «свои» кинесические и праксемические системы, опираются на «свои» культурные знания.

Изучающие иностранный язык часто не задумываются о том, что те или иные привычные и знакомые им модели поведения, отношения к миру, образ мыслей неизбежно определяются культурой их национально-этнической общности и могут быть правильно истолкованы лишь в контексте данной культуры, приобретая иное значение с позиций какой-либо другой. Когда же поступки, мысли, ценностные ориентации представителей другой культуры не отвечают ожиданиям изучающих язык, неминуемо возникает негативная реакция, отношение к данным явлениям как к «причудливым», «странным», даже «опасным», а к иностранцам или этническим меньшинствам как к «стереотипным злодеям» из предубежденных рассказов или клоунам в расистских анекдотах. Эмоциональное отношение к сравнению своей культуры с чужой нередко, особенно в условиях длительного пребывания за пределами родной страны, вызывает состояние культурного шока, который отражает «конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания». Субъективно, культурный шок переживается как «напряженность, подозрительность, психологический дискомфорт, фрустрация», стремление избегать встреч с носителями языка. В острых случаях трудности возникают не только с интерпретацией невербального поведения и речи окружающих, но и в передаче намеренных ими чувств: «да» вдруг означает «нет», взмах руки вместо ожидаемого «подойдите» значит «отойдите».

О неизбежности «конфронтации двух культур» писал Г.Д. Томахин. Ю. Н. Караулов замечал, что «инонациональный наблюдатель, носитель других культурных традиций всегда склонен смотреть на чужую культуру, язык, национальные особенности с позиции превосходства». Данное чувство религиозных текстов не мыслится без культуроведческого комментирования. На самом деле оно скорее отражает механизм психологической защиты перед новым, непонятным, пугающим, будь это идеи, ценности, модели поведения или образ мира

С точки зрения многих исследователей для эффективного общения, взаимопонимания с представителями других стран, развития себя как разносторонней личности недостаточно отличного владения иностранным языком.

Согласно одному из концептуальных положений коммуникативного подхода язык, являясь феноменом определенной цивилизации, должен изучаться в контексте этой цивилизации. Для этого обучающиеся должны познакомиться с культурой стран изучаемого языка.

Знакомство с культурой изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности. Преподавание классических языков, как и трактовка религиозных текстов не мыслятся без культурологического комментирования. Как замечает канадский методист Л. Келли, еще в ΙΥ веке нашей эры при обучении латыни, «когда память о Ранней империи угасла, схоласты того времени комментировали социальные и исторические условия, в которых создавалась литература Золотого и Серебряного веков.». Знания, получаемые через подобные комментарии были обширными и включали сведения из самых различных областей - от географии до социального поведения. При преподавании живых языков интерес к соответствующим культурам начинает складываться с конца XIX в. На первое место выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка. В дальнейшем требование усвоить культуру народа-носителя изучаемого языка, ознакомиться с его образом жизни, знать его литературу, понять его дух, его характер включается в цели изучения иностранных языков представители почти всех методов и направлений. В разное время это требование составляло часть общеобразовательной цели при выдвижении в качестве основной задачи - задачи практического овладения языком. Вот что пишет по этому поводу О. Есперсен: «Наивысшая цель обучения языкам может быть выражена как получение доступа к лучшим мыслям и институтам другой нации, её литературе, её культуре, другими словами, к духу нации в самом широком смысле этого слова». Иными словами, постижение культуры, обслуживаемой иностранными языками, рассматривалось как возможное и желательное следствие, результат изучения языка, к которому нужно стремиться в процессе его усвоения.

За последние 20 лет у зарубежных и отечественных лингвистов все больший интерес вызывает экстралингвистический контекст языковых явлений. Существует необходимость теоретического осмысления и обоснования языка как средства выражения национальных особенностей и культуры народа, поскольку изучение данного вопроса языкознания приобретает действительно большую значимость в эпоху формирования принципиально нового многомерного социокультурного пространства, которое органично входит в рамки современного понятия картины мира. Эта же проблема, как одна из основных, была также отмечена в апреле 1997 г. в документе, получившем название «Языки: изучение, обучение, оценка. Общеевропейская компетенция». Необходимость появления этого документа была обусловлена изменившимися геополитическими условиями. Концепция новой Европы - Европы без границ - значительно расширяет сферы межнационального сотрудничества и настоятельно требует обратить особое внимание на проблемы, связанные с изучением иностранных языков, культурой изучающего языка.

Стремление к Европе без границ и произошедшие в связи с этим глубокие изменения в общественной, политической, общественной, экономической жизни оказывают большое влияние на развитие системы образования. Перед объединяющимися странами встала проблема тесной экономической и политической интеграции при одновременном сохранении культурных традиций и национальных особенностей. Это, в свою очередь, отразилось на развитии концепции образования и воспитания в странах Европейского Сообщества.

В ситуации мировой и региональной интеграции меняется сам характер социализации молодого поколения. Перед системой образования встает задача подготовки к культурному, профессиональному и личностному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством, языковой культурой. Так, например, в образовательной политике Европейского сообщества подобная переориентация привела к вычленению комплекса так называемых Европейских и Интеграционных дисциплин: сравнительной истории, языка и культуры, социологии и культурологии. Это базовый, приоритетный комплекс гуманитарных дисциплин, призванных выразить индивидуальность национальных культур и их связь с общечеловеческими ценностями, дать представление о «европейском самосознании». Решение проблем, связанных с процессом объединения, Англия, например, видит в подготовке молодого поколения к жизни в новых условиях, к обогащению контактов и сотрудничеству с лицами других национальностей и государств. Образование призвано развивать уважение к культуре других народов, и важнейший элемент в этом процессе - изучение иностранного языка.

Одновременное изучение проблемы языка и культуры не случайно, т.к. это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Такой подход к обучению иностранному языку в университете во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических и общеобразовательных, но и развивающих и воспитательных задач, а также содержит огромные возможности.

*Смолина И. Ю.*

*Магнитогорский государственный университет*

**К вопросу о Развитии диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе**

Социально-экономические изменения в нашей стране, сложившиеся рыночные отношения требуют новых подходов к решению задач, стоящих перед системой образования в России. Социальный заказ государства в образовании обусловил необходимость поиска принципиально новых подходов к осуществлению профессиональной подготовки. От выпускников вузов сегодня требуется новое профессиональное мышление, высокая мобильность, компетентность, ориентация на реализацию процессов социализации и профессионализации личности, гуманизации и демократизации педагогического процесса. В этой связи профессиональные и общественные достижения человека в значительной степени зависят от совокупности сформированных профессиональных умений, в частности диалоговых умений. Диалоговые умения выступают одним из основных блоков профессионально-педагогических умений [2], т.к. «коммуникация является условием существования любого социального процесса».

В современной науке имеется ряд исследований, раскрывающих различные аспекты проблемы развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. В частности, диалог как неотъемлемая часть педагогического процесса рассматривается в работах Л.И.Богомоловой («Диалог как историко-педагогический феномен», 2005), Н.В.Борисовой («Учебно-деловая игра в условиях гуманитаризации образования», 2001), Е.О.Галицких («Диалог в образовании как способ становления толерантности», 2004), М.В. Каминской («Педагогический диалог в деятельности современного учителя», 2003), З.С.Смелковой («Педагогическое общение: теория и практика учебного диалога на уроках словесности», 1999) и др.

Ученые-психологи и педагоги-исследователи Т.М. Бестанджиева («Психология педагогической продуктивности», 2005), С.В.Кудрявцева («Взаимодействие субъектов образования и эффективность педагогической системы», 2002), Н.А.Морева («Тренинг педагогического общения», 2003), С.А.Мухина («Нетрадиционные педагогические технологии в обучении», 2004) отмечают, что диалоговый подход в образовании способен обеспечить полноценное развитие личности. Целостное учение о культуре диалога представлено в трудах С.С.Аверинцева, Г.С.Батищева, М.М.Бахтина, В.Ф.Беркова, В.С.Библера, П.С.Гуревича, Д.С.Лихачева и др. Ученые-педагоги исследовали модели диалога в образовании и образованность как способность понять другого (В.А.Петрова, А.В.Мурга). Педагогический аспект диалога как формы сотворчества преподавателей и студентов рассматривали Г.М. Бирюкова, М.С.Каган, С.В.Нилова.

В последнее время достаточно активно исследовались различные аспекты диалогового взаимодействия в образовательном процессе: педагогические приемы организации диалога на уроке (Балакина Л.Л., 2000), организация профессионального общения педагогов в процессе повышения их квалификации (Казачкова Т.Т., 2002), организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации (Горовая В.И., 2005), подготовка учителей к развивающему педагогическому диалоговому взаимодействию с учащимися, формирование культуры диалога специалиста социально-культурной сферы (Ускова Н.Г., 2003), педагогические возможности диалога в образовании (Седов В.А., 2002) и др.

Диалог является средством реализации основных положений личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.). Диалогика мышления, диалогические аспекты учебной деятельности, диалог как фактор и условие развития личности представлены в исследованиях по педагогической психологии (А.А.Бодалев, М.В.Гулакова, Е.Г.Злобина, М.С.Каган, И.С.Кон, Т.С.Кудрина, А.В.Мудрик, В.И.Мясищев, В.В.Немирова, О.К.Сазонова, Н.Б.Шмакова, Е.С.Шевченко, Н.Ш.Щерба).

Однако, несмотря на существенный интерес ученых и значительность полученных результатов, проблема развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе остается недостаточно разработанной. Основными причинами этого являются [3]: отсутствие в существующих исследованиях общепринятой структуры диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки; недостаточная разработанность теоретико-практических основ процесса развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе, отражающих его сущность и возможности совершенствования; отсутствие комплекса подходов к развитию диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе; недостаточная разработанность содержательного и методико-технологического аспектов развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Актуальность обозначенной проблемы определяется: повышением требований к уровню профессиональной подготовки студентов в связи с изменениями социально-экономических условий в стране; тенденциями в образовании, связанными с необходимостью развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки; нереализованным потенциалом высших образовательных учреждений при подготовке выпускников, обладающих необходимым уровнем развития диалоговых умений; недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процесса развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки.

На основе вышеизложенного было сформулировано противоречиемежду объективной потребностью общества в подготовке специалистов с развитыми диалоговыми умениями и недостаточной теоретической и практической разработанностью указанной проблемы, требующее своего разрешения. Потребность в разреше­нии данного противоречия позволила сформулировать проблему, суть которой заключается в выявлении теоретико-методологических ос­нов, а также педагогических условий развития диалоговых умений студентов в процессе профессиональной подготовки.

В данной статье мы рассматриваем следующую гипотезу: уровень развития диалоговых умений у студентов повысится, если: 1) учебный процесс будет осуществляться с учетом знаний теоретико-методологических основ развития диалоговых умений; 2) на занятиях будут использоваться активные методы обучения (коммуни­кативные упражнения, языковые игры, видеозанятия, компьютерное обучение), в основе которых лежит общий метод диалогового общения; 3) на основе системного, компетентностного и коммуникативного подходов разработать система развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе, которая включает четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, организационный, результативный) и реализуется с учетом принципов научности, целостности, открытости, динамичности, интегративности; 4) будут созданы соответствующие педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие диалоговых умений.

В соответствии с обозначенной гипотезой мы предлагаем: 1) определить наиболее продуктивные теоретико-методологические подходы к решению исследуемой проблемы; 2) на основе выявленных подходов разработать и экспериментально проверить систему развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе; 3) выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие диалоговых умений; 4) разработать научно-методические рекомендации по развитию диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Значительное влияние на наше исследование оказали теориио феномене диалога в области философии и социологии образования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.П.Валицкая, Б.С. Гершунский, В.И. Кудашов, Л.Н. Лесохина, Н.С. Розов и др.); социально-психологические теории совместной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.И.Донцов, А.Л.Журавлев, А.Д. Карнышев, Р.С. Немов и др.); концепция «внутренней речи» (Л.С. Выготский, Г.М. Кучинский, Л.А. Радзиховский, В.В. Столин и др.); теоретические основы педагогического взаимодействия (И.Я. Зимняя, С.П. Иванова, В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова, Е.В. Коротаева, И.Б. Котов, А.В. Мудрик, Н.Ф. Радионова, Е.Л. Федотова, Е.Н. Шиянов и др.); теоретические основы развития профессионально-важных качеств педагога в сфере коммуникации средствами иностранного языка (И.В. Петривняя, И.Л. Уварова, И.В. Лабутова, Ю.В. Ерёмин, Ю.Н. Карпова, Н.Ю. Борисова и др.). Рассмотрению вопросов о необходимости применения системного подхода к анализу педагогических процессов и явлений содействовали фундаментальные труды по *общей теории систем* (Л.фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), *теории педагогических систем* (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков и др.).

Исследование существенным образом опиралось на основные положения *компетентностного подхода в образовании* (А.Г. Бермус, В.И. Зеер [1], С.В. Кульневич, И.Ф. Исаев,  Л.М. Сухорукова, А.В. Хуторской, Н. Хомский и др.), *коммуникативного подхода* (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Л.А.Рябинина, Л.И. Савва [4], Л.А. Соколова, Э.В. Якубовская и др.).

При рассмотрении психолого-педагогических аспектов исследуемой проблемы мы опирались на положения *педагогического эксперимента* (Дж. Гласс, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.Я. Найн, A.M. Новиков, Дж. Стенли, Е.В. Яковлев и др.). Описываемое в статье исследование проводилось с использованием комплекса теоретических и эмпирических методов. *Теоретические методы:* анализ нормативных документов об образовании и научной литературы по проблеме исследования, синтез, сравнение, классификация, систематизация, моделирование. *Эмпирические методы:* исследование и обобщение эффективного опыта профессиональной подготовки студентов; констатирующий эксперимент по оценке диалоговых умений в условиях современного образования; формирующий эксперимент по практической реализации системы развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе; наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка студентов, рейтинг, экспертиза; статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемой гипотезы.

Научная новизна представленного исследования заключается в том, что: определена теоретико-методологическая стратегия развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе – системный, компетентностный и коммуникативный подходы; разработана с позиций этих подходов система развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе; разработаны педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем: расширены научно-педагогические представления о диалоговых умениях студентов и особенностях их развития в современных социально-экономических условиях; определена сущность диалога как средства профессиональной подготовки студентов; уточнены основополагающие понятия проблемы исследования «диалоговые умения», «диалог», «диалогичность», «диалогическое взаимодействие», «образовательный диалог»; определена специфика процесса развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Практическая значимость исследования определяется: 1) внедрением в образовательный процесс вуза системы развития диалоговых умений у студентов; 2) выявлением и характеристикой уровней и критериев развития диалоговых умений; 3) апробацией программно-методических средств (программа дисциплины «Английский язык», «Культура речи» и спецкурса «Учимся участвовать в диалоге», учебно-методическое пособие) в образовательный процесс вуза; 4) разработкой методических рекомендаций по развитию диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы преподавателями иностранных языков.

Обоснованность и достоверность исследования обеспечиваются анализом современных достижений психолого-педагогической науки; выбором и реализацией системного, компетентностного и коммуникативного подходов к построе­нию системы развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе; использованием взаимосвязанного ком­плекса теоретических и эмпирических методов исследования; репрезентативностью полученных экспериментальным путем данных; проверкой результатов исследования на различных этапах экспериментальной работы; обработкой результатов экспериментальной работы методами математической статистики с использованием вычислительной техники; подтверждением выдвинутой гипотезы исследования его результатами.

Таким образом, мы защищаем следующие положения: 1) Развитие диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе требует использования таких теоретико-методологических подходов, которые обеспечат организационную комплексность его построения и смогут реализовать потенциал высших образовательных учреждений при подготовке выпускников, обладающих необходимым уровнем диалоговых умений. Сочетание системного, компетентностного и коммуникативного подходов обеспечивает эффективное решение данной задачи. 2) Диалоговые умения студентов рассматривается нами как адекватное использование средств диалога для решения коммуникативных задач [1] и определяются нами как «умения вести диалог, общаться, обмениваться информацией и на этой основе налаживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса». 3) Система развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе включает четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, организационный, результативный) и реализуется с учетом принципов научности, целостности, открытости, динамичности, интегративности. 4) Реализация системы развития диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе определяется педагогическими условиями, которые обеспечивают эффективность развития диалоговых умений. Защищаемые положения определяют научную новизну, теоретическую и практическую значимость рассматриваемого в статье исследования.

**Библиографический список**

1. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1998. – 126 с.
2. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М., 1989.
3. Савва, Л.И. Педагогическая культура и культура педагогического общения / Л.И. Савва // Образование XXI века: проблемы и перспективы. – Магнитогорск, 1998. – С. 61-62.
4. Савва, Л.И. Пути формирования коммуникативных умений / Л.И. Савва // Педагогическая наука и школа: сб. научных трудов преподавателей и аспирантов. – Магнитогорск, 1995. – С. 15-18.

*Снопкова Н.А.*

*Иркутск государственный технический университет*

**Переводческий анализ текста**

У начинающих переводчиков бытует мнение, что письменный перевод текста – дело достаточно простое, заглядывай в словарь и, полагаясь на интуицию и знание языка, записывай перевод. Работая со студентами программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», приходится достаточно настойчиво убеждать в обратном, а именно - к письменному переводу текста надо специально подготовиться. Что означает глагол «подготовиться» в данном контексте? Перевод – это аналитико-синтетическая деятельность. «Подготовиться» означает выполнить сначала анализ текста оригинала, в который входит несколько задач.

В.Н. Комиссаров отмечает, что переводчик должен понимать переводимый текст более глубоко, чем «нормальный» читатель, для которого язык текста оригинала является родным. Переводчику необходимо не только понимать содержание и смысл оригинала, но и концентрировать внимание на его языковой оболочке, учитывая требования переводящего языка и культуры.

Перевод, по определению Бреуса Е.В., это процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе целенаправленного переводческого анализа исходного текста создается вторичный, переводящий текст, заменяющий исходный в новой языковой и культурной среде.

Цатурова И.А. рассматривает переводческий анализ текста как теоретико-практический курс, построенный «от теории к практике» и состоящий из трех частей: 1) теоретические основы переводческого анализа текста; 2) освоение текстовых жанров в письменном переводе; 3) практикум сопоставления текстов оригинала и перевода».

Обучаясь по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», студент, освоив курс «Теория перевода», приступает непосредственно к практическому курсу профессионально ориентированного перевода, цель которого - сформировать устойчивые умения и навыки письменного и устного перевода.

Одной из составляющих профессиональной компетенции переводчика, достигаемой в ходе изучения практического курса перевода, является умение осуществлять переводческий анализ текста. В данном контексте переводческий анализ текста это аналитическая деятельность переводчика, направленная на глубокое понимание переводимого текста на уровне смысла и на определение инварианта перевода. По определению Нелюбина Л.Л., автора толкового переводоведческого словаря, «инвариант перевода – это функциональное содержание исходного сообщения (т.е. его смысловая сторона – значение – как семантическая, так и прагматическая), определяемое коммуникативной установкой и функциональными характеристиками переводимого высказывания и соотношения между ними».

Исходя из опыта работы с начинающими переводчиками, переводческий анализ текста целесообразно подразделить на несколько этапов. Первый шаг к письменному переводу – это предпереводческий анализ текста или по терминологии Алексеевой И.С. «сбор сведений о тексте», суть которого заключается в нахождении ответов на следующие вопросы: кто автор текста; время создания и публикации текста; для кого текст предназначен; к какому речевому жанру он относится; тип информации, заложенной в тексте и ее плотность (когнитивная – познавательная, эмоциональная, эстетическая); каково коммуникативное задание текста (сообщить важные новые сведения, убедить в своей правоте, наладить контакт и т.д.).

Предпереводческий анализ текста, ответы на приведенные выше вопросы, дают переводчику общее представление об исходном тексте, позволяют знать, какие языковые средства можно ожидать в оригинале и какую стратегию перевода выбрать.

Второй шаг – это сам процесс перевода, который требует и анализа, и синтеза. Канадский переводчик и преподаватель переводоведения Жан Делил выделяет в процессе перевода три этапа: понимание, перевыражение и подтверждающий анализ. В отечественных работах по переводоведению эти этапы обозначены как: 1) этап восприятия и понимания текста оригинала; 2) собственно процесс перевода; 3) этап редактирования.

На этапе понимания или декодирования знаков в тексте оригинала, т.е. дифференцировании языковых знаков (референция к языку) и извлечении смысла (референция к действительности, невербальная стадия), начинающий переводчик сталкивается с проблемой идентификации не только отдельных слов, но и с тем, как слова соединяются, образуя словосочетания, предложения, т.е. с синтаксическими структурами.

Ключ к пониманию текста – это толкование текста: семантический, синтаксический, ритмический (определение синтагм) и стилистический разбор. Это умение анализировать и синтезировать, т.е. прочесть текст по-переводчески – получить информацию, содержащуюся как в самом переводимом отрезке оригинала (синтаксической структуре), так и в лингвистическом, и ситуативном контексте. Далее на основе этой информации надо сделать выводы о содержании (первая интерпретация), что предстоит воспроизвести на следующем этапе – перевыражении, поиске вариантов перевода, определении видов соответствий и наиболее подходящих приемов перевода.

Другими словами, чтобы научиться квалифицированно переводить письменные тексты с иностранного языка на русский, следует овладеть аналитическим чтением, что представляет собой второй этап процесса перевода после предпереводческого анализа.

Аналитическое чтение основано на знании специфики языка оригинала, умении раскрыть его уникальную структуру, особенности его грамматического и словарного состава, т.е. увидеть употребление языка в письменной речи.

Аналитическое чтение – это первая интерпретация, декодирование или дифференциация языковых знаков: грамматических форм и структур; синтагм; лексических единиц; фразеологических единиц; атрибутивных групп; стилистически отмеченных единиц.

Важно видеть и лексику, и грамматику, потому что лексические и грамматические единицы тесно связаны в речи. Лексика – это строительный материал языка, который получает осмысленный характер, организуясь по правилам грамматики. Непонимание того, почему в тексте употребляется та или иная структура, может вызвать трудности, а значит, и ошибки при переводе.

В тексте «How to learn a language» автор говорит: «Words are like flowers. Each flower has its own kind of stalk and its own way of growing in the earth. A rose has to have a rose bush under it, not a pine tree. In much the same way an English word only blossoms out with its full meaning when it grows out of a stalk of English Grammar».

Грамматику любого языка можно охарактеризовать следующим высказыванием: «The Grammar of each language is not merely a reproducing instrument for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas, the programme and guide for the individual’s mental activity, for his analysis of impressions, for his synthesis of his mental stock trade» (Benjamin Lee Whorf).

В аналитическое чтение, как уже говорилось выше, входит синтаксический и морфологический анализ текста. При этом можно руководствоваться следующими вопросами:

* предложение простое (распространенное/нераспространенное) или сложное (связано по способу сочинения или подчинения);
* какие придаточные предложения имеются в анализируемом материале, какими союзами они вводятся: придаточные подлежащие, сказуемые, определительные, обстоятельственные (места, времени, образа действия, причины, следствия);
* имеются ли бессоюзные придаточные предложения, какие союзы опущены;
* сколько грамматических сказуемых, каковы их признаки;
* имеются ли модальные глаголы/служебные слова и каково их значение;
* сколько грамматических подлежащих, каковы их признаки, что входит в группу подлежащего;
* чем выражены остальные члены предложения (определение, дополнение, обстоятельство), каковы их признаки;
* имеются ли неличные формы глагола, их признаки и функции в предложении, а также обороты с ними (объектный, инфинитивный/причастный, субъектный инфинитивный/причастный, инфинитив с предлогом *for*, независимый причастный, сложный герундиальный);
* почему в предложении употребляется запятая;
* каковы функции и значения суффиксов, например, *-ly, -al, etc*. или префикса *in*- и его производных;
* имеется ли инверсия и другие средства эмфазы, эллиптические конструкции, отрицательные структуры, сравнительные конструкции, слова заместители, сослагательное наклонение, каузативные и адвербиальные глаголы, препозитивные и атрибутивные конструкции, каковы их признаки.

Синтаксический и морфологический анализ полезно сочетать с делением предложения на речевые такты (синтагмы) и прочитать его с соблюдением ударения и ритма, что способствует проникновению в смысл.

Далее на этом же этапе понимания – декодирования следует проанализировать лексические проблемы, включая и стилистическую дифференциацию предложения, т.е. книжная лексика (научная, специальная, поэтическая) и разговорная лексика (литературно-разговорная, фамильярно-разговорная, профессиональная, просторечие, сленг); имена собственные и приемы передачи их на язык перевода; многозначные, служебные слова; термины, реалии, сокращения, ложные друзья переводчика; неологизмы и архаизмы; интернациональные слова и американизмы; десемантизированные слова и эмоционально окрашенная лексика; устойчивые словосочетания – лишенные образности и эмоциональной экспрессивности; фразеологические единицы; образные языковые средства: *метафора*, *метонимия*, *ирония*, *зевгма*, *игра слов*, *эпитет*, *оксюморон*, *гипербола*, *литота* и *эвфемизм*.

После такого аналитического прочтения исходного текста (языковой, эстетической, культурологической интерпретации с целью достижения полного его понимания, извлечения из него всей глубины смысла) наступает собственно процесс перевода. Это этап синтеза, т.е. облечение этого смысла в новую, иноязычную форму. Но и здесь присутствует анализ – аналитический поиск вариантов перевода, определение видов соответствий и наиболее подходящих приемов преобразований: 1) лексические трансформации (некоторые из них лексико-грамматические): транскрипция, транслитерация, калькирование, включение в текст иностранного слова в его исходной графике, конкретизация, генерализация, нейтрализация, эмфатизация, смысловое развитие, целостное преобразование, компенсация, антонимический перевод, добавление (добавляют слова, чтобы не нарушать норму языка перевода), опущение семантически избыточных слов, контекстуальная замена, описание, комментарий, смешанный (параллельный) перевод и 2) грамматические трансформации: полный, частичный, нулевой перевод, функциональная замена, конверсия, развертывание, стяжение, расширение, перестановка, членение, объединение.

Начинающий переводчик часто пренебрегает 3-им этапом процесса перевода – редактированием, суть которого - прочитать вслух записанный вариант, услышать «шероховатости» речи, критически сравнить с исходным текстом, т.е. повторить «в миниатюре» анализ и внести исправления, если требуется. На этом этапе вырабатывается самый необходимый навык переводчика – самооценка собственного результата перевода, умение «схватить за руку» самого себя, осознать собственные действия, уметь вовремя себя поправить. В этом следует опираться на классификацию переводческих ошибок, которая рассматривается в работах Латышева Л.К., Комиссарова В.Н., Цатуровой И.А. Переводческие ошибки подразделяют на две группы; отклонения от содержания текста оригинала (искажения, неточности, неясности) и неадекватная модификация исходного содержания и форм его выражения (буквализмы, нарушения смысловых связей, нормативные языковые и узуальные ошибки, вольности, недочеты в индивидуальном стиле переводчика).

Таким образом, переводческий анализ текста включает в себя: предпереводческий анализ (сбор информации об исходном тексте); аналитическое чтение (декодирование исходного текста, невербальная стадия); аналитический поиск (выбор) вариантов перевода на стадии перевыражения, перевербализации понятий; сопоставительный анализ текста перевода с исходным текстом на завершающем этапе процесса перевода – редактирование, подтверждающий анализ.

Не следует думать, что этапы процесса перевода существуют отдельно и четко разграничены. Они действуют в тесной связи с друг другом. Но обязательно надо начинать с предпереводческого анализа (сбора данных о тексте), а залог успеха в прочтении текста по-переводчески (аналитическом чтении).

**Библиографический список**

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 288 с.
2. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учеб. пособие/Е.В. Бреус. – 4-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 2004. – 208 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие/В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.
4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – 4-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. - 320 с.
5. Цатурова И.А., Каширина Н.А. Переводческий анализ текста. Английский язык: Учебное пособие с методическими рекомендациями. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Перспектива, Изд-во «Союз», 2008. – 296 с.

*Соколова Н.В.*

*Иркутский государственный лингвистический университет*

**ОСОБЕННОСТИ САКСОНСКОГО ЮМОРА**

Категория комического как одна из категорий эстетики занимала еще древних философов (Платон, Аристотель). Комическое находит свое осмысление в теории аффектов (Декарт, Гоббс, Спиноза), в дальнейшем изучению категории комического посвятил свои труды ряд исследователей (Лессинг, Кант, Шиллер, Шеллинг, Ницше, Фрейд и др.). Если мы под словом «юмор» понимаем психологическую реакцию на окружающую действительность, которая выражается, в том числе через способность улыбаться, то этой способностью в той или иной степени обладает все человечество. Исключительность же этой реакции кроется в менталитете и в особенности аспекта «национальное». Национальные особенности чаще проявляются в своеобразии юмора, присущего той или иной нации. Изучение национальных форм комического открывает новые аспекты форм мировосприятия той или иной культуры. «…островному катастрофизму японцев отвечает улыбка умиленья перед слабым, хрупким, милым, нежным и грациозным; анемичен пуритански сдержанный «английский юмор» в быту, но в литературе он демонстрирует свои главные качества – джентльменскую уместность, этическую зоркость и незлобливость; обытовлено и повито привязанностью к мелочам родного уюта самоцельное острословие французов; по-бюргерски тяжеловесен пресный юмор немцев, которые и здесь по-протестантски сориентированы на требование меры…» [Исупов, 2001: 3]. Ганс-Дитер Гельферт подчеркивает, что особенность немецкого юмора имеет вполне конкретную выраженную историческую подоплеку и немецкий национальный юмор прошел свой исторический путь, который наделил его своими индивидуальными особенностями [Gelfert, 2005: 169]. Каждый из нас смеется над тем, что связано с культурой, в которой он воспитан. В юморе всегда есть некий гротеск, некое преувеличение, но именно благодаря «народным шуткам» можно «разглядеть» культуру и людей, воспитанных в данной культуре, с определенного угла зрения. Потому так важно обращать внимание на все аспекты «национальной культуры» изучаемого иностранного языка, в том числе и на национальный юмор. Диалект в целях создания комического эффекта в немецком языке использовался издревле и применяется в настоящее время. Комичные ситуации возникают и от одновременного использования или сопоставления литературного языка и диалекта. Для понимания юмора необходимо наличие определенной лингвистической компетенции. Диалект, как и прежде, используется как эффективное средство для новых комических, иронических и саркастических ситуаций [Меркурьева, 2004: 251].

Итак, современный немецкий юмор в значительной мере сегодня «построен» на диалекте. Основная причина, как было замечено выше, историческая. Кроме этого, диалект обогащает и вносит разнообразие в лексический, фонетический и грамматический строй немецкого языка. По мнению Газанфара Кязимова, комический эффект обычных общеупотребительных слов связан прежде всего с возможностями их метафоризации и с многозначностью. «…Комизм усиливается за счет отдельных слов при различном связывании слов, приобретении ими дополнительной комической окраски в комической среде, при недоразумениях, возникающих в ходе диалогов и взаимных реплик персонажей. Разумеется, комические возможности слов проявляются и в языке автора в ходе повествования, однако язык персонажей обладает более широкими возможностями для достижения художественных целей…» [Кязимов, 1987]. Именно в целях усиления комического эффекта текст на литературном немецком языке нередко дополняется фразой персонажа на диалекте. Диалектная вставка может выноситься в заключение рассказа, когда именно диалектное включение является кульминационной фразой и смысловым завершением всего произведения; весь предшествующий текст в этом случае – контекст к итоговой реплике, которая и вызывает комический эффект. Нередко автор использует средство, когда диалект отрывочно присутствует в тексте на протяжении всего повествования, в этом случае диалектные реплики несут смысловую нагрузку и понимание текста невозможно без их наличия, например, на диалекте, может говорить определенное действующее лицо и т.п. Нередко автор выносит реплику на диалекте исключительно в заглавие рассказа, а в последующем повествовании вполне может не быть больше ни одной фразы на диалекте.

Персонаж, говорящий на определенном диалекте – носитель определенных стереотипных качеств, характерных для носителя данной языковой разновидности (диалекта). Так, например, саксонский диалект считается одним из самых непрестижных диалектов Германии и по сей день [Jakob, 1992]. Ворчливость и недовольство являются одной из черт, которые приписывают жителям Саксонии. Этот стереотип при оценке саксонцев связан с резким звучанием их речи, поскольку саксонский диалект считают одним из самых грубых. Безусловно, в этом играет свою роль фонетическая особенность и специфика словообразования, но кроме этого не стоит забывать, что саксонский диалект – это диалект из Восточной Германии, а, следовательно, некоторая негативная оценка в отношении к этому диалекту присутствует, так уж исторически сложилось. Следующий рассказ как раз иллюстрирует стереотип ворчаливого и пессимистичного жителя Саксонии. *Саксонец, желая поехать на автобусе, стоит некоторое время на остановке, на которой нет расписания движения маршрута, и громко размышляет о том, что в автобусе определенно не будет места, что ему придется ехать стоя. В это время подходит автобус, в котором находятся всего два пассажира, саксонец разочарован, садится в самый дальний угол, скрестив ноги, и, уставившись в окно, бормочет: Das is kee Lähm mehr! Nich ma offn Busverkähr kammer sich verlassn (Das ist kein Leben mehr! Man kann sich nicht auf Busverkehr verlassen!).* Комизм этой ситуации – неоправданное ожидание. Пассажир ожидает самого трагичного: полный автобус, давка, нехватка мест, а вместо этого ему предлагаются комфортные условия, что становится для него причиной разочарования. Здесь происходит подмена понятий и улучшение условий не становится причиной радости, а напротив – досады. Именно момент неверного распределения ценностей и становится основной комической нагрузкой.

Нередко в юмористических историях о саксонцах представляют еще одну черту – любознательность. В следующем примере любознательность граничит с наивностью и стремлением к пусть небольшим, открытиям, сделанным лично. *На вокзале лежит готовое к погрузке животное с массивными оленьими рогами. Супружеская пара Хеншке осматривает его с головы до ног с явным восторгом, затем господин Хеншке подходит к оленю, поднимает его заднюю ногу вверх и радостно констатирует: «Es is ä Männchen!»* Читатель изначально имеет информацию о половой принадлежности животного, так как рога имеют только особи мужского пола, тем нелепее и смешнее выглядит главный герой – взрослый человек, который решает наглядно удостовериться, что олень – самец.Комический эффект строится на последней фразе, которая и заключает в себе всю юмористическую нагрузку.

В следующем примере обыгрывается образованность саксонцев. Сначала повествование ведётся на литературном языке. *Унтерофицер Хохшленцер во время занятия с новобранцами задает вопрос: Что же является самым важным для солдата? Оружие, – отвечают новобранцы хором. – Оружие, безусловно, важно, но это не самое важное. Так что же все же самое важное? – Солдатская каска – снова пытаются ответить солдаты. Каска – важна. Но все же что является самым важным, черт возьми??? В ответ тишина. Тогда офицер продолжает: Das wichtigste im Leben des Kameraden Soldat, Kameraden Soldaten, ist sein Eßgeschirr aus Alimium! Один из рекрутов, саксонец Кнолле поправляет офицера: Darfschse vrbessern, Härr Underoffizer? Das heeßd ni Alumium, das heeßd Aluminium (Darf ich Ihnen verbessern? Das heißt nicht Alumium, das heißt Aluminium). – Oha, ein Intolenzler! Was waren sie denn im Zevilleben? – Maddemadigger, Härr Underoffizer. Солдат в цивильной жизни был математиком. Разговор продолжается следующим образом: Тогда Вы понимаете, как вычленять корень, так? – Так точно, господин унтерофицер! – Очень хорошо, нам как раз необходимо направить бойца для раскорчевывания территории в горный район. Пакуйте свои вещи! Разойдись! Через три месяца солдат Кнолле возвращается в казарму. И на занятии унтерофицера Хохшленцера на вопрос что является самым важным в жизни солдата, Кнолле рапартует: Das Wichdichsde im Lähm des Kameradn Soldad is sein Äßgeschirr aus Alumium! - Отлично, товарищ Кнолле! Вот, товарищи солдаты, теперь вы можете наблюдать на конкретном примере, что могут сделать с человеком 3 месяца работы на свежем воздухе!* В этом примере высмеивается традиционная «военно-армейская» тема с участием недалеких офицеров и смышленых солдат. Основной комический эффект здесь строится на одной фразе, которая становится опорной на протяжении всего повествования. Утверждение старшего по званию содержит лексическую ошибку Alumium, на которую и указывает солдат, получает за это приказ, равноценный наказанию. Через три месяца он просто озвучивает то, что хочет слышать офицер.

Следующий пример не стольконаправлен на изображение, каких бы то ни было качеств и черт, присущих «истинным саксонцам», сколько подчеркивает лексические особенности саксонского, здесь используется игра слов. *Дети врываются домой с воплем: Dr Maxl is in Deich gefalln (Max ist im Deich gefallen). Родители в ужасе: Um Gotts Willn! Habd ihr ne de Klamottn ausgezochn un ihn trogn geriehm bei där Kälde?(Um Gottes Willen! Habt ihr euere Klamotten ausgezogen und ihm ausgeliehen fürs Tragen beim Kälte?) На что дети отвечают следующее: Wieso denn Kälde? Bein Bägger in dr Baggstube isses doch warm. (Wieso Kälte? Beim Bäcker in Backstube ist es doch warm!) Облегченно взрослые: Da heeßds aber nich Deich, sondern Deeg. Lernt erscht ma richdsch deudsch redn! (Das heißt aber nicht Deich, sondern Teig! Lernt erst mal richtig Deutsch)*. Родители испытываю облегчение, что ребенок не провалился в холодную воду, а лишь измазался в пекарне в тесте. При иных условиях дети, непременно, были бы наказаны, но в данной конкретной ситуации все участники остаются невредимыми и поэтому все счастливы. Основная же комическая нагрузка – это все же не игра диалектного *Deich* и литературного *Teig,* а завершающая назидательная фраза, сказанная не правильным литературным языкам, а на саксонском диалекте: «Научитесь сначала правильно говорить на немецком!» (*Lernt erscht ma richdsch deudsch redn!*). Родители поучают своих детей, что говорить нужно правильно, чтобы избежать казусных ситуаций в будущем, но это нравоучение становится комичным, когда оно преподносится на диалекте.

Современный немецкий язык немыслим без диалекта, который является сегодня полноправной формой существования немецкого языка, наряду с литературным и разговорным. Диалект в современной Германии занимает свою особую нишу и используется, в том числе, в комедийно-развлекательных целях [Stolz, 2008: 15]. Подавляющее большинство немецких артистов разговорного жанра (Kaberettisten) используют в своем творчестве диалект для усиления комического эффекта, большинство бытовых шуток и юмористических рассказов содержат диалектные вставки или полностью базируются на диалекте; речь идет не только о саксонском диалекте в частности, сколько о диалектах немецкого языка, в общем.

**Библиографический список**

1. Борев Ю.Б. Основные эстетические категории/ Ю.Б. Борев. – М.: Высшая школа, 1960. – 445с.
2. Борев Ю.Б. Комическое/ Ю.Б. Борев. – М.: Искусство, 1970. – 267с.
3. Исупов К.Г. Комическое и трагическое в аспектах исторической эстетики// В диапазоне гуманитарного знания. Сборник к 80-летию профессора М.С. Кагана. Серия «Мыслители», выпуск 4. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – 145с.
4. Кязимов Г.Ш.Комические приемы в художественной литературе/ Г.Ш. Кязимов. – Баку, 1987. – 227с.
5. Меркурьева В.Б. Диалект и литературный язык в немецкоязычных драмах (отношение комплементарности и изоморфизма)/ В.Б. Меркурьева. – Иркутск, 2004. – 346с.
6. Eckert Wolfgang. Dadrieber lachn mir Saggsn/ Eckert. – München, 1993. – S.72
7. Gelfert Hans-Dieter. Was ist deutsch? Wie die Deutschen wurden, was sie sind / Gelfert. – München, 2005. – S.189
8. Jakob K. Prestige und Stigma Deutscher Dialektlandschaften// Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 1992. S 167-187.
9. Stolz M. Die neue Dialektik. Warum sich die Deutschen nicht mehr für ihre Mundarten schämen// Zeit & Magazinleben, 2008, №26, 19. Juni, S.13-17.

*Султанбекова Р.З.*

*Южно-Уральский государственный университет*

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

**ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

Одно из первых мест в иерархии профессиональных качеств современного руководителя занимает переговорная культура, умение организовать и провести переговоры на высоком уровне в соответствии с международными стандартами. Очевидно, что далеко не каждый менеджер владеет качеством подобного рода и может эффективно и успешно осуществлять переговорную деятельность в разных культурных контекстах. Поэтому проблема развития навыков ведения деловых переговоров, формирования переговорной культуры вызывает неподдельный исследовательский интерес.

Необходимость обращения к данной проблеме все больше и больше начинает осознаваться на всех уровнях вертикали власти. Об этом все чаще говорят высшие должностные лица страны, об этом свидетельствуют нормативно-правовые документы, появление в научной литературе специальных научно-теоретических и научно-практических разработок по переговорному процессу.

Анализ нормативно-правовых документов позволяет утверждать, что в обществе наметились некоторые предпосылки к исследованию проблемы формирования переговорной культуры у будущих менеджеров в условиях профессионального образования.

**Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»** **от 19 июля 1996 г.** гласит, что одними из основных задач высшего учебного заведения считаются: «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования…; сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества…; повышение образовательного и культурного уровня населения». На основании данного положения можно констатировать, что высшее профессиональное образование является активным транслятором культурных и общечеловеческих ценностей, а также этических норм и образцов поведения, присущих специалисту, работающему в сфере управления.

**«Федеральная программа развития образования» от 10. 04. 2000 г.** ориентирует систему образования на «… разработку содержания образования, соответствующего современному российскому и мировому уровню техники, науки, культуры…»; «вхождение в международное информационное и коммуникационное пространство»; «реализацию и совершенствование современных технологий изучения иностранных языков». Другими словами, программа признает необходимость обновления содержания образования в соответствии с современными требованиями науки и культуры с тем, чтобы обеспечить специалиста-менеджера новейшими знаниями в области управления, сформировать коммуникативные навыки ведения переговоров, научить использовать иностранный язык как свой профессиональный инструмент.

Социальный запрос государства, направленный на формирование коммуникативно-грамотного специалиста, находит свое отражение и в **«Национальной доктрине образования Российской Федерации» от 04. 10. 2000 г.** Доктрина утверждает, что система образования призвана обеспечить развитие у молодежи культуры межэтнических отношений. Государство в сфере образования, в свою очередь, обязано обеспечить «развитие высших учебных заведений как центров образования, культуры, науки и новых технологий…».

В **«Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» от 29 декабря 2001 г.** отмечено, что «связи со значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия, особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности специалиста». Помимо всего прочего, «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью». В связи с этим, «надлежит существенно актуализировать содержание и повысить качество профессиональной подготовки на этих уровнях образования с ориентацией ее на международные стандарты качества…».

Из сказанного следует, что профессиональное образование должно осуществлять подготовку такого специалиста-менеджера, который не просто владеет базовыми знаниями, умениями и навыками, но отличается высоким уровнем общей, профессиональной и переговорной культуры.

**«Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы» от 3 сентября 2005** роль образования в решении задач социально-экономического развития России видит в «создании условий для повышения конкурентоспособности лич­ности; формировании трудовых ресурсов, способных воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны; обеспечении социальной и профессиональной мобильности; формировании кадровой элиты общества, основанном на сво­бодном развитии личности». «Совершенствование содержа­ния и технологий образования обеспечивается путем внедрения новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, в том числе с использованием современных информационных и комму­никационных технологий…».

В **«Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации»** (октябрь 2008 г.) основной стратегической целью государственной политики в области образования является «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина». Причем развитию культурного потенциала личности в ней уделяется особое внимание. Государством планируется «создать условия для равной доступности культурных благ и услуг, образования в сфере культуры и искусства для граждан России» путем «подготовки научного кадрового потенциала в сфере культурологии и межкультурных коммуникаций на базе ведущих отечественных высших учебных заведений»; а также «использовать культурный потенциал России для формирования положительного образа страны за рубежом» на основе «реализации проектов двустороннего и многостороннего культурного сотрудничества».

Вышесказанное подчеркивает актуальность проблемы формирования переговорной культуры будущих менеджеров на государственном уровне и позволяет констатировать, что современное общество остро реагирует на проблему формирования социально активной, творческой и культурно-развитой личности, способной успешно решать коммуникативные задачи в процессе делового общения и трудовой деятельности.

Немаловажную роль в исследовании современного состояния изучаемой проблемы занимают диссертационные работы, защищенные за последние годы. Только за прошедшие 10 лет были осуществлены 16 диссертационных исследований, предметом исследования которых выступает такая категория, как переговорный процесс. Так, в работе Соколовой М.Г. рассматривается проблема формирования у старшеклассников профессионально ориентированных классов коммуникативных умений ведения деловых переговоров. В данном исследовании мы находим подтверждение актуальности изучаемой нами проблемы, и мы полностью согласны с мнением ученого о том, что «деловые переговоры – основной инструмент профессиональной деятельности менеджеров. Владение соответствующими коммуникативными навыками становится для них профессионально значимой категорией» [1, с.18].

Близкой в некотором роде вышеупомянутой работе является диссертационное исследование С.В. Астафурова. Схожесть данных работ мы видим в их коммуникативной направленности и ориентации, прежде всего, на развитие коммуникативных навыков. Но последнюю работу к теме нашего исследования приближает внимание к проблеме формирования иноязычных умений переговорного процесса в процессе языковой подготовке студентов неязыкового вуза.

Для нашего исследования существенное значение имеют идеи автора о формировании знаний об этнокультурной специфике переговорного процесса у обучаемых. Мы поддерживаем его мнение о том, что в современных условиях выпускники вузов должны уметь адекватно воспринимать культуру инофонного сообщества в переговорах с иностранными партнерами [2, с.74].

В работе Спиновой Е.А. «Формирование умений ведения переговоров при языковой подготовке специалистов внешней торговли» [3] процесс обучения студентов ведению переговоров рассматривается с точки зрения формирования прагматического компонента коммуникативной компетенции. Последнее, по мнению автора, достигается путем овладения знаниями о специфике переговорного процесса, а также развитие прагматических умений. Эта работа, как и две предыдущие, также ценна детальным изучением проблемы формирования у участников переговорного процесса коммуникативной компетенции. Однако в ней мы также не находим обращения к проблеме формирования переговорной культуры у студентов высшей школы.

Необходимость осуществления систематического анализа переговорной культуры, ее места и роли в жизни социума озвучена в диссертационном исследовании А.Л. Стремовской [4]. Пожалуй, это единственная работа, которая дает представление о феномене переговорной культуры, специфике переговоров как особого рода социокультурной деятельности.

Для выяснения современного состояния изучаемой проблемы нами был проведен анализ публикаций последних лет в ведущих научных журналах, освещающих актуальные проблемы образования, педагогической науки, лингвистики и управления. С этой целью нами были изучены журналы «Педагогика», «Высшее образование в России», «Иностранные языки в школе», «Педагогическое образование и наука», «Высшее образование сегодня», «Инновации в образовании», «Вестник Российского Гуманитарного Научного Фонда», «Проблемы теории и практики управления», «Менеджмент сегодня».

Изучая перечисленные научные журналы на предмет наличия и отражения в них исследуемой нами проблемы, мы обнаружили, что достаточно большое количество публикаций посвящено проблемам языкового образования студентов вузов, проблемам профессиональной подготовки менеджеров, проблемам межкультурной коммуникации, культуре межэтнических и межнациональных отношений. Достаточно много публикаций посвящено различным аспектам культурного развития студентов, также имеется ряд статей, посвященных применению иностранного языка как средства обучения. При всем при этом, количество статей, освещающих различные аспекты переговорного процесса, незначительно.

Особо хочется отметить статью Сигачевой Н.А. «Профессиональная подготовка будущих менеджеров к иноязычному деловому общению». Целью данной публикации является поиск эффективной технологии практической подготовки студентов-менеджеров к деловому общению на иностранном языке в реальных условиях профессиональной деятельности. С точки зрения автора, одной из наиболее эффективных педагогический технологий обучения иноязычному деловому общению является концентрированное обучение – «это особая технология организации учеб­ного процесса, при которой внима­ние педагогов и учащихся сосредота­чивается на изучении одного предмета за счет сокращения числа одновре­менно изучаемых дисциплин, концен­трации учебного материала на опре­деленном отрезке времени. Структу­рирование содержания в укрупненные блоки, активизации познавательных сил учащихся» [5, с. 140]. В статье подробно анализируются компоненты процесса обучения, принципы коммуникативного обучения, система форм организации обучения, а также преимущества и недостатки концентрированного обучения. В конце автор делает вывод о целесообразности использования данной технологии в педагогическом процессе неязыкового вуза.

Подводя итог анализу современной периодической печати, отметим, что особенно широко в ней освещены вопросы языкового образования студентов вузов (в том числе и преподавания иностранных языков), проблемы профессиональной подготовки менеджеров, различные стороны культурного развития студентов. Все это свидетельствует о том, что в последнее время возрос интерес со стороны исследователей к проблемам формирования ключевых компетенций в сферах коммуникации и культуры, однако вопросы формирования переговорной культуры (в частности, у будущих менеджеров) авторы не затрагивают.

Следующее направление нашей работы по изучению современного состояния выделенной нами проблемы – анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 061100 – "Менеджмент организации", содержащего общие квалификационные требования к подготовке менеджера.

Изучение учебных курсов, входящих в цикл ГСЭ, позволяет выделить ряд дисциплин, которые закладывают основу для формирования у студента переговорной культуры, а именно: философия, культурология, русский язык и культура речи. Они дают общее представление о том, то такое культура, ее роль и место в жизни общества, языке и символах культуры, межкультурной коммуникации, культурных ценностях и нормах, культурных традициях, особенностях устной публичной речи, коммуникативных и этических аспектов устной речи, культуре речи и делового общения.

Возможности же иностранного языка, как общей гуманитарной дисциплины, весьма ограничены. Он лишь формирует у студентов базовые фонетические, лексические, грамматические и аудитивные навыки. Говорение, как конечный результат изучения данной дисциплины, сводится к умению презентовать устное сообщение или доклад, а также использовать наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения.

Среди предметов общепрофессионального блока формированию переговорной культуры способствуют такие дисциплины, как основы менеджмента, теория организации, организационное поведение. В рамках курса «основы менеджмента» происходит знакомство с этикой менеджмента, природой организационных отношений в системе менеджмента, стилями и имиджем менеджера, также изучается разнообразие моделей менеджмента: американский, японский, европейский и др. «Теория организации» ориентирует студентов на овладение организационной культурой, развитие организаторской и организационно-управленческой мысли. В свою очередь дисциплина «организационное поведение» способствует повышению уровня знаний в области теории поведения человека в организации, коммуникативного поведение в организации, организационного поведения в системе международного бизнеса.

Роль предметов, относящихся к циклу специальных дисциплин (стратегический менеджмент, управленческие решения, управление персоналом, инновационный менеджмент), заключается в том, что они раскрывают сущность таких явлений, как типология управленческих решений, управленческие решения и ответственность, планирование деловой карьеры и др.

Таким образом, проанализировав стандарт, мы констатируем, что цель «формирование переговорной культуры» в образовательном стандарте не заявлена. Понятие «переговорная культура» не нашло своего отражения среди дидактических единиц изучаемых предметов. Поэтому ни одна дисциплина в полной мере не формирует у студента комплексного и системного представления о переговорной культуре и не обеспечивает подготовку будущих менеджеров к этой важной стороне их профессиональной деятельности.

Большое значение для понимания современного состояния проблемы формирования переговорной культуры у будущих менеджеров имеют существующие разработки учебных планов, согласно которым ведется обучение специалистов данного профиля в высшей школе. С этой целью мы провели анализ Учебных планов нескольких вузов страны в области содержания национально-регионального (вузовского) компонента и дисциплин по выбору студента.

Мы взяли Учебные планы 13 вузов страны (доступные в сети Интернет), ведущих обучение по специальности «Менеджмент организации». Все указанные в таблице дисциплины встречаются в национально-региональных (вузовских) компонентах и дисциплинах по выбору студента и являются дисциплинами, в задачу которых входит развитие способности студентов к осуществлению деловой коммуникации, соблюдению правил этики и этикета, регуляции профессионального поведения и деятельности на основе моральных и нравственных норм и идеалов. Однако на основании приведенных данных можно сделать вывод о том, что во многих вузах не уделяется должного внимания проблеме формирования переговорной культуры у будущих менеджеров.

Целенаправленное обучение отдельным аспектам делового общения, будь-то презентация проекта, ведение документации, деловой переписки и переговоры (в частности), как правило, происходит исключительно в рамках различных тренингов, семинаров, краткосрочных или долгосрочных коммерческих курсов, либо средствами дополнительного профессионального образования. Как отдельная дисциплина «переговорный процесс» преподается лишь на факультетах, готовящих специалистов для дипломатической, консульской службы и для внешнеполитических ведомств страны. В то же время важно отметить, что все большее распространение получает такая дисциплина, как «деловой английский», которая включается в блок общеобразовательных дисциплин, факультативных и специальных курсов, курсов по выбору. И нередко тема «переговоры» является одной из составляющих данного курса, а также ряда других курсов, к примеру, конфликтология. Но, то количество часов, которое уделяется изучению данной темы, не позволяет сформировать навык ведения деловых переговоров, и тем более, культуру переговорного процесса.

На основании вышеизложенного мы полагаем, что для решения проблемы, связанной с формированием переговорной культуры у будущих менеджеров, целесообразным представляется использование иностранного языка как учебной дисциплины. Иностранный язык, в виду своей специфики, обладает значительным потенциалом для формирования и развития навыков коммуникации в целом и может выступать в роли средства формирования переговорной культуры.

Формирование переговорной культуры на занятиях по иностранному языку предполагает опору на знания о культуре общения, умения вести диалог и полилог, навыки деловой коммуникации, которыми студенты овладели на родном языке. К ним можно отнести знания, полученные в процессе изучения гуманитарных, социально-экономических и общепрофессиональных дисциплин; практические умения, сформированные в ходе участия в деловых или ролевых играх, в результате выполнения проектов и прохождения практики; навыки, полученные из личного опыта.

Обучение студентов переговорному процессу и формирование переговорной культуры подразумевает некоторую корректировку учебного курса по иностранному языку для управленческих специальностей. Необходимо также разработать модель и технологию формирования переговорной культуры, подобрать учебные материалы, составить комплекс упражнений и заданий, направленных на расширение знаний учащихся в избранной области, выделить оптимальные педагогические условия. Результатом такого обучения станет сравнительно высокий уровень владения студентами – будущими менеджерами языком международных переговоров и переговорной культурой.

**Библиографический список**

1. Соколова М.Г. Формирование у старшеклассников профессионально ориентированных классов коммуникативных умений ведения деловых переговоров: Дис. … канд.пед.наук. – М.: РГБ, 2002.

2. Астафуров С.В. Развитие иноязычных коммуникативных навыков переговорного процесса у студентов-нефилологов: на материале английского языка: Дис…. канд.пед.наук. – М.: РГБ, 2007.

3. Спинова Е.А. Формирование умений ведения переговоров при языковой подготовке специалистов внешней торговли: Дис. … канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2007.

4. Стремовская А.Л. Переговорный процесс как форма социального взаимодействия (философско-методологический анализ). Дисс… канд.филос.наук. – М.: РГБ, 2003.

5. Сигачева Н.А. Профессиональная подготовка будущих менеджеров к иноязычному деловому общению // Высшее образование сегодня. – №2. – 2007.

*Тиханович А.И. (г. Нижний Тагил)*

**Мастерство «вплетения» в авторскую речь разных голосов в рамках текста романа Н.Н. Берберовой**

**«Курсив мой»**

Автобиографический роман «Курсив мой» известная писательница Н. Берберова написала в 70-нем возрасте, имея за плечами богатейший интеллектуальный, общественный, чисто человеческий опыт.

Н. Берберова в период работы над «Курсивом» признавалась: «Я пишу сагу о своей жизни, о себе самой, в которой я вольна делать, что хочу, открывать тайны и хранить их для себя, говорить о себе, говорить о других, не говорить ни о чем, остановиться на любой точке… Все, что здесь пишется по двум законам, которые я признавала и которым следую: первый: раскрой себя до конца, и второй: утаи свою жизнь для себя одной» [1996: 7].

Структура романа, состоящая как из описаний, внутренних монологов, так и многочисленных диалогов, воплотила замысел Берберовой. Анализ диалогов дает большие возможности для литературоведческой и лингвистической интерпретации этого текста.

М.М. Бахтин замечал, что анализ текста проводится на границах этих дисциплин (лингвистика, философия, филология, литературоведение), на их стыках и пересечениях, так как за каждым текстом стоит не только система языка, т.е. все повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста, но и одновременно что-то индивидуальное, единственное и неповторимое, и в этом весь смысл его (замысел, ради чего он создан) [Бахтин 2000: 258].

Исходя из положений М.М. Бахтина и исследований в различных гуманитарных науках был сделан вывод о том, что языковое общение в принципе диалогично, более того, что диалогичность – это форма существования языка в речи, не только устной, но и письменной.

«Курсив мой» - автобиография, для которой свойственно ретроспективное отражение реальных событий, которое объективирует освещаемые в автобиографии факты и явления и усиливает психологичность повествования. Автобиография – это прежде всего рассказ реальной личности о собственном бытии, поэтому, для того, чтобы рассказ был ярким, запоминающимся, в нем должны участвовать современники, предшественники, близкие люди. Их образы создаются благодаря диалогам как одному из приемов художественной речи.

Диалоги естественно вписываются в романное повествование, придают ему «живое» звучание: слышны голоса единомышленников и антагонистов Н.Н. Берберовой. Беседы, споры ведутся на литературные, общественные, философские, онтологические темы, возможные только между образованными, интеллектуально развитыми людьми, что приводит к введению в разговор соответствующей лексики, образных фразеологических выражений. Собеседники высокой культуры, они с полуслова понимают друг друга, поэтому часто используется недосказанность или параллельность реплик.

А.К. Соловьева на основе анализа художественных текстов выявляет такие разновидности диалогов, как: а) диалог-спор, б) диалог-конфиденциальное объяснение, в) диалог-эмоциональный конфликт (ссора), г) диалог-унисон. [1965: 25]

Итак, с одним из участников диалогов, В. Ходасевичем, Н. Берберова была связана не только дружескими и литературными, но и продолжительными семейными отношениями, что, безусловно, наложило отпечаток на содержание и тональность их разговоров.

Как бы противоречиво ни складывались отношения Нины Николаевны и В.Ф. Ходасевича, их связывали трогательные чувства. Один из последних разговоров с Н.Н. в жизни Ходасевича – это объяснение.

*- Я знаю, я только помеха в твоей жизни… Но быть где-то, в таком месте, где я ничего никогда не буду уже знать о тебе… Только тебе… только о тебе… только тебя люблю…Все время о тебе, днем и ночью об одной тебе…Ты же знаешь сама…Как я буду без тебя?...Где я буду?...Ну, все равно. Только ты будь счастлива и здорова. Езди медленно (на автомобиле). Теперь прощай.*

*Я подошла к нему. Он стал крестить мое лицо и руки, я целовала его сморщенный желтый лоб, он целовал мои руки, заливая их слезами. Я обнимала его. У него были такие худые, острые плечи.*

*- Прощай, прощай, - говорил он, - будь счастлива. Господь тебя сохранит. Я вышла в столовую. Потом я опять вошла к нему. Он сидел на постели, уронив голову в руки. [1996: 419]*

Все в этом объяснении говорит о переполнявших его чувствах нежности к Н.Н. и отчаяния от безысходности своего положения. Когда умирающий человек, собрав последние силы, говорит так проникновенно, отвечать ему, конечно, трудно, поэтому ответных реплик Н.Н. нет, а есть только все объясняющая фраза: *«Я что-то хотела сказать ему, утешить его, но он продолжал».*

Его монолог отличается большей степенью экспрессивной окрашенности, что проявляется в повторах: *«Только о тебе…», «Только тебя люблю…», «Как я буду без тебя?...», «Где я буду?...».*

Можно предположить, что Ходасевич понимал, как к нему относится Н.Н., поэтому не захотел слушать ее утешения, а только спешил высказаться, проявив в этих страстных словах неугасшую любовь к ней.

Это объяснение – классический пример диалога, закончившегося откровенным признанием одного из участников.

Диапазон размышлений Берберовой настолько широк и разнообразен, что собеседниками ее (явными и внутренними) являются не только современники, но и предшественники, чьи мысли ей особенно близки. Таким собеседником стал Ф.М.Достоевский, о котором она увидела сон. Говоря об обреченности всех на неизбежное испытание, она подчеркивает «…все предстоит всем. Ничего не предписано, все возможно…»

«В связи с этим я вспоминаю один свой сон о Достоевском».

*«И я говорю ему: вот, Федор Михайлович, здесь в шахматах можно точно все предвидеть и учесть: если шагнем сюда, то все двадцать пять или тридцать пять ходов до самого конца игры заранее предрешены и известны. Если шагнем туда – опять целая цепь решены и известны. Если шагнем туда – опять целая цепь причин и следствий разворачивается и выхода из нее нет. А вот в жизни человеческой даже вы не можете предвидеть, что случится: дадут вам кучу данных о двух людях, а вы все-таки не скажете нам сегодня, что они будут делать – вместе или порознь – завтра. Закон причины и следствия не действует, когда речь идет о людях.*

*Он улыбается, щурит один глаз, молчит с минуту и потом говорит:*

*- Да, это, пожалуй, так. Двадцать пять ходов или тридцать пять, их, конечно, можно предвидеть, но только при том условии, что потолок не обвалится во время игры или одного из играющих не хватит Кондратий. Если это случится, то шахматы станут вроде жизни, то есть перейдут в измерение, где нет ни социальных, ни биологических законов, ни возможности угадать самому изощренному уму «выкройку» будущего.*

*- Как нет социальных и биологических законов? Разве есть такое место на свете?*

*- Встреча двух людей и творчество, - говорит он, - там эти законы недействительны. [1996:64]*

Это диалог-унисон. В нем экспрессивные моменты иррелевантны. Для диалога показателен лексико-синтаксический параллелизм: *«… если шагнем сюда, то все двадцать пять или тридцать пять ходов до самого конца заранее предрешены».*

*«Двадцать пять ходов или тридцать пять, их, конечно, можно предвидеть».*

Собеседники проявляют свою позицию через монологические реплики. Явен прием «подхватывания» при помощи частицы «да»: *«Да, это, пожалуй, так».* Финал диалога экспрессивно-эмоционален «*Как нет?», «разве есть?».*

Этот диалог представляется дружеской беседой и спором, ситуация которого не предполагает результативного исхода. И в самом деле, диалог обрывается категоричным ответом Достоевского на вопрос о том, есть ли на свете место без социальных и биологических законов.

Он сказал: *«Встреча двух людей и творчество. Там эти законы недействительны».*

В романе «Курсив мой» наряду с традиционными диалогами представлена диалогизированная внутренняя речь.

Н.Н. Берберова была незаурядной личностью, кроме литературоведческих работ, прозы, она писала стихи.

В 1921 году, переполненная своими стихами, она решилась пойти в Дом Литераторов, очень «смущалась, медлила», т.к. даже начинающий поэт, Берберова, она могла трезво отнестись к своим писаниям и внутренне говорила с собой.

*«С чем я пойду к «поэтам»? С моими детскими стихами? Или с «Выше, выше, вдаль, на север?» Или с написанным недавно «О, если будешь завтра с ней?» Оно мне казалось вымученным: «Я не скажу тебе ни слова, / Лишь посмотрю…» Это я кого-то ревновала, кажется еще там на юге. «Ты не узнаешь никогда». Как это плохо! Только вот разве что конец: «И буду жадно я искать/ Следы неведомых объятий/ Твоих, на этом черном платье,/ Что помогал ты надевать». Хотя почему он помогал ей надевать платье? В крайнем случае он мог помочь ей застегнуть его, на кнопки или крючки» [1996:143].*

Читатель получает представление о ее первых литературных опытах, т.к. она цитирует строчки из своих стихов, комментирует, убеждается в их несовершенстве, т.е. это пример саморефлексии: *«оно мне казалось вымученным», «как это плохо!».*

*«И буду жадно я искать/ Следы неведомых объятий/ Твоих, на этом черном платье,/ что помогал ты надевать». По поводу этих строк она отзывается еще более безжалостно: «Хотя почему он помогал ей надевать платье? В крайнем случае он мог помочь ей застегнуть его, на кнопки или крючки»* [1996:143].

Комментирование диалогов в романе Н.Н. Берберовой позволяет погрузиться в литературную и общественную жизнь дореволюционной России и трагическую жизнь представителей культуры в эмиграции, ощутить пульс жизни тех, о ком рассказала Берберова.

**Библиографический список**

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР, сер. лит. и языка. – 1981. - №4.
2. Балаян А.Р. Еще один монолог о диалоге (и полилоге) // Рус. язык за рубежом. – 1981. - №4.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
4. Берберова Н.Н. Курсив мой. М., 1996.
5. Винокур Т.Г. Диалогическая речь // Лингвистический энциклопедический словарь. / Под ред. Н.В. Ярцевой. – М., 1990. – с. 45.
6. Соловьева А.К. О некоторых общих вопросах диалога // ВЯ. – 1965. - №6.

*Ткачук М.С.*

*Тюменский государственный нефтегазовый университет*

**СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕРМИНОСИСТЕМ ПРИ**

**ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

В настоящее время теория перевода как самостоятельная научная дисциплина, а вместе с ней и переводческая практика во многом трансформируются в более широкую, глобальную дисциплину - теорию межкультурной коммуникации. Одной из важнейших реальностей перевода является ситуация относительности результата процесса перевода, решение проблемы эквивалентности применительно к каждому конкретному тексту.

Из всей совокупности исследуемых учеными проблем, возникающих в связи с изучением функционального языка научно-технической литературы, наибольшее внимание по праву уделяется исследованию лексики как наиболее специфическому уровню языка науки и техники. Вопрос о специфике терминов и проблемах их перевода всегда занимал особое место в сопоставительном языкознании. Если задача перевода – обеспечение эквивалентности как общности содержания текстов оригинала и перевода, то при переводе специальных текстов терминам следует уделять особое внимание: именно они определяют информационное содержание специального текста, являясь своеобразными ключами, организующими, структурирующими и кодирующими специальную информацию.

Поэтому при переводе специального текста самым важным служит правильный, адекватный перевод входящих в него терминов. Важнейшим условием достижения эквивалентности является сохранение в переводе содержательной точности единиц ИЯ, обеспечение абсолютной идентичности понятий, выражаемых терминами ИЯ и ПЯ. Иными словами, если термины ИЯ и ПЯ кодируют понятие соответствующей научной области, а тождественность кодов отправителя и получателя является элементарным условием успешной коммуникации, то именно обеспечение тождественности означаемых терминами понятий представляет собой важнейшую задачу перевода специального текста. Поэтому проблема исследования терминологии является одной из ключевых в исследовании научно-технических текстов.

Термин – слово (словосочетание), означающее понятие специальной области знания или деятельности. Термин – это неотъемлемая органическая часть лексической системы литературного языка. Термины отличаются от других разрядов слов своей огромной информационной насыщенностью.   
В научном и техническом термине дано наиболее точное, концентрированное и экономное определение научного или технического понятия. Важнейшим условием достижения эквивалентности является сохранение в переводе содержательной точности единиц ИЯ. Выявление расхождений в системе понятий, выражаемых терминами ИЯ и ПЯ, - важный шаг на пути межъязыковой гармонизации терминосистем, обеспечивающей решение проблем перевода терминов в сферах их функционирования. Термины являются также единицами языкового и профессионального знания, обеспечивающими эффективность межкультурной коммуникации.

Основное требование, предъявляемое к термину, - его однозначность. В общетерминологическом плане это требование реализуется двумя путями, так как существуют две категории терминов: 1) общенаучные и общетехнические термины и 2) специальные (номенклатурные) термины. Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии. Терминология, как система научных терминов, представляет собой подсистему внутри общей лексической системы языка. Терминология – это система понятий данной науки, закрепленных в соответствующем словесном выражении [1]. Если в общем языке (вне данной терминологии) слово может быть многозначным, то, попадая в определенную терминологию, оно приобретает однозначность. Специфика терминов как особого лексического разряда слов состоит в том, что они создаются в процессе производственной и научной деятельности и поэтому функционируют лишь среди людей, обладающих соответствующими научными и производственными реалиями, то есть макроконтекстом. Поэтому в отличие от обычных слов, однозначность которых в речевой коммуникации обеспечивается ситуацией или лингвистическим контекстом, однозначность термина регламентируется экстралингвистическим макроконтекстом или лингвистическим микроконтекстом.

Один и тот же термин может входить в разные терминологии данного языка, что представляет собой межнаучную терминологическую омонимию. Например, термин “*valve*” в машиноведении обозначает “клапан”, в радиотехнике “электронная лампа”, в гидравлике “затвор”. [2]

Сложнейшей проблемой, связанной с переводом научных текстов, является проблема передачи исходного содержания с помощью иной терминосистемы. Терминосистема языка перевода является принципиально неповторимой, как и лексическая система в целом. Это связано со следующими причинами: 1) терминосистема является частью лексической системы национального языка, следовательно, она в той или иной мере отражает его национально-культурную специфику; 2) терминосистема отражает предметно-понятийную область знаний в конкретной дисциплинарной области, которая также может отличаться в различных культурах; 3) терминосистема всегда динамична, она постоянно изменяется как в системных отношениях между единицами, так и в отношении плана содержания отдельной терминологической единицы. Указанные факторы часто приводят к тому, что термины могут рассматриваться как безэквивалентные или частично эквивалентные единицы.

Проблема отсутствия термина-эквивалента ни в коем случае не означает принципиальной непереводимости термина и может быть решена посредством использования в переводе других языковых средств. Причинами безэквивалентности на лексическом уровне являются: 1) отсутствие предмета или явления в жизни народа; 2) отсутствие тождественного понятия; 3) различие лексико-стилистических характеристик. Применительно к терминологии наиболее частыми являются первые две причины, в особенности отсутствие тождественного понятия. При переводе безэквивалентных терминов применяются следующие приемы: 1) подбор русского термина или общеупотребительного слова (реже – словосочетания) с близким значением; 2) транскрипция, транслитерация; 3) описательный (разъяснительный) перевод.

Например, слово *tagout*. Оно образовано по подобию с ситуационно связанным с ним словом *lockout* (блокировка). Блокировка – это надежное отключение всех источников энергопитания оборудования с целью ремонта последнего. По соображениям техники безопасности на выключатели вешают таблички (tags), предупреждающие об опасности включения энергопитания на ремонтируемом оборудовании. Процедура изготовления и развешивания таких табличек и называется *tagout*. Поскольку вариант перевода “отабличивание” был бы слишком смелым русским неологизмом, то приходится ограничиваться описательным переводом: “установка предупредительных табличек”.

Прием транскрипции (транслитерации) при переводе может использоваться ограниченно: с одной стороны, он требует наличия у термина определенного звукового строя и окончания, способствующего последующему образованию падежных форм существительного; с другой, необходимо органичное включение заимствования в систему понятий соответствующей области. Например, транскрипция уместна при переводе термина *outsourcing*, обозначающего передачу выполнения хозяйственной операции другой организации (с целью уменьшения расходов и концентрации на основных видах деятельности): он не имеет русского эквивалента, так как обозначаемый им механизм, не столь давно распространившийся за рубежом, пока практически не используется российскими предприятиями. Подбор близкого по значению русского слова в данном случае невозможен; описательный же перевод представляется слишком громоздким, так что для перевода термина может быть рекомендована транскрипция: аутсорсинг.

Некоторые термины ИЯ и ПЯ, традиционно рассматриваемые как эквивалентные, являются относительными эквивалентами, то есть имеют определенные семантические расхождения, которые реализуются в различной специфике употребления терминов в ИЯ и ПЯ. Расхождения могут быть незначимыми при переводе текста (что и позволяет рассматривать данные единицы в двуязычных словарях как эквивалентные), но в определенном контексте могут препятствовать точности перевода. Определенные семантические расхождения между терминами ИЯ и ПЯ, как правило, вызваны различиями в точном объеме понятий, в дифференциации понятий. В сущности, их можно рассматривать как различия в языковой картине мира, формируемой языковыми средствами ИЯ и ПЯ которые коррелируют со структурой мышления и способом познания мира. В терминологии эти различия отражают расхождения в точном объеме понятия, обусловленном применяемыми системами и методиками учета, и его месте в системе понятий. Фундаментальные различия в терминообразующих системах понятий ИЯ и ПЯ могут реализовываться и в полном отсутствии эквивалентов.

Например, русскому термину заработная плата соответствуют два английских термина: salary (обозначающий оклад, жалованье, фиксированную заработную плату) и wages (обозначающий сдельную или почасовую заработную плату). Каждый из этих терминов, имеющих различные дифференциальные семы, может быть переведен термином заработная плата в тех случаях, когда дифференциация понятий иррелевантна и не имеет принципиального значения для восприятия информации носителями ПЯ.

Другой пример: слово “реконструкция”. Его можно перевести на английский язык разными синонимами, однако каждый из них имеет свой собственный оттенок, не учитывать который просто нельзя. Во-первых, реконструкция это никогда не *reconstruction* – это типичный “ложный друг”, означающий “перестройку” или “возобновление строительства”. Вот несколько примеров перевода на английский язык слова “реконструкция”: modernization – модернизация, приводящая к росту производительности, эффективности работы установки; upgrade (updating) – модернизация, связанная с полной или частичной заменой старого оборудования на новое; turnaround – капитальный ремонт с модернизацией (в результате такого ремонта улучшаются экономические показатели предприятия).

Между тем большинство терминологических единиц создано на базе интернациональной лексики и интернациональных морфем, и в силу этого очень часто может возникать иллюзия терминологического тождества, которой на самом деле нет, или попытка воссоздать семантическую структура термина на основе значения составляющих его морфем. Подобные ситуации часто приводят к неточностям или даже серьезным ошибкам при переводе. Это могут быть так называемые «ложные друзья переводчика». Например, слово *actually* в технической литературе наиболее часто переводится как *фактически* (а не актуально), слово *article* как *изделие* (а не артикль), слово *operation* – *работа*, *эксплуатация* (а не операция), слово *originally* – *первоначально* (а не оригинально), слово *resin* – *смола* (а не резина). Еще один пример: английское слово *field* означает не только “поле”, но и “эксплуатация”, а поэтому *field tests* – это не только “полевые испытания” (танков, пушек), но чаще – “эксплутационные испытания”. Или, например, термин, *in-field office.* Переводить этот термин всегда как “офис отдела эксплуатации” или “офис на строительной площадке” нельзя, так как этот термин также означает “региональный офис компании”, противопоставляемый головному офису иностранной компании (*home office*).

Словари не успевают за развитием техники, а поэтому в них нередко отсутствуют необходимые термины. При встрече с отсутствующим в словарях термином перед переводчиком встает задача построения эквивалента безэквивалентного термина. Хороший эквивалент термина удовлетворяет трем требованиям: сохраняет краткость оригинала, точно передает объем понятия оригинала и не повторяет уже имеющийся в русском языке термин. Вообще, построение точного эквивалента термина переводчиком невозможно без хорошего знания тематики и требует довольно тщательного анализа контекста. Например, в технических условиях на строительство металлических стен буровой платформы приводится пункт:

*Structural design for the support steel of blast walls is based on a core temperature not exceeding 500 degrees C, in accordance with NPD S-001 Section 23.*

Что такое core temperature? Температура в ядре и сердечнике отпадает, так как у стен, изготавливаемых из металлического листа, нет ни ядра, ни сердечника. С другой стороны, core – это некий центр. Два признака (blast и 500°C) показывают, что имеется в виду температура в центре взрыва – именно на эти экстремальные условия и необходимо рассчитывать опорную конструкцию стен. Соответственно, перевод:

*В соответствии с Разд. 23 стандарта NPD S-001 конструкция стальных опор взрывостойких стен определяется, исходя из температуры в центре взрыва, не превышающей 500°C.*

Из примера ясно, что построение эквивалента термина является делом трудоемким.

Таким образом, важнейшей проблемой достижения эквивалентности перевода научно-технических текстов является передача исходного содержания текста с помощью терминосистемы переводного языка. Различие терминосистем ИЯ и ПЯ – является причиной наибольших трудностей при переводе научно-технических текстов. Отсюда вытекает необходимость исследования терминосистем. Выявление расхождений в системе понятий, выражаемых терминами ИЯ и ПЯ, - важный шаг на пути межъязыковой гармонизации терминосистем, обеспечивающей решение проблем перевода терминов в сферах их функционирования. Термины определяют информационное содержание специального текста, следовательно, проблема исследования терминологии является одной из ключевых в исследовании научно-технических текстов.

**Библиографический список**

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2000. – 624 с.

2. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы/Б.Н. Климзо. – 2-е изд., переработанное и дополненное – М.: Р.Валент, 2006. – 508 с.

3. Климзо Б.Н. Русско-английский словарь слов и словосочетаний, используемых в научно-технической литературе/Б.Н. Климзо – М.: "ЭТС", 2001. - Т. 1. — 648 с, Т. 2. -336 с.

*Трофименко О.А.*

*Уссурийский государственный педагогический институт*

**Семантические особенности адмиратива**

**в современном корейском языке**

Наклонение – одна из основных грамматических категорий глагола. Употребляя глагол в форме того или иного наклонения, говорящий имеет возможность выразить свое отношение к ситуации, обозначаемой глаголом, или оценить ее. Например, он может сообщить о том, является ли она желанной для него, огорчает его или удивляет. Он может оценить вероятность осуществления этой ситуации, определить ее статус по отношению к действительности или указать на источник своего знания о ней.

Семантическая сущность наклонения заключается в том, что говорящий выражает оценку описываемой в пропозиции ситуации как возможной, вероятной, сомнительной и т.д. Эта оценка зависит от степени знания говорящего о действительности. Отсюда следует, что главное в значении наклонения – это наличие субъективного отношения говорящего к действительности, к описываемой в пропозиции ситуации, субъективное понимание говорящим ситуации.

Система наклонений в каждом отдельном языке исторически изменчива. Изменения происходят как в плане выражения, так и в плане содержания, причем не всегда параллельно в обоих планах, поскольку переход от одного состояния к другому происходит постепенно.

В современном корейском языке структура категории наклонения предполагает оппозицию прямого (изъявительного) и косвенных (прогностическое; эвиденциальное наклонение; адмиратив; подтвердительное) наклонений. В данной работе мы кратко остановимся на семантических особенностях адмиратива в современном корейском языке.

Адмиратив (миратив) – это категория, маркирующая неожиданность ситуации для говорящего. Говорящий удивлен тем, что маловероятный факт имеет (имел) место. Говорящий высказывает свое отношение, по поводу сообщаемого факта, сопровождая его эмоциональной оценкой.

Адмиратив используется для выражения оценки знаний говорящего – говорящий действительно ничего не знал о факте и различия между увиденным и предполагаемым фактами вызывает его удивление. Удивление основано на противоречии между тем, что говорящий ожидал увидеть и тем, что действительно увидел. Используя адмиративные показатели говорящий выражает утверждение, предположение, делает умозаключения, которые удивляют его самого.

К адмиративной семантике можно отнести и получение новой информации, открытие новых фактов, ранее неизвестных говорящему. Говорящий в определенном смысле является свидетелем событий, о которых идет речь, однако он не до конца осознаёт истинный характер описываемых событий. Также говорящий мог иметь ложные представления об описываемом событии (например, маловероятный факт), но в результате осмысления и умозаключений он приходит к определенному выводу.

Следовательно, значение адмиратива можно представить следующим образом: «Оказывается, что ситуация Х возможна, хотя я думал иначе, и это меня удивляет» или «Выясняется, что Х (где Х - это событие реальной действительности) – это реальный факт, я этого не ожидал, и поэтому удивлен».

Некоторые авторы полагают, что в адмиративе проявляется оппозиция между предыдущим состоянием незнания и настоящим состоянием познания, которое сопровождается обязательной эмоциональной реакцией. Таким образом, адмиратив способствует оценке знаний говорящего: неожиданный факт становится истинным, и возникающее противоречие стимулирует удивление.

Итак, семантика адмиратива включает следующие значения:

- неожиданность описываемого события для говорящего;

- получение новой информации об описываемом событии;

- переосмысление описываемого события.

Использование адмиративных показателей указывает на то, что говорящий обнаруживает некоторую ситуацию во время самого коммуникативного акта.

Особенность категории адмиратива заключается еще и в том, что действие, передаваемое ей, всегда излагается от первого лица т.е. от говорящего. Субъектом действия в описываемых ситуациях может быть говорящий или другое лицо, а наблюдателем может быть только сам говорящий. В высказываниях, в которых был задействован сам говорящий, возникает эффект “потери контроля”. Он состоит в том, что говорящий “приходит в себя” и обнаруживает события, в которых он сам участвовал, синхронно с их развертыванием, но он не контролировал эти события сознанием.

В.А.Плунгян относит к одной из особенностей адмиратива тот факт, что часто адмиратив склеивается или совмещается с эвиденциальностью, так как соответствующий семантический эффект наиболее естествен, если говорящий был свидетелем описываемой ситуации.

Следует обратить внимание, что статус адмиратива в разных языках отличается:

1. адмиратив может выступать как отдельная подкатегория

1.1. адмиративные формы могут входить в состав эвиденциальности

1.2. адмиратив может реализовывать значение через модальные формы перфекта

2. адмиратив может быть самостоятельной категорией.

В корейском языке категория адмиратива является самостоятельной грамматической категорией, и некоторые ее показатели могут сочетаться с показателям категории эвиденциальности, а некоторые – нет. Также прослеживается взаимосвязь маркеров адмиратива с формами адрессива (категория адрессива указывает на отношение говорящего к собеседнику).

Показателями категории адмиратива в корейском языке выступают окончания ‘-куна’, ‘-кун(ё)’, ‘-кумŏн’(‘-куман’), '-курйŏ' ('-курё'), '-тода' ('-рода'), 'нуна' и окончание ‘-не(ё)’.

Окончания ‘-кунё’ и ‘-неё’ могут употребляться в неофициально- вежливой форме адрессива, окончание '-курйŏ' - в вежливой форме, окончание ‘-кумŏн’ – в партикулярной форме, окончания ‘-куна’, 'нуна', '-тода' – в авторитарной форме, окончания ‘-кун’, ‘-не’ - в фамильярной форме адрессива.

Окончания ‘-куна’, ‘-кун(ё)’, ‘-кумŏн’, '-курйŏ' схожи в своем семантическом и грамматическом употреблении.

Окончание ‘-куна’ (‘-кун(ё)’, ‘-кумŏн’, '-курйŏ') указывает на то, что говорящий не осведомлен о событиях, о которых сообщается в пропозициональном содержании, и неожиданно он находит (видит) подтверждение, свидетельство, результат, указывающий на сообщаемое положение дел. Другими словами, говорящий, употребляет окончание '-куна' в случае осознания каких-либо новых фактов, основываясь на прямом свидетельствовании. Считается, что данное окончание является восклицательным, однако эмоциональную окраску оно приобретает как раз в результате нового осознания фактов.

Суммируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что говорящий приходит к умозаключению о каком-либо событии, на основе непосредственного свидетельствования описываемого события или его результатов:

А Б

событие свидетельствование / результат

Таким образом, пока говорящий не станет свидетелем события или его результата (схема Б), он не сможет сделать вывод о событии (схема А), о котором говорящий не знал, пока не стал свидетелем непосредственно самого события или его результат ( схема Б).

Окончание '-куна' может быть использовано говорящим в качестве вывода о своих бессознательных действиях. Например:

А) нэ-га чом ча-т-куна! – Я немного заснул.

Я-ИМ немного спать-ПРОШ-АДМИР

Б) нэ-га сур-ыль мани машё-т-куна ! – Я слишком много выпил.

Я-ИМ спиртное-ВИН много пить-ПРОШ-АДМИР

Предположим, что кто-то читал книгу и неожиданно для самого себя заснул. Когда он проснулся, то обнаружил, что проспал несколько часов (пример А). Говорящий делает вывод о своем сне, основываясь на результате – т.е. времени, которое прошло к моменту осознания говорящим данного действия. Рассмотрим пример Б: говорящий вечером немного, по его мнению, выпил, однако в результате утром у него очень сильно болела голова, т.о. говорящий, основываясь на свидетельствовании результата – головной боли – осознает, что вчера он выпил слишком много, хотя во время выполнения действия, говорящий так не думал.

Окончание ‘-куна’ ('-курйŏ', ‘-кумŏн’ и т.п.) может сочетаться с :

1) формами настоящего времени: суффикс '-н/нын-' (для глаголов действия), нулевой аффикс (для прилагательных и глагола-связки);

2) формой прошедшего времени: суффикс '-асс-';

3) формой прогностического наклонения : суффикс '-кесс-'

4) формами эвиденциального наклонения:

- окончанием экспериентива (суффикс '-тŏ-)

- окончанием цитатива ( '-ня', ‘-та’, ‘-ра’)

- окончанием цитатива ( '-ня', ‘-та’, ‘-ра’) в сочетании с суффиксом '-тŏ-' (например, '-татŏкунё').

Окончание '-не' (только в неофициально-вежливой и фамильярной формах адрессива) также относится к категории адмиратива, т.к. используется в ситуации, когда говорящий не склонен верить событиям, описываемым в пропозициональном содержании, и находит определенные подтверждения своих сомнений. Говорящий видит (свидетельствует) события, о которых у него было противоположное представление, т.е. в действительности дела обстоят не так, как о них думал говорящий – это вызывает его удивление. Например:

Чольсу-га ка-н-не? - Чольсу уже ушел?

Чольсу-ИМ идти-ПРОШ-АДМИР

Таким образом, можно сделать вывод, что окончание '-не' говорящий использует в речи, когда его мышление вступает в противоречие с реальным свидетельствованием событий и это противоречие вызывает у говорящего удивление.

Окончание '-не(ё)' также может выражать удивление, как и окончание '-куна'. Однако в их семантике есть различия. В случае с '-куна' говорящий не владеет информацией о событии, и поэтому осознание нового факта приводит к удивлению. Однако использование окончания '-не(ё)' указывает на то, что говорящему известна информация о событии, она не является для него неожиданной, но она вступает в противоречие с его мышлением, и это противоречие приводит к удивлению. Например:

Кы чэк-и йŏги ит-куна. - Эта книга здесь!

Эта книга-ИМ здесь находится-АДМИР

Кы чэк-и йŏги ин-не. – Эта книга здесь.

Эта книга-ИМ здесь находится-АДМИР

В первом из вышеприведенных примеров говорящий не имел представления о существовании книги – поэтому он очень удивлен, обнаружив ее. Однако во втором из вышеприведенных примеров говорящий знал о существовании книги, но не думал, что книга находится именно в этом месте – удивление возникает в результате противоречия.

Окончанию '-не(ё)' свойственно употребление с:

1) формой прошедшего времени: суффикс '-асс -';

2) формой прогностического наклонения: суффикс '-кесс-';

3) формами эвиденциального наклонения (только в фамильярной форме адрессива): формы цитатива (‘-ня’, ‘-та’, ‘-ра’ ).

Окончания '-тода' (алломорф '-рода') и 'нуна' являются архаичными формами и поэтому не употребляются в устной речи. Их можно встретить только в поэтических произведениях, а именно в монологических высказываниях, когда говорящий ведет разговор с самим собой (внутренний монолог). Окончание '-тода' присоединяется непосредственно к основе предикативов, а также к глаголу-связке ида (анида). Перед ним могут употребляться суффикс прошедшего времени ('-асс-'), а также суффикс прогностического наклонения ('-кесс-'). Окончание 'нуна' присоединяется непосредственно к основе глаголов действия. Например:

На-нын кы-ый сумкйŏль-ирода! - Я - его дыханье!

Я-ИМ он-РОД дыхание-СВЯЗКА-АДМИР

Санкиль нэрйŏонуна! - Спускаемся с гор!

Гора спускаться-АДМИР

Итак, к формам адмиратива в современном корейском языке можно отнести окончания '-куна', ‘-кун(ё)’, ‘-кумŏн’, '-курйŏ', '-нуна', '-тода', '-не(ё)', которые характеризуются следующими особенностями:

1. основное значение адмиративных форм – непосредственное наблюдение, субъективное умозаключение, новое знание;
2. говорящий, как правило, является свидетелем описываемых событий;
3. адмиративные маркеры употребляются в устной речи ('-куна', '-кун(ё)', ‘-кумŏн’, '-курйŏ', '-не(ё)'), однако архаичные адмиративные формы можно встрертить только в поэтических произведениях ('-нуна', '-тода');
4. наличие у многих окончаний алломорфов, например: ‘-кумŏн’ (‘-куман’), '-курйŏ' ('-курё'), '-тода' ('-рода');
5. адмиративные формы используются только в прямой речи, и не употребляются в косвенной (в отличие от других окончания корейского языка, например, вопросительных, повествовательных и т.д.);
6. все окончания дифференцируются по формам адрессива.

**Библиографический список**

1. Влодавская Н.В. Ирония и эвиденциальность // Сайт Международной конференции «Диалог»: URL: www.dialog-21.ru (20дек.2000).
2. Мельчук И.А. Курс общей морфологии .Том II: Пер. с фр./ Общ. редакция Н.В.Перцова и Е.Н.Саввиной. – Москва-Вена: Языки славянской культуры, Венский славистический альманах, 1998. – С.198.
3. Алексова К., Со И.К. Евиденциалността в корейския и в българския език - типологически аспект // конференция, посветена на 10-годишнината на специалността «Кореистика» в СУ «Св. Климент Охридски», 19 ноември 2004.
4. So Yong Kim, Aleksova K. Mirativity in Korean and Bulgarian // Third International Academic Conference of KACEES Bulgaria, Korea, Central & East Europe – Humanities and Social Science, 14-15 July, 2003. Sofia University, Bulgaria.
5. Плунгян В.А. Классификация элементарных глагольных значений, используемых в БД “Verbum” // Сайт Центра лингвистической документации [Электр. ресурс]. – Режим доступа: www.mccme.ru [Дата обращения: 12 января 2004г.].
6. Васильев А.А. Семантика корейского адмиратива // Вестник Центра корейского языка и культуры: Вып.5-6 /Под ред.А.Г.Васильева – СПб., 2003.- С.47-56.
7. Пак Джэён Хангуко янтхэ оми ёнгу (Исследования модальных окончаний в корейском языке), Докторская диссертация, Сеульский университет, 2004.- С.164-168.

*Трубаева Е.И.*

*Белгородский институт экономики и права*

**ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ КОНЦЕПТА И СИМВОЛА**

**НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Д. БРАУНА «КОД ДА ВИНЧИ»**

**(Результаты эксперимента)**

Текст как таковой и художественный текст, в частности, представляет собой чрезвычайно сложный объект исследования, отличающийся как многоплановостью его структурной, семантической и коммуникативной организации, так и разнообразием и многообразием его форм и типов. В последнее время чрезвычайно важной и актуальной проблемой современной лингвистики стал когнитивный подход к исследованию текста и дискурса. При изучении, как текста, так и дискурса, в принципе невозможно остаться в рамках чисто внутриязыковых координат. Неизбежен выход в экстралингвистические сферы и поиск когнитивных, культурных и социальных объяснений, причем последние два типа не могут влиять на текст иначе, чем через посредство когнитивной системы говорящего.

Роман Дэна Брауна «Код да Винчи» представляет уникальные возможности для изучения особенностей таких базовых когнитивных категорий как концепты, которые рассматриваются в текстовом пространстве с точки зрения репрезентаций семиотического кода, а также соотношений концептов и символов, стратегическая репрезентация которых зачастую обусловливает смену концептуальной парадигмы читателя.

Феномен романа Д. Брауна «Код да Винчи» состоит в том, что, касаясь самого сокровенного - религиозного дискурса, текст, таким образом, воздействует на читателя, что концептосфера читателя некоторым образом трансформируется в соответствии с содержанием концептов, на основании которых построена книга.

Отдельно следует остановиться на понятиях дискурса и концепта.

Под дискурсом мы понимаем коммуникативное пространство, включающее всю совокупность речевых актов определенной социокультурной группы на определенную тему. Дискурс, таким образом, конвенционален: стороны, участвующие в акте коммуникации, заранее знают о правилах коммуникации данной группы - что можно и чего нельзя сказать, они знают основные концепции группы, у них сформирована единая концептосфера. Члены группы верят в основные положения теории группы, разработанной авторитетными лицами. Эта теория дает целостное представление о действительности и функционирует как картина мира.

Когда нечто новое вклинивается в дискурс, оно проходит апробацию с точки зрения системы верований социально-культурной группы, разделяющей данный тип дискурса. Появляется новая книга - и общественность ее оценивает в соответствии с принятыми аксиологическими акцентами. Читателем проводится поиск соответствия смыслов текста книги с совокупностью интериоризированных им смыслов социокультурной группы, к которой он себя причисляет. Он накладывает их на уже готовую матрицу взаимосвязанных утверждений и - чаще всего - обнаруживает соответствие (хотя и неполное) смыслов. Таким образом, его картина мира дополняется, достраивается, расширяется, иначе - подтверждается.

Но если вдруг появляется текст, опровергающий сами основы дискурса читателя, возникает ситуация нарушения закона непротиворечия, гласящего, что два противоположных суждения не могут быть одновременно истинными. Читатель не может ассимилировать противоположные смыслы и оказывается перед выбором: либо, руководствуясь и сделав выбор доверия новым представленным ему доказательствам, он остановится на второй теории (второй картине мира), либо останется с первой как более для него убедительной.

Тексты, ниспровергающие другие теории, как правило, имеют большой резонанс среди социокультурной группы, особенно, если речь идет о коммуникации в пределах религиозного дискурса. Религиозный дискурс консервативен, регламентирован, он огражден системой всевозможных запретов и ограничений и не пропускает в себя ничего кардинально нового.

Книга «Код да Винчи», вклинившись в христианский религиозный дискурс, способствовала некоторому смысловому взрыву концептосферы дискурса.  
Читатель, погруженный в особую дискурсивную среду христианского дискурса, встретился со схемой, имеющей отличный концептуальный код, то есть постулирующей другую действительность, так как концепты – «это объекты из мира «Идеальное», имеющие имя и отражающие определенные культурно обусловленные представления человека о мире «Действительность».

Остановимся на том, что мы рассматриваем под концептом и   
концептосферой в пределах дискурса.

Под концептом мы понимаем смысловой объем понятия, то есть «проверенный» опыт определенной социокультурной группы, касающийся данного понятия, зафиксированного в словаре. Концепт больше, шире понятия. Например, если мы посмотрим в словаре слово «Бог», то прочитаем, что «Бог - это верховное, всемогущее существо, управляющее миром или (при многобожии) - одно из таких существ». Это понятие, но не концепт. Концепт Бог в христианском дискурсе вмещает весь опыт отношения христианина к Богу, это будет не дефиниция, но описание явления. У Бога нет пределов, ибо он ничем не ограничен, Бог вечен, безначален, беспределен, всеправеден и всеведущ, един по существу и троичен в лицах Отца, Сына и Святого Духа. Между тем у каждого человека существует свой личный опыт познания Бога, следовательно, наполнение его концепта будет несколько отличаться от наполнения этого же концепта другими людьми. Сочетание концептов образует концептосферу.

Открывая книгу «Код да Винчи», читатель забывает о том, что перед ним

роман, то есть вымысел, художественная литература. Какая же коммуникативная заданность лежит в тексте книги, какой код скрывает «Код да Винчи»? Почему весь христианский мир, почему священники на полном серьезе пытаются разбить утверждения, сделанные Робертом Лэнгдоном или сэром Тибингом - выдуманными лицами! - в романе? Особенно важным является вскрытие механизмов влияния книги на читателя, описание лингвистической стратегии, благодаря которой происходит трансформация базовых концептов.

Если новая информация, воспринимаемая человеком, дополняет его картину мира, имеет место психолингвистический феномен *узнавания* и *облегчения.* В противном случае он проходит следующие этапы: удивление (когнитивный кризис), верификацию, принятие/ непринятие, облегчение. Получается, что доказательства, приводимые в книге «Код да Винчи», настолько логичны, что с честью проходят стадии верификации и нередко убеждают читателя выбрать новую социокультурную парадигму! Почему так происходит?

Еще до прочтения книги название ее настраивает читателя на познание тайны, открытие секрета. Мы провели эксперимент: 180 ответов было получено на нейтральный вопрос: «Чем известен Леонардо да Винчи?», были опрошены студенты факультета РГФ БелГУ, Белгородского музыкального училища им. Дягтерева и студенты архитектурного, факультета БелГТУ. Как и ожидалось, ответы на вопрос в своем большинстве представляют собой развернутые ряды ассоциатов. Респондентам дается ограниченное время на ответ, и, находясь, таким образом, в экстремальной ситуации некоторого быстрого насилия над сознанием, они, кроме непосредственного ответа на вопрос - *художник, изобретатель, ученый -* бессознательно выдают ответы типа *Лувр, задумчивый человек, Возрождение,* и проч. Для нас значимо, что ответ *загадка, секрет, неизвестное* встречается в ответах 120 из 180 респондентов, то есть в 70% случаев, видя имя Леонардо да Винчи, коммуникант настраивается на существование некой тайны. Сему *тайна* усиливает лексема «код» (код - «правило, позволяющее соотносить (сопоставлять) с каждым передаваемым сообщением некоторую комбинацию различных сигналов»).¹ Таким образом, перед самим чтением книги у читателя имеется определенная коммуникативная установка на познание тайны, чего-то неизвестного, а значит - элитарного знания. А получение нового знания ценно для каждого, поскольку оно расширяет концептосферу, наполняет и «уплотняет» концепты.

Читателю еще неизвестно, в чем состоит тайна - у Леонардо было много загадок. Книга открывается убийством в Лувре куратора Жака Соньера. Когда он умирал, то нарисовал на своем теле определенные символы и оставил сеть заданий для преподавателя семиотики Роберта Лэнгдона и своей внучки Софи Неве. С этого момента в романе начинается процесс дешифровки символов - общение на особенном языке. Послание куратора адресовалось, прежде всего, своей внучке, но он, зная, что язык, а значит, символы существуют тогда, когда ими пользуются и знают, что они обозначают, командует ей найти Роберта Лэнгдона. Профессор как носитель элитарного знания языка символов поможет в раскрытии символьного кода.

Читатель в редком случае обладает компетенцией Роберта Лэнгдона, и поэтому с самого начала находится в положении, похожем на то, в котором очутилась Софи. Вместе с ней он удивляется, проходит стадии верификации новой информации и, наконец, принимает ее, поскольку проще сделать подобный выбор вместе с кем-то, пусть даже с придуманным персонажем.

Исследование показало, что процесс верификации новой информации Софией Неве отражают несколько стадий. Первая включает 9 шагов-реакций недоверия, полуотрицания новой информации (из них пять удостоверяющих вопросительных конструкций - (“How do you know this?”, "Da Vinci was in a secret society?", "You're telling me this group is a pagan goddess worship cult?”, “*A* secret pagan cult?”, “Once headed by Leonardo da Vinci?”, “Could that explain—?”, "You understandthis?") и четыре оценивающих реакции негативного плана, обобщенных семой "stark disbelief"*.* Вторая стадия, отделенная реакцией молчания, состоит из двадцати трех шагов, построенных по принципу усиления семы недоверия, из них 7 реакций сомнения (Sophie׳s expression remained uncertain, Sophie looked uncertain, Sophie already looked troubled, Sophie looked confused, Sophie looked uneasy, Sophie looked skeptical, unsure), 11 вопросов, имеющие характер поиска доказательства своих мыслей, утверждающих нечто противоположное заявлениям профессора Лэнгдона, 9 утверждений «не может быть» («it can't be"). Семантическое усиление в пределах семы «неправда» приходит к острой негативной реакции: “her eyes flashed disbelief”.

Однако в главе 55 сюжетная линия обогащается появлением нового персонажа, несущего Софи новый текст. Показательна стратегия объяснения сэра Ли Тибинга, полностью убеждающая Софи Неве. Речь Тибинга построена на использовании декларативов - не требующих доказательства утверждений, вводных слов с модальным оттенком уверенности (actually, in fact, understandably, of course, nonetheless), противопоставлений, затрагивающих базисные концепты (educated Christian - Christian, true - false, man - woman), Сократического диалога, методик этимологического анализа слова и методики трактовки символа. По мере рассказa реакция Софи претерпевает изменения. Теперь она уже удивлена - surprised употреблено 5 раз - и, в конце концов, достигает предела акта коммуникации - облегчения, что, однако, боле тонко подано в тексте: «Sophie wasn't sure whether to feel relieved or disappointed».

Был проведен еще один эксперимент, для которого отбирались студенты, не читавшие книги «Код да Винчи». Студенты очного и заочного отделений экономического факультета Белгородской сельскохозяйственной академии были разделены на две группы по восемьдесят человек. Одной группе был предложен к прочтению текст47, 48 и 54 главы (объяснение Роберта Лэнгдона), другой - 55, 56 и 58 глав (объяснение Ли Тибинга), после чего был задан вопрос: «Как вы считаете, правдиво ли изложение теории Святого Грааля (На этот вопрос требовалось выбрать ответ из предложенных: да; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да, нет) Обоснуйте свою точку зрения». В группе «А» 40 респондентов ответило «скорее нет, чем да», 22 - «нет», 11 - «скорее да, чем нет», и только 4 - «да» (3 - без ответа). Респонденты, ответившие отрицательно, в качестве обоснований своей позиции отмечают: «такого не может быть», «я в это не верю» (Прим. 37 реакций совпало с реакцией Софи Неве!), «это бездоказательно», «это художественная литература» и проч., положительно - «это интересно», «так оно и было», «я об этом читал», то есть субъективные, не привлекающие логических доказательств ответы. В группе «Б» (Тибинг) из 80 респондентов 58 (!) ответило «скорее да, чем нет», 15 - «нет» и 2 - «да» (6 - без ответа). Показательно, что в этой группе вообще не встретился ответ «скорее нет, чем да». В качестве обоснования своей позиции, ответившие утвердительно отмечали опору на исторические источники, научность текста, правильное объяснение слов. Интересна реакция «я давно об этом знаю», «я об этом раньше читал».

Важно, что респонденты второй группы отметили те особенности текста, которые именно в языковом плане воздействуют на читателя. Из них наибольшей силой воздействия обладает трактовка символов и анализ слова, поскольку читатели не говорят «на языке» символов и легко склонны верить псевдодоказательствам.

Символ есть способ сохранить информацию. Символ всегда вводится «для защиты» какого-либо концепта. Символ надежен, при помощи его информация остается в веках, но декодирование символа становится сложным для членов социально-культурной группы, которые не умеют одинаково хорошо интерпретировать символы. Способность толковать символы дает власть. От того, как истолковать символ, зависит само изменение концептосферы человека, которая, по-видимому, без серьезной основы веры или знания представляется гибким и легко изменяемым образованием (раз даже концепт Бог может претерпеть изменения!).

Таким образом, книга Дэна Брауна «Код да Винчи», являясь произведением о знаках, символах и их трактовке, делает возможным изучение соотношения концепта и символа, а также процессов декодирования символов в свете когнитивный лингвистики.

*Туктарова Н.И. (г. Липецк)*

**Необходимость формирования языковой**

**корректности будущих таможенников в вузе**

**при изучении иностранного языка**

Профессиональное общение таможенника – одно из составных частей, важный инструмент его профессиональной деятельности. Общение представляет собой широкий диапазон жанровых разновидностей устного и письменного общения.

Значительное место в работе таможенника занимает устное общение. Под профессиональным общением вслед за М.Н.Пановой мы понимаем коммуникацию, «которая осуществляется в процессе профессионально-ролевого взаимодействия и по отношению, к которой профессиональная деятельность занимает положение подчиняющей деятельности более высокого порядка» [3, c. 26].

Непосредственное общение с иностранцами, не говорящими по-русски является частью служебных обязанностей таможенников. То есть, такое общение служит средством выполнения тех или иных профессиональных задач. Проведенный нами в 2008 году опрос среди работников Липецкой таможни показал, что 67% работников прибегали к использованию иностранного языка в непосредственном общении с иностранцами.

Детерминантами эффективности профессиональной речи сотрудника таможенной службы являются степень взаимопонимания в общении, дифференцированность межличностного восприятия, владения средствами установления контакта с людьми, способность регулировать межличностные отношения, точность межличностного восприятия, способность к самопереживанию, легкость установления контактов с другими людьми, способность и умение формировать доверительные контакты, настроенность на психологический контакт, выразительность интонации в речевой деятельности, открытость, способность к рефлексии, ориентации на вовлечение в общение, жестикуляция. Эти составляющие касаются общения не только на родном языке, но и на иностранном, причем на иностранном языке эффективность общения значительно снижается из-за различных трудностей.

Л.А.Ярославова и Л.В.Филиппова выделяют следующие причины, из-за которых многие студенты испытывают затруднения в иноязычном общении при изучении ИЯ, являются:

1) обучение ИЯ часто носит изолированный характер (бессмысленное зазубривание нового лексического материала "bits and pieces");

2) не учитывается имеющийся уровень знаний родной культуры и языка (интеллект студента),

3) игнорируется готовность студента к восприятию иноязычной культуры и языка (языковая подготовка, способность к запоминанию новых слов и выражений, способность сделать тот или иной выбор и т.п.) [5, c.74-75].

Являясь обязательным компонентом труда, учения, игры и все других видов деятельности общение оказывается условием, без которого невозможно познание действительности, формирование эмоционального отклика на эту действительность и поведение в данной действительности.

Язык– не только знание, которым обучающийся должен овладеть, но также и умение, которым он должен научиться пользоваться в конкретной жизненной ситуации. В контексте диалога культур важно не просто понимание слов, фраз, выражений, а того, что за этим стоит, какой смысл имеют эти слова, фразы, выражения. Это как бы невидимая часть культуры, которая чаще всего объединяет о6щающихся. В противном случае взаимопонимание невозможно [3, c.238].

Прежде всего, профессиональное общение – это общение эффективное и результативное и в то же время, отвечающее представлениям о типе речевой культуры.

1. Соблюдение норм языка произносительных, акцентологических, лексических, грамматических – обязательное условие общения таможенника.
2. Выбор и использование языковых средств должны быть обусловлены уместностью и функционально-коммуникативной целесообразностью как главными критериями культуры речи.
3. Речевой этикет как вид социальной деятельности – неотъемлемый элемент культуры общения работника таможенной службы. В работах Н.И.Формановской под речевым этикетом понимаются социально заданные и национально специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их социальными ролями, статусно ролевыми и личностными отношениями в неофициальной и официальной обстановке общения.
4. Речевая ответственность работника таможенной службы заключается в предугадывании возможных последствий своих речевых действий.

Таким образом, необходимо уделять особое внимание формированию основ профессионального общения будущих работников таможенной службы при обучении иностранному языку в вузе.

Ключевое понятие речевой этики и ее главное требование – корректность (которая трактуется разными исследователями как вежливость, тактичность, учтивость), которая может быть искренней, но может быть только маской в ролевом общении незнакомых партнеров, в официальном общении [3, c.239]. В прагмалингвистической теории вежливости противопоставляются негативная и позитивная вежливость. Негативная вежливость направлена на соблюдение должной дистанции между говорящим и собеседником, на охрану своего рода «неприкосновенности» личности. Позитивная вежливость, напротив, ведет к сокращению дистанции между коммуникантами, к преодолению отчужденности. В общении работник таможенной службы должен проявлять корректность, сохраняя баланс между этими типами этикетного поведения.

Языковая корректность определяется нами как совокупность языковых знаний (фонетических, грамматических, лексических) и навыков оперирования ими, речевого этикета, заключающегося в тактичности, вежливости и учтивости, а также языковых норм поведения в профессиональном общении.

Моделирование ситуаций профессионального общения на иностранном языке предполагает воспроизведение в учебных условиях следующих структурных компонентов;

а) типовых социально-психологических характеристик субъектов – партнеров общения

б) комплексных профессионально-коммуникативных задач общения

в) характерных тем, проблем, вопросов, являющихся содержанием общения

г) внешних условий (место, время, окружение) [1, с.71].

В процессе формирования языковой корректности необходимо фокусировать внимание на технику общения, формулы речевого и неречевого этикета, стратегию и тактику диалогического и группового общения, разрешение различных коммуникативных задачи, способность выступать речевыми партнерами [5, c. 110].

**Библиографический список**

1. Базина М.П. Ситуация как основа обучения непосредственному общению на иностранном языке в профессиональной сфере. – В сб.: Проблемы обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке. Материалы межвузовского научно-методического семинара / Под общ. Ред. Е.В.Пономаренко. В 2 ч. – М.: Академия ФПС России, 2001. – Ч.1 – С. 70 – 78.

2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (подход и модель). – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 260с.

3. Панова М.Н. Языковая личность государственного служащего: опыт лингвометодического исследования: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 323с.

4. Уварова Н.Л. Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих. – Нижний Новгород, Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 1998. – 183с.

5. Ярославова Л.А., Филиппова Л.В. Профессиональная подготовка студентов (на материале иностранного языка): Монография. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2004. – 152с.

*Фоминых М.В.*

*Российский государственный профессионально-педагогический*

*университет, институт лингвистики*

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

**ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**(На примере профессионально-педагогического вуза)**

Профессионально-педагогическое высшее учебное заведение – учебное заведение, целью которого является выпуск компетентного в своей области специалиста как всестороннее развитой личности, учебное заведение, где обучение направлено на овладение человеком определенных навыков и знаний в сфере выбранной специальности. Национальная доктрина образования РФ обращает особое внимание на необходимость дальнейшего совершенствования системы образования и повышения качества подготовки и уровня квалификации педагогических кадров. Поэтому систематическое совершенствование всего дела подготовки учителей и других работников учреждений образования является объективной необходимостью. Выдвигаемые жизнью принципиально новые задачи постоянно требуют пересмотра традиционного подхода к изменению содержания и методики подготовки учителей, осуществления их на подлинно-научной основе.

В практической деятельности качество подготовки специалиста определяется лишь путем субъективных оценок или «здравым смыслом». Объективных критериев, определяющих качество подготовки учителя, практически не существует. Предпринимаемые время от времени частичные обновления содержания обучения в педагогических вузах является только частичным решением этого вопроса.

По мнению многих исследователей деятельность педагога складывается из восьми ведущих сложно переплетающихся функций, исполнение которых обеспечивает эффект образования и воспитания учащихся. Это – информационная (вооружение учащихся знаниями основ наук), развивающая (развитие умственных сил школьников), ориентационная (формирование социально значимых мотивов), мобилизационная (мобилизация внимания и воли учащихся на выполнение учебных задач), конструктивная (проектирование своей деятельности и деятельности учащихся), организаторская, коммуникативная (установление взаимоотношений в ходе работы) и исследовательская функции. Формирование названных функций обеспечивается выполнением системы личностных и педагогических требований к учителю, предъявляемых профессиограммой. Поэтому профессиограмму считают важнейшим источником определения оптимального содержания, форм и методов профессиональной подготовки специалиста.

Рассмотрим содержательные характеристики отдельных функций в общей структуре деятельности учителя.

1. Информационная функция. Основной задачей учебно-воспитательной работы учителя является вооружение учащихся знаниями основ наук. В связи с этим на первый план выступает информационная функция учителя.

2. Развивающая функция. Как информационная, так и развивающая функция обеспечивает решение не только образовательных, но и воспитательных задач. Обучение приобретает развивающий характер при целенаправленном управлении умственной деятельностью учащихся в процессе обучения.

3. Ориентационная функция. Эта функция учителя в основном реализуется через мероприятия воспитательного плана. Воспитательная роль учителя подразумевает целеустремленную деятельность, направленную на усвоение школьниками общественного опыта, определенной системы общественно-значимых ценностных ориентаций.

4. Мобилизационная функция. Эта функция проявляется в деятельности учителя, направленной на приложение к практике знаний, полученных учениками. Она связана с выработкой навыков и умений, способствующих развитию учащихся. Отсюда ее название – мобилизационная.

5. Конструктивная функция. В педагогическом плане эта функция учителя связана с отбором и композицией содержательного материала изучаемого предмета, с проектированием учебно-воспитательного процесса, с планированием и построением системы своей работы.

6. Коммуникативная функция состоит в установлении правильных взаимоотношений:

а) с отдельными учениками, группами учеников;

б) с родителями учеников;

в) с отдельными учителями, администрацией и со всем школьным коллективом;

г) с иностранными коллегами.

7. Организаторская функция учителя связана с конструктивной и коммуникативной деятельностью.

8. Исследовательская функция. В задачу подготовки учителя входит также вооружение студентов научным методом мышления и исследования педагогических процессов и явлений. В результате выполнения этих задач учитель должен обладать следующими знаниями, навыками и умениями исследования:

а) знаниями и умениями анализировать урок;

б) умением наблюдать («видеть») педагогические процессы и явления;

в) умением сформулировать гипотезу, провести несложный педагогический эксперимент, направленный на изучение интересующих учителя вопросов;

г) знанием простейших методов обработки данных педагогического эксперимента;

д) умением аннотировать и рецензировать статьи и книги; (как и иностранные).

е) навыками работы с каталогами и литературой; (на родном и иностранном языке).

ж) умением овладеть передовым опытом других учителей, творчески применять и перерабатывать его (коммуницируя на международном языке, т.е. английском).

Ключевые компетентности в свете мировой образовательной практики выступают центральным, своего рода узловым понятием, так как обладают интегративной природой, объединяют знания, навыки и интеллектуальную составляющую образования. **Компетентности** – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми. Они содержат основы современного научного знания, принципы и закономерности существования и развития множества предметов и явлений действительности. Это так называемые базовые компетентности. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. Для нас важны: м**ежкультурные** компетенции, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга; **коммуникативная** компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

Моделирование – это исследование каких-либо явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения поведения и характеристик реальных систем. Игровое же моделирование – это разновидность игрового метода, важный инструмент развития мышления, памяти, внимания обучающегося в процессе изучения им содержания учебных дисциплин. Осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных целях, и предполагает максимально активную позицию самих обучающихся. Также игровое **моделирование** – это процесс отражения реальности, или фантастической реальности в игре.

Следует отметить, что термин «игровое моделирование» все же стоит начать рассматривать с «игры»: Игра – это такой вид деятельности, результатом которого не становится производство, какого – либо материального или идеального продукта (за исключением деловых и конструкторских игр взрослых людей и детей). Игры часто имеют характер развлечения, преследуют цель получения отдыха. Иногда игры служат средством символической разрядки напряженностей, возникших под влиянием актуальных потребностей человека, которые он не в состоянии ослабить иным путем. Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами. Индивидуальные игры представляют собой род деятельности, когда игрой занят один человек, групповые – включают несколько индивидов. Предметные игры связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов. Сюжетные игры разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях. Ролевые игры допускают поведение человека ограниченное ролью, которую в игре он берет на себя. Наконец, игры с правилами регулируются определенной системой правил поведения их участников. Нередко в жизни встречаются смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами и т.п.

Отношения, складывающиеся между людьми в игре, как правило, носят искусственный характер в том смысле этого слова, что окружающими они не принимаются всерьез и не являются основанием для выводов о человеке. Игровое поведение и игровые отношения, мало влияют на реальные взаимоотношения людей, по крайней мере, среди взрослых. Тем не менее, игры имеют большое значение в жизни людей. Свободное и добровольное включение детей в игру, не навязывание игры, а вовлечение в неё детей.

Метод игрового моделирования – это применение различного рода игр в педагогической практике с целью совершенствования знаний умений и навыков обучающихся. Для преподавателя английского языка в неязыковом вузе немаловажно применять метод игрового моделирования именно потому, что в игра обладает большими возможностями мотивационно – побудительного плана. Общение, как известно, немыслимо без мотива, который психологи называют «запусковым механизмом». В условиях иноязычного общения важно, чтобы учащиеся смогли выразить то, что им хочется сказать.

Преподаватель также должен учесть, что:

1. Студенты должны хорошо понимать смысл и содержание игры, её правила, идею каждой игровой роли.
2. Смысл игровых действий должен совпадать со смыслом и содержанием поведения в реальных ситуациях с тем, чтобы основной смысл игровых действий переносился в реальную жизнедеятельность.
3. В игре обучающиеся должны руководствоваться принятыми в обществе нормами нравственности, основанными на гуманизме, общечеловеческих ценностях.
4. В игре не должно унижаться достоинство её участников, в том числе и проигравших.
5. Игра должна положительно воздействовать на развитие эмоционально – волевой, интеллектуальной и рационально – физической сфер её участников.
6. Игру нужно организовывать и направлять, при необходимости сдерживать, но не подавлять, обеспечивать каждому участнику возможность проявления инициативы.
7. Необходимо побуждать обучающихся к анализу проведенной игры, к сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира. Результатом обсуждения игры может быть просмотр её содержания, правил и другого.
8. Не следует вовлекать студентов в излишне азартные игры.

Таким образом, следует сделать вывод: выпускник профессионально-педагогического вуза должен быть всесторонне развитой личностью, быть способным общаться на иностранном языке (на принятом как международный – английском) с коллегами из других стран с целью передачи/приема опыта; должен уметь читать журналы/газеты и другую литературу на иностранном языке; быть готовым к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию. Для этого необходимо постепенно, грамотно и в определенных количествах применять метод игрового моделирования на занятиях со студентами профессионально-педагогического вуза, так как именно метод игрового моделирования тесно связан с реальной жизнью, помогает уловить современные потребности общества.

**Библиографический список**

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность, неопределенность. [Текст]/А.Н.Дахин//Народное образование. – 2002 – №2 – с.55-60

2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. - 2003. - №2. - С. 3-10.

3. Пидкасистый П.И. Портнов М.Л. Искусство преподавания. [Текст] / Издание второе. Первая книга учителя. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212с.

*Хамитова Л.М.*

*Набережночелнинский филиал института экономики управления и права*

**ТОПОНИМЫ В ПОЭЗИИ РОБЕРТА МИННУЛЛИНА**

Имена собственные в поэтическом тексте часто являются ключевыми словами, требующими определенного контекста и организующими его. Поэтому анализ языковых особенностей художественного произведения предполагает тщательное изучение, прежде всего данного класса слов. Особая функция имен собственных в поэтической речи связана с их семантикой. Методика анализа значения имен собственных в художественном тексте в современной лингвистике разработана недостаточно. Несмотря на то, что имена собственные всегда называет конкретный, единичный предмет и объем его значения равен единице, семантическое содержание онима гораздо шире значения имени нарицательного, особенно у культурно значимых имен. Кроме того, многие имена собственные имеют свои традиции употребления в художественной речи, являются знаками целых поэтических текстов и в ряде случаев могут рассматриваться как “точечные цитаты”, вбирающие в себя содержание других произведений. Культурно значимые имена собственные устанавливают межтекстовые связи, организуют интертекст.

Изучение специфики функционирования топонимов в поэтическом тексте невозможно без предварительного анализа места этой категории имен собственных в ономастической системе.

В последние годы в науке возрос интерес к изучению топонимов в текстах татарских поэтов. Как межотраслевая область, находящаяся на стыке различных дисциплин, топонимика предоставляет собой ценный исследовательский материал специалистам самых различных профилей. Как часть ономастики топонимика входит в сферу языкознания. По мнению А.В. Суперанской, доминирует в ономастике лингвистический компонент не только потому, что каждое имя – это слово, развивающееся по законам языка, но и потому, что информация каждого имени «добывается с помощью лингвистических средств [Суперанская 1973:7].

Рассмотрим классификацию топонимов по морфологическому составу. Ученые давно задают вопрос, какое слово или сочетание слов, какая часть речи способны быть географическим названием. Анализ показал, что многое здесь зависит от характера именуемого объекта. Имя собственное всегда предметно и дается тем реалиям, которые воспринимаются как предметы. Чем конкретнее предмет, тем четче он вычленяется из окружающего ландшафта, тем выше его способность иметь собственное имя и тем понятнее само имя. Наша цель – выяснить морфологический уровень топонимов, использованных в текстах Р. Миннуллина. Исследование проводилось по классификации А.В. Суперанской [Суперанская 1985:28-29]. Автор абстрагировалась от исторического разреза и этимологии и сосредоточила свое внимание на современной морфологии.

Способностью быть собственным именем обладает:

I. имя существительное. В количественном отношении они резко преобладают. Среди топонимо-существительных можно выделить простые и сложные. Рассмотрим примеры:

а) простые топонимы, состоящие из одного слова:

1. *Р.Миннуллин «Күрше абый»*

*Бураннар уйнап тора*

*Ул урам себергәндә*

*Ул урам себергәндә*

*Буранрак* ***Себер****дән дә!*

В стихотворении топоним Сибирь употреблен для сопоставления. Все знают, что в Сибири холоднее, чем в нашей республике. Автор хочет показать, что дворник, который метет снег, создает сильный буран, сильнее, чем в Сибири.

2. *Р.Миннуллин «Татарлар»*

***Урал****да да,* ***Себер****дә дә,*

***Идел****дә дә татар бар.*

*Мишәрләр дә, керәшеннәр дә,*

*Типтәрләр дә - татарлар.*

*Үзләрен алар һәрвакыт*

*«Татарлар» дип атарлар.*

3. *Р.Миннуллин «Севан»*

*Соклануым – сиңа әллә күпме*

*Гүзәллек һәм куәт сыйганга.*

*…Биеклектә үзен саклап тоту*

*Бик кыендыр инде* ***Севан****га.*

Значение озера Севан длительное время оставалось невыясненным. Но найденный недавно на берегу озера камень с клинописной надписью, содержит указание на слово *суниа – «озеро»*, давшее название *Севан* [Гарипова – Хасаншина 2004: 19].

б) сложные топонимы, состоящие из двух и более слов:

1. *Р.Миннуллин «Агыйдел кызы»*

*Син –****Агыйдел кызы*** *хәзер.*

*Агыйдел – табынганың.*

*Төштә күрдем иңнәреңә*

*Дулкыннар кагылганын.*

2. *Р.Миннуллин «Хан тавында»*

*Киңлекләргә төбәп карашымны*

*Басып торам мин* ***Хан тавы****нда.*

*Туган ягым моннан караганда*

*Колачлырак икән тагын да.*

3. *Р.Миннуллин «Уйна, дутар»*

*Каракалпак аһәңнәрен*

*Бик сагынган идем дә,*

***Аму-Дарьяның*** *сулары*

*Коя бүген* ***Идел****гә.*

Как видно из выше приведенных примеров, города, реки наиболее четко выделяются из окружающего ландшафта, и названия их чаще всего бывают именами существительными. Здесь же можно привести пример «топонимы + словосочетание» (субстантивные сочетания, т.е. с существительными в роли главного слова):

1. *Р.Миннуллин «Алтын Урда»*

*Торам дала кочагында,*

*Янам хәтер учагында.*

*Бөек дәүләт булган монда –*

***Алтын Урда,***

***Алтын Урда****!*

***Алтын Урда – ‘Золотая Урда’.***

В классификации также имеют место топонимы-прилагательные, в проанализированных нами художественных текстах встречается лишь один пример: Агыйдел – [Белая], речь идет о реке Белой, протекающей в Башкирии. Этот топоним мы встретили только у Р.Миннуллина.

1. *Р.Миннуллин «Агыйделдә »*

***Агыйдел****дән ак пароход*

*Кайтып китте* ***Казан****ына.*

*Ә мин кайтмыйм, кайтмыйм әле,*

*Калам әле аз гына.*

Что же касается конструкций «топоним - глагол», «топоним - числительное», то в исследуемых нами произведениях мы не встретили ни одного. Нельзя сделать вывод, что таких топонимов вообще нет в татарском языке, это только еще раз подчеркивает то, что поэты стремятся использовать в своих произведениях максимально легкие слова, в данном случае топонимы, для того чтобы читателю было легко их запомнить.

Особое внимание следует обратить таким топонимам, которые являются стилистически маркированными. Эту особенность им придает употребления топонима в притяжательном падеже. Рассмотрим некоторые примеры:

1. *Р.Миннуллин «Нишләттегез мине?»*

*Нишләттегез мине,* ***Агыйделем****,*

***Чагылтавым****,* ***Сөнем****,* ***Шәммәтем?***

*Шигырьдә дә сезсез яши алмыйм,*

*Сагыну да – минем сәнгатем.*

***Агыйделем – ‘ Мой Агидель’****,****Чагылтавым – ‘ Моя Чагылгора’****,* ***Сөнем – ‘Мой Сунь’****,* ***Шәммәтем – ‘Мой Шаммат’.***

2. *Р.Миннуллин «Казанга кайту».*

*Сине ташлап кая китим соң мин?*

*Шатлыкларым синдә, газабым.*

*Син минеке түгелдер дә, бәлки,*

*Мин синеке ләкин,* ***Казаным****!*

***Казаным – ‘Моя Казань’.***

В исследуемых нами примерах был отмечен лишь несколько примеров такого типа. Заметим, что такого рода стихотворения, где суффикс притяжательности *-ем, -ым* играет особую роль. Еще раз мы убеждаемся, что Р.Миннуллин особенно предан и любит свою Родину.

Какими бы различными путями ни создавались географические названия, в них всегда может быть отмечен ряд общих, универсальных черт, которые основаны на общих свойствах человеческого мышления. Этим и руководствуется Р.Миннуллин употребляя в своих произведениях различные виды топонимов. Отбирать и закреплять в собственных именах типовые явления окружающей действительности – вот главная функция топонима в художественном тексте.

Каждый язык вбирает в себя весь комплекс географических названий, не только созданных сегодня из его слов и словообразований, но и унаследованных от предыдущих эпох. Для поэтов они отражают историю и служат знаками для различия географических объектов. Р.Миннуллин стремится охватить наибольшее количество топонимов и отобразить их в своих произведениях. Таким образом развить у читателя идею значимости топонима.

Различные авторы по-разному используют находящиеся в их распоряжении языковые ресурсы. Это распространяется и на имена собственные, в том числе, и на топонимы. Анализ произведений поэта позволяет констатировать следующее: творчество Р.Миннуллина отличает то, что, используя в своих произведениях подлинные, реально существующие топонимы, им достигается оригинальность создания образа родной земли, новых ассоциаций, связанных с системой образов произведения и самое главное – Р.Миннуллин использует топонимы и для изображения внутреннего состояния героев, их чувств и переживаний.

Топонимикон поэта достаточно разнообразен и неоднороден, в нем соединяются воплощенные реальные и легендарные названия, а также топонимы, созданные поэтом. Топонимы органично и мотивированно вливаются в систему языковых средств поэтических текстов, участвуют в создании общей образности произведений, ярко рисуют панораму окружающей действительности. Все это позволяет говорить о высокой степени эрудиции автора, широком круге интересов, масштабности философского миросозерцания.

**Библиографический список**

1. Миңнуллин, Р.М. Балачак бәйрәмнәре: Шигырьләр / Р.М. Миңнуллин. – Казан: Татар.китап.нәшр., 1985. – 80 б.

2. Миңнуллин, Р.М. Балачакка ешрак кайтыгыз: Шигырьләр, әкиятләр. / Р.М. Миңнуллин. – Казан: Мәгариф, 2002. – 303 б.

3. Миңнуллин, Р.М. Дөньядагы иң зур алма: Балалар өчен шигырьләр, әкиятләр. / Р.М. Миңнуллин. – Казан: Татар.китап.нәшр., 1992. – 141 б.

4. Реформатский, А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский – М.: «Просвещение», 1967. – 528 с.

5. Селимов, Х.Х. Хәзерге татар теле фонетикасы. / Х.Х. Сәлимов. – Казан: Казан ун-ты нәшр., 1983. – 61 б.

6. Салимова, Д.А. Функционально-квантитативная характеристика частей речи русского и татарского языков: Учебное пособие. / Д.А. Салимова – Казань: Изд-во Казанск. ун-ва, 2003. – 128 с.

7. Суперанская, А.В. Что такое топонимика?/ А.В.Суперанская, - М.: Наука.,1984, - 177 с. – С.164.

*Хантургаева Н.Ц.*

*Восточно-Сибирский государственный технологический университет*

**ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ**

**И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

В последнее время мы все чаще убеждаемся в том, что проблемы глобализации требуют постоянного анализа и решения. Одна их актуальных проблем связана с унификацией культур и распространением массовой культуры в результате интеграционных процессов - с одной стороны, и ростом этнического самосознания в процессе межкультурной коммуникации - с другой стороны. Как известно, процесс идентификации тесно связан с коммуникацией: узнавая «Их», осознаем кто «Мы». В 2005 и 2007 гг. мы проводили социологическое исследование этнокультурной ситуации в Республике Бурятия совместно с Информационно-аналитическим комитетом Администрации Президента и Правительства РБ. В 2005 г. опрос проводился среди жителей г. Улан-Удэ, г. Гусиноозерска, г. Закаменска, г. Северо-Байкальска и 22 поселений республики в 11 районах Бурятии. Выборочная совокупность составила 1200 человек. В 2007 г. было опрошено 732 человека: жители г. Улан-Удэ, г. Гусиноозерска и 14 поселений республики на территории 6 сельских районов Бурятии. Выборка была репрезентативной по полу, возрасту и национальности. Результаты исследования позволяют выявить основные тенденции этнических и социокультурных процессов, проанализировать состояние межнациональных отношений.

Самоидентификация с каким-либо этносом предполагает осознание общности с членами своей группы на основе каких-либо признаков, отличающих их от других. Дробижева Л.М., говоря об этнических границах, солидарна с норвежским ученым Ф. Бартом в том, что маркирующие этническую группу характеристики являются результатом исторических, политических, экономических условий и конкретных ситуаций. Территория Забайкалья, а если шире, то Центральной Азии, с древнейших времен была перекрестком разных культур. Население формировалось в результате смешения автохтонов и мигрантов самого разного происхождения. Несмотря на полиэтничность и достаточно большие различия в культуре, жители Забайкалья сумели накопить положительный опыт взаимодействия. В то же время этничность является для них одной из важнейших среди групповых идентификаций. По выборке 2007 г. с представителями своего этноса респондентов сближают язык (34,7%), чувство кровнородственной связи (21,3%), семейно-бытовые традиции (19,3%). Значительно меньшую роль играют религия (8,5%), территория расселения (8,3%), самоощущение (4,7%). Заметны различия в восприятии этноконсолидирующих признаков у представителей разных этносов (Диаг.1).

Диаграмма 1

Этноконсолидирующие признаки в зависимости от национальности

(в % от числа респондентов в 2007г.)



Несмотря на то, что большинство бурят говорят по-русски не только в общественных местах, но и в кругу семьи, язык является для них одним из важнейших этноконсолидирующих факторов наряду с чувством кровнородственной связи. Но вместе с тем имеются различия во мнениях городских и сельских бурят. Городские буряты в меньшей степени считают язык фактором консолидации (17,6%). 37,6% респондентов-бурят, проживающих в сельской местности, считают, что именно язык сближает их с представителями их народа. Возможно, знание бурятского языка играет в данном случае определяющую роль. Язык сближает тогда, когда его можно использовать в процессе коммуникации. В зависимости от уровня владения языком рассматривается и значимость языка как критерия консолидации. Обычно люди завышают или занижают свою языковую компетентность, поэтому для нашего анализа мы используем вариант «думаю на этом языке». Зависимость прослеживается: во-первых, из числа тех бурят, кто думает на русском языке, лишь 18,4% признали язык консолидирующим признаком; во-вторых, из числа думающих на бурятском языке 45,7% отметили, что язык сближает в первую очередь; в-третьих, билингвизм способствует осознанию важности языка в процессе идентификации, потому что из числа думающих и на бурятском, и на русском языке, 40% указали на приоритет языка в качестве фактора консолидации. В среде городских бурят распространено мнение о том, что незнание языка не влияет на процесс идентификации. Поэтому в городе чувство кровнородственной связи сближает 31,1% респондентов-бурят, а в селе – 25,3%. У респондентов-русских, наоборот: в селе отдают предпочтение кровнородственным связям 19,8% и лишь 12,4% - в городе. Такое распределение ответов свидетельствует о том, что буряты в большей степени чувствуют необходимость поддержки и помощи со стороны родственников в городе, а русские - в селе. Особенности исторически сложившейся социальной стратификации влияют в определенной степени на восприятие и осознание людьми своей общности.

На диаграмме 1 видно, что респонденты-русские чаще всего выбирают именно язык как консолидирующий признак. После распада Советского Союза ценность русского языка как языка межнационального общения значительно снизилась, но возросла значимость его как этнообъединяющего фактора.

Религия и семейно-бытовые традиции в качестве объединяющего признака у бурят и представителей других этносов составляют примерно по 14% от числа опрошенных. У городских бурят почти в два раза выше ценность семейно-бытовых традиций как объединяющего признака, чем у бурят, проживающих в сельской местности (21,6% и 11,8% соответственно). У русских респондентов, в отличие от бурят, значимость религии существенно меньше (4,9%). Количество респондентов, относящих себя к категории атеистов, среди русских в четыре раза превышает подобные цифры у бурят. На вопрос об осведомленности, о культуре и традициях своего народа около 70% бурят, проживающих в сельской местности, отвечали «достаточно полно» в противовес 55% русских. Конечно, можно говорить о субъективной оценке, не всегда отражающей реальную картину, но если учесть, что буряты больше проявляют интереса и к русской культуре и традициям, оценивая знание как «среднее» и «достаточно полное», то можно все-таки учесть данный фактор. Русские к бурятской культуре и традициям относятся с большей осторожностью и склонны выбирать вариант «осведомлены средне». Можно предположить, что традиционная культура как таковая не воспринимается русским населением как ценность, а соотносится с прошлым, устаревшим, в то время как буряты воспринимают традиции более серьезно.

В целом, у жителей Бурятии социокультурные факторы идентификации (язык, традиции, религия) незначительно преобладают над биологическими (кровное родство) и существенно – над психологическими (самоощущение).

Поскольку этническая толерантность, как правило, проявляется непосредственно в ходе межэтнических контактов, её уровень нередко зависит от степени интенсивности данных контактов и в каждом конкретном случае различен. В связи с этим, исследуя этнотолерантность на межличностном уровне, а также при взаимодействии этнических групп, имеет смысл выделять ситуативную шкалу контактов. Для измерения установок респондентов на межэтническое общение в тех или иных ситуациях была использована модифицированная шкала социальной дистанции Э. Богардуса. Независимо от своей этнической принадлежности, респонденты в поведенческой сфере могут быть избирательны в межэтнических контактах.

Мы предположили, что степень распространенности этнической толерантности и интолерантности у респондентов связана с национальным (этническим) составом семей. Члены национально-смешанных семей в большинстве своём должны демонстрировать тип активной этнотолерантности. Поэтому респондентам был задан вопрос о наличии родственников другой национальности. Ответы распределились следующим образом: примерно половина опрошенных русских и бурят как в 2005 г., так и в 2007 г. имеют родственников другой национальности. Представители других этносов, проживающих в Бурятии, в большинстве своем смешались с другими этносами (см. табл. 1).

Таблица 1.

*Распределение ответов на вопрос «Есть ли среди ваших родственников люди другой национальности?» в зависимости от этнической принадлежности респондентов*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Да, есть | русские | буряты | другие |
| 2005 г. | 48,7% | 47,7% | 84,2% |
| 2007 г. | 56,7% | 54,2% | 90,9% |

Степень этнотолерантного отношения к представителям иного этноса выявляется и в проективной ситуации вступления в брак близких родственников (см. таблицу 2.).

Таблица 2.

*Распределение ответов на вопрос «Если ваш сын или дочь вступит в брак с человеком другой национальности, как Вы к этому отнесетесь?» в зависимости от этнической принадлежности респондентов*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ответы | русские | | буряты | | другие | |
| 2005г. | 2007г. | 2005г. | 2007г. | 2005г. | 2007г. |
| Положительно | 47,1% | 61,1% | 36,6% | 43,1% | 68,4% | 68,2% |
| Отрицательно | 8,2% | 3,6% | 13,2% | 8,8% | 5,3% | 9,1% |
| Нейтрально | 35,5% | 29,3% | 39,4% | 38,5% | 21,1% | 13,6% |
| Затр.отв. | 8,9% | 6,0% | 10,7% | 9,6% | 5,3% | 9,1% |

У бурят показатель ниже, чем у других этносов, возможно, в связи с тем, что они рассматривают такой брак как угрозу существованию этноса, фактор ассимиляции в условиях существующей аккультурации. Так, по результатам опроса 2007 г. 8,8% бурят и 9,1% представителей других этносов в сопоставлении с 3,8% русских считают, что межэтнические браки способствуют поглощению одного народа другим. Большинство респондентов рассматривают этнически смешанные браки как средство сплочения и объединения общества, хотя есть и согласные со следующими мнениями: «межнациональные браки способствуют поглощению одного народа другим», «межнациональные браки улучшают качественные характеристики народов (красота, ум, способности и т.д.)», «межнациональные браки приводят к путанице и неразберихе», «не влияют ни на что», «все зависит от ситуации». В целом за два истекших года нет особых изменений в поведенческих установках жителей Бурятии относительно межэтнических браков.

Готовность к дружбе независимо от этнонациональной принадлежности людей у жителей Бурятии очень высокая: 85,1% русских респондентов имеют друзей другой этнической принадлежности, 86,2% бурят, 95,5% представителей других этносов. Поэтому абсолютное большинство согласилось с утверждением, что для настоящей дружбы не важна принадлежность к одному этносу, а все зависит от личных качеств человека: 96,7% русских, 93,1% бурят и 95,5% представителей других этносов.

Таким образом, результаты подтверждают выводы, сделанные в своё время Ю.В. Арутюняном, что отношение к контактам с людьми иной национальности в целом более благожелательным оказывается в сфере трудовой деятельности и дружбы, а вот в семейно-ролевых и бытовых формах поведения различия между представителями разных национальностей сохраняются или даже возрастают.

Для жителей Бурятии в целом предпочтительной является модель равностатусного взаимодействия без проявления этнофобии. Скорее всего, корни этого явления надо искать в длительном совместном проживании русских с бурятами и ощущении себя как представителями своего этноса, так и жителями Бурятии.

В условиях интенсификации межрегиональных, межгосударственных связей, развития туризма в республике актуализируется проблема отношения местного населения к мигрантам. Приведем результаты исследования по выборке 2005 года: абсолютное большинство респондентов настроено позитивно к приезду туристов (см. таблицу 3).

Таблица 3.

*Распределение положительных ответов на вопрос: «Как Вы относитесь к приезду в Бурятию туристов из других регионов и стран ближнего и дальнего зарубежья?»*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Положительное отношение | русские | буряты | другие |
| Представителей других регионов России | 95,0% | 94,2% | 100% |
| Представителей кавказских республик и государств | 84,6% | 86,0% | 89,5% |
| Представителей государств Средней Азии | 86,9% | 89,0% | 94,7% |
| Граждан КНР | 86,9% | 88,7% | 94,7% |
| Граждан Кореи | 88,2% | 91,2% | 94,7% |
| Граждан Японии | 90,6% | 94,5% | 100% |
| Граждан США | 92,9% | 92,8% | 100% |
| Граждан европейских государств | 93,0% | 94,2% | 100% |

Как видим, этническая толерантность населения республики подтверждается благожелательным отношением к приезду туристов из других регионов и стран. Поскольку мигранты могут быть не только туристами, но и соискателями на рынке труда, то мы рассмотрим, изменятся ли установки населения Бурятии (см. таблицу 4).

Таблица 4.

*Распределение положительных ответов на вопрос: «Как Вы относитесь к трудовой миграции в Бурятию представителей других регионов и стран ближнего и дальнего зарубежья?»*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Положительное отношение | русские | буряты | другие |
| Представителей других регионов России | 50,3% | 44,1% | 63,2% |
| Представителей кавказских республик и государств | 20,2% | 24,0% | 36,8% |
| Представителей государств Средней Азии | 22,0% | 24,5% | 42,1% |
| Граждан КНР | 23,0% | 26,2% | 47,4% |
| Граждан Кореи | 23,3% | 28,7% | 47,4% |

К трудовым мигрантам отношение изменяется: лишь к россиянам из других регионов отношение остается положительным примерно у половины опрошенных, к трудовым мигрантам из других государств положительно относятся примерно около четверти респондентов. Такая ситуация неудивительна, так как во всем мире конкуренция на рынке труда приводит к подобным установкам. Самое главное, что нужно правильно оценивать и прогнозировать последствия трудовой миграции, вести разъяснительную работу в средствах массовой информации, формировать положительные установки.

России принадлежит 13% мировой территории, а ее доля в мировом населении к 2050 г. может сократиться до 1% (население Российской империи в начале ХХ века составляло около 8% мирового населения; население РСФСР в 1950 г. – 4,1%; население РФ в 2000 г. – 2,4%). Вишневский А.Г. считает, что спад рождаемости в глобальном масштабе явление положительное и неизбежное, так как природные ресурсы ограничены. В данном контексте миграционная политика и социокультурная адаптация мигрантов должны быть одной из важнейших задач государства. На наш взгляд, анализ этнической идентичности и межкультурной коммуникации должны осуществляться в режиме мониторинга и способствовать решению возможных проблем.

**Библиографический список**

Вишневский А.Г. Россия перед демографическим выбором: выступления и интервью [Текст]; Гос. Ун-т – Высшая школа экономики – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007 – С.27, с. 63.

Дробижева Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. – М: Центр общечеловеческих ценностей, 2003. – С. 74.

Социальное и национальное: по материалам этносоциологического исследования в Татарской АССР / Отв. ред. Ю.В. Арутюнян. – М., 1972. – С. 281.

Юраков А.В. Подходы к анализу уровня толерантности в межэтническом (межкультурном) взаимодействии // IV Конгресс этнографов и антропологов России: Тезисы докладов / Нальчик. 20-23 сентября 2001. – М., 2001. – С. 114.

Bogardus E.S. Stereotypes Versus Sociotypes // Sociological and Social Research. – 1950. – № 34. – P. 286-291.

*Хицкая В.Ю.*

*Иркутский институт международного туризма*

**Особенности межкультурной коммуникации**

**в сфере туризма**

На рубеже второго и третьего тысячелетий становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Этот процесс охватил различные сферы общественной жизни всех стран мира. Повышенный интерес к изучению культур разных народов, публикации на тему диалогов и особенно конфликтов культур, создание обществ, ассоциаций, объединяющих исследователей проблем культуры, - всё это свидетельствует о повышении интереса к проблемам культуры. Это объясняется и стремлением обогатить свою культуру опытом и оригинальностью других.

В то же время, сегодня открываются всё новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнёров по коммуникации. С другой стороны - расширение международных контактов, открывшиеся возможности трудоустройства в иностранных фирмах актуализируют необходимость знаний по коммуникативной культуре.

В современном бизнесе постоянно растет спрос на специалистов с высоким уровнем компетенции в области коммуникации. Создание информации, ее передача различными средствами и обработка информационных потоков – такие профессиональные умения востребованы не только в информационных сферах бизнеса, таких как СМИ, реклама или информационные технологии.

Всё вышесказанное свидетельствует об актуальности проблемы межкультурного общения. Особо значима проблема межкультурной коммуникации для будущих работников туристской сферы, чья деятельность в значительной мере связана с представителями других культур. Межкультурная коммуникация не только объединяет участников процесса коммуникации, она опосредованно знакомит их с особенностями различных общественных институтов отличных микро-культур (в том числе микро-бизнес культур), к которым принадлежат коммуникаторы. Важный для нас вывод - то, что для успешного понимания действий другого человека необходимо знать и понимать смысл, которым он наделяет свои и не свои действия.

Межкультурная коммуникация как деятельность предполагает взаимодействие представителей разных культур в процессе совместной профессиональной деятельности в туризме: в рамках деятельности транснациональных компаний, партнерской деятельности поставщиков туруслуг и туроператоров, деятельности компаний по приему и обслуживанию иностранных туристов.

У преподавателей английского языка в Росси и на Западе нет общих точек преткновения в процессе преподавания. Социальная обстановка в России и особенности ведения бизнеса коренным образом отличаются от западного стиля. Поэтому можно легко объяснить те ситуации, когда российские менеджеры и специалисты очень часто оказываются в трудных ситуациях при ведении дел с иностранными партнерами. Хорошее владение английским не является залогом к успеху развития партнерских отношений с иностранными компаниями.

Специалистам в сфере туризма ежедневно приходится сталкиваться с решением задач коммуникативного плана не только на родном, но и на иностранном языке. Деловые встречи с зарубежными партнёрами, работа с иностранными туристами в качестве гидов-переводчиков, аниматоров в зарубежных отелях требуют от работника не только знания иностранного языка в достаточно большом объёме, но и знаний, связанных с культурой, историей страны, с представителями которой работает в данный момент менеджер туризма. Знание, обычаев, нравов, речевого этикета, принятого в стране деловых партнёров или туристов, создаёт положительную эмоциональную обстановку при общении, способствует более полному взаимопониманию, что в конечном итоге благотворно сказывается на результатах труда менеджера туризма, повышает престиж его фирмы и, следовательно, увеличивает прибыль предприятия.

Туриндустрия сегодня – сложный конгломерат взаимоотношений разного рода структур. Это - туроператоры, создающие продукт для конечного потребителя, посредники-агенты, туристские ведомства, авиаперевозчики, гостиницы и курорты, бюро аренды (от автомобилей до загородных вилл и апартаментов), системы по обеспечению безопасности и так далее. Для успешного взаимодействия всех этих структур и развития отрасли в целом профессионалы по межкультурной коммуникации необходимы.

Требования к межкультурной коммуникации специалистов в сфере туризма зависят и от туристской аудитории, например, являются ли туристы первичными или повторными клиентами; позитивно, нейтрально или негативно настроенными; от её возрастного, профессионального состава, и т.п.

Необходимо рассматривать туризм как систему, в которой межкультурная коммуникация имеет главенствующее значение. Туристская деятельность невозможна без сохранения уникальностей отдельной культуры и ее носителей. В то же время любая межкультурная коммуникация является своеобразным противопоставлением этнокультурных идентичностей, включая их взаимное проникновение.

Чем «космополитичнее» будут функциональные и межличностные взаимодействия в туристской организации, тем успешнее она будет на рынке. Ведь данная организация будет обладать культурной мобильностью – объединять ценности различных культур, ориентироваться в потребностях разных обществ и так далее.

Рассмотрим, для примера, типичную ситуацию, возникающую в аэропорту при перепродаже мест. Согласно правилам международной ассоциации авиаперевозчиков, пассажир, у которого есть авиабилет с подтвержденными местами, должен быть принят персоналом авиакомпании на борт самолета и доставлен в пункт назначения, указанный на купоне. Если в результате перепродажи на одно место оказываются два пассажира, дело для авиакомпании может закончиться печально – так как она не выполнила своих договорных обязательств. В этом случае как раз и пригодятся знания по межкультурной коммуникации.

Как себя вести себя с клиентом при отмене или задержке рейса? Если у пассажира задержался или потерялся багаж?.. У каждого авиаперевозчика есть на этот счет свои инструкции. Например, при ведении переговоров важно понимать менталитет иной культуры. Так, по отношению к жителю Германии желательно проявить четкость, исполнительность, детально информировать его о ходе процесса. А представителю Омана или Саудовской Аравии нужно, прежде всего, выказать свое участие. Обычных профессиональных навыков агента по обслуживанию пассажиров тут недостаточно. Данный сотрудник авиакомпании должен быть еще и специалистом по международной коммуникации, владеть на хорошем уровне иностранным языком, а желательно - двумя-тремя (английским, испанским, французским, арабским, китайским или японским). Владение языком должно быть подкреплено знаниями характерных особенностей разных этнических культур, тонкостей поведения с их представителями.

А в некоторых случаях разумно погрузиться в культуру вашего партнера. Например, компания Кока-Кола послала своего представителя в Кембридж для изучения китайского языка и культуры, перед тем как начать десятилетние переговоры с Китайской государственной организацией. Также следует учитывать факторы при общении с представителями других культур в рабочих ситуациях, возникающих при обслуживании туристов, например – у стойки портье в гостинице или ресторане. Еще нужно знать, что при рекламе и продвижении товаров и услуг на рынках различных стран используются разные подходы. Так, стиль одежды, принятый в Сингапуре, отличается от «нормативной» манеры одеваться в Малайзии, и это необходимо учитывать.

Межкультурная коммуникация как профессионально значимое качество и компетенция специалиста международной туристской деятельности означает, что для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей специалисты сферы туризма должны обладать не только знаниями, умениями и навыками в сфере межкультурного общения, но и профессиональной готовностью действовать сообразно современным задачам и вызовам развития туризма в условиях глобализации культуры, т.е. уровень знаний, умений, навыков и опыта специалиста туристской деятельности в области межкультурной коммуникации должен соответствовать уровню сложности задач, вызовов и проблем.

Сегодня, когда мы вступили в период «нового туризма», важность межкультурных подходов в развитии туризма, туристской деятельности, подготовке персонала для индустрии туризма и гостеприимства признаётся и подчёркивается международными организациями. В своей программе развития «нового туризма» Всемирный совет по путешествиям и туризму (WTTC) особо подчёркивает, что «новый туризм» должен приносить блага не только людям, которые путешествуют, но и людям местных сообществ, которые принимают путешественников, а также их природному, социальному и культурному окружению. Особая роль в системе мер по достижению этой цели отводится современному туристскому персоналу. Так, одна из мер сформулирована следующим образом: «планирование устойчивого развития туризма в гармонии с культурами и культурными особенностями».

Бизнес становится международным. Стили поведения итальянских менеджеров и менеджеров из Китая или Финляндии разительно отличаются. У каждого из них своя манера общения, свой индивидуальный стиль, опыт взаимодействия с другими людьми. У каждого из них свои сложившиеся стереотипы, свои культурные ценности и минимум знаний о культуре компаньонов. Макро и микро межкультурные конфликты не исключены в компаниях данного типа. Легче преодолеть языковой барьер, нежели барьер в неприятии культуры своего партнера.

Молодой специалист реализует свои коммуникативные навыки не в стерильной среде учебной аудитории. Жесткие правила игры в реальной деловой среде предполагают умение принимать решения и нести за них ответственность, решать многочисленные текущие проблемы, тщательно регулировать документальный оборот и информационные потоки. Его успешная карьера зависит от умения выступать с профессиональными и коммерческими презентациями, создавать функциональные письменные продукты (рекламные проспекты и пресс-релизы, информационные письма и отчеты), участвовать в переговорах, совещаниях и официальных мероприятиях.

От межкультурной компетенции персонала туристской компании зависит качество туристского продукта и уровень предлагаемых услуг, эффективность взаимодействия с зарубежными партнерами. Следует признать тот факт, туризм уже стал международным и поток иностранных туристов постоянно увеличивается. В связи с этим возрастают требования к подготовке кадров туристского бизнеса. Службы приема ориентированы на обслуживание иностранных гостей и решение проблем, связанных с пребыванием в стране. эти проблемы решаются через коммуникацию, в частности, информирование туристов и разъяснение основных особенностей и норм поведения, ограничений, социальных табу в посещаемом ими сообществе.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать ряд выводов, важных для развития навыков устной речи и межкультурной коммуникации.

1. Беглое владение языком – ценный навык, однако, для достижения целей понимания и эффективного общения с представителем иноязычной культуры первостепенным является знание культурных различий.
2. Изучая язык, мы также много узнаем и о культуре народа, говорящего на нем. Знакомство с тем, что можно делать и что нельзя в данной культуре поможет указать на существующие различия, которые имеют тенденцию формировать стереотипы. Руководство этими стереотипами может в конечном итоге помешать пониманию.
3. Преподавание иностранных языков должно быть нацелено на снижение барьеров в межкультурной коммуникации, обусловленных моделями общения, связанными с культурой. Следует знакомить студентов с этими барьерами и обучать различным лингвистическим стратегиям, чтобы снимать их и преодолевать молчание в общении. Путем постоянной тренировки этих стратегий в ситуациях повседневного общения можно достичь успехов в межкультурной коммуникации.
4. Обучение языку в учебных заведениях формирует хорошую базу, однако анализ ежедневных наблюдений и контактов с представителями другой языковой культуры может оказаться более значимым.

*Цыдыпова Р.Д.*

*Агинская средняя школа*

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

В 1996 году в Мюнхенском университете был утвержден учебный предмет под названием «**Межкультурная коммуникация**». Своим возникновением эта дисциплина обязана стремительному росту контактов между представителями различных культур и осознанию необходимости предотвратить конфликты, неизбежно возникающие при таких контактах. Сотрудниками университета был **разработан** и внедрен **ряд методов преподавания межкультурной коммуникации**. В 2001 году было издано **методическое пособие** преподавателей университета Юлианы Рот и Галины Коптельцевой «**Встречи на грани культур**», в котором приведены подробные описания и руководства к упражнениям и играм, направленным на воспитание межкультурной компетентности, осознания особенностей родной культуры и чужих культур, способности к смене перспектив, распознаванию стереотипов и предрассудков и работе с ними и других навыков поведения и реакции в ситуациях межкультурного общения. К каждому упражнению дано подробное теоретическое обоснование.

*Руководствуясь данным и некоторыми другими методическими пособиями, мы - учителя английского языка Агинской средней школы №1 успешно претворяем методы преподавания межкультурной коммуникации у себя в школе и даже разработали свои варианты упражнений и игр. (см. Приложение.)*

**Межкультурная коммуникация** – **это процесс взаимодействия, участники которого принадлежат к различным культурам,** и может также рассматриваться как частный случай межличностной коммуникации. Немецкие лингвисты Карлфрид Кнапп и Аннели Кнапп-Поттхофф рассматривают межкультурную коммуникацию как «**межличностное взаимодействие между представителями различных групп**, которые отличаются друг от друга багажом знаний и языковыми формами символического поведения, характерными для всех членов каждой из этих групп». Специалист по теории коммуникации, автор первого немецкого учебника по межкультурной коммуникации Герхард Малецке дал такое определение: «Мы говорим о межкультурном взаимодействии и межкультурной коммуникации, когда партнеры по коммуникации являются представителями различных культур и осознают это, то есть когда присутствует взаимное ощущение «чужеродности» партнера. Под межкультурными отношениями подразумеваются все отношения, участники которых используют не только собственную систему кодировки, нормы, установки и формы поведения, принятые в родной культуре, но сталкиваются с иными кодировками, нормами, установками и бытовым поведением».

**Отцом межкультурной коммуникации** как научной дисциплины считается **американский культурный антрополог Эдуард Т. Холл**, в 1959г. изложивший ее основы в своей книге «The Silent Language». В 1951г. при государственном департаменте США был создан институт Международных дел (Foreign Service Institute), куда были приглашены выдающиеся лингвисты, психологи, культурные антропологи. Перед ними была поставлена задача разработать и опробовать новые концепции обучения кадров для подготовки к дипломатической работе. По окончании проекта в 1956г. плодотворное взаимодействие науки и практики произвело на свет новую научную дисциплину. Холл обосновал непосредственную **связь между культурой и коммуникацией**. Описанная им исходящая из биологических основ человеческой жизни структура в виде универсальных «модулей», фундаментальных систем культуры, позволила, по мнению Холла, исследовать культуры методически, исходя из общих для всех культур основ и давая, таким образом, возможность для сравнения культур. “**If culture is learned, then this means that it can be taught**” - «если культуре обучаются, значит, ее можно и преподавать». Этот постулат Холла является основой для создания всех программ по обучению культуре.

**Межкультурное обучение** направлено на *воспитание межкультурной компетентности*. Под этим понимается комплекс социальных навыков и способностей, при помощи которых индивидуум успешно осуществляет *общение* с партнерами из других культур, как в бытовом, так и в профессиональном контексте. Под межкультурным обучением понимается **индивидуальный процесс развития личности**, **ведущий к изменению поведения индивидуума,** связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур. Особое значение придается **приобретению субъективного опыта в процессе обучения**: различия между культурами рассматриваются как отдельные аспекты восприятия, атрибуции, ощущений, мышления и поведения человека (так называемая «культурная специфика»).

В специальной литературе **межкультурное обучение** обычно **представляется как процесс, состоящий из нескольких этапов**, направленных на приобретение следующих навыков:

А) осознание культурной специфики человеческого поведения вообще (cultural awarness).

Б) осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (self-awarness).

В) осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (cross-cultural awarness).

*Протекание процесса обучения* подробно описано такими авторами как Хопес и Беннет. Они рассматривают процесс обучения как последовательность нескольких фаз, сменяющих друг друга. Обе модели совпадают в определении начальной и заключительной фазы обучения: **процесс развития** начинается в состоянии **этноцентризма обучающегося** и заканчивается тогда, когда **обучающийся** осознанно принимает чужую культуру и при этом чувствует себя комфортно, то есть **переходит на позицию этнорелятивизма**.

*Особенность модели Беннета* состоит в том, что **он различает шесть ступеней обучения, отражающих отношение обучающегося к различиям между родной культурой и другими культурами.** От ступени к ступени возрастает *осознание культурноспецифической обусловленности взглядов и поведения*, выражающееся, в свою очередь, в *изменении взглядов обучающегося от этноцентризма* (первые три ступени) *к этнорелятивизму* (последние три ступени).

**Модель Беннета: развитие межкультурной сенсибильности.**

Этноцентристские стадии:

1. Отрицание межкультурных различий.
2. Отвержение межкультурных различий.
3. Минимизация межкультурных различий.

Этнорелятивистские стадии:

1. Признание межкультурных различий.
2. Адаптация к межкультурным различиям.
3. Интеграция межкультурных различий.

1. *Характерно для людей, не имеющих никакого опыта общения с представителями других культур и знакомых исключительно с монокультурной средой. Различия между культурами не осознаются и сводятся в лучшем случае к немногим формальным признакам, почерпнутым из крайне обобщенных стереотипных представлений: «Французы галантные».* ***Собственная культура считается единственно возможным и естественным способом жизни****.*

*2. Различия между культурами осознаются, но при этом* ***ценности и нормы, принятые в родной культуре, принимаются как единственно «правильные»,*** *ценностные и поведенческие системы других культур отвергаются и уничижаются: «Все немцы не способны учитывать обстоятельства».*

*3. Человек признает за другими культурами право на определенные различия в поведении и восприятии, однако* ***считает, что ценностные системы****, то есть представления о том, к чему необходимо стремиться в жизни и чего необходимо избегать,* ***во всех культурах совпадают и соответствуют его собственным представлениям:*** *«Все люди, в сущности, одинаковы и стремятся к деньгам и славе, как и мы, американцы».*

*4.* ***Разница между поведением и мировоззрением представителей разных культур четко осознается******и*** *в то же время* ***не подвергается*** *ярко выраженной положительной или отрицательной* ***оценке:*** *«Они живут совсем по-другому, чем мы».*

5. ***Человек способен не просто осознать культурные различия,*** *не осуждая их,* ***но и*** ***варьировать свое поведение в зависимости от культурной специфики ситуации****,* в *которой он находится, адекватно истолковать поведение партнера по коммуникации и реагировать на него таким образом, чтобы коммуникация была успешной, не испытывая при этом дискомфорта.* **Этот этап является целью процесса межкультурного обучения и свидетельствует о приобретении межкультурной компетентности.**

*6****. Человек*** *не только* ***обладает способностью*** *подстроиться под ситуацию межкультурного общения и* ***адекватно реагировать на поведение партнера из другой культуры****, но и может как бы* ***«переключать» свое восприятие и поведение между двумя или несколькими культурами,*** *чувствовать себя в зависимости от обстоятельств, представителем либо одной, либо другой культуры. Как правило, это означает бикультурную или мультикультурную идентичность личности и достигается, прежде всего, людьми, прошедшими процесс социализации и инкультиризации на грани двух или нескольких культур (например: дети из смешанных браков).*

**Методические особенности межкультурного обучения.**

Ситуации, в которых проходит межкультурное обучение, требует от учащегося **переосмысления своего «культурного багажа**». Поскольку родная культура осваивается человеком в детском возрасте неосознанно и практически не подвергается критическому осмыслению, то общее, что присуще членам одной культуры, воспринимается как «естественное» и «само собой разумеющееся», то есть не осознается.

Межкультурное обучениетребует от обучающегося усомниться в «естественности» поведения, принятого в родной культуре или даже в корне изменить это поведение.Конфронтация с собственным «культурным Я» может вызвать серьезные эмоциональные переживания. Опыт межкультурного обучения показывает, что адекватная работа над этой проблемой возможна, прежде всего, на уровне эмоционального обучения. *Методы интеллектуального обучения*, с успехом применяемые для других форм преподавания, не достаточны для освоения иных систем поведения и расширения поведенческого репертуара. Преподавание должно вестись не только на интеллектуальном (передача знаний), но и *на аффективном (эмоциональные связи) и поведенческих уровнях*.

**Основной целью обучения** при этом должно являться **осознание родной и чужих культур как приобретенных систем ориентации,** а также их влияния на каждый акт межличностного взаимодействия во время коммуникации.

**Для достижения** этой **цели** в ходе обучения **применяются** элементы из репертуара *межкультурных тренингов*, такие как*групповая работа, упражнения, игры.* Кроме того, часто применяется распространенный в этнологии и культурной антропологии *метод автобиографического рассказа*: для стимулирования понимания межкультурных процессов, которые возникают в ходе приобретения личного опыта, студентам предлагается рассказать о случаях из собственной жизни, заставивших их почувствовать чужеродность другой культуры, и прокомментировать их. Этот антропологический *метод «восстановления реальной ситуации*» использовался еще Э.Холлом для симуляции межкультурных встреч в процессе обучения (когда рамки аудитории обеспечивают определенную защиту личности). Он дает возможность объективной оценки личного опыта и осознания собственной культурной специфики, а также относительности межкультурных различий, именно системы и понять, насколько они влияют на собственное поведение. *Нетрадиционные методы обучения* обеспечивают связь программ с реальной жизнью. **Именно *комбинирование теории и практики* способствует процессу межкультурного обучения и подводит к приобретению межкультурной компетентности.** Педагогическая ценностькультурной сенсибилизации не подлежит сомнению, ведь именно она ведет к углубленному приобретению знаний. **Методы межкультурного преподавания**: *упражнения на культурную сенсибилизацию, анализ межкультурных ситуаций и ролевые игры.* Применение *этнографических упражнений* хорошо оправдывает себя в *тренингах*, посвященных осознанию культурно-специфической обусловленности поведения. Использование *эмоционально-поведенческих методов преподавания* межкультурной коммуникации позволяет добиться очевидных успехов в изучении предмета. *Технология создания эффекта «взгляда со стороны»* помогает преодолеть эмоциональные барьеры самопознания и подводит к добровольному пониманию относительности собственных взглядов. Непременным условием успешной работы с такими упражнениями является *строгое соблюдение принципа культурного релятивизма со стороны преподавателя*: любая попытка классифицировать поведение в рамках той или иной культуры как «правильное» или «неправильное» отбросит учащегося обратно на этноцентристские позиции.

***Упражнения* *«для разогрева»*** – непродолжительные по времени упражнения, во время которых участники выполняют короткие *интерактивные задания*. Для их выполнения они должны общаться между собой, передвигаться по помещению, объединятся в группы и т.д., что способствует созданию теплой рабочей атмосферы. При помощи этих упражнений снимаются напряженность и неуверенность. Поэтому их обычно проводят в начале занятия, а также после длинных перерывов. Также часто применяют их непосредственно во время занятий, как только замечают появление признаков усталости и снижения внимания у аудитории. Эти упражнения не требуют специального анализа, так как их смысл заключается в самом проведении.

**Культурная сенсибилизация**, или *воспитание ощущения собственных культурных особенностей*, является одной из основ межкультурного обучения и в то же время остальных видов обучения, прежде всего тем, что подразумевает работу над личностью учащегося и ее способностями, обусловленным родной культурой.Само по себе понимание того, что в других культурах могут действовать совершенно другие правила и системы ценностей, еще далеко не гарантирует способности хоть ненадолго отрешиться от собственной, такой «естественной» и «нормальной» картины мира. Это препятствие может быть преодолено при помощи методик, ориентированных на эмоциональное обучение, когда учащиеся непосредственно сталкиваются с их собственным «культурным Я» и с нарушением тех (по большей части неосознанных) правил, которыми они руководствуются в повседневной жизни. Здесь важно не забывать, что рамки культуры, в которые заключены учащиеся, связаны с эмоциональными переживаниями и являются важной составляющей частью их идентичности. Не исключено, что проведение подобных упражнений может вызвать пассивное или активное сопротивление учащихся, что затрудняет учебный процесс. Поэтому преподавателю необходимо отдавать себе отчет в собственной «культурной ограниченности».Родная культура, как и родной язык, осваивались неформально, путем «проб и ошибок» в процессе социализации. Поэтому и методики культурной сенсибилизации должны ориентироваться на целостные (интеллектуально-эмоциональные) упражнения.

Пример: определение собственных культурных ценностей при помощи анализа пословиц.

*Теоретические основы*: **Пословицы и поговорки**, как принято считать, в наиболее сжатой форме **выражают народную мудрость**, являются своего рода отражением наблюдений и опыта многих поколений. Именно в пословицах и поговорках формулируются понятия о том, что «хорошо», «правильно», «необходимо» или же «вредно», «недопустимо» в реальной повседневной жизни. Можно сказать, что **в них** сосредоточены **установки** и **ценности**, принятые в той или иной культуре и разделяемые ее представителями.

Как правило, в рамках собственной культуры такие «формулы ценностей» не подвергаются критическому осмыслению, а принимаются на веру. Анализ пословиц той или иной культуры помогает проследить их связь с конкретными ценностями, дает указание на исторические корни форм поведения, принятого в данной культуре.

Важно подвести учащихся к пониманию того, что **каждая культура является самобытной и неповторимой**, а это в полной мере возможно только, если преподаватель сам недвусмысленно разделяет эту точку зрения!

**Использование** разного рода **игр** при проведении занятий по межкультурной коммуникации позволяет компенсировать информационную перегрузку, организовать психологический отдых в сочетании с приобретением знаний и навыков общения.

Владение языком, как правило, рассматривается как одна из важнейших предпосылок успешного общения с представителями иной культуры. Однако при этом зачастую не принимаются во внимание те **компоненты языковой компетентности**, которые относятся к  **паравербальной коммуникации (интонация, темп речи, расстановка пауз и т.п**.). Это же касается и знания так называемых «сценариев коммуникации», т.е. правил и норм, по которым в данной культуре «принято» общаться в каждой конкретной ситуации, и «коммуникационных табу», которых необходимо избегать при общении. Соответственно, при нарушении привычных сценариев возникает неуверенность, дискомфорт вплоть до раздражения, причем источник дискомфорта, скорее всего, будет приписан собеседнику. Сложность этих упражнений состоит в том, что они требуют **смены привычного взгляда** на окружающее. М**етод «культурного ассимилятора»** учит *видеть ситуации, возникающие при общении представителей различных культур,* ***понимать их видение мира.***

Существует множество специальных игр для межкультурного обучения, разработанных в частности, американскими тренерами. Однако практика семинаров и тренингов по межкультурному общению предоставляет их участникам возможность для создания и использования ролевых игр на любую тему или конкретную ситуацию, исходя из реального опыта. При подготовке же следует четко сформулировать для себя **цель игры и возможные варианты ее развития**, а также действия, которые необходимо будет предпринять в каждом из предусмотренных случаев.

Мы, учителя английского языка Агинской средней школы №1, уже неоднократно проводили занятия по межкультурному обучению среди учащихся и учителей своего района по своим собственным разработкам заданий и игр, основанных на сравнении нашей родной бурятской культуры с другими культурами, в частности, с русской культурой, с английской культурой, и т.д. Наши учащиеся не испытывают больших затруднений при переходе с позиции одной культуры на позицию другой культуры, наверное, потому, что с детства привыкли жить в многонациональном государстве и с уважением и с пониманием относятся ко всем существующим культурам. Таким образом, мы вносим наш посильный вклад в диалог культур и развитие общечеловеческой культуры.

**Библиографический список**

1. Баранцев К.Т. 1340 английских пословиц и поговорок. Москва, «Ибис», 1992.
2. Верхогляд В.А. English Rhymes for Children. Москва, «Просвещение», 1981.
3. Галынский М.С. Энциклопедия Нового года и Рождества. М., ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
4. Маршак С.Я. Плывет, плывет кораблик. Москва, «Детская литература», 1988.
5. Окулич – Казарин В.П., Цыплакова Л.П. Игровые методы обучения. М.,2007.
6. Пассов Е.И. Программа - концепция коммуникативного иноязычного

образования. Москва «Просвещение» 2000.

1. Рот Ю., Коптельцева Г. Встречи на грани культур. ООО «Полиграф-Информ», 2001

Приложение 1.

**Учитель**: Бесценным вкладом каждого из народов в человеческую культуру являются пословицы и поговорки. А сейчас мы просим вас разделиться на 4 группы и принять участие в обсуждении. У каждой группы на столе по две пословицы. Прочитайте их и определите: **о каком народе идет речь?**

“God helps those who help themselves”.

«Бог помогает тому, кто сам о себе заботится». (Американская)

“Was Hanschen nicht lernt? Lernt Hans nimmermehr”

«Чему маленький Ганс не учился, того большой Ганс знать не будет». (Немецкая)

«В еде – здоровяк, а в работе - калека»(персидская)

«Поздоровавшись с водкой, прощайся с умом» (грузинская)

«Не хвали сам себя, пусть люди похвалят тебя» (калмыцкая)

«Умный хвалит своего коня, а глупый - самого себя» (таджикская)

«Лучше умереть стоя, чем жить на коленях» (английская)

«Сила народа – сильнее ледохода» (якутская)

«Влюбленная черепаха и море переплывет» (бурятская)

«Пустая бочка пуще гремит» (русская)

«Как поработаешь, так и поешь» (китайская)

«Кому работа в тягость, тот не знает радость» (русская).

Приложение 2.

**А теперь определите и объясните культурные ценности, заложенные в следующих пословицах:**

«Русский долго запрягает, но быстро ездит» (сочетание неторопливости и быстроты, азартности действий; особенности национального характера народа, обусловленные природно-климатическими условиями: долгой зимы и короткой весны)

«От солнца не закроешься ладонью, а правду не задавишь силой» (вера в силу правды)

«Нэрэтээ болохо наhан соогоо, нэрээ хухалха нэгэ удэр соо» (ценится честь)

«Хэлэндэ бэлэн, хэхэдэ бэрхэ» (высмеиваются пороки: лень и нерадивость)

«По одежке встречают, по уму провожают» (предпочтение ума, а не внешности) и т.д.

**Учитель:** Good of you! Thank you! Итак, мы с вами убедились в том, что у каждого народа свои пословицы и поговорки, отражающие особенности его быта, исторической судьбы, национального самосознания. В них одобряются культурные ценности, осуждаются различные пороки и даются определенные позитивные жизненные ориентиры.

Наш долг – изучать их и передавать следующему поколению, чтобы не иссяк источник мудрости народной.

*Чернигова И.В.*

*Байкальский государственный университет экономики и права*

**Авторское предисловие как способ репрезентации личностной аксиосферы автора произведения**

**(семиометрический подход)**

В качестве исходной нами принимается идея о том, что аксиосфера сочетает в себе объективный и субъективный параметры и конституируется установлением оценочного отношения. Объективный параметр отражает определенную конвенциональность системы ценностей, выработанной предыдущим опытом коллектива и народа в целом, а также предъявляемость данной системы в процессе социологизации личности. Субъективный параметр аксиосферы исходит из того факта, что всякое аксиологическое отношение в реальности устанавливается конкретным субъектом в конкретных условиях жизни, что отражено в различных дискурсивных образованиях. В нашем случае, таким дискурсивным образованием выступает авторское предисловие к художественным произведениям XVI-XVII веков, в котором конкретный субъект (писатель) оценивает в определенной ситуации предмет или явление (собственное произведение), соотнося его не с неким универсальным абсолютным воплощением моральных, социальных или эстетических ценностей, а, прежде всего, со своим собственным, более или менее совпадающим с общим пониманием ценностей, в частности, моральных, социальных или эстетических и др.

Определяя категорию автора как «культурно-языковую личность», нам представляется правомерным привести слова Г. В. Степанова о том, что в литературном речевом акте «всегда можно заметить стремление автора не просто навязать читателю свой тезаурус, т.е. дать определенное число сведений о мире, но внушить ему те ценностные ориентиры, которые он, «отправитель речи», художник, творец, личность и член общества, считает важным для других людей и тем самым для себя самого» (Степанов 1988: 37).

Семиометрический подход рассмотрения валоризации произведения в тексте авторского предисловия позволяет выявить доминанты авторского представления о ценностях, или шкалу ценностей личностной аксиосферы автора как культурно-языковой личности, а также совокупность сущностных смыслов, к которым апеллирует автор при оценивании произведения, аксиологические способы оценки и конкретизирующие выражения – носители интерпретационных оценочных смыслов, которые использует автор в предисловии.

Семиометрия какприем семантического аксиологического анализа направлена на интерпретацию конкретного содержания структур, опознаваемых в качестве маркеров ценностного отношения, по данным избранного смыслового пространства в его конкретной авторизации и определенном целеполагании (Серебренникова 2006: 91; 2008: 49-61). Под семиометрическим подходом при анализе авторского предисловия понимается выделение определенных текстовых структур, используемых в архитектонике произведения для выражения социальных и личностных смыслов.

На синхронном срезе XVI-XVII вв. развития французского языка важно выявить такое связное целостное дискурсивное пространство, которое порождено в своем основании оценочным отношением автора конкретных текстов. Полагаем, что именно оценочное отношение (attitude), обусловленное особым взглядом на самого себя и себе подобных, можно измерить благодаря конкретным маркерамглубинных оснований валоризации произведения. Для писателя значимой становится проблема смысловой репрезентации текста инновационных, не известных образованной публике, жанров, а также адекватности представления их содержания и коммуникативной интенции автора (Викулова 2008: 187).

Поиск интерпретации глубинного содержания, не эксплицированного в основном тексте, находит свое отражение в появлении в околотекстовом пространстве ряда образований, которые позиционируют самого автора и формируют вектор оценивания (appréciation) – «от себя к миру» (к читателю-адресату). Для придания своим произведениям социокультурной значимости писатели предваряли основной текст произведения предтекстовым обращением к читателю – предисловием, в котором объясняли суть и актуальность произведения. Индивидуальный и социальный опыт писателей как авторитетных субъектов оценивания позволил создать такие тексты, в которых выделяются доминантные, наиболее важные ценности того времени.

Мы исходим из положения о том, что предисловие является проспективным внетекстовым информационно-коммуникативным образованием валоризирующего характера. Обладая характером вторичности в плане порождения и метатекстовости в плане содержания, предисловие характеризуется открытой обращенностью к читателю и содержит коммуникативно-прагматическую установку предварительного информирования читателя о предлагаемом произведении. В ходе информирования, презентации и защиты произведения отправитель валоризирующего высказывания (сам писатель)намеревается убедить адресата в значимости предлагаемой книги. Проспективная направленность предисловия является его отличительной характеристикой: от предварительного знакомства с этим текстом зависит успех произведения среди читательской аудитории.

Предисловие представляет собой своеобразный оценочный комментарий прологового характера к основному тексту произведения. Именно благодаря этому жанру происходит предварительная оценка основного текста произведения.

Важным для систематизации составляющих, касающихся ценностного потенциала предисловий, является рассмотрение авторского предисловия как *текста о собственном тексте.*

Авторское предисловие, являясь «текстом о собственном тексте», направлено на автоинтерпретацию предлагаемого произведения и в большей мере содержит содержательно-концептуальую информацию (в терминологии И.Р. Гальперина), которая связана с авторской оценивающей ориентацией собственного текста. Потенциальная предназначенность предисловия прослеживается в ряде функций, характерных для авторских предисловий к художественным произведениям исследуемого исторического периода, в числе которых выделяется функция валоризации произведения.

В данном случае уместно привести замечание Г. Риккерта о том, что «из необозримой массы индивидуальных, т.е. разнородных объектов автор останавливает свое внимание только на тех, которые в своей индивидуальной особенности или сами воплощают в себе культурные ценности, или стоят к ним в некотором отношении» (Риккерт 1998 : 91).

Семиометрия слова  *valeur*, переводимого на русский язык как «значимость, ценность», в диахроническом аспекте имеет подвижный характер как в хронологическом времени (XII век, XVII век, XX век и т.д.), так и по этапам репрезентации слова/понятия в обществе, отражая эволюцию познавательного опыта человека и, в целом, общества (Серебренникова 2006: 92 ; 2008: 63-72). Представляя свое произведение, автор использует в предисловии аксиологический аспект аргументации как способ убеждения читателя посредством ценностного подбора аргументов с целью публичной защиты произведения, побуждения к определенному мнению о нем, признания и разъяснения. Авторское представление о ценности определенных событий для человеческой культуры является определяющим в их отборе и интерпретации. Тем самым, признается право личности на свою собственную систему ценностей, что стало возможным только с приходом эпохи Возрождения (Каган 1997: 180).

Писатель стремится, прежде всего, подчеркнуть ценность, полезность своего произведения, не привлекая при этом особого внимания к собственной персоне. Так, в предисловии к своимбасням Лафонтен пишет:

*Mais ce n’est pas tant par la forme que j’ai donnée à cet Ouvrage qu’on en doit mesurer le prix, que par son utilité et par sa matière* (La Fontaine 1991: 27). Автор непосредственно использует имя *utilité*, говоря о моральной пользе сюжета и содержания произведения. Выражение *mesurer le prix* ассоциативно употребляется автором, как «измерять значимость, ценность произведения», явно выявляя сему оценивания.

Французский ученый Ж. Женетт выделил ряд прагматических («утилитарных») оценок, которые писатели используют в авторских предисловиях как способ убеждения читателя в признании значимости их произведений:

* utilité documentaire (ценность произведения как документа опорающегося на прецедентные, античные, тексты);
* utilité intellectuelle (полезность интеллектуальная);
* utilité morale (полезность с точки зрения морали);
* utilité sociale et politique (общественная и политическая значимость) (Genette 1987: 202-203).

Обратимся к анализу данного способа убеждения.

*Utilité documentaire* находит свое выражение в отсылках к прецедентным текстам – античным текстам, с которыми образованный читатель того времени хорошо знаком. Учитывая тот факт, что античное наследие в тот период имело высокую ценность, автор использует данный аргумент как средство убеждения в значимости произведения и как способ защиты нового произведения с целью его признания. Выражение своей, авторской точки зрения, подтвержденной высказываниями антиков, придает бόльшую ценность новому произведению. В нашем случае мы имеем дело с «текстами, сохраняющими культурную активность» (Лотман 1996: 21-22). Так, в предисловии к своему сборнику басен Лафонтен неоднократно ссылается на авторитетные высказывания антиков, которых он считает общепризнанными носителями ценностей: *Platon y a donné à Esope une place très honorable. Il souhaite que les enfants sucent ces Fables avec le lait : il recommande aux Nourrices de les leur apprendre*...(*Платон* определял *достойное место басням Эзопа. Он хотел*, чтобы *дети впитывали их вместе с молоком, и настаивал* на том, чтобы кормилицы рассказывали эти басни детям …) (La Fontaine 1991: 27).

Выделенный оценочный смысл культурной памяти можно отнести к фундаментальным ценностям человека.

Utilité intellectuelle  предполагает акцентирование просветительско-образовательного аспекта произведения, включающего в себя передачу знаний, распространение культуры (духовной, нравственной). Иными словами, значимость произведения предполагает повышение интеллектуального потенциала читателя. Так, в предисловии к своей книге «Характеры, или Нравы нашего века» Жан де Лабрюйер подчеркивает основную задачу, стоявшую перед писателями того времени, – просвещать читателя: *On ne doit parler, on ne doit écrire que pour l’instruction* (Цит. по: Genette 1987: 202).

Просвещение общества наряду с реформаторами-филологами осуществлялось посредством произведений авторитетных литераторов, считавшихся эрудитами своего времени(J. Rouhou). В предисловии внимание читателя фокусируется на просветительско-образовательной полезности книги, что было значимо для той эпохи.

Utilité morale является не менее важной аксиологической составляющей послания автора читателю, поскольку направлена на формирование системы ценностей человека, духовно-нравственного просвещения и воспитания человека. Так, принимая во внимание, что мораль регулирует поведение человека во всех сферах жизни и имеет социально-всеобщее значение, авторы предисловий подчеркивают дидактичность и моральный аспект своих произведений. Обратимся к предисловиям «Басен» Лафонтена:

*<...> par les raisonnements et les conséquences que l’on peut tirer de ces Fables, on se forme le jugement et les moeurs, on se rend capable des grandes choses* (<…> благодаря рассуждениям и выводам, вынесенным из басен, *воспитываются нравы, вырабатываются суждения и мнения,* позволяющие судить о серьезных вещах)(La Fontaine 1991: 28).

Лафонтен подчеркивает моральную и дидактическую полезностьбасен и сказок. Басни и сказки отличались особой назидательностью, поучительностью и дидактизмом (Учёнова, Шомова, 2003: 83-84). Автор затрагивает систему ценностей, нормативно кодирующую жизнедеятельность человека.

Utilité sociale et politique, с точки зрения писателей того времени, является не менее значимой в ценностной оценке произведения, поскольку «иерархия ценностей исторически и социокультурно изменчива» (Каган, 1997: 25). Авторы зачастую знакомят читателя со своими политическими взглядами, пишут о своем видении социального обустройства общества.

Так, например, в послании читателю « Epître au lecteur » к поэтическому сборнику Теофиль де Вио пишет: *Les esprits des hommes sont faibles et divers partout, principalement à la Cour ou les amitiés ne sont que d’intérêt ou de fantaisie ; le mérite ne se juge que par la prospérité et la vertu n’a point d’éclat que dans les ornements du vice... et les mauvais moeurs...* (Человеческий *разум слаб* и повсюду различен, особенно при *Дворе,* где *дружба* – не более чем *интерес* или выдумка; о *достоинстве* судят только *в зависимости от благосостояния***;** *добродетель* сияет лишь на фоне *порока*… и *плохих нравов*…)(De Viau 1990: 3).

Оцениванию подвергаются наиболее весомые и социально-значимые ценности – *дружба*, *достоинство*, *добродетель*, составляющие ценностную шкалу оценивания в аксиосферах разного уровня (индивидуально-социально-группового-этнокультурного). Оценочные моменты авторской позиции, на наш взгляд, предполагают социальный резонанс.

Ценностные оценки произведения в тексте предисловия являются неотъемлемой составляющей авторского предисловия. Собственно ценностным в рассмотренных выше примерах можно назвать оценочное отношение (appréciation), выражающееся в высказываниях. Аппрециация приобретает особую важность в смыслообразовании и в ходе оценивания, возводя значимость осмысляемого и переживаемого к сущностным смыслам «высшего», духовного плана. В нашем случае, аппрециацией является квалификация представляемого произведения как важного и значимого, исходя из личностной идеи, мнения – пре-конструированного представления автора о произведении, а также его роли и месте в данном ряду как важного. Авторитет такой оценки основан на коммуникативном лидерстве и лингвистической компетенции писателя. По сути, предисловие является способом обобществления и объективации автором своего ценностного отношения к тому, о чем он пишет.

Исходя из субъектного смысла задачи валоризации произведения, приобретаемого в конкретном контексте авторского предисловия, автор произведения затрагивает систему ценностей общества в целом, согласующуюся с общепринятыми взглядами в литературных кругах того времени, а именно: ценность культурной памяти, интеллектуальная полезность, полезность с точки зрения морали, общественная и политическая значимость. Полагаем, что содержание выделенных сущностных смыслов аксиологических аспектов произведения, отражающие шкалу ценностей личностной аксиосферы автора можно определить как общечеловеческие ценности, т.е. ценности, обеспечивающие устойчивоcть и воспpоизводство культуры. Таким образом, семиометрический подход к анализу аксиологических аспектов произведения позволил выявить систему авторских ценностей, которые в свою очередь, корреллируют с ценностными аспектами рассматриваемой эпохи.

**Библиографический список**

1. *Викулова, Л.Г.* Аксиологические аспекты авторского и издательского предисловий (семиометрический подход) [Текст] / Л.Г. Викулова, И.В. Чернигова // Этносемиометрия ценностных смыслов: коллективная монография. - Иркутск: ИГЛУ, 2008. – С. 186-233.
2. *Гальперин, И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 181 с.
3. *Genette, G.* Seuils [Text] / G. Genette. – Paris : Le Seuil, 1987. – 426 p.
4. *Каган, М. С*. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. – СПб. : ТОО: ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
5. *Лотман, Ю. М*. Внутри мыслящих миров. Человек – текст –семиосфера – история [Текст] / Ю. М. Лотман. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
6. *Риккерт, Г.* Науки о природе и науки о культуре [Текст] / Г. Риккерт. – СПб. : ТОО: ТК «Петрополис», 1998. – 347 с.
7. *Серебренникова, Е.Ф*. Диахроническая семиометрия французского слова la valeur / Е.Ф. Серебренникова // Этносемиометрия ценностных смыслов: коллективная монография. - Иркутск: ИГЛУ, 2008. – С. 63-73.
8. *Серебренникова, Е.Ф*. Семиометрия как способ аксиологического анализа [Текст]/ Е.Ф. Серебренникова // Этносемиометрия ценностных смыслов: коллективная монография. - Иркутск: ИГЛУ, 2008. – С. 49-61.
9. *Серебренникова, Е.Ф.* Семиометрия французского слова « valeur » [Текст] / Е. Ф.Серебренникова// Антропологическая лингвистика – 2: Вестник ИГЛУ. – Иркутск: ИГЛУ, 2006. – № 4. – С. 91-103.
10. *Степанов, Г. В.* Язык. Литература. Поэтика [Текст] /Г. В. Степанов. – М.: Наука, 1988 – 382 с.
11. *Учёнова, В. В.* Полифония текстов в культуре [Текст] / В. В. Учёнова, С. А. Шомова. – М. : Омега – Л, ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2003. – 392 с.
12. *Viau, de T.* Epître au lecteur [Text] / T. De Viau // Oeuvres poétiques / T. de Viau; notes, lexique, tables établis par Guido Saba. – Paris : Garnier, 1990. – P. 3-4.
13. *La Fontaine, J.* Préface [Text] / J. La Fontaine  // Fables / J. La Fontaine; édition présentée, établie et annotée par J.-P. Collinet. – Paris : Gallimard, 1991. – P. 7-30.

*Ю Е.Д.*

*Иркутский государственный технический университет*

**РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ СОТРУДНИЧЕСТВА И КОНФЛИКТА**

**(Прагмалингвистический аспект)**

Определяя понятие *невербальные средства коммуникации* (НСК), учёные (Н. И. Горелов, Г. В. Колшанский, З. З. Чанышева и многие другие) обращают внимание на то, что НСК представляют собой совокупность символов, знаков, кинем, используемых для передачи сообщения с бóльшей степенью точности; так или иначе независимы от психологических и социально-психологических качеств личности; имеют достаточно чёткий круг значений и могут быть описаны как лингвистические знаковые системы.

Проблеме многоаспектного анализа НСК посвящено значительное количество работ, убеждающих в том, что жесты, телодвижения, позы, выражения лица кодируются и декодируются в той или иной мере.

Представляется актуальным исследование вербализованного кинесического коммуникативного поведения как значимого компонента в структуре интеракции. В письменной литературной коммуникации авторы прибегают к определённому способу словесного описания невербального взаимодействия, чтобы сделать передачу своего замысла оптимально понятной для адресата. Писатель, выступая в роли художника, оперирует богатейшей палитрой кинем, мирем и паралингвизмов, широко используя их в отображении и моделировании некой бытийной реальности.

Наиболее показательными в такой креативности являются коммуникативные ситуации сотрудничества и конфликта. При этом для автора по отношению к читателю важны (Ершов 1992):

1/ *видение* – что именно получатель сообщения «видит», когда создаётся-считывается-произносится какая-либо фраза;

2/ *лепка фразы* – как строится композиция картины, «рисуются» и располагаются её элементы.

3/ *способ воздействия* – какому психическому процессу в сознании партнёра адресуется данная фраза в расчёте на определённую ответную реакцию.

Рассматривая проблему кооперативности / некооперативности коммуникантов в процессе взаимодействия, отметим, что среди лингвистов, логиков, психологов нет явного согласия в отношении вопроса о том, соблюдение какого принципа наиболее важно для успешности коммуникации. Выделяются три ориентира в исследовании этой задачи:

* представители первого направления (Г. П. Грайс, Т. ван Дейк) считают, что коммуниканты должны следовать кооперативному принципу, включающему в себя несколько максим (количества, качества, отношения и способа). Помимо упомянутых максим выделяются «фоновые правила социального взаимодействия»: максима вежливости и эстетическая максима, которым придаётся второстепенное значение, поскольку основным показателем успешности коммуникации считается соблюдение кооперативного принципа (Grice 1975). Г. Г. Кларк и Т. Б. Карлсон формулируют в дополнение к максиме информативности принцип ответственности: в любой момент каждый участник разговора должен быть в курсе того, что говорится. В реплике говорящий исходит из наличия общего информативного фона на данном этапе разговора. Всякое речевое действие пополняет этот фон (Clark, Carlson 1982). Т. А. ван Дейк поддерживает основную идею Грайса: в коммуникации возможны различного рода отклонения от основных принципов прагматики, приводящие к появлению в речи интенционально обусловленных или непреднамеренных смыслов высказывания, хотя и имеющих стратегическую мотивированность, которая позволяет коммуниканту-«нарушителю» оставаться в рамках общей поведенческой установки, определяемой Кооперативным Принципом.
* представители второго направления (R. Lakoff, G. Leech) за основу успешной коммуникации принимают соблюдение принципа вежливости, который иерархически подчиняет себе принцип кооперации Грайса. Соблюдение принципа вежливости создаёт среду позитивного взаимодействия, обеспечивает благоприятные условия для реализации коммуникативных стратегий (Lakoff 1977).
* представители третьего направления (L. Apostel, Р. Фишер, У. Юри) склонны рассматривать коммуникацию с точки зрения её эффективности в достижении поставленной цели.

Совокупность моделей поведения, определяемых на основе каждой из отмеченных нами потребностей, психологи называют основной установкой коммуниканта в межличностных отношениях; от этой установки зависит поведение человека. Часто конфликты возникают вследствие наличия разных моделей «привязанности», «влияния», «эмоциональной вовлечённости», тем не менее, и сходные мотивы иногда вызывают недоразумения.

Если адресант и адресат имеют одинаковое представление о коммуникативных целях или распределённости ролей, то взаимодействие между ними реализуется как *кооперация* (такое общение и является состоявшейся коммуникацией). В противном случае, неизбежен конфликт.

Конфликтная ситуация есть результат особого типа общения и поведения собеседников; коммуникативный конфликт – столкновение двух участников конфронтации (по поводу несоответствия целей, взглядов), в результате которого одна из сторон сознательно / бессознательно действует в ущерб другой (вербально или невербально), а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против её интересов, предпринимает ответные ходы. Коммуникативная конфронтация рассматривается согласно личностным особенностям собеседников, их коммуникативным целям, обстоятельствам общения, то есть относительно компонентов, составляющих структуру интеракции, и между смежными аномальными явлениями (коммуникативной неудачей и дискомфортом). Субъекты провоцируют конфликты а, следовательно, сами могут устранить их.

Однако решение данной задачи осложняется реакцией на конфронтацию, которая оценивается с противоположных позиций (Муравьёва 2002). С одной стороны, конфликт рассматривается как средство развития и самодвижения субъекта; способ устранения особенностей, которые негативно влияют на его существование – в этом случае конфликтное состояние оказывается показателем жизненности и оценивается как необходимое и желательное, а основная цель изучения состоит в поиске оптимальных сценариев поведения в конфликтной ситуации. Эта традиция восходит ещё к Аристотелю и поддерживается многими исследователями. Так, например, Р. Дарендорф утверждает, что для реального мира необходимо пересечение различных взглядов, конфликтов, изменений, дающих людям свободу (Дарендорф 2002).

С другой стороны, конфликт понимается как противоречие, возникающее в результате несоответствия неким закономерностям, правилам поведения или развития событий. Конфликт подобного рода оценивается как недостаток, зло, отрицательное явление, а основная цель изучения конфликтного состояния состоит в его предупреждении или преодолении.

Отмечено, что в современных обществах наиболее распространено последнее упомянутое восприятие конфликтной коммуникативной интеракции, что вызывает потребность обратиться к дополнительным терминам. Избежать конфликтов позволяет совокупность знаний, составляющих понятие коммуникативной *компетенции,* или *опыта*. Вместе с тем обсуждение успешности взаимодействия связывается с изучением стиля, состояний, умений, уровня коммуникативной компетентности и способности участвовать в конструктивном диалоге, то есть ситуативной адаптивности; свободного владения (не-)вербальными приёмами социального поведения; адекватного ориентирования в разнообразных коммуникативных ситуациях; овладения эффективной техникой общения (Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская).

С прагмалингвистической точки зрения в понятие *коммуникативный опыт* вкладывается размытое содержание, не обладающее объяснительной силой. Некоторые наблюдения в работах по психологии оказываются весомыми для изучения поведения коммуникантов. Так, в исследованиях А. У. Хараша коммуникативное состояние рассматривается как «обобщённое состояние готовности к приёму влияния со стороны других людей» (Хараш 1987: 34), проявляющееся в ситуации межличностного оценивания. Подобные ожидания и оценки могут быть жёсткими, тогда имеет место закрытое общение либо в качестве ролевого взаимодействия, либо на уровне псевдосамораскрытия; или, наоборот, гибкими – в этом случае присутствует открытый диалог как оптимальный способ ведения беседы (Хараш 1987: 41).

Все эти походы интересны и не вызывают возражений. Однако очевидна их недостаточность: они не дают объяснений по поводу того, как участники интеракции добиваются указанных результатов с помощью языковых средств; и, несмотря на установку в достижении конкретных целей общение зачастую оказывается неэффективным. Гораздо ближе к пониманию коммуникативной компетенции понятие *языковой личности* Ю. Н. Караулова, который выделяет три её аспекта: лексикон, тезаурус и прагматикон (Караулов 1987).

Итак, составляющими коммуникативного опыта назовём совокупность представлений о путях и способах, действиях и инструментах обеспечения кооперации в общении, достижения цели, реализации выбранной роли. Отсюда, успешность речевого поведения не сводится к культуре речи. Важным условием преодоления возможных конфликтов между участниками общения является коммуникативная компетенция. Но её наличие не означает, что конфронтация и противостояние невозможны, или автоматически снимаются, поскольку коммуникант может осознанно спровоцировать конфликт. В данном аспекте значимая роль НСК безусловно доказана вследствие реализуемых ими коммуникативных функций и прагматического потенциала.

Невербальное поведение является сложным явлением, благодаря своей многокомпонентности, разноуровневости взаимосвязей между его составляющими, вариативности тех процессов, посредством которых оно формируется. Будучи частью целостного поведения личности, кинесическое поведение представляет собой культурно-исторический, интерперсональный феномен. Его ядро наполнено как универсальными, так и специфичными движениями (жестами, экспрессией лица и взгляда, позами, интонационно-ритмическими данными голоса, прикосновениями), которые сопряжены с изменяющимся психическим состоянием человека и отношением к партнёру по коммуникации в соответствии с ситуацией общения.

Исходя из природы невербального поведения, формируется другая точка зрения на возможности его интерпретации. Она состоит в том, чтобы дифференцированно подходить к различным компонентам кинесики как знакам – индикаторам социально-психологических характеристик личности, учитывать ряд контекстуальных переменных, говорить об устойчивости / изменчивости / однозначности несловесного кода.

Считаем, что основными критериями, которые используются исследователями с целью определения повторяющихся невербальных движений, выступают частота и интенсивность проявления кинем в различных контекстах общения. Анализ эмпирического материала подтверждает, что при длительном наблюдении в условиях и кооперативного, и конфликтного взаимодействия в качестве маркеров кинесического поведения человека допускается применение следующих критериев симптоматического метода: «больше – меньше», «чаще – реже», «интенсивнее». В то же время, важно иметь некую точку отсчёта для оценки устойчиво повторяющихся невербальных движений, иными словами, описать усреднённые показатели, которые представлены в учебных пособиях по «языку тела». Однако при этом происходит деперсонификация действующих лиц (Лабунская 1997).

Таким образом, несмотря на наличие подробных описаний различных видов невербальной интеракции, в них присутствует сумма НСК, которые имеют широкое поле значений. В психологии анализ невербального общения показывает наличие или отсутствие того или иного комплекса движений, но проблема в том, что не регистрируется качество невербальных действий. Определение функционального статуса кинесических компонентов с учётом ситуативного контекста осуществляется, как правило, при помощи языковых средств (например, *фальшивая*, *жалкая*, *счастливая* *улыбка*). На сегодняшний день чаще и убеждённей говорится о языке как форме жизнедеятельности социума, о вербализации человеческого опыта, о способе выражения личности и организации межличностного общения: от объективизации языкового узуса наблюдается переход к его личностному, деятельностному представлению.

**Библиографический список**

1. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М.: Ком

Книга, 2006. – 112 с.

1. [Дарендорф Р. Тропы из Утопии. Работы по теории и истории социологии](http://www.humanities.edu.ru/db/msg/29945).– М.: Едиториал УРСС, 2002. – 536 с.
2. Ершов П. М. Технология актёрского искусства. – М.: ТОО «Горбунок», 1992.– 288 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 256с.
4. Колшанский Г. В. Паралингвистика. – М.: Ком Книга, 2005. – 96 с.
5. Лабунская В. А. Проблемы обучения интерпретации – кодированию невербального поведения / Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 84-94.
6. Муравьева Н. В. Язык конфликта. – М.: МЭИ, 2002. – 264 с.
7. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. – M., 1992. – 158 c.
8. Хараш А. У. Личность в общении / Общение и оптимизация совместной деятельности.– М., 1987. – С. 30-42.
9. Чанышева З. З. Перевод невербальных факторов в интерпретации выска­зываний / Семантика языковых единиц и её роль в интерпретации текста: межвузовский научный сборник. – М., 1996. – С. 108-112.
10. Clark H. H., Carlson T. B. Hearers and Speech Acts / Language 58. – 1982. – P. 332-371.
11. Grice H. P. Logic and conversation / Syntax and Semantics: Speech Acts. – New York: Academic Press, 1975. – P. 41-53.
12. Lakoff R. T. What you can do with words: Politeness, Pragmatics, and Performatives / Proceeding of the Texas Conference on Per­formatives, Presuppositions and Implicatures. – Arlington: Center of Applied Linguistics, 1977. – P. 79-105.

*Якоба И.А.*

*Иркутский государственный технический университет*

**Языковая компетенция: умение грамотно говорить в различных ситуациях общения**

Двумя конкурирующими целями языкового обучения являются практическое использование языкового знания и его культурно-образовательное и воспитательное воздействие на обучаемого. При этом понимание практической роли языкового образования меняется со временем в зависимости от потребностей и идеологии конкретного общества. На современном этапе всемирной глобализации все более возрастает роль личных контактов людей, то есть вербальной коммуникации, особенно межнациональной, которая требует знания иностранного языка. Все большее развитие получают международные студенческие обмены, различные образовательные программы, в том числе программы по обмену студентов вузов.

В связи с тем, что практической целью Болонского процесса – унификацией европейской системы образования – выступает насыщение рынка труда лингвистически квалифицированными рабочими кадрами, у студентов вуза одной страны открывается больше возможностей применять приобретаемые знания в другой. А чтобы не чувствовать себя в другой стране совсем чужим, необходимо не только уметь более или менее сносно говорить на местном языке, но и понимать особенности духовной и деловой культуры данной конкретной страны, то есть владеть навыками межкультурной коммуникации.

Включение России в Болонский процесс влечет за собой возрастание роли студенческих обменов. Ведь уже сейчас престиж и рейтинг вузов непосредственно зависит от количества иностранных студентов, обучающихся в вузе и количестве студенческих обменов по краткосрочным курсам, для участия в различных научных конференциях, выставках и т.п. Как показывают социологические исследования, студенты, приезжающие на учебу в вузы другой страны, испытывают трудности не только языковые, но и социальные в связи с отсутствием элементарных представлений о менталитете местных жителей, их традиций и обычаев. Следовательно, для успешного общения на иностранном языке их участникам требуется не только владение лексикой на профессиональном уровне, но и на бытовом - для повседневного общения, а так же владение разговорным языком (который существенно отличается от письменного), сленгом, идиоматикой и некоторыми страноведческими знаниями. Важными дополнительными критериями успешной межкультурной и межнациональной коммуникации являются коммуникативные способности ее участников, способность поддерживать формальный и неформальный контакт с окружающими в зависимости от обстоятельств, гибкость ума и способность постоянно обучаться. Отсутствие таких знаний может серьезно осложнить, а в некоторых случаях исключить возможность успешной профессиональной карьеры [1].

Сегодня назрела необходимость реальных изменений в организации и проведении институционального учебного процесса по иностранному языку. Важно привлекать компетентных преподавателей иностранного языка и преподавателей - носителей иностранного языка в государственные учебные заведения, обновлять техническую оснащенность лингвоклассов: обязательно наличие сиди-, дивиди- , видео-, кассетных магнитофонов, телевизоров, компьютеров с разнообразными компьютерными языковыми обучающими программами и по возможности подключение иностранных телевизионных каналов и Интернета для наилучшего усвоения языкового материала и более разнообразной подачи материала, чего требуют современные методики преподавания иностранных языков. Все предлагаемые выше изменения отвечают объективному росту знаний иностранных языков в российском социуме.

Умение говорить связно, логически правильно и выразительно как на родном, так и на иностранном языке нужно для того, чтобы добиваться поставленных целей речевого общения. Когда наши древние предки охотились на мамонта, разжигали костёр, укрывались от непогоды, они обменивались только самыми необходимыми возгласами и жестами. От того, насколько слаженно действовали первобытные люди, во многом зависело выживание их рода. Потребности просто так поболтать у них, скорее всего, и не возникало. Делиться мнениями, осмысляя мир, они стали гораздо позднее с помощью языка как средства общения. Многим людям в общении с себе подобными необходимо эффективно действовать с помощью речи: адвокату — убедительнее защищать подзащитного, учителю — понятнее и интереснее обучать, продавцу — успешнее продавать товары, начальнику — чётче формулировать свои распоряжения, студенту — лучше отвечать на занятиях и экзаменах и так далее.

Профессиональные навыки в овладении речью даёт гуманитарная дисциплина — риторика, для овладения которой в процессе обучения надо учитывать достижения минимум трёх дисциплин — лингвистики, психологии и логики. Изучив её, можно избежать многих ошибок в общении. Часто мы не достигаем своих целей потому, что игнорируем многие важные параметры общения. Не учитываем так называемый фактор адресата: вспомним басню Крылова “Кот и повар” — весь риторский запал повара израсходован впустую: “А Васька слушает, да ест!” [2]. Если мы говорим тихо, монотонно, неверно интонируем наше высказывание, то нарушаем речевые нормы, из-за чего речь становится путаной, неграмотной, вплоть до того, что порой может быть понята превратно. Поэтому наш собеседник, подобно малышу, если и не скажет, то подумает: а ты сейчас с кем разговаривал? Если человеку нужно убедить кого-то, сформулировать своё мнение и суметь его отстоять, то он просто обязан владеть целым спектром речевых навыков. И от этого умения, в конечном счете, зависит успешность карьеры. Вряд ли можно представить себе видного учёного, крупного руководителя или президента серьёзной компании, не умеющих понятно и грамотно говорить. Безусловно, человек должен быть профессионалом в своей области. И быть хорошим дворником, грузчиком и сантехником не так просто, как кажется. Но если человек хочет строить карьеру, занимать высокие публичные должности, представлять не только свои интересы, то ему просто невозможно обойтись без умения говорить. Отсутствие необходимых речевых и коммуникативных навыков для многих рядовых учителей, врачей, менеджеров становится практически непреодолимым барьером на пути к дальнейшему повышению.

Любому из нас приходится вступать в речевое взаимодействие с другими людьми. И от того, насколько успешно мы это сделали, зависит важный для нас результат. Мы приходим на экзамен, отвечаем, и на оценку влияют не только наши знания, но и то, как мы смогли их изложить. Мы приходим на собеседование, результат — возьмут ли нас на работу или нет — во многом связан с тем, как мы отвечали на вопросы работодателя. Неслучайно одно из основных требований к сотрудникам при приёме на работу сформулировано как “коммуникабельность” — общительность, умение строить понятные и правильные высказывания, чётко и логично выражать свои мысли.

Известный лингвист Татьяна Григорьевна Винокур сравнила нашу речь с визитной карточкой. И действительно, по тому, как мы говорим, как владеем искусством слова, можно многое сказать о нашем уровне образования, об уровне лингвистической и культурной эрудиции. Иногда речь даже служит показателем социального статуса. То есть недостаточная речевая компетенция воспринимается важным фактором, который препятствует попытке занять более высокое место на социальной лестнице. Наша речь всегда должна быть соотносима с ситуацией общения, нашими коммуникативными и социальными ролями. Это не значит, что она всегда должна быть образцовая и правильная. Ситуации общения и цели бывают разные. Главное правило — речь должна быть создана с учётом контекста.

В середине XX века английский философ-лингвист Пол Грайс сформулировал так называемые максимы речевого общения. Одна из них — максима релевантности: “я здесь и сейчас”, то есть говорящий всегда должен уделять особое внимание ситуации. Нелогичная речь трудна для восприятия. Она тоже ведёт нас к коммуникативному провалу. Убедительность словам, считал он, придают тон и манера разговора. Важно не только, как мы произносим речь. Важно, как мы её интонируем. Иногда неверно выбранная интонация перечёркивает весь смысл высказывания. По мнению психологов, мы в большей степени воспринимаем интонацию, чем слова: невербальный компонент общения несёт более 90 процентов информации.

Для большинства людей язык, на котором они говорят, представляет собой не только необходимый для практической жизни инструмент, но, по крайней мере, в какие-то моменты, также и объект живого бескорыстного интереса. Школьная традиция, к сожалению, такова, что все такие вопросы остаются за рамками обучения. В школе обучают грамматике и орфографии родного языка и элементам иностранного, но не дают даже самых первоначальных представлений о том, как языки изменяются во времени. В результате для удовлетворения живого интереса к вопросам, связанным с языком, большинству людей приходится довольствоваться случайными сведениями, которые они прочли или услышали по радио или телевидению. Многие же пытаются получить ответы на эти вопросы путём собственного размышления и догадок. Свободное владение родным языком порождает у них ощущение, что всё необходимое знание о предмете им тем самым уже дано и остаётся только немного подумать, чтобы получить правильный ответ. Так рождается то, что можно назвать любительской лингвистикой [3].

Нельзя не признать, что часть вины за такое положение вещей лежит на самих лингвистах, которые мало заботятся о популяризации своей науки. В частности, этимологические словари, которые призваны служить основным собранием сведений о происхождении слов, существуют только в научном варианте, где терминология и аппарат часто оказываются труднодоступными для непрофессионального читателя. А русские толковые словари, знакомые широким кругам гораздо лучше, чем этимологические, к сожалению, в отличие от популярных толковых словарей западноевропейских языков, сведений о происхождении слов (кроме некоторых заимствованных) не дают. Напротив, лингвисты-любители подкупают читателей внешней простотой рассуждений — читателю импонирует то, что, судя по простодушному характеру этих рассуждений, никакой особой хитрости в таком занятии нет, и он может и сам успешно в нём участвовать.   
 Основное содержание любительской лингвистики — рассуждения о происхождении слов. Тут следует заметить, что часто люди просто играют со словами, например, обыгрывают в шутках внешнее сходство двух слов. В этих играх они, не претендуя ни на какие филологические открытия, хотят только, чтобы получилось забавно и остроумно. Всем известны, например, такие игры со словами, как ребусы и шарады. Ещё одна подобная игра, популярная, в частности, у филологов, носит название «Почему не говорят». В этой игре, как и в шарадах, слово разбивается на части, равные каким-то словам, а затем эти слова заменяются на близкие по смыслу. Вот прелестный пример: почему не говорят «красна, чья рожа»? Ответ: потому что говорят *ал-кого-лик*. Лингвист охотно позабавится игрой *ал-кого-лик*, а вот любитель легко может поверить, что он открыл, таким образом, происхождение слова алкоголик. А заглядывать в этимологический словарь (из которого легко узнать, что слово *алкоголь* пришло из арабского) любитель не сочтёт нужным — он больше верит своей интуиции. И вот мы уже слышим от него, например, что первый слог слова *разум* или конец слова *хандра* — это имя египетского бога *Ра* и т.п. Пока человек осознаёт и признаёт, что он просто играет со словами или получает чисто эстетическое удовольствие от их созвучия, это не любительская лингвистика, это одна из нормальных функций языка. Любительская лингвистика начинается там, где автор заявляет, что он разгадал истинное происхождение слова.   
 Типовое действие любителя состоит в том, чтобы, заметив некоторое сходство слов А и В, заявить: «Слово А произошло из слова В». При этом любителю неважно, принадлежат ли слова А и В одному и тому же языку или разным, являются ли эти языки родственными или неродственными, расположены рядом или в разных концах земного шара. Между словами, сходными внешне, может не быть никакой связи. Полистайте, например, английский словарь, и вы найдёте десятки слов, сходных по звучанию с какими-то из русских слов, например: *crest, beach, boy, bread, plot, net, rye* и т.п. В тонкости фонетики иностранного языка любитель не вникает, он берёт иноязычное слово просто в русской транскрипции. Это значит, что для него всё разнообразие звучаний иностранных слов сводится к разным комбинациям из 33 русских букв. Понятно, что, чем ближе родство двух языков, тем чаще будут встречаться пары исторически родственных слов. Например, сходные слова русского и украинского языков в подавляющем большинстве случаев принадлежат именно к этой категории. Напротив, при относительно дальнем родстве (как, например, между английским и русским) доля таких пар невелика. В случае неродственных языков их нет вообще. Случайное совпадение внешних оболочек двух слов может соединиться со случайным совпадением их значений. В самом деле, случайных созвучий в языках так много, что по элементарным законам теории вероятностей в какой-то их доле непременно окажутся близкими также и значения созвучных слов. Таких примеров немного, но все, же они существуют. Древнеяпонское *womina* ‘женщина’ очень похоже на английское *woman* ‘женщина’ (пример С. А. Старостина). Приведённые примеры показывают, что, вопреки неистребимой вере лингвистов-любителей, внешнее сходство двух слов (или двух корней) само по себе ещё не является свидетельством какой бы то ни было исторической связи между ними.

За время существования исторической лингвистики в этой науке сделано два главных открытия — открытие самого факта, что языки со временем изменяются, и открытие основного принципа их изменения. Первое люди в какой-то мере осознали давно (замечая, в частности, различия между диалектами или близкородственными языками на фоне их общего сходства). Ныне мы знаем, что в ходе истории любого языка происходят постепенные изменения на всех его уровнях — в фонетике, грамматике, значениях слов. Конкретный характер этих изменений в разных языках и в разные эпохи различен, различна также скорость этих изменений. Но неизменным не остается, ни один живой язык. Неизменны только мёртвые языки.

Для языков с многовековой письменной традицией, например русского, английского, французского, греческого, персидского, в изменяемости языка можно непосредственно убедиться, читая тексты прошедших веков. Чем больше временная дистанция, тем труднее современному человеку, если он не имеет специальной лингвистической подготовки, понять сочинения своих предков. Углубляясь во всё более древние времена, он дойдёт и до таких текстов, в которых ему не понятно почти ничего. Например, для современного англичанина (не лингвиста) древнеанглийский текст Х века — это уже просто иностранный язык. Ещё разительнее отличается современный французский язык от латыни, из которой он развился за полтора тысячелетия.

Основной принципизменений в языке был открыт лишь в XIX веке, и это самое великое достижение исторической лингвистики. Его значение для этой науки не меньшее, чем, скажем, значение открытия закона всемирного тяготения для физики. Принцип состоит в том, что внешняя форма слов языка меняется не индивидуальным образом для каждого слова, а в силу процессов — так называемых фонетических изменений (иначе — фонетических переходов), охватывающих в данном языке в данную эпоху все без исключения слова, где имеется определённая фонема (или сочетание фонем). Это основополагающий принцип исторической лингвистики.

Даже самая диковинная трансформация облика слова в ходе истории — результат не случайной индивидуальной замены звуков, а последовательно реализованных во всей лексике языка фонетических изменений, происходивших в данном языке в определённый период в прошлом. Самое важное здесь то, что каждый из шагов такой эволюции — это фонетическое изменение, совершившееся не в одном лишь данном слове, а во всех словах данного языка, где подвергавшийся изменению звук находился в такой же позиции. Откуда лингвисты получают сведения о прежних состояниях языка? Прямой источник (возможный для языков, имеющих письменную традицию) — письменные памятники того же языка, дошедшие от прежних веков. Правда, извлечение сведений о языке из этих памятников представляет собой более сложную операцию, чем кажется на первый взгляд, но лингвисты приобрели в этом деле уже богатый опыт.

Другой путь, логически более сложный, но ныне уже обладающий детально разработанной строгой методикой, — так называемый сравнительно-исторический анализ, то есть сравнение данного языка с родственными языками с целью восстановления того общего состояния, из которого развились все эти языки. Он пригоден также и для бесписьменных языков.

Наконец, ещё один способ проникновения вглубь истории языка — внутренняя реконструкция (то есть такая, которая не использует внешнего сравнения). Этот метод применим даже и в тех случаях, когда нет родственных языков. Как итог двух веков интенсивного применения этих инструментов исследования для наиболее изученных языков известна вся их фонетическая история на протяжении большего или меньшего числа веков. Она выглядит как мощная цепь фонетических изменений — своя для каждого языка, — расположенных в порядке так называемой относительной хронологии, то есть с точным указанием того, какое изменение произошло раньше и какое позже.

Таким образом, для успешной коммуникации на родном или иностранном языке требуется не только практическое владение некоторым количеством языковых единиц, основными грамматическими навыками и элементарными лингвострановедческими знаниями, немалое значение приобретают дополнительные знания из разных смежных областей знаний, таких как риторика (знания которой помогают добиться лучшего и более полного понимания речи говорящего, т.е. эффективно действовать с помощью речи), этимология (которая помогает разобраться в происхождении слов и лучше использовать тех или иные языковые формы), [этнолингвистика](http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/154751/%D0%AD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0) (занимающаяся исследованием взаимоотношений языка и культуры) и психология межличностного общения.

**Библиографический список**

1. Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка// Социологические исследования, 2009. № 2 . С. 122-127.
2. Семенец О. А Васька слушает, да ест! Риторика, или искусство говорить как путь к успеху // Наука и жизнь, 2008. - № 2, Интернет- ресурс: <http://www.gramota.ru/biblio/magazines/nauka_i_zhizn/28_620>
3. Зализняк А.А. О профессиональной и любительской лингвистике. 2009. - [№1,](http://www.nkj.ru/archive/2009/1/)  Интернет- ресурс: <http://www.nkj.ru/archive/articles/15245/>

**оглавление**

**Айналиева А.Р., Моисеев А.И.**

Происхождение фразеологизмов английского языка и их роль в обучении иностранному языку ………………………………3

**Алекберова И.Э.**

ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА ДИСКУРСА В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИ……………………………………………………………………………………..7

**Анисимова А. В., Байбородин Б.А., Половнева Н. П.**

Инновация – это проект или процесс? ……………………………...10

**Анненкова А.В.**

К ИСТОРИИ ВОПРОСА О ДИНАМИКЕ ЦЕЛЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ …………………………………………………………………...15

**Барановская Ю.Л., Фаркова Т.В.**

Речевые ситуации при обучении устной речи студентов технического ВУЗа ………………………………………………………….20

**Бекасова Н.А.**

ОБЛИГАТОРНОСТЬ ВЫРАЖЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЁННОСТИ /НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ РИЧАРДА БАХА «JONATHAN  
LIVINGSTON SEAGULL») ……………………………………………………….25

**Богданова И.В.**

Работоспособность как один из основных факторов обучаемости иностранному языку ………………………………………30

**Бялоус Н.И.**

РАБОТА С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ ………………………………………………35

**Варнавская Е.В.**

Имена собственные в медицинской терминологии испанского и русского языков ………………………………………………...39

**Войткова Н.К.**

Ребенок-повествователь. Гендерный аспект …………………….44

**Гайнутдинова Д.З.**

Роль метафоры в образовании строительных терминов ……50

**Гизатова Г.К.**

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (ФЕ) ……………………………………………………………………..54

**Гилязева Э.Н.**

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ-ТОПОНИМОМ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО, РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ) …………………………………………………………………………..59

**Голодная В.Н.**

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К УПОТРЕБЛЕНИЮ РУГАТЕЛЬСТВ: ПЕРЕОЦЕНКА ЦЕННОСТЕЙ И ЛОМКА СТЕРЕОТИПОВ …………………………………65

**Горская Е.С.**

Современные подходы к проблеме смысла и смыслообразования в учебном процессе …………………………………………68

**Горская Н.Е.**

НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СПОСОБОВ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ ……………………………………………………73

**Григорова Л.Э.**

Любопытство как нарушение приватной сферы человека в английском языковом сознании …………………………………….77

**Грин Н.В.**

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА …………………………………………………………………………………82

**Губанова Л.Г., Шибкова О.С.**

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) …………………………………86

**Дворак Е.В.**

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА ………………………………………………..91

**Дворак Е.В.**

ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО

СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА …………………...96

**Дикова Е.С.**

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА …………………………………………………….101

**Дрыгина Ю.А.**

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФРЕЙМА УПРАВЛЕНИЯ ТРАНСПОРТНЫМ СРЕДСТВОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ……………………….103

**Елисеева С.В.**

The relevance of national-cultural and chronological sense components to functioning of precendent phenomena………………………………………………………………………………...108

**Еприцкая Н.К.**

Обеспечение эффективного усвоения лексики при обучении английскому языку студентов технического вуза ………...114

**Жак О.Б.**

Перевод научно-технической литературы и ее особенности при формировании профессиональной компетенции ……..120

**Завьялова А.Г., Завьялов А.А.**

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ УЛУЧШЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В РОССИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА…………………………………………………………………………………..124

**Завьялова Ю.А.**

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ …………………………………………………..128

**Иванцова Н.А.**

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОЙ КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ …………..132

**Игнатьева Е.П.**

Специфика профильно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе ……………………………..137

**Ильичева Е.Г.**

структурирование знаний о мире синтаксическими средствами языка (на примере гипотаксиса) …………………………...141

**Калашникова Ю.А.**

Лингвокультурологические характеристики категории боль в русской художественной литературе XIX века (на материале произведений Л.Н. Толстого) ………………………….146

**Кан Л.И.**

лингвострановедческое чтение в рамках развития поликультурной языковой личности (на примере корейского языка) …………………………………………………………………………...152

**Карелова Д.Г.**

Семантика термина в подъязыке строительства …………….159

**Кватова А.В., Алексеева С.Н.**

Методические рекомендации к написанию бизнес- плана на уроках иностранного языка ……………………………………..165

**Колодяжная В.Н.**

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОЙ СВЯЗИ НАРЕЧИЙ НЕПОЛНОТЫ ДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ………………….170

**Корепина Н.А.**

СЕМАНТИКА МЕСТОИМЕНИЯ Я …………………………………………….174

**Куличкова К.В.**

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ метафор стихотворения П.Б. Шелли «MUTABILITY» при переводах его на русский язык ……………18

**Лагоденко Ж.М.**

КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ОПИСАТЕЛЬНЫМ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫМ ………………………………………………………………………..186

**Ли Н.В.**

Учет принципа индивидуализации как одно из условий оптимизации процесса обучения устно-речевому общению на иностранном языке в вузе ……………………………………………..190

**Лыгденова А.А.**

Счетные слова в китайском языке …………………………………194

**Магу В.И., Шмакова К.В.**

ПЕРЕХОД ОТ ЧТЕНИЯ К РЕФЕРИРОВАНИЮ И АННОТИРОВАНИЮ. ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ И ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ К НИМ …………..197

**Малинович Ю.М., Малинович М.В.**

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ …………………………………………………...203

**Маюрова Ж.Д.**

Из опыта подготовки студентов ИрГТУ по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Базовый курс» современного монгольского языка ……………………...211

**Миронова Н.П., Урбаханова В.Н.1**

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ……………………………..214

**Немченко А.**

Autonomes Lernen als wichtiger Bestandteil der Eurodidaktik …………………………………………………………………………...217

**Нищимова Е.А.**

THE BENEFITS OF SECOND LANGUAGE LEARNING (the view of Australian scientists on the problem) ………………………………….220

**Номеровская М.В.**

AS A PART OF LANGUAGE ACQUISITION YEACHING OF USEFUL VOCABULARY ………………………………………………………………………225

**Пашаева И.В., Развозжаева О.Ю., Санина М.Б.**

СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ………………………...232

**Пензева Е.П.**

К ПРОБЛЕМЕ ПРОТОТИПИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ИМПЕРФЕКТА ……..235

**Плисенко А.А., Рудых А.М.**

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ (ТЕХНИЧЕСКИЙ НЕМЕЦКИЙ) ……………………………………...239

**Позднякова С.Ю., Казанцева А.А.**

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ………………………………………………..245

**Попова М.И**.

Несколько методов интенсификации обучения английскому языку (из опыта работы с группой в рамках проекта Tempus Tasis) ………………………………………………………………….248

**Проскурина Г.А.**

К вопросу о социокультурных лакунах в процессе формирования межкультурной компетенции …………………………..252

**Пудалова И.**

Students’ Perception of the Content of EFL Texts and Intercultural Communication in EFL Classes …………………………..259

**Радионова Е.С.**

Ассиметричность соотношения невербальной семиотической системы и подсистемы ее словесных репрезентаций………………………………………………………………………………...265

**Рыбакова Е.В.**

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ …271

**Санжимитупова Ц.Б.**

Сравнительно-сопоставительный анализ видовременных форм английских и бурятских глаголов ………………………...276

**Сапрыкина В.И.**

К вопросу о моделировании концепта в лингвокогнитивном исследовании ………………………………………………………...279

**Свидерская В.Л., Ставина Н.А.**

«ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНАЯ СТАНЦИЯ» ИЛИ «ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЙ ВОКЗАЛ»? (к проблеме адекватности перевода) ……………………284

**Секерина М.А., Павлюченко Е.А.**

Вербальная агрессия в педагогическом дискурсе …………292

**Сергеева Н.Н., Абышева Н.Ю.**

Лингвистика текста и приемы работы по пониманию текста с региональным компонентом ……….………………………..298

**Симонова Н.А.**

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА ……………………………………………...301

**Смолина И.Ю.**

К вопросу о Развитии диалоговых умений у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе …………….305

**Снопкова Н.А.**

Переводческий Анализ текста ………………………………………..310

**Соколова Н.В.**

ОСОБЕННОСТИ САКСОНСКОГО ЮМОРА ………………………………….314

**Султанбекова Р.З.**

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ……………………….319

**Тиханович А.И.**

Мастерство «вплетения» в авторскую речь разных голосов в рамках текста романа Н.Н. Берберовой «Курсив мой» ……...326

**Ткачук М.С.**

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕРМИНОСИСТЕМ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ………………………………………...329

**Трофименко О.А.**

Семантические особенности адмиратива в современном корейском языке …………………………………………………………...334

**Трубаева Е.И.**

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ КОНЦЕПТА И СИМВОЛА НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Д. БРАУНА «КОД ДА ВИНЧИ» (Результаты эксперимента) …….339

**Туктарова Н.И.**

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОРРЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ТАМОЖЕННИКОВ В ВУЗЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА …………………………………………………………………………...344

**Фоминых М.В.**

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (На примере профессионально-педагогического вуза) ………………………………………………………………………………….347

**Хамитова Л.М.**

ТОПОНИМЫ В ПОЭЗИИ РОБЕРТА МИННУЛЛИНА ……………………….351

**Хантургаева Н.Ц.**

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ………………………………………………………………………………..355

**Хицкая В.Ю.**

Особенности межкультурной коммуникации в сфере туризма …………………………………………………………………………….361

**Цыдыпова Р.Д.**

Формирование межкультурной компетентности ……………366

**Чернигова И.В.**

Авторское предисловие как способ репрезентации личностной аксиосферы автора произведения (семиометрический подход) …………………………………………………………………373

**Ю Е.Д.**

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ СОТРУДНИЧЕСТВА И КОНФЛИКТА …………………………..379

**Якоба И.А.**

Языковая компетенция: умение грамотно говорить в различных ситуациях общения …………………………………………..384

**Научное издание**

**Новые возможности общения:**

**достижения лингвистики, переводоведения и технологии**

**преподавания языков**