

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО Саратовский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского
Педагогический институт

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Межвузовский сборник научных трудов

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Саратов-2009

УДК 811.1(082)

ББК 81.2я43

И 68

Редакционная коллегия:

доктор филол. наук, проф. Н.В. Друзина; канд. филол. наук, доцент Е.В. Кузнецова; канд. пед. наук, доцент С.Б. Миронова; канд. пед. наук, доцент Т.В. Парфенова; канд. филол. наук Е.А. Семухина.

Иностранные языки: лингвистический и методический аспекты [Электронный ресурс]: Межвузовский сборник научных трудов. – Электр. дан. (1,25 Мб). – Саратов: Педагогический институт СГУ, 2009. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК с процессором 486 или выше; 8 Мб, ОЗУ; Windows 9x и XP; SVGA 32768 и более цв.; 800x600; 4x CD-ROM дисковод; мышь. – Загл. с экрана. – Диск и сопровод. материал помещены в контейнер 14x12,5 см.
ISBN 978-5-903357-14-7

В сборник включены публикации, посвященные актуальным проблемам лингвистики (в том числе когнитивной лингвистики, лингвокультурологии), межкультурной коммуникации и др. Кроме того, ряд публикаций отражают широкий спектр теоретических и прикладных аспектов методики преподавания иностранного языка.

Сборник предназначен для преподавателей, студентов и аспирантов.

Материалы издаются в авторской редакции.

УДК 811.1(082)

ББК 81.2я43

ISBN 978-5-903357-14-7

© Авторы статей, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

<i>О.В. Зуйкина, В.В. Богатова</i> Манифестация категории качества во французской авторской сказке	5
<i>А.А. Гаврилова</i> Термины в научном тексте	10
<i>А.А. Гаврилова</i> Субъективная модальность научного текста	17
<i>Е.А. Гуркина</i> Неологизмы в различных областях отраслевой строительной терминологии	24
<i>М.В. Карасева, Е.В. Кузнецова</i> Информативно значимые структурные элементы французского рекламного текста	32
<i>Н.А. Качалова</i> Диалог как один из типов речевой коммуникации	41
<i>А.П. Кудряшова</i> Эвфемизмы и их функциональная парадигма как объект анализа на занятиях по немецкому языку	46
<i>Т.В. Кузнецова, Е.В. Сапрыкина</i> Эмоциональный концепт «радость» в русской и французской лингвокультурах	53
<i>Е.А. Семухина, Е.В. Куликова</i> Концепт «дружба» в русской и французской лингвокультурах	59
<i>И.В. Куцева</i> Анализ дискурсного топика политического нарратива «Выборы президента» (по результатам ассоциативного эксперимента)	66
<i>Е.В. Кузнецова, Н.В. Манахова</i> Мотивировочные признаки французских эргонимов	72
<i>Е.В. Мартынова</i> Развитие понятий объекта и его номинации на стадии голофраз у немецкоговорящих детей	80
<i>М.В. Петрова, Ю. В. Артёмова</i> Палитра цвета в романе Марселя Пруста «В поисках утраченного времени»	99
<i>Т.А. Присяжнюк, М.П. Захарова</i> Языковая категория экспрессивности и сопряженные с ней лингвистические явления	104
<i>И.Н. Прохожай</i> Аббревиатуры и сокращения во фразеологии радиообмена	112
<i>Н.Ю. Смирнова</i> Становление структуры жанра «рассказ» с точки зрения когезии	119
<i>А.А. Суркова</i> Основные средства создания образности в романе М.Л. Жако «Маски»	126
<i>Н.В. Друзина, Р.С. Суханов</i> К вопросу об этимологии имени концепта «мужчина» в русской и французской лингвокультурах	130
<i>Е.А. Семухина, Е.А. Шайкина</i> О терминах «концепт» и «понятие»	135
<i>Е.А. Семухина, М.А. Шатяева</i> Дискурс как объект междисциплинарного изучения. Структура дискурса. Дискурс vs. текст и речь	141

<i>Н.А. Квашнева, Е.А. Маслова</i> Тексты объявлений «Предлагаю работу» как средство реализации профессионально-ориентированной массовой коммуникации	149
<i>Н.В. Иевлева</i> Каузативные конструкции с глаголом «делать» (на материале французского, итальянского и английского языков)	158

РАЗДЕЛ II. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

<i>О.С. Васильева</i> Подготовка студентов вузов к межкультурной коммуникации	163
<i>С.Ю. Долгова</i> Некоторые проблемы развития устной речи на базе чтения	173
<i>М.А. Исайкина</i> Обучение аудированию на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе	177
<i>Т.В. Парфенова, Е.В. Климчак</i> К вопросу о познавательной активности младших школьников	182
<i>Е.Э. Кудрявцева</i> Языковая личность в лингвообразовательном процессе профессиональной подготовки специалиста	187
<i>Е.В. Овчинникова</i> К вопросу о роли ассоциативно-смысловых связей слов в структуре различных обучающих фрагментов языковой картины мира человека	195
<i>Т.В. Парфенова, Е.Ю. Толкачева</i> Театрализация в обучении иностранному языку: история и современные методы	201
<i>Е.В. Чубукова</i> Деловое письмо – один из аспектов делового общения	208
<i>Е.В. Чубукова</i> Упражнения как различные формы контроля	218
<i>С.Б. Миронова, С.С. Манаенкова</i> Олимпиада школьников как многоуровневая форма контроля сформированности рецептивных навыков учащихся	224
<i>С.Б. Миронова, И.С. Митрова</i> Условия формирования коммуникативного поведения учителя иностранного языка.	234
<i>Н.Д. Филимонихина</i> Технология «Обучаемся, играя» в языковом образовании	243
<i>С.Б. Миронова, Е.Г. Кабо</i> К вопросу о формировании мотивации школьников в процессе обучения иностранному языку	249
<i>С.Б. Миронова, Т.А. Медведева</i> Культурное самоопределение учащихся на уроках французского языка	255

**РАЗДЕЛ I. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

О.В. Зуйкина, В.В. Богатова

Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

**МАНИФЕСТАЦИЯ КАТЕГОРИИ КАЧЕСТВЕННОСТИ
ВО ФРАНЦУЗСКОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКЕ**

Современный этап развития языкознания характеризуется повышенным интересом к функциональному аспекту языковых явлений, системным связям в языке, что является вполне закономерным, поскольку внимание лингвистов направлено на изучение проблемы соотношения языка и действительности.

Темой данного исследования являются лексико-грамматические конструкции, передающие категориальное значение качественности во французской авторской сказке XII-XX веков и объединенные на основе общности выполняемой ими семантической функции в составе функционально-семантического поля (ФСП) качественности.

Обращение к исследованию категории качественности обусловлено тем, что данная категория является основой создания образности, картинности авторского текста. Сказочные тексты были выбраны нами неслучайно. Изучая сказку, в том числе и авторскую, мы получаем реальную возможность для изучения национальной культуры родной страны или же страны изучаемого языка, менталитета народа, в культуре которого эти тексты обладают статусом прецедентности.

Функционально-семантическое поле понимается в функциональной лингвистике как межуровневое явление, которое основывается на способности единиц различных языковых уровней выполнять одинаковую функцию.

Функционально-семантическое поле – это двустороннее единство, формируемое грамматическими (морфологическими и синтаксическими) средствами данного языка вместе с взаимодействующими с ними лексическими, лек-

сико-грамматическими и словообразовательными элементами, относящимися к той же семантической зоне [Бондарко 1984: 40].

Функционально-семантическое поле качества во французском языке относится к ФСП полицентрического типа, для которого характерно, также как и в русском языке [Бондарко 1996: 5], расщепление на два центра — атрибутивный и предикативный.

В ходе исследования было выявлено, что атрибутивный центр ФСП качества во французском языке представляют конструкции с качественными и относительными прилагательными. Периферийное положение занимают предложные конструкции с существительными, выполняющими в предложении функцию определения, и относительные придаточные. К дальней периферии относятся беспредложные конструкции с существительными, используемые в функции прилагательных.

Необходимо отметить, что в авторской сказке часто встречается конструкция N + A, где N – объект или предмет, а A – прилагательное, характеризующее его по каким – либо свойствам (по величине: *une petite fille; de grandes oreilles*; по цвету: *les petits cailloux blancs; votre habit jaune; de velours rouge*; по вызываемому ощущению: *avec des yeux mourants; sa mauvaise humeur; un air grave et majestueux*).

Относительный признак существительного, отражающий отношение данного объекта к субстанциям, выражается во французском языке чаще всего предложными конструкциями типа N + de + N: *ma barrière de diamants; la navette de bois; mon habit de velours rouge*.

Предикативный центр ФСП качества во французском языке представляют конструкции с прилагательными и существительными в роли именной части сказуемого, характеризующего субъект. Относительно периферийное положение занимают глагольные конструкции, в семантике которых содержится признак качественности, а также прилагательные, выполняющие функцию предикатива к объекту. К дальней периферии мы относим конструкции, включающие обособленные определения, выраженные

прилагательными и причастиями.

По морфологическому признаку различают адъективно-предикативную качественность (с прилагательными в именном предикате), субстантивно-предикативную качественность (с предикатом – существительным) и глагольную качественность (с предикатами – спрягаемыми глагольными формами) [Виноградов 1986: 56]. Наиболее часто встречающаяся конструкция, относящаяся к адъективно-предикативной качественности, может быть представлена в виде формулы S + Vc + A, где S - устойчивый объект – субстанция, Vc – глагол-связка, A – прилагательное, за которым традиционно закреплена функция обозначения признака или же состояния, семантика которого пересекается с семантикой свойства [Виноградов 1986: 157; Гак 1981: 110].

Подобная конструкция (S + Vc + A) встречается в авторской сказке достаточно часто: *Sa mère était folle. Il était le plus fin, et le plus avisé de tous ses frères. Son esprit était doux, poli, insinuant. Les bottes étaient fort grandes et fort larges* (в данном примере присутствует степень интенсивности, выраженная наречием *fort*. Количественные наречия характеризуют глагол, отвечая на вопрос *combien? comment?* Они выражают интенсивность, если сопровождают глаголы, прилагательные и наречия, отвечая на вопрос *à quel point* (*frapper fort; très grand; bien exactement*) [Гак 1986: 273].

Функцию глагола-связки могут выполнять различные глаголы. По мнению многих исследователей, глагол *être* является основным и наиболее общим по смыслу глаголом-связкой (*copule par excellence*) [Wagner, Pinchon 1991: 154] (*Elle étoit crasseuse, court vêtue, avec ses habits sales. Elle est honteuse et étonnée. Ils étaient fort pauvres*). В сказочном тексте мы отметили частое употребление других глаголов, выполняющих функцию глагола-связки: непереходный глагол *devenir* (*Elle en devint amoureuse à la folie. Elle devient grondeuse et rechignée.*), глаголы *sembler, paraître* (*La navette de bois parut plate et ignoble aux yeux de la sottise vanité qui en fabriqua d'or. Défiez-vous de la fortune, elle semble conjurée contre vous*).

Во французском языке качественная ситуация может быть интерпретирована посессивными конструкциями типа S + Va + Q, где S – лицо, Va – глагол *avoir*, сохраняющий полноту значения только при выражении посессивности, Q – имя со значением несобственно обладания, называющее часть тела, состояние, свойство или различного рода психические манифестации, то есть какой-либо качественный признак, распространяющий посессивное высказывание [Чинчлей 1996: 111].

La Barbe bleue avait le coeur plus dur qu'un rocher. Elles avaient d'impatience de voir toutes les richesses de sa Maison. Elle avait une beauté modeste, un esprit simple, une raison douce, une âme tendre.

Результаты обработки фактического материала позволяют сделать вывод, что во французской авторской сказке XII-XX веков средства выражения атрибутивного и предикативного центров качества проявляют себя практически в равной степени.

ЛИТЕРАТУРА

Бондарко А.В. Функциональная грамматика. - Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1984. – 135 с.

Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность. – СПб.: Наука, 1996. – С.5-7

Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Высшая школа, 1981. – 208 с.

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология: Учеб. для филол. фак. ун-тов, ин-тов и фак. иностр. яз. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Высш. шк., 1986. - 312 с.

Чинчлей К.Г. Поле посессивности и посессивные ситуации // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. – СПб., 1996. – С.100-121.

Wagner R.L., Pinchon J. Grammaire du Française classique et moderne. -
Hachette, 1991. - 688 p.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

Il était une fois... Contes littéraires français XII — XX siècles. Moscou,
Éditions «Radouga», 1983. 648 p.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

ТЕРМИНЫ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Научный стиль характеризуется определенным набором лексических средств, которые употребляются авторами с целью достижения логичности и последовательности изложения. Рассмотрение той или иной научной проблемы невозможно без применения терминов, так как они позволяют четко очертить объем рассматриваемых понятий.

Терминологичность является общепризнанной отличительной чертой научной речи, поскольку «термины составляют главную специфику лексики языка науки» [Даниленко 1977: 19].

В связи с ростом пласта терминологической лексики, вызванного развитием науки, постоянно увеличивается число работ, в которых рассматриваются особенности терминологической лексики, а также терминосистем в сравнении с общеупотребительной лексикой и другими терминосистемами. Изучается широкий круг проблем, связанных с определением термина, критериями выделения терминов, исследуются лингвистические характеристики терминов. Но, несмотря на большое количество работ, посвященных вопросам терминологии, еще нет общепризнанного определения термина. Как справедливо заметила З.И. Комарова, «если подытожить все исследования по терминологии, то можно прийти к выводу, что нет единицы более многоликой и неопределенной, чем термин» [Комарова 1979: 3]. Действительно, «выработка точного и достаточного определения термина затруднена не только сложностью самого понятия, но и неоднородностью терминологической лексики, в которой можно выделить научный, общетехнический, профессиональный слои и, кроме того, собственно термины...» [Омельяненко 1983: 90].

Многие исследователи придерживаются той точки зрения, что термин представляет собой слово или словосочетание, обозначающее понятие специ-

альной области знания и деятельности [Климовицкий 1967; Канделаки 1970; Васильева 1990 и др.].

Классическое определение термина дано Г.О. Винокуром: «...Термин – это не особое слово, а только слово в особой функции, функции наименования специального предмета или явления» [Винокур 1939: 5]. Данное определение уточняется В.П. Даниленко, который понимает под термином «слово (или словосочетание) специфической сферы употребления, являющееся наименованием специфического понятия и требующее дефиниции» [Даниленко 1977: 15]. В данном случае уместно замечание С.Е. Никитиной о том, что «термин – это знак специальной семиотической системы, обладающей номинативно-дефинитивной функцией» [Никитина 1987: 28].

Термин прежде всего выделяется спецификой своего значения. Это выражается в том, что «термин обозначает только существенные отличительные признаки специального понятия. Поэтому можно сказать, что понятийная определенность, которая задается терминологической системой, выступает отличительной чертой терминологии» [Соловьева 1980: 164]. По справедливому замечанию А.Н. Васильевой, «именно определенность системно-обусловленного логико-понятийного содержания в принципе отличает термин от не-термина» [Васильева 1976: 58].

Это положение подтверждается словами Д.С. Лотте: «...Отдельно взятый термин сам по себе есть фикция. Он существует только в системе терминов, т.е. наряду с другими терминами, с которыми он связан определенными отношениями» [Лотте 1969: 135].

При рассмотрении признаков термина ведущими признаются прежде всего следующие: 1) системность; 2) наличие дефиниции; 3) тенденция к моносемичности термина в пределах своего терминологического поля (системы); 4) отсутствие экспрессии; 5) стилистическая нейтральность [Васильева 1990: 508].

Что касается первого свойства, существенным является замечание А.А. Реформатского о «внутриположенности терминов терминологическому полю и внеположенности контексту» [Реформатский 1961: 53]. Говоря о втором свой-

стве – дефинитивности термина, можно утверждать вслед за С.Е. Никитиной, что термин «замещает дефиницию в своем употреблении, являясь по отношению к ней вторичным образованием. В этом смысле отношение пары дефиниция-термин прямо противоположно отношению пары слово-дефиниция» [Никитина 1987: 28].

Очевидно, содержащееся в утверждении С.Е. Никитиной противопоставление термина и слова, так же, как и высказывание А.А. Реформатского о «внутриположенности термина терминологическому полю и внеположенности контексту» и отграничивают термин от слова общелитературного языка, хотя при этом термин и сохраняет основные признаки любой единицы языка соответствующего уровня. Не случайно поэтому В.Н. Лейчик рассматривает научный термин как многослойное образование, состоящее из: 1) языкового субстрата; 2) логического субстрата, связанного с обозначенным данным термином понятием; 3) терминологической сущности термина, включающей концептуальную, функциональную и формальную структуру, представленную терминологическими элементами [Лейчик 1991: 28].

Раскрытие значения термина носит метаязыковой характер, так как предметом речи становится в этом случае сам код. Любое определение термина является метавысказыванием, так как составляет комментарий ко всему тексту. Как говорит В.Н. Карпович, «определение есть некоторое соглашение, вводящее в теорию новый символ и устанавливающее его значение через его уже известные символы... в формальную теорию новый символ может быть введен... при помощи некоторого метаязыкового соглашения» [Карпович 1978: 6-7]. Автор научного текста сообщает читателю дополнительную информацию о языке изложения, облегчая восприятие и понимание основной информации, связанной с излагаемым материалом. Если же термин применяется ученым со специфическим, нетрадиционным значением или представляет собой авторский неологизм, то он тем более требует дополнительного комментария [Гвишиани 1986; Кукля 1989; Никитина 1978; Ступин 1984 и мн. др.].

Поскольку материал настоящего исследования составляют прежде всего работы в области лингвистики, необходимо отметить специфические свойства, выделяющие лингвистическую терминологию среди прочих терминосистем. Одной из особенностей лингвистической терминологии является ее связь с заимствованием лингвистикой терминологии смежных наук, занимающихся исследованием языка. По мнению Н.А. Слюсаревой, «использование термина в чуждой для него области приводит к утрате понятийной четкости» [Слюсарева 1979: 69]. В терминологии, не только лингвистической, закрепляется «результат познавательного процесса в данной области знания», лингвистическая же терминология, по мнению Н.А. Слюсаревой, обладает двойственным характером, так как «помимо того, что в ней закрепляется результат познания, она является также инструментом познания» [Слюсарева 1979: 72]. Лингвист утверждает, что «двойственность лингвистической терминологии объясняется тем, что метаязыковая функция тесно переплетается и с коммуникативной, и с познавательной функциями, а язык как объект реального мира неотделим от предмета науки о нем самом» [Слюсарева 1979: 76].

Существуют различные попытки классифицировать лингвистическую терминологию. Н.А. Слюсарева предлагает разграничить: а) термины, которыми именуется феномены объекта; б) термины, которыми именуется феномены предмета, выделенного из объекта; в) термины, которые используются в качестве инструмента анализа. Н.А. Слюсарева отмечает, что термины, относящиеся к объекту исследования, «как правило, с трудом поддаются определению, хотя наличие обозначаемых единиц осознается и говорящими, и изучающими свойства данного объекта» [Слюсарева 1983: 21]. Кроме того, выделяются три группы терминов: 1) универсальные, которые могут быть применимы к описанию явлений самых различных языков; 2) уникальные, именующие явления, специфические для какого-либо языка; 3) авторские, ориентированные на использование лишь в пределах одной теории [Слюсарева 1983: 23].

Д.С. Шелов предлагает разделить всю языковедческую лексику на четыре большие класса, внутри которых возможно дальнейшее деление. К первому

классу автор относит функциональную лексику, куда входят все словесные обозначения понятий, связанных с языком как общественно-историческим явлением. Вторая группа включает структурную лексику, куда входят все словесные обозначения, связанные с языком как сложнейшим структурным образованием. Третья группа включает в себе наименования лингвистических направлений, школ, название течений, методов, принципов. Четвертая группа представляет собой список общенаучных проблем языкознания, например, «литературный язык», «язык и мышление» [Шелов 1976: 24-28]. Сходную классификацию предлагает Г.Н. Казыро [Казыро 1980: 10]. По мнению данного исследователя, связь термина с теорией осуществляется через дефиницию, которая и отсылает термин к стоящей за ним теорией. О связи терминологии и теории в общефилософском смысле пишет П. Фейерабенд: «появление новой теории изменяет взгляд как на наблюдаемые, так и ненаблюдаемые свойства мира и вносит соответствующие изменения в значение даже наиболее фундаментальных терминов используемого языка» [Фейерабенд 1986: 30].

Представляется, что в научных текстах будут предлагаться, прежде всего, дефиниции авторских терминов (по И.А. Слюсаревой), вероятнее всего, отображающих в первую очередь функциональные и структурные свойства языка.

Онтология термина разделяется на две сферы: «так называемую сферу фиксации – словари, госты, энциклопедии» и «сферу функционирования – научное и профессиональное общение, прежде всего тексты» [Прохорова 1983: 4]. В настоящем исследовании нас интересует вторая сфера, т.е. функционирование терминов в научных текстах.

ЛИТЕРАТУРА

Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. – М., 1976. – 43 с.

Васильева В.Г. О синонимии в научно-технической терминологии и принципах расположения словарного материала // Вопросы теории и практики научно-технического перевода. – Л., 1990. – С. 64-75.

Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды МИФЛИ. – М., 1939. Т.5. – С. 3-41.

Гвишиани Н.Б. Язык научного общения. – М., 1986. – 279 с.

Даниленко В.П. Русская терминология. – М.: Наука, 1977. – 246 с.

Казыро Г.Н. К проблеме лингвистического термина (на материале лексикографической и семасиологической терминологии французского и немецкого языков). Автореф. дисс....канд. филол. наук, – М., 1980. – 30с.

Канделаки Т.Л. Значения терминов и системы значений научно-технических терминологий // Проблемы языка науки и техники Логические, лингвистические и историко-научные аспекты терминологии. – М.: Наука, 1970. – С. 3-15.

Карпович В.Н. Термины в структуре теорий (логический анализ). – Новосибирск: Наука, 1978. – 128 с.

Климовицкий Я.А. Некоторые вопросы развития и методологии терминологических работ в СССР. – М. – Л., 1967. – 134 с.

Комарова З.И. О сущности термина // Термин и слово: Горьковский гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского; – Горький: ГГУ, 1979. – С. 3-13.

Куля Е.Г. Сопоставительное исследование терминосистем лингвистической семантики (на материале концепций языкового значения Лондонской лингвистической школы). Автореф. дисс....канд. филол. наук, Л., 1989. – 25 с.

Лейчик В.Н. Основные проблемы теоретического терминоведения // Терминология и перевод в политическом, экономическом и культурном сотрудничестве. Тезисы докладов международного круглого стола. – Омск, 1991. – С. 28-39.

Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – 158с.

Никитина С.Е. Семантический анализ языка науки. – М., 1987. – 141 с.

Омельяненко Т.Н. Терминологизация общеупотребительной лексики в истории английского языка // Язык и стиль научного изложения. – М.: Наука, 1983. – С. 88-95.

Реформатский А.А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии. – М., 1961. – С. 46-54.

Слюсарева Н.А. О типах терминов (на материале грамматики) // Вопросы языкознания. – 1983. – № 3. – С. 21-29.

Слюсарева Н.А. Терминология лингвистики и метаязыковая функция языка // Вопросы языкознания. – 1979. – № 4. – С. 69-76.

Ступин Л.П., Кукля Е.Г. О сопоставительном изучении терминосистем лингвистических теорий // Вестник ЛГУ, сер. история – язык – литература, вып. 3, № 14, 1984. – С. 84-94.

Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М.: Прогресс, 1986. – 543 с.

Шелов С.Д. Опыт семантического анализа лингвистической терминологии при построении информационно-поискового тезауруса. Дисс.... канд. филол. наук. – М., 1976. – 154 с.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

СУБЪЕКТИВНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Внутри научного стиля, представленного различными свойственными ему жанрами, типами изложения и конкретными видами научных текстов, различающихся в плане структуры, композиции, объема, существуют различия метатекстового уровня. Так, по мнению М.М. Бахтина, существуют три свойства, характеризующие текст или отдельное высказывание, – тематическое, содержание, стиль и композиционное построение, которые одинаково определяются спецификой данной сферы общения [Бахтин 1979: 237]. Каждая такая сфера использования языка (в том числе и научная) вырабатывает свои «относительно устойчивые типы высказываний», называемые исследователем «речевыми жанрами» [Там же]. М.М. Бахтин подчеркивает, что «говорящий (или пишущий) очень часто в пределах своего высказывания ставит вопросы, сам на них отвечает, возражает себе самому и сам же свои возражения отвергает» [Бахтин 1979: 251]. Автор видит в этом «условное разыгрывание речевого общения и первичных речевых жанров» [Там же]. По утверждению ученого, «в каждом высказывании мы охватываем, понимаем, ощущаем речевой замысел или речевую волю говорящего, определяющую целое высказывание, его объем и границы» [Бахтин 1979: 256]. Именно речевой замысел, по его мнению, определяет и выбор предмета, и выбор жанровой формы. Этим в свою очередь диктуется и конкретная форма воплощения замысла, а он в значительной степени определяет особенности метатекста научной речи.

Говоря о специфике метатекста научного дискурса, уместно остановиться на одной из главных форм его проявления, а именно, субъективной модальности. О модальности как о семантической категории впервые заговорил академик В.В. Виноградов, рассматривая ее как категорию предложения: «Каждое предложение включает в себя модальное значение, т.е. содержит в себе указание на отношение к действительности» [Виноградов 1975: 55]. Автор говорит о

модальности как о категории, необходимой для уяснения структуры предложения и разнообразия его типов. В таком понимании модальность рассматривалась только как отношение сообщаемого к действительности. Однако многие исследователи идут дальше и отмечают в предложении два различных типа модальных значений: объективно-модальное значение, которое относит сообщение к тому или иному плану действительности, и субъективно-модальное значение, т.е. выражение отношения говорящего к тому, что он сообщает.

К широкому кругу субъективно-модальных значений относятся значения усиления (подчеркивания, акцентирования), экспрессивной оценки, уверенности или неуверенности (определенности или неопределенности), согласия или несогласия и др. [ГСРЛЯ 1970: 611]. Так, например, Л.А. Черняховская подчеркивает личностный характер отношения содержания высказывания к действительности. Автор определяет модальность как «субъективную оценку говорящим того, о чем он говорит, с точки зрения степени реальности отображаемого в речи события, оценки степени уверенности говорящего в достоверности утверждаемого, оценки им желательности – нежелательности события» [Черняховская 1986: 125]. В данной работе мы придерживаемся этой позиции, так как в область анализа наряду с метатекстовыми средствами вовлечены вспомогательные метатекстовые средства, которые автор использует, в частности, для привлечения внимания к отдельным текстovým фрагментам, а также для выражения своего отношения к излагаемой информации. В этой связи уместно привести слова И.Р. Гальперина: «Субъективная модальность – магнитное поле, к которому приковано внимание читателя. Она реализуется в многократном употреблении одних и тех же языковых средств, которые группируются и образуют ее» [Гальперин 1981: 119].

Необходимо отметить, что с понятием «модальности» тесно связано понятие «оценки», «оценочности». Оценка составляет сущность субъективной модальности. Некоторые лингвисты рассматривают оценку как отдельную языковую категорию. Так, Г.Я. Солганик считает, что «оценочность – одна из наименее изученных языковых категорий. Именно в выражении отношения говоря-

щего (пишущего) к предмету высказывания... обнаруживается важная социально-прагматическая роль категории оценочности» [Солганик 1981: 8-9]. Категория оценочности реализуется в тексте через употребление таких модальных слов как *очевидно, вероятно, конечно* и т.п., которые обнаруживают точку зрения автора и обращают внимание читателя именно на эти фрагменты текста.

Говоря об оценке, Н.В. Данилевская называет ее «энергией эвристического поиска ученого» [Данилевская 2005: 74] и отмечает, что оценочная деятельность «пронизывает всю ткань научного текста» [Данилевская 2007: 126]. Оценка рассматривается «в аспекте постоянного движения от старого знания к новому и его кристаллизации в тексте» [Данилевская 2005: 74] и определяется как познавательная. Автор исходит из того, что в научном тексте получают отражение сам принцип познавательной деятельности и ее особенности, обусловленные сознательным отношением субъекта не только к объекту, но и к собственной креативной деятельности. Н.В. Данилевская подчеркивает, что в тексте происходит самораскрытие автора как субъекта познания. Поэтому субъект речи реализуется в тексте как фактор, оказывающий влияние на отбор и употребление языковых единиц, построение текста и характер научной речи. Оценочные действия реализуются в тексте как «высказывания, структурирующие содержание окружающего контекста или текста в целом посредством выражения таких смысловых операций, как анализ, обобщение, объяснение, констатация, уточнение, пояснение, конкретизация предшествующего содержания, вытекающие из него вывод и следствие» [Данилевская 2006: 60]. По справедливому замечанию Е.А. Баженовой, оценка «...неизбежно сопровождает все ментальные действия, эксплицированные в научном произведении: аргументацию, объяснение, сравнение, анализ, описание эмпирического материала, интерпретацию концепций предшественников и многое другое» [Баженова 1999: 78]. Именно средства выражения субъективной модальности неразрывно связаны с категорией «автора», выступающего как «пучок отношений, в котором главными являются отношение к действительности и тесно связанное с ним отношение к тексту» [Солганик 2001: 6].

Очевидно, особенности и текста, и метатекста научной речи также связаны с фигурой адресата, с тем, каким он представляется автору текста. Для данного исследования очень важна мысль М.М. Бахтина, что «жанры популярной научной литературы адресованы определенному кругу читателей с определенным апперцептивным фоном ответного понимания, другому читателю адресована специальная учебная литература и уже совсем другому – специальные исследовательские работы» [Бахтин 1979: 276]. По словам И.А. Кирилловой, можно с большой степенью достоверности предположить, что «классификация метатекста «от автора» определяется, в том числе, и учетом коммуникативной направленности, уровнем подготовленности данной аудитории (к которой обращено данное научное произведение: учебник, словарь, монография и т.д.)» [Кириллова 1993: 76]. Т.В. Радзиевская указывает в связи с проблемой адресата на равенство и коллегиальность, присущие участникам научной коммуникации. По мнению автора, «научный текст строится в расчете на такого же специалиста, на адресата с теми же возможностями» [Радзиевская 1984: 5].

Несколько иначе оценивает позиции отправителя и получателя речи с точки зрения исходных знаний участников коммуникативного акта, представленного в научном тексте, Е.С. Троянская. По замечанию автора, «хотя в принципе «горизонт» отправителя и получателя, а также их психический склад и их восприятие мыслятся как одинаковые, в настоящее время вследствие все возрастающей специализации научных знаний даже специалисты одной и той же науки не всегда полностью понимают друг друга» [Троянская 1978: 68]. Е.С. Троянская справедливо подчеркивает, что «пишущий, тщательно изучивший свою проблему и получивший какие-либо новые результаты, должен иметь более высокий «горизонт» по сравнению с адресатом, в противном же случае вообще не имело бы смысла писать» [Там же].

В данной статье, вслед за Ю.А. Васильевым, жанр определяется «как тип целостного речевого произведения, характеризующийся общей целеустановкой и композицией – определенной последовательностью структурно-

семантических звеньев, реализующих поэтапно эту установку» [Васильев 1978: 76].

Е.С. Троянская подразделяет все жанры научного стиля на ядерные и периферийные. В роли ядерных жанров научного стиля «выступают статьи и монографии, и именно в них стандарт стиля нашел свое наиболее яркое выражение» [Троянская 1985]. Жанр научной рецензии автор относит к периферийным жанрам научного стиля, перечисляя те элементы, которые могут подвергаться в рецензии на научное произведение качественной оценке: язык произведения, его композицию, а также иллюстративные и наглядные материалы (рисунки, графики, примеры и т.д.), техническое оформление книги, т.е. все то, что может помочь читателю как получателю информации извлечь ее из текста [Троянская 1985]. Это уже метатекстовый аппарат научного произведения, причем не только вербальный, но и невербальный. Показательно, что он вычленяется Е.С. Троянской как требующий специального анализа и оценки в рецензии на научное произведение, т.е. рецензия подвергает анализу не только различные стороны самого текста, но и его метатекстовые элементы.

Среди наиболее распространенных письменных жанров научной литературы исследователи называют монографию, статью, учебник (учебное пособие), разные виды справочных изданий, рецензию, тезисы докладов. Очевидно, особый наиболее стандартизированный жанр, свойственный только научному стилю, представляют собой кандидатские и докторские диссертации, хотя они часто оформляются в виде монографий.

Касаясь особенностей композиционного построения научных произведений, нельзя не затронуть проблему стандарта или стереотипа, присущих письменной речи. По мнению Н.М. Разинкиной, понятие стереотипности в отборе языкового материала распространяется не только на лексико-морфологический уровень, но и на «общую композиционную упорядоченность текстов, принадлежащих к той или иной жанровой разновидности» [Разинкина 1985: 35]. Традиционные, как их называет Н.М. Разинкина, «жесткие» элементы композиционной организации соотносятся с «типизированным содержанием и темати-

ческой ограниченностью, тогда как свободное варьирование в композиционной схеме построения научного текста привносит в них варьируемое содержание. Само же чередование жестких и нежестких элементов композиционной упорядоченности... определяется жанровой принадлежностью текста» [Разинкина 1985: 36].

Исследуя микрокомпозицию научных технических текстов, понимаемую как организация и способы деления смысловой информации на микроэлементы, А.Р. Медведев выделяет внутренние и внешние ее элементы. К внутренним он относит экскурс, тематическое отступление и авторские оценки. К внешним, или рамочным, принадлежат заглавие, резюме, введение, параграф, глава и заключение [Медведев 1975]. Все это – разные типы метаэлементов научной речи. Таким образом, вся рамочная композиция оформляется метатекстовыми средствами организации научного текста.

Таким образом, «научный текст представляет собою поэтапно развивающуюся цепь анализа старого знания с его критическими оценками, поиском путей получения нового знания, формулированием последнего, что и составляет развертывание текста» [Данилевская 2005: 78]. При этом на каждом из выделенных Н.В. Данилевской этапов развертывания текста автор прибегает к дополнительной интерпретации текстовых фрагментов, стремясь к достижению понимания текста реципиентом.

ЛИТЕРАТУРА

Баженова Е.А. Дискурсивно-стилистический анализ научного текста // Стереотипность и творчество в тексте / Перм. ун. – Пермь, 2005. – № 9. – С. 18-24.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

Васильев Ю.А. О влияние композиционно-смысловой организации научного текста на его языково-стилистические характеристики // Стиль научной речи. – М.: Наука, 1978. – С. 75-94.

Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. – М.: Наука, 1975. – С. 53-87.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – 131 с.

ГСРЛЯ – Грамматика современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1970. – 775 с.

Данилевская Н.В. Научный текст: динамический аспект нового знания // Стереотипность и творчество в тексте / Перм. ун. – Пермь, 2005. – № 9. – С. 73-79.

Данилевская Н.В. К вопросу о плотности знания в научном тексте // Стереотипность и творчество в тексте / Перм. ун. – Пермь, 2006. – № 10. – С. 57-70.

Кириллова И.А. Метаэлементы научной речи (на материале русских лингвистических трудов XVIII-XX веков): Дисс...канд. филол. наук / СГУ им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 1993. – 205 с.

Радзиевская Т.В. Научный текст как представитель особого типа коммуникации // НТИ, сер. 2, № 10, 1969. – С. 10-12.

Разинкина Н.М. О понятии стереотипа в языке научной литературы (к постановке вопроса) // Научная литература: язык, стиль, жанры. – М.: Наука, 1985. – С. 33-47.

Солганик Г.Я. Лексика газеты (функциональный аспект). – М.: высшая школа. – 1981. – 112 с.

Солганик Г.Я. Автор как стилиобразующая категория публицистического текста // Вестник МГУ. – Сер. 10, Журналистика. – 2001. - № 3. – С. 74-83.

Троянская Е.С. К вопросу о лингвистических признаках функциональных стилей // Стиль научной речи. – М.: Наука, 1978. – С. 43-58.

Черняховская Л.А. Модальность как текстовая категория // Вопросы семантики языковых единиц. – Уфа: Башкирский гос. университет, 1986. – С. 121-125.

НЕОЛОГИЗМЫ В РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЯХ ОТРАСЛЕВОЙ СТРОИТЕЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Основным процессом, влияющим на развитие и обогащение словарного состава языка, является процесс роста лексики за счет появления новых слов. Словарный состав языка отражает все изменения, происходящие в обществе, различных областях науки, производства и техники. В составе языка появляются новые слова – неологизмы.

До сих пор нет однозначного ответа на вопрос, какие существуют критерии для того, чтобы отнести ту или иную словарную единицу к неологизмам.

Существуют два подхода к определению термина «неологизм». Первый подход заключается в том, что данный термин применяется к языковым новообразованиям, то есть ко вновь созданным по словообразовательным моделям словам и словосочетаниям. Вторая точка зрения основана на том, что неологизмами можно назвать языковые единицы, которые являются синонимами уже известных в языке понятий. В данной статье мы будем придерживаться следующего определения термина «неологизм»: неологизмы – это слова (или словосочетания), обозначающие новую реалию (предмет или понятие), появившиеся в языке сравнительно недавно [Вендина 2003].

На современном этапе развития языка мы являемся свидетелями неологического бума во всех отраслях знания. Это обусловлено тем, что в настоящее время появляется огромное количество новых предметов и понятий, которым необходимо дать свое обозначение. Строительная терминосистема не является исключением. С развитием современных методов строительства, созданием и использованием новых строительных материалов в языке появляется и функционирует большое количество терминов-неологизмов.

Задачей данной статьи является определение источников и возможных причин появления неологизмов в терминосистеме строительной науки, а также способов их перевода с английского языка на русский. В нашем исследовании

мы будем опираться на фактический материал, а именно на статьи из журналов по строительной науке, а также интернет-тексты по строительной тематике.

В строительной науке можно выделить несколько терминологических областей, а именно строительные материалы, возведение зданий и конструкций, строительство мостов и коммуникаций, строительные работы.

Отраслью строительства, терминосистема которой в большей степени подвержена появлению новых понятий и предметов, является область строительных материалов. Нужно отметить, что в области строительных материалов, начиная с середины двадцатого века, произошло очень много изменений. Это связано с тем, что современное строительство требует, чтобы материалы были не только долговечными, но и безопасными, а также были близки к природным, но обладали более высокой прочностью. Таким образом, в языке появляются новые лексические единицы, отражающие новые предметы и материалы.

Рассмотрим способы образования неологизмов, характерные для терминосистемы «строительство».

Существует три основных способа появления неологизмов в языке: семантическая деривация, словообразовательная деривация и заимствование из других языков [next.feb-web].

Семантическая деривация подразумевает развитие у существующего слова нового вторичного значения на основе частичного или полного сходства с уже известной реалией. В терминосистеме «строительство» к таким новообразованиям относятся: *envelope* – конверт (современный метод строительства, применяемый при возведении конструкций с использованием стекла с тентовыми стенками), *construction foam* – строительная пена, *panel* – панель.

В данном способе следует выделить прием, основанный на возникновении новообразований, как синонимов к уже известным словам для того, чтобы придать основному значению семантический или стилистический оттенок. Например, *(clapboard (plywood))* – фанера с клинообразным сечением, *New Austrian Tunneling Method (NATM)* – австрийский метод строительства туннелей, основанный на геологическом давлении, *siding (covering)* – сайдинг (облицовка с

использованием деревянных или пластиковых панелей), R-value (insulating value) – теплоизоляция), active envelope (double-skin facade) – двойной фасад.

Следующим способом пополнения языка новообразованиями является словообразовательная деривация. Этот способ заключается в образовании новых слов по уже существующим в языке продуктивным моделям. Наиболее характерными моделями для строительной терминосистемы являются: суффиксация и способ сложения или усечения основ. Например, laminated – ламинированный, lamination – ламинирование (от слова laminate (ламинат)), biocompatible – биосовместимый.

На современном этапе развития языка в лексический состав английского языка входят иноязычные слова. Нами было отмечено, что строительная терминосистема активно пополняется заимствованиями из немецкого языка. Это объясняется тем, что в Германии после второй мировой войны началось бурное развитие в области строительства. Этот процесс продолжается и в наше время. В строительстве появляются новые материалы и понятия, которые должны быть выражены лексически. Необходимо отметить, что заимствованные слова могут либо оставаться и функционировать в языке без изменения (reinzink – райнцинк (сплав цинка, меди и титана), либо ассимилироваться и приобретать эквиваленты в данном языке (bau-biologie (building biology) – эко-строительство). Во втором случае оба слова функционируют в языке.

Также, рассматривая источники образования неологизмов, следует выделить авторские новообразования. Как правило, авторские неологизмы не получают широкого распространения в языке, но, что касается отраслевой строительной терминологии, они не только закрепляются в языке, но и активно в нем функционируют. Например, bakelite – бакелит (синтетический строительный материал, смесь фенола и формальдегида), назван в честь его создателя бельгийского химика Лео Бакелэнда; kevlar – кевлар (высокопрочная синтетическая ткань, название которой дал ее создатель, французский ученый Дю Понт).

Особую группу неологизмов составляют лексические единицы, на появление которых оказывает влияние развитие информационных технологий. Та-

кие новообразования появились и в строительной терминосистеме, например, возникли такие слова, как 3-d modeling – 3-Д моделирование (создание макетов на компьютере в трехмерном пространстве), nanotubes – нанотрубы, nanostructures – наноструктуры (мельчайшие элементы конструкции).

Рассмотрев основные источники появления неологизмов в языке, можно сделать вывод, что новообразования появляются в языке как по характерным для него продуктивным моделям, так и возникают как заимствования и авторские лексические единицы. Основными источниками появления неологизмов в строительной терминосистеме являются семантическая и словообразовательная деривация.

Основной трудностью при работе с неологизмами является их перевод.

Перевод – это точное воспроизведение подлинника средствами другого языка с сохранением единства содержания и стиля. Единство содержания и стиля воссоздается в переводе на уже новой языковой основе и поэтому будет новым единством, свойственным языку перевода [Рецкер: 1982].

Главной особенностью перевода текстов строительного профиля, равно как и любого другого специального текста, является точная передача информации. Чтобы правильно понять специальный текст, необходимо иметь знания о предмете и быть хорошо знакомым со связанной с ним терминологией.

Трудность в переводе строительных текстов, главным образом, вызывает перевод неологизмов. В процессе перевода данных лексических единиц выделяют 2 этапа: уяснение значения слова и передача этого значения с помощью языка перевода [5ballov].

Рассмотрим некоторые приемы для уяснения значения неологизмов терминосистемы «строительство», основанные на источниках появления новообразований в языке.

Как было отмечено, слова в языке возникают по продуктивным моделям, анализ которых оказывает существенную помощь при переводе.

Первый рассмотренный нами способ появления новых лексических единиц – семантическая деривация (придание уже существующему слову еще од-

ного значения). Например, sandwich panel (sandwich означает слоистый). Однако недавно в строительстве появился термин «сэндвич – панель», то есть многослойная панель. Другой пример - слово foam – пена, мыло, в строительной терминосистеме этот термин означает «строительная пена».

Следующий способ образования неологизмов – появление синонимов к уже известным словам для придания им более узкого значения. Например, термин siding (сайдинг), являющийся синонимом к словам covering, sheathing (облицовка), обозначает «отделочную деревянную, стальную или пластиковую панель».

Для уяснения значения неологизмов, образованных путем словообразовательной деривации, необходимо знать продуктивные аффиксы английского языка. Например, зная перевод термина laminate (ламинат), можно сделать вывод, что lamination – это ламинирование (процесс работы с данным материалом).

Можно сделать вывод, что при переводе неологизмов любого специального текста, в том числе и строительного, необходимо не только знать предмет изучения и владеть специальной терминологией, но и быть хорошо знакомым с лексическими особенностями языка оригинала и языка перевода.

Второй этап в процессе перевода неологизма – передача значения с помощью языка перевода. Для этого в лингвистике существует несколько способов. Рассмотрим способы перевода, характерные для текстов строительного профиля.

Способ транслитерации заключается в том, что при помощи русских слов передаются буквы, составляющие английское слово [Дмитриева, Кунцевич: 2005]. Для отраслевой строительной терминосистемы данный способ характерен при переводе авторских и заимствованных словообразований. Например, tencel (тенсел) – высокопрочный пластик, произведенный компанией «Tencel», zono – зоно (звукопоглощающая штукатурка).

Следующий способ перевода – транскрипция. Он заключается в передаче русскими буквами не орфографической формы, а звучания английского слова

[Дмитриева, Кунцевич: 2005]. В строительной терминосистеме этот способ при переводе неологизмов в чистом виде не используется, очень часто в данном случае присутствует элемент транслитерации. Например, *siding* – сайдинг. Английский звук [aɪ] передается как «ай», а звук [ŋ] , так как он отсутствует в русском языке, заменяется на букву «г».

Следует отметить, что данные способы перевода характерны для одно-сложных терминов-неологизмов, появляющихся в языке путем семантической деривации, заимствования, а также авторских неологизмов, так как в языке перевода и языке оригинала нет даже близких по значению эквивалентов.

Еще один способ перевода неологизмов в текстах строительного профиля – калькирование. Он заключается в переводе слова с помощью соответствий, которые существуют в языке перевода [Дмитриева, Кунцевич: 2005]. В данном случае перевод часто осуществляется по частям слова или словосочетания с последующим сложением переведенных частей. Особенность этого способа состоит в том, что новые лексические единицы образуются на основе уже существующего в языке лексического материала. Например, *rubberized asphalt concrete* – резиноасфальтобетон (новый прочный материал, используемый при покрытии наиболее опасных участков дорог), *foamglass* – пеностекло. Можно предположить, что данный способ перевода является оптимальным для перевода терминов-неологизмов в текстах строительного профиля, так как из-за буквального перевода мы получаем однозначный термин, что очень важно для любого специального текста.

Еще одним способом перевода неологизмов в строительной терминосистеме является описательный перевод. Описательный перевод отличается от других способов перевода тем, что при данном виде перевода главную роль играет именно значение слова, которое не связано с характером его связей или графической формой. Иными словами, описательный способ перевода заключается в передаче английского слова с помощью языковых единиц, имеющих более или менее распространенное значение. Например, *pipejacking* – современный способ строительства туннелей. Исходя из того, что в специализированном

словаре есть перевод слов pipe – труба и jacking – вдавливание, поднятие-опускание, то данному термину может соответствовать следующий перевод: бурение туннеля с помощью поступательных движений трубы; weatherboarding – облицовочный строительный материал, устойчивый к изменению погодных условий (weather – погода, boarding – обшивка); the rainscreen system – система, защищающая здания от влияния влаги (rain – дождь, screen – 1. экран, 2. ширма, 3. жалюзи, 4. решетка), такая система используется при строительстве высотных зданий. Данный прием описательного перевода называется объяснительным.

Также описательный перевод может быть представлен способом подстановочного перевода. Подстановочный перевод заключается в передаче значения неологизма с помощью уже существующего в языке перевода слова или словосочетания, которое в нем не является неологизмом [5ballov]. Например, если мы переведем термин «insulating concrete foam (ICF)», используя способ калькирования, то получим «изоляционная бетонная пена». Применяв прием подстановочного перевода, и основываясь на применении данного строительного материала, подбираем подходящее слово в русском языке: «герметик».

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что терминосистема «строительство» является живой. В состав отраслевой строительной терминологии постоянно вливаются новые языковые единицы, которые мы называем неологизмами.

Анализ источников появления неологизмов в языке показывает, что в строительной терминосистеме преобладают новые лексические единицы, образованные по продуктивным моделям, существующим в английском языке.

Кроме того, на основе анализа источников появления новых слов, можно уяснить значение неологизма и передать его при помощи одного из методов перевода, выбор которого также зависит от способа появления новообразования. Это помогает передать значения термина-неологизма в языке с точностью, которая исключает его неоднозначное толкование, что является существенным для развития строительной науки.

ЛИТЕРАТУРА

Вендина Т. И. Введение в языкознание. - М., 2003.

Дмитриева Л. С., Кунцевич С. Е. Английский язык. Курс перевода. - М., 2005.

Рецкер Я. И. Пособие по переводу с английского языка на русский. - М., 1982.

<http://next.feb-web.ru>

www.5ballov.ru

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

PCI Journal. Chicago: Изд-во Prestressed Concrete Institute. - 1983. - may/june. - с. 21-25, 88-93, 106-112.

PCI Journal. Chicago: Изд-во Prestressed Concrete Institute. - 1990. - september/october. - с. 56-65.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

ИНФОРМАТИВНО ЗНАЧИМЫЕ СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ФРАНЦУЗСКОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Одним из распространенных типов современного французского текста, который отражает не только специфику национальной культуры, социальных и культурных традиций, но и лингвистические особенности является рекламный текст (далее РТ), размещенный в публицистических изданиях.

Представляя яркий образец оперативного текста, основная коммуникативная задача которого заключается в том, чтобы сообщить сведения и оказать наиболее эффективное воздействие на определенную целевую группу реципиентов, РТ следует рассматривать как малоформатный тип текста, выполняющий, прежде всего, экспрессивную функцию.

В структурном аспекте, как все тексты малого объема, РТ, состоящий из 4-10 строк, отличается простотой и стереотипностью построения. Французский РТ включает такие разделы, как:

- заголовок;
- слоган;
- основной текст;
- справочные данные.

Заметим, что РТ не обладает унифицированной структурой и регламентированным порядком расположения названных разделов. Так, например, слоган и основной текст РТ часто взаимозаменяют друг друга, а справочные данные вообще могут отсутствовать.

Обратимся к названным разделам французского рекламного текста.

Заголовок является обязательной частью рекламного текста и его главная функция – вызвать интерес у читателя и заставить его вчитаться в публикуемый рекламный текст.

Как отмечает Х. Кафтанджиев, около 80% реципиентов, прочитав заголовок РТ, не читают основной текст рекламы. Согласно мнению В.Л. Музыканта,

при отсутствии иллюстрации в печатной рекламе только заголовок способен привлечь внимание.

Следует отметить, что заголовок материально отчужден от остальных разделов РТ: он печатается другим шрифтом, не имеет строго фиксированного положения, но чаще всего располагается в верхней части страницы публицистического издания, а также противопоставлен в функциональном отношении вышеназванным разделам РТ.

В зависимости от выполняемой функции выделяют следующие три типа заголовков: информативный, экспрессивный и побудительный.

Информативный заголовок французского РТ представлен повествовательным предложением, которое является словесным компонентом торгового знака, названием известной фирмы или бренда, например,

Minelli.

Daniel Hechter.

Nathalie & Marion.

Karl Lagerfeld.

Paul Smith.

Рассматриваемый тип заголовков по своей структуре может состоять из большего количества распространенных повествовательных предложений. В этом случае заголовок включает помимо названия марки еще одно или два простых односоставных предложения, содержащих в себе оценочный компонент или краткую характеристику продукта. В качестве примеров, приведем следующие заголовки французских РТ:

L'Oréal. Tout les bienfaits des minéraux dans un Blush (реклама пудры);

Juvéderm Ultra. La beauté naturelle sans chirurgie (реклама омолаживающей косметики);

Dior. Forever. Teint haute perfection tenue extrême (тональный крем);

Chanel. Sublimage. La crème régénérante fondamentale (крем для тела);

Van Cleef & Arpels. Féerie. Haute parfumerie (туалетная вода).

Информативный заголовок может быть также представлен в форме монолога «от лица» потенциального потребителя. Так, например, в РТ, сообщающем о золотых украшениях, фраза заголовка принадлежит женщине, которая «обладает» уже рекламируемым продуктом:

Le rose est ma couleur préférée, surtout quand il en Or. Les bijoux Précieux (реклама золотой подвески в форме цветка розы);

Il est des chaînes plus facile à porter que les autres (реклама золотой цепочки).

Что касается «экспрессивного» типа заголовков РТ, то они включают вопросительное или восклицательное предложения. Например,

81% des personnes de 25% à 75% souffrent de peau sensible et réactivée. Et vous? (Physiogel, серия средств для чувствительной кожи);

Faut-il souffrir pour être belle? (Icoone, тренажер).

Comme vous avez un petit prix!

C'est pour mieux vous séduire, belle enfant ! (Lancia, реклама автомобиля);

Autant de courbes, ça frise l'indécence ! (Bourjois, реклама туши).

Одновременное использование в заголовке вопросительного и восклицательного предложений имитирует приглашение к диалогу:

L'Oréal. Mon secret de jeunesse ? C'est ma couleur ! (краска для волос);

La grossesse peut-elle provoquer des fuites urinaires ? La solution Tena ! (таблетки) ;

Et si vous pensiez à votre Coeur en cuisant vos recettes préférées? En choisissant Fruit d'Or, vous cuisinez pour votre plaisir et pour votre santé! (Fruit d'Or, сливочное масло).

Следует заметить, что вопросительное предложение обладает более высоким прагматическим потенциалом, чем аналогичное ему по структуре повествовательное, поскольку оно в большей степени способно активизировать внимание реципиента.

Заголовки могут содержать и побудительные односоставные предложения, обладающие высоким прагматическим потенциалом и придающие речи лаконизм, энергию, динамичность, например,

Dessange. Rallumez l'éclat et les contrastes de vos mèches !

Redonnez de la brilliançe à vos cheveux! (Le petit Marseillais, шампунь).

Побудительные и вопросительные предложения активизируют внимание реципиента и побуждают его к действию, а восклицательные предложения усиливают энергичность и экспрессию высказывания, представляя уверенность, жизнерадостность, активность. Семантика побуждения в заголовке может быть изложена эксплицитно:

Libérez votre côté pétillant! (Coca Cola).

Faites briller vos soirées! (Brazil, мебель).

Nivea. Drapez vos lèvres de velours! (косметика).

Вторым важным компонентом французского РТ является **слоган** - (галльский язык *sluagh-ghairm* - «боевой клич»), – короткий лозунг, представляющий рекламу товара, а также сжато, ясно и легко отражает сущность рекламной идеи отдельной фирмы [advesti]. Так, следующие слоганы РТ в емкой форме указывают на приоритетные направления в деятельности названных предприятий:

Belle par la nature. (Nuxe, крем для лица);

Restez nature. (Le petit Marseillais, шампунь);

On sent bien, quand on sent belle. (Hair Coif, салоны красоты).

Слоган - это ключевая фраза вербального текста. Он, как и заголовок призван привлечь внимание потребителя, поднять престиж фирмы. Однако важнейшей характеристикой слогана (которая не относится ни к одному из других элементов рекламы за исключением названия торговой марки) – это то, что он отражает философию фирмы, ее корпоративную политику в различных областях.

Необходимо заметить, что слоган должен быть также коротким и хорошо запоминающимся. Он должен содержать торговую марку и полноценно переводиться на другие языки.

Степень запоминаемости, которая очень существенна для эффективности рекламного обращения, определяется афористичностью и экспрессивностью слогана. Такой эффект достигается благодаря краткости слогана, наличию стилистических и лексических приемов, используемых в тексте.

Слоган как и заголовок не имеет четкого положения на странице. Однако, проанализировав французские рекламные тексты, можно прийти к выводу, что слоган способен выполнять функции эхо-фразы – заключительной части рекламы. Несмотря на то, что слоган может находиться на последнем месте, ему отводится немаловажная роль, так как он подчеркивает преимущества фирмы, придает рекламному тексту законченный вид.

На первый взгляд, по функциям и структуре, слоган и заголовок схожи. Но главное отличие слогана от заголовка заключается в том, что слоган отражает философию фирмы и преимущества марки, а заголовок отражает основные преимущества рекламируемого товара.

Структурно-завершенным разделом РТ и выражающим целостную мысль, является **основной текст**. Он выполняет две основные функции – информирует, т.е. приводит главные аргументы в пользу конкретного товара, и воздействует на определенную целевую группу реципиентов. Основной текст может быть:

1) предельно кратким и простым, состоящим из 2-3 фраз:

Nouveau champoing et après champoing au vinaigre de figue et à la fleur de coton, pour retrouver une brilliançe naturelle (Le petit Marseillais, шампунь).

Les peaux même les plus délicats préfèrent l'effet Ultra-Hydratant 24h de Topicrèm : non grasse, non comédogène, sa formule testée sous contrôle dermatologique convient, même aux bébés. Toute la famille adore... (Topicrèm, Ultra-Hydratant Corps, увлажняющий крем для детей) ;

2) длинным и подробным, содержащим не только информацию о продукте, о его составе и свойствах, но и рекомендации по его использованию, и даже исторические факты. В качестве примера приведем основной текст РТ маски для волос фирмы Клоран:

Dans l'Égypte ancienne, les femmes utilisent les tubercules de papyrus pour prendre soins de leurs cheveux. De ses tubercules les laboratoires Klorane ont extrait un lait particulièrement riche en acides gras et lipides pour formuler un tout nouveau geste de soin: la baume après shampooing au lait de papyrus. Grâce à sa texture fluide et fondante, vos cheveux sont parfaitement maîtrisés et restent souples.

L'association des shampooing, après-shampooing et soin sans rinçage au lait de papyrus rend vos cheveux 3 fois plus lisse en seulement 2 minutes ;

3) строго фактичным:

Q10 plus formule deux fois plus concentrée en Q10 !

C'est prouvé: - réduit des ridules efficacement en quelques heures ;

- minimize des rides d'expression en 3 semaines;

- diminue les rides profondes en 4 semaines.(Nivea Q10 plus,

дневной омолаживающий крем для лица) ;

4) глубоко эмоциональным:

Dans notre coeur, sur un label. Quand une création brille, elle est ornée de CRYSTALLIZED- Swarovski Elements (кристаллы Сваровского).

Заключительная часть рекламного текста, как правило, содержит контактную информацию. Это может быть адрес или ссылка на официальный сайт компании:

«A découvrir sur www.laboratoires-klorane.com»

«Contactez Geneviève Dahlem, pharmacien conseil».

Следует отметить, что в построении текстов печатной рекламы участвуют как вербальные, так и невербальные средства. Это позволяет рассматривать интересующий нас текст, как сочетание вербального и невербального компонентов, образующее визуальное, структурное, смысловое и функциональное единство. Одни паралингвистические средства являются *самостоятельными* источниками информации, раскрывая содержание текста (например: рисунок или фотография), другие (например: шрифт, написание слова прописными буквами), являясь *вспомогательными*, вносят дополнительные семантические и экспрессивные оттенки в его смысловое содержание.

Встроенность изображения в вербальную часть рекламного текста, использование иллюстраций, выделительных шрифтов, цвета является неизменным условием успешности воздействия текста журнальной рекламы. Такие паралингвистические средства, как фотография или рисунок, являются самостоятельными носителями информации, достаточно значительными сами по себе, делая содержание текста визуально доступным. Различные шрифты, употребление цветов, экспонирование логотипа на контрастном фоне, шрифтовое выделение названия компании в информативно значимых структурных элементах журнального рекламного текста – заголовке, слогане и т.д. – используются как вспомогательные по отношению к вербальным средствам, добавляя определенные семантические и экспрессивные оттенки в основное сообщение. Так, например, основная функция пробела в РТ состоит в создании зрительной паузы текста, задавая ритм прочтения [Беликова 2007:15].

Взаимодействие вербальных и визуальных составляющих в журнальном рекламном тексте даёт возможность адресанту создать наглядный образ рекламируемого товара или услуги, обращаясь как к рациональным, так и к эмоциональным характеристикам личности адресата, позволяя автору рекламного текста создавать широкий спектр дополнительных смыслов, оказывая воздействие на адресата и способствуя повышению запоминаемости текста журнальной рекламы. Синтез вербальных и визуальных составляющих создает целостную картину рекламного послания, усиливает прагматическое воздействие на адресата.

Иконические средства в комплексе с вербальными часто содержат страноведческую информацию. Так, например, в рекламе сверхскоростных поездов TGV, популярных во Франции (*On ne s'inquiète pas de la fluidité du trafic avec TGV...*), изображен этот поезд, мчащийся через поля на большой скорости.

Таким образом, учитывая названные разделы рекламного текста, их функции и семантическую наполняемость, структурную организацию РТ во французской прессе можно представить в виде следующей обобщенной схемы, на примере рекламы подтягивающего крема для лица.

	Вербальный компонент	Невербальный компонент
заголовок	Clarins Paris. Votre visage s'affine, votre beauté s'affirme.	В рекламе используется фотография лица девушки. У нее красивая подтянутая белая кожа. Название марки вписано в логотип фирмы и выделено красным цветом. Оно расположено в верхнем правом углу страницы. Вторая часть заголовка расположена по линии подбородка девушки, подчеркивая утонченность контуров её лица.
основной текст	Affiner les joues, alléger les contours, redessiner l'ovale grâce aux extraits de ginkgo biloba et d'orge. En quelques jours votre peau est liftée avec éclat. Une découverte de la Recherche Clarins à essayer en masque ou en crème.	Основной текст расположен в нижней части страницы и выделен черным шрифтом. Напротив основного текста мы видим фотографию самого продукта – крема - лифтинга. Его дизайн тоже выполнен в красно-белой цветовой гамме.
Слоган	C'est prouvé. Clarins rend la vie plus belle.	Слоган выделен красным цветом и представляет собой логическое завершение основного текста.
Контактная информация	Votre boutique en ligne/www.clarins.com	Адрес сайта расположен в нижнем левом углу страницы и выделен другим черным шрифтом.

Итак, французский рекламный текст является малоформатным оперативным типом текста, который активно нацелен на то, чтобы проинформировать,

привлечь внимание и предельно расширить круг своих реципиентов. Представляя собой визуальное, смысловое и функциональное единство, французский рекламный текст строится на базе информативно значимых вербальных и невербальных структурных элементов, оказывающих наиболее эффективное воздействие на определенную целевую группу реципиентов.

ЛИТЕРАТУРА

Беликова А.В. Журнальная реклама: лингвокультурный и гендерный аспекты (на материале русского и английского языков) [Текст]/А. В. Беликова// Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - Краснодар: 2007. – 25с.

Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы [Текст]/Х. Кафтанджиев. - М.: Смысл, 1995. - 70с.

Музыкант В.Л. Теория и практика современной рекламы [Текст]/В.Л. Музыкант. - М.: Евразийский регион, 1998. - 400с.

Реклама в прессе // <http://www.advesti.ru/publish/inpress/>.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

ДИАЛОГ КАК ОДИН ИЗ ТИПОВ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Проблемы изучения речевой коммуникации получили широкое распространение не только в современном языкознании, но и в ряде других наук, таких как, например, психология, социология, философия. Слово «коммуникация» происходит от латинского слова «communico», что означает «связываюсь, общаюсь», поэтому близким к нему по значению можно отнести русский эквивалент «общение». Термин «речь» следует рассматривать с одной стороны как один из видов коммуникативной деятельности человека, как общение с другими людьми. Речь здесь является конкретной деятельностью, выражающейся в звуковой или письменной форме. С другой же стороны, речь принято изучать как результат деятельности – текст.

Как отмечает О.Б. Сиротининой, для речевой коммуникации необходимы следующие составляющие: адресат, адресант, ситуация, интенция, язык, как знаковая система, текстовое воплощение коммуникации. Однако не могут однотипно проявляться эти компоненты речевой коммуникации и особенно ее текстовое воплощение в условиях официальной и неофициальной коммуникации, массовой и персонально адресованной, межличностной и социально ролевой, устной и письменной. Речевое общение имеет свои особенности в каждой из разновидностей речевой культуры народа.

Ряд лингвистов определяют тип речевой коммуникации по ряду признаков:

1. Условия общения, т.е. прямое или опосредованное общение;
2. Количество участников, т.е. монолог, диалог, полилог;
3. Цель общения, т.е. информирование, убеждение, развлечение;
4. Характер ситуации, т.е. деловое или бытовое общение [Гойхман, Надеина 1997: 13].

Таким образом, в речевой коммуникации прочное место занимает диалог. В общем виде диалог как форма речевой коммуникации представляет собой общение двух субъектов посредством языка. Диалогом принято называть любое социально значимое взаимодействие. Данное определение является метафорическим и имеет отношение в первую очередь к общественной деятельности. Подобная трактовка диалога приобретает все большую популярность. Т.Н. Колокольцева отмечает, что распространение диалога таково, что практически вся социальная сфера пронизана диалогическими отношениями: диалог культур, диалог политический, диалог межэтнический, диалог духовный [Колокольцева 2001: 19].

Согласно концепции М.М. Бахтина, диалогический характер носит не только человеческое общение, но и человеческое мышление, а также процесс понимания. Так, речевое поведение М.М. Бахтин рассматривает только в качестве диалога. Основными положениями является то, что язык живет только в диалогическом общении пользующимся им. Диалогическое общение рассматривается как подлинная сфера жизни языка [Бахтин 1979: 212].

Диалог принято также рассматривать как процесс взаимного общения, когда реплика сменяется ответной фразой и происходит постоянная смена ролей [Гойхман, Надеина 1997: 131]. Диалог – это форма активного коммуникативного взаимодействия двух субъектов, материальным результатом которого является образование специфического дискурса, состоящего из последовательных реплик. Для определения диалога необходимо отметить его основные свойства. Диалоговые формы обладают высоким прагматическим и экспрессивным потенциалом. Диалогические дискурсы включены в реальный контакт, а средства диалогичности обычно выступают в тесном контакте со средствами разговорности. Взаимная поддержка показателей диалогичности и разговорности значительно повышает экспрессивность контекста. Диалог характеризуют элементы спонтанности и непредсказуемости [Колокольцева 2001: 14].

Как правило, выделяют два класса диалогов:

1. Информационный диалог характерен для ситуаций, в которых к началу общения между партнерами имеется разрыв в знаниях.

2. Интерпретационный диалог характеризуется тем, что знания у партнеров примерно равны, но получают разную интерпретацию.

Кроме классов диалогов выделяют два уровня общения, распространяемые на речевую коммуникацию в целом: событийный и деловой. Событийный уровень свойственен любой сфере общения: бытовой, деловой, профессиональной и т.д. Основными особенностями данного уровня общения являются наличие предмета общения, партнер, реализация ситуации партнера в общении. Деловой уровень характеризуется четкой ролевой дифференциацией, не всегда присутствует предмет общения, осуществляется тактика принятия партнера, ситуация партнерства реализуется лишь в соответствии с ролью.

Исходя из целей и задач диалога, конкретной ситуации общения и ролей партнеров, можно выделить следующие основные разновидности диалоговой коммуникации:

- бытовой разговор;
- деловая беседа;
- собеседование;
- интервью;
- переговоры.

Для бытового диалога характерны незапланированность, большое разнообразие обсуждаемых тем и используемых языковых средств, частые отклонения от темы, переход с одной темы на другую, отсутствие, как правило, целевых установок и необходимости принятия какого-либо решения, разговорный стиль речи. Бытовой диалог погружен в повседневность, он практичен, т.е. практической целью этой разновидности диалогового общения является проверка и передача информации, обсуждение какой-либо проблемы и т.д. Зачастую, когда данная цель достигнута, диалог продолжается - иногда с другой практической целью. Нередко диалог протекает бесцельно в практическом от-

ношении, а практическая цель возникает как случайная [Матвеева Т.В.1994: 126].

Деловая беседа представляет собой акт прямой взаимной коммуникации в официально-деловой сфере и имеет следующие особенности:

- дифференциальный подход к предмету обсуждения с учетом коммуникативной цели;
- быстрота реагирования на высказывания партнеров;
- критическая оценка мнений, предложений, а также возражений партнеров;
- ощущение собственной значимости;
- ответственность в решении проблемы, затронутой в диалоге.

Переговоры представляют собой процесс целенаправленного и ориентированного на достижение определенных результатов делового общения в форме диалога.

Диалог можно считать успешным, когда выполнены все основные условия диалогического общения. Одним из условий диалогового общения является исходный разрыв в знаниях. Достаточная информативность диалога достигается не только за счет новизны сообщаемой информации, но и при помощи языковых средств, подчеркивающих новый аспект в восприятии общеизвестной информации. Необходимым условием общения является также соблюдение причинно-следственных связей. Оно заключается в том, что для наступления каких-либо событий должны быть причины, а также причины и следствия должны иметь связь и не быть произвольными. Разрыв этих связей может привести к нарушению нормального общения. Следующим условием диалогического общения является требование общей памяти. Согласно ему говорящие должны иметь хотя бы минимальный общий запас сведений о прошлом. Кроме того, для диалога, как для языковой формы общения необходимы общие языковые знания, т.е. невозможно построить диалог, если партнеры являются носителями разных языков, если один из партнеров употребляет непонятную терми-

нологию или лексику, которой нет в активном запасе лексики другого говорящего [Гойхман, Надеина 1997: 133].

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979. – 317 с.

Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. – М.: ИНФА-М, 1997. – 272 с.

Колокольцева Т.В. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2001. – 260 с.

Матвеева Т.В. Непринужденный диалог как текст // Человек – Текст – Культура. – Екатеринбург: Издательство Института развития регионального образования, 1994. – 235 с.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

А.П. Кудряшова

*Саратовский государственный
социально-экономический университет*

**ЭВФЕМИЗМЫ И ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА
КАК ОБЪЕКТ АНАЛИЗА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Одной из важных проблем, вызывающих внимание на занятиях по немецкому языку как иностранному является проблема эвфемии. Под эвфемизмом (от греч. *euphemia* – воздержание от неподобающих слов, смягченное выражение) понимается слово или выражение, служащее в определенных условиях для замены таких обозначений, которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими [Русский язык 1979: 402].

Процесс эвфемизации тех или иных явлений и понятий сегодняшней жизни неразрывно связан с культурными, психолингвистическими и социальными процессами, протекающими в современном обществе. Однако следует отметить, что в отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных изучению данного языкового явления традиционно выделяются следующие тематические сферы образования наибольшего количества эвфемистических замен: политика и экономика, нарушение общественных норм и преступления, умственные и физические недостатки, свойства характера, возраст, внешность, смерть, болезнь, физиология и интимные отношения.

Взгляд на проблему эвфемии в современной лингвистике неоднозначен. В зависимости от общего направления исследования учеными выделяются и подчеркиваются различные функциональные аспекты данного явления.

Так, например, А.М. Кацев считает, что эвфемистическая функция определяется как реализуемая в речи способность слова или сочетания служить цели смягчения эффекта высказывания [Кацев 1977: 16].

Немецкие лингвисты Х.Буссманн и Г.Никель определяют эвфемизмы как приукрашивающие слова и выражения. Авторы считают, что эвфемизмы способствуют изменению и нарушению отношений между формой слова и его со-

держанием и помогают таким образом избежать пагубных, неприятных ассоциаций [Nickel 1990: 29; Bussmann 1990: 229].

Кроме того, в последнее десятилетие оформилась тенденция изучения эвфемистических замен как средства речевого этикета, способствующего облагораживанию речи [Кочеткова 1998: 168-178].

Таким образом, к основным функциональным задачам эвфемистических замен относятся следующие:

1) Замена именований, относящихся к словам – табу.

Эвфемизмы этой группы возникли главным образом на основе суеверных воззрений или под влиянием религиозного фактора: эвфемистические именованья бога, черта, сверхъестественных существ, названия священных животных или животных, являющихся объектом охоты, а также обозначения некоторых болезней, например: *der Gottseibeiuns* (дословно: «господь, будь с нами») вместо «черт», *Hals- und Beinbruch* (буквально: пожелание «сломать шею» как пожелание счастливой охоты, сравним с русским *ни пуха, ни пера*).

Данная группа эвфемизмов не является продуктивной. Подобные эвфемистические замены сохранились в языке как пережиток прошлого, и в настоящее время употребляется, главным образом, по инерции, в силу языковых традиций, чем в силу каких-то религиозных или суеверных причин, и служат, в основном, как эмоциональные интенсификаторы, выражая различные эмоции: удивление, раздражение, гнев и т.д. [Кацев 1988: 30, Ларин 1977: 107-108, Röhrich 1990: 633].

2) Смягчение, приукрашивание высказывания.

В любом обществе всегда существуют определенные нормы, правила поведения, которые находят отражение в языке. Согласно этим нормам, эвфемистическим, смягчающим заменам подвергается то, что в данную эпоху в конкретном социуме считается грубым или неприличным. Например, считается неприличным открыто говорить о духовных или физических недостатках человека. В немецком языке можно найти массу примеров подобного рода: *nicht sehr hell* (не очень светлый), *das Pulver nicht erfunden haben* (не изобрел пороха)

вместо «глупый»; *Seh -*, *Hör -*, *Gehbehinderte* (ограниченный в зрении, слухе, ходьбе) вместо «инвалид».

Фактор стыдливости, неудобства выходит на передний план, если речь идет о наименовании некоторых физиологических процессов, об интимной жизни и т.п. Так появляются замены *schnelle Kathrine* (быстрая Катрине), *flotter Heinrich* (скорый Генрих), *Diarrhöe* (диарея) вместо «понос».

Функцию смягчения высказывания могут выполнять эвфемистические замены, связанные с темами смерти и болезней, например: *heimgehen* (уйти домой), *entschlafen* (скончаться) вместо «умереть».

Но необходимо отметить следующий момент: если в древнем обществе подобные эвфемизмы возникали скорее под действием религиозного фактора, так как болезнь и смерть воспринималась как наказание, кара, посланная свыше за проступки, за нарушение табу слова, то в настоящее время тема смерти и болезней избегается или смягчается, вероятно, по моральным соображениям, а именно из чувства такта, деликатности, предупредительности и сочувствия к человеку. Происходит это, как правило, в определенных ситуациях, когда человек болен или кто-либо пережил недавно смерть близкого родственника или друга и т.п.

3) Облагораживание речи.

О том, что употребление эвфемизмов в речи связано с правилами этикета, заявляют многие современные исследователи. Употребление эвфемизмов в данном случае связано с реализацией в речи одного из «постулатов успешной коммуникации», сформулированных Г.П. Грайсом, а именно постулата вежливости: проявляя заботу о собеседнике, говорящий с помощью эвфемизмов старается сделать свою речь «доброй», «благодостной», «благопристойной», «радостно звучащей» и т.п. [Грайс 1985: 223].

Прямое название определенных явлений делает в некоторых случаях коммуникацию некомфортной. Имеено поэтому в речи употребляются эвфемизмы *popudritь носик*, нем. *auf ein kleines Mädchen gehen* (сходить к маленькой девочке) вместо «сходить в туалет». Функцию смягчения и облагоражива-

ния высказывания могут выполнять эвфемистические замены, связанные с темой лишнего веса, например: *vollschlank, korpulent* (полный) вместо «толстый».

Исследователь В.П. Москвин указывает, что особенно важна роль этикетных эвфемизмов в профессиональном общении, например, при проведении диспута, в ходе научной полемики [Москвин 1999: 19]. Стремлением соблюдать этикет, быть вежливыми по отношению друг к другу объясняется употребление таких эвфемистических конструкций как *автору рекомендовано* (а не «приказано»), *автор несколько неточно выразился* (а не «неправильно выразился») и т.п. в рецензиях на научные работы, на научных конференциях.

4) Маскировка, вуалирование сущности обозначаемого.

Эвфемизмы, целью которых является вуалирование сущности явления, очень характерны для сегодняшней действительности.

Маскирующая функция эвфемизмов реализуется, главным образом, в средствах массовой информации. Употребление эвфемизмов с целью завуалирования фактов зачастую связано с темой политики, военных действий: *die Krise* (кризис) вместо «ухудшение отношений», *die Operation* (операция) вместо «война». В данном случае определенное лицо может с помощью эвфемизмов даже оказать некоторое влияние на восприятие тех или иных событий, «навязать» слушателю особое представление о том или ином явлении, преуменьшить опасность, негативный оттенок события.

Активной областью постоянного возникновения новых эвфемистических замен, носящих маскирующий характер, является сфера экономики. Так, например, вместо слова «дешевый» в немецком языке употребляются замены *vorteilhafter Preis* (предпочтительная цена), *preisgünstig* (удобный в цене). Значение эвфемизма в этой ситуации понимает как тот, кто использует эвфемизм, так и тот, кто его воспринимает, однако использование эвфемистической замены несомненно оставит ощущение исключительности покупки, а кроме того позволит говорящим избежать появления неприятных коннотаций, нередко возникающих при употреблении слова «дешевый» («дешевый» - значит «плохой», «хуже», «не такой красивый» и т.п.)

К теме экономики можно также отнести целый ряд эвфемистических замен, описывающих отсутствие денег, например: *Ebbe in der Kasse* (отлив в кассе), *knapp bei der Kasse sein* (ограничен в средствах), *schwach auf der Brust sein* (иметь тощий кошелек, буквально «слабую грудь»).

5) Обозначение социально непрестижных профессий.

Одной из функций современных эвфемистических замен является возвышение статуса социально непрестижных профессий. Так, например, в русском языке доярка именуется *оператором машинного доения*, распространитель товаров *торговым агентом* или *коммивояжером*, уборщица *техничкой*. Немало похожих эвфемизмов существует и немецком языке: *Innenarchitekt* (внутренний архитектор) вместо «Tapezierer» (наклейщик обоев), *Restaurant-Fachmann* (ресторанный специалист) вместо «Kellner» (официант), *Raumpflegerin* (заботящаяся о помещении) вместо «Putzfrau» (уборщица).

Как мы видим, эвфемистическим заменам подвергаются, как правило, названия профессий, связанных с неквалифицированной, зачастую «черной» работой, и эвфемизмы призваны в данном случае снизить негативное впечатление, и тем самым в некоторой степени повысить престиж неприглядной и непопулярной профессии.

В последнее время проявляется тенденция обозначения ряда совершенно обычных профессий с помощью иностранных слов, например: рус. *супервайзер*, *промоутер*, нем. *Promoter*. Исследователь Л.П.Крысин, обращаясь к проблеме использования иноязычных слов в роли эвфемизма, говорит о том, что иноязычное слово часто воспринимается говорящими как символ учености, поэтому многие из этих слов считаются более престижными, чем слова родного языка. Это проявляется, по мнению автора, и при эвфемизации, поскольку иностранное слово-эвфемизм не только оказывается более или менее удачным камуфляжем для того или иного «неприятного» явления, но и как бы повышает его ранг, делает его более респектабельным [Крысин, 1998: 74].

Таким образом, эвфемистические единицы выполняют в языке пять основных функций:

- 1) замена именований, относящихся к словам табу;
- 2) смягчение, приукрашивание высказывания;
- 3) облагораживание речи;
- 4) маскировка, вуалирование сущности обозначаемого;
- 5) обозначение социально непрестижных профессий.

В зависимости от ситуации, от намерений говорящего ведущей может становиться одна из вышеназванных функций. Так, например, функция маскировки, вуалирования сущности обозначаемого является характерной чертой политических эвфемизмов, а также эвфемистических зашифровок в сфере экономики, этикетные эвфемизмы употребляются с целью сделать речь более вежливой.

Функции эвфемизмов могут сочетаться друг с другом. Так, например, при обозначении немодной, непрестижной профессии на передний план также выходит приукрашивание, смягчение высказывания.

Обращаясь к вопросу изучения эвфемии на занятиях по немецкому языку, отметим, что процесс эвфемизации определенных понятий относится к постоянным и активным языковым явлениям. Тематика эвфемистических зашифровок довольно обширна, что позволяет зафиксировать их практически во всех областях современной действительности, как в письменных, так и в устных сообщениях.

Явление эвфемии может рассматриваться на занятиях по иностранному языку при работе с публицистическими текстами, причем особое внимание следует уделять статьям на политические и экономические темы, так как именно эти понятийные сферы характеризуются наибольшей частотностью эвфемистических замен.

Обсуждение на занятии эвфемизмов, употребляющихся в языке, позволит углубить лингвострановедческий и коммуникативный аспекты обучения, так как эвфемизмы являются отражением культуры, общественных норм и правил поведения, функционирующих в стране изучаемого языка, что, в свою очередь,

значительно расширит не только языковые знания студентов, но и обогатит их умения в области межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1985. - Вып. 16. - С. 223.

Кацев А.М. Эвфемизмы в современном английском языке (опыт социолингвистического описания). – Л., 1977. – С. 16.

Кацев А.М. Языковое табу и эвфемия. - Л.: 1988. – С. 30.

Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание. - М. 1977. - С.107-108.

Кочеткова Т.В. Эвфемизмы в речи носителя элитарной речевой культуры // Вопросы стилистики. - Вып. 27. - Саратов, 1998. - С. 168-178.

Крысин Л.П. Иноязычное слово в роли эвфемизма // Русский язык в школе. – М., 1998. - №2. – С.74

Москвин В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. - Волгоград, 1999. – С.19

Русский язык. Энциклопедия. – М., 1979. – С. 402 (автор статьи – Д.Н. Шмелев).

Bussmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft. – Stuttgart, 1990. – С.229.

Nickel G. Einführung in die Linguistik. Entwicklung, Probleme, Methoden. - Berlin, 1979.-С.29; *Bussmann H.* Lexikon der Sprachwissenschaft. – Stuttgart, 1990. – С.229.

Röhrich L. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. – Freiburg u.a., 1990. - Band 2 - С. 633.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ «РАДОСТЬ» В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Во всех своих формах язык особым образом кодифицирует знания о мире, хранит и передает их. «Добраться до мысли можно только через слова», — пишет А. Вежбицкая [Вежбицкая 2001: 153]. Все, что представляет для человека ценность, концептуализируется в языке. В том числе и эмоции. Социально-психологическая и биологическая релевантность эмоций для жизни человека имеет своим результатом их детальную вербализацию в разных языковых сообществах.

Радость, как одна из базовых эмоций, представляет собой универсальную эмоцию, свойственную человеку как биологическому существу, а не как представителю культурного социума. Казалось бы, именно культурно и социально обработанные человеческие эмоции (такие, как любовь или сплин), опирающиеся на определенные сценарии, на основе которых носитель языка может интерпретировать чувства, моделировать свои эмоции и отношения с другими людьми, дают ключ к пониманию культур [Шингаров 1971: 83]. При помощи базовых эмоций могут быть истолкованы другие эмоции и чувства (например, любовь через радость).

Социализированные в конкретной культуре, в конкретном социуме, эмоции формируют концепты. Последние этноспецифичны, поскольку заново функционируют в конкретной национальной культурно-языковой среде.

Трактовка концепта «радость» с лингвистических позиций позволяет показать закономерность и системность его формирования, выявить зависимость между сущностью феномена и историческими, социокультурными особенностями и традициями общества, в сознании которого данный концепт существует.

Интересно, что этимология имени концепта «радость» в русском и французском языках неодинакова, что уже само по себе говорит о разнице в представлении этих народов о радости.

Внутренняя форма слова *радость* в русском языке является стертой, и этимологические источники не дают единого варианта его происхождения. Тем не менее, судя по данным этимологических словарей, *радость* восходит к *радуге*, которая в старославянском языке называлась *веселкой*. В последнем наименовании, очевидным образом, находит отражение человеческая реакция на яркие переливающиеся цвета, отмечающаяся в чистом виде у детей. В русском языке слово *радуга* (вместо *веселки* и *дуги*) отмечается с 1731 года [Вежбицкая 1997: 234]. Связь радуги с радостью прослеживается и в фольклоре. Примечательно, что в Библии появление радуги свидетельствует об окончании всемирного потопа, это зримое выражение «божьего благословения и прощения роду человеческому» [Кучеренко 2000: 127].

В этимологическом словаре М. Фасмера предполагается родство лексемы *радость* с англос. *rott* "радостный, благородный", древнеисландским *rartask* "проясняться, веселеть", англос. *raitu* "радость" [Фасмер 1987 : 429].

Что касается этимологии имени концепта «радость» во французском языке, то слово *joie* зафиксировано в нем с XI века (от латинского *gaudia*, «удовлетворение, удовольствие») и обозначало «sentiment de bonheur intense, de satisfaction profonde», «чувственное удовольствие, сладострастие»; «ce sentiment considéré dans ses manifestations», «чувство в его проявлениях»; «personne, chose source de joie», «человек – источник удовольствия» [CNRTL].

В XII веке лексема *joie* интерпретируется как «чувство сильного счастья» и употребляется для обозначения в первую очередь проявлений этого чувства. Латинское значение, связанное с проявлением любви и ласки, исчезло к XIII веку, оставив лишь след в выражении *fille de joie*. До XVI века это слово обозначало также «украшение», благодаря народно-этимологическому сближению с *joyau*. Метонимический смысл «коллективная радость» остался только в диа-

лектах и в выражении *feu de joie*. С XVIII века зафиксировано антифраксическое употребление *joie* в значении «горе, неудовольствие» [Белая 2002: 137].

Сравнение развития семантики лексем «радость» и «joie», именующих интересующий нас концепт, свидетельствует об этнокультурной специфике последнего. Первоначальное значение слова «радость» в русском языке определяет состояние души и ассоциируется с образом божества, в отличие от французского «*sentiment de bonheur intense, de satisfaction profonde*». Эти этимологические различия находят свое отражение и в современном русском и французском языках.

Обратимся к лексикографическим источникам.

В толковых словарях русского языка у лексемы *радость* выделяется от трех [Ожегов 1995: 629] до четырех значений, лексико-семантических вариантов (ЛСВ) [Даль 1991, т.4: 9-10; Ушаков 1999, т. 3: 278], в которых отражается динамика развития одноименного концепта и фиксируются его основные составляющие.

В Словаре живого великорусского языка Владимира Даля круг значений лексемы «радость» обрисован следующим образом: 1. *Веселье, услада, наслаждение, утеха, внутреннее чувство удовольствия, приятного, вследствие желанного случая.* 2. *Самое событие или предмет, возбудивший эти душевные чувства.* 3. *Утеха, что или кого люблю, чему или кому радуюсь, утешаюсь, услаждаюсь.* 4. *Стар. брачный пир, свадьба, южн. или зад. веселье, весёлки.*

Лексикографическое описание радости у С.И. Ожегова ограничивается тремя ЛСВ: 1. *Веселое чувство, ощущение большого душевного удовлетворения.* 2. *То, что (тот, кто) вызывает такое чувство.* 3. *Радостное, счастливое событие, обстоятельство.*

Толковый словарь Д.Н. Ушакова трактует понятие «радость» как: 1. *Чувство удовольствия, внутреннего удовлетворения, веселое настроение.* 2. *Событие, предмет, возбуждающее такое чувство.* 3. *Употр. при обращении в знач. милый, любимый (разг.). Слушая повесть твою, полюбил я тебя, моя ра-*

дость (А. К. Толстой). *Ах, радость моя! мне мило твое чистосердечие* (Д.И. Фонвизин).

Таким образом, значение «большое удовольствие, удовлетворение» во всех приведенных словарях стоит на первом месте. Однако определение радости через удовольствие, при всей кажущейся бесспорности, таит в себе некую опасность, связанную с тем, что данные понятия имеют существенные отличия, описанные, в частности, в работе А.Б. Пеньковского [Пеньковский 1990: 148-155], и заслуживают отдельного рассмотрения. А.Б. Пеньковский отмечает, что удовольствие это не просто чувство. Удовольствие всегда связано с удовлетворением чего-либо, и этим оно отличается от радости, которая может быть беспричинной. Радость с категорической точки зрения – это и реакция на что-либо и некоторое состояние, в котором пребывают, настроение, которое возникает в результате сложного переплетения внешних и внутренних, часто даже и физиологических, причин, не всегда осознаваемых человеком. Причина же удовольствия осознается всегда. Исследователь указывает на приемлемое, только в рамках идеалистического взгляда на мир, различие: «...удовольствие – прежде всего и преимущественно чувственно-физиологическая реакция, тогда как радость имеет более высокую чувственную психическую природу» [Пеньковский 1990: 148-155]. Различие радости и удовлетворения состоит в том, что последнее, как и удовольствие, проявляясь физиологически, часто связано с торможением, во всяком случае, оно часто сопутствует ему. В частности, удовольствие от еды, секса, интеллектуальные удовольствия от совершенного произведения искусства или красоты природы, не обязательно связанные с радостными переживаниями, часто вызывают расслабление, и даже сонливость. Радость, напротив, предполагает не торможение, а возбуждение, она всегда позитивна.

В словарях французского языка выделяют, главным образом, три значения.

Так словарь Le Robert интерпретирует лексему *joie* как: 1) *Émotion vive, agréable, limitée dans le temps* (яркая, приятная эмоция, ограниченная по времени). 2) *Contentement, profonde satisfaction, jouissance* (удовлетворение, глубокое

удовольствие, наслаждение). 3) *Humeur gaie*, (веселое настроение) [Le Robert 1999: 559].

В словаре Hachette ей соответствуют ЛСВ: 1) *sentiment de plénitude qui affecte l'être entier au moment où ses aspirations, ses ambitions, ses désirs ou ses rêves viennent à être satisfaits d'une manière effective ou imaginaire*. 2) *Le sentiment de joie est d'ordre affectif, moral, intellectuel ou psychique* 3) *Gaieté* [Hachette 1987: 611].

Общим в современной французской и русской лингвокультурах оказывается то, что имя концепта «радость/*joie*» трактуется как глубокая приятная эмоция, овладевающая всем существом человека / *sentiment intense, profonde*, как веселое настроение / *humeur gaie*.

Главное отличие концепта «*joie*» от концепта «радость» состоит в полном отсутствии в структуре первого такой составляющей как «То, что (тот, кто) вызывает такое чувство», что свидетельствует о мировоззренческой значимости этой метафоры для русского языкового сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

Белая Е.Н. Концепт «радость» в представлении русского и французского языков // Язык. Время. Личность: Материалы Международной научной конференции. – Омск: Изд-во Омского ун-та, 2002. – С. 137–147.

Вежбицкая А. Понимание культур через средство ключевых слов. - М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: учеб. пособие. - М.: Русские словари, 1997. – 416 с.

Кучеренко Е.В. Способы представления эмоций в русском и английском языках // Проблемы лингвистической прогностики. - Воронеж, 2000. - Вып.1.- С.126-132.

Пеньковский А.Б. Радость и удовольствие в представлении русского языка. - М., 1991. – 216 с.

Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности.
- М., 1971. – 236 с.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х томах / гл. редактор В. Даль. – т. 4. – М., 1991. – 564 с.

Толковый словарь русского языка / гл. редактор С.И. Ожегов. – М.: АЗЪ, 1995. – 907 с.

Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / под ред. Д.Н.Ушакова. - М.: Вече, 1999. – 943с.

Этимологический словарь русского языка в 4-х томах / гл. редактор М.Фасмер.- 2-е изд., т. 3. - М, 1987. – 543 с.

Le dictionnaire pratique du français. - Paris: Hachette, 1987. – 1266p.

Dictionnaire du français. - Paris: Le Robert, 1999. – 1232p.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

CNRTL – Centre national de ressources textuelles et lexicales
<http://www.cnrtl.fr/definition/joie> - 13.04.2009

КОНЦЕПТ «ДРУЖБА»

В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Термин «концепт» широко применяется в различных научных дисциплинах, что объясняет его многочисленные трактовки. В частности, концепт может выступать синонимом понятия или значения, а также сближаться с образом или символом. В лингвокультурологии «концепт» рассматривается как «сгусток культуры в сознании человека и то, посредством чего человек входит в культуру» [Степанов 97: 168].

По мнению В.И. Карасика лингвокультурный концепт представляет собой условную ментальную единицу, направленную на комплексное изучение языка, сознания и культуры [Карасик 2005: 156].

С позиций лингвокультурологии концепт признается базовой единицей культуры, ее концентратом. В.И. Карасик отмечает, что в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры - исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т.д. [Карасик 2005: 159].

По мнению ряда исследователей концепт обладает упорядоченной, хотя и не жесткой структурой. Центральная зона концепта, или ядро, может быть определена по словарным дефинициям слова – имени концепта. К ядерной зоне концепта безусловно относится и содержание внутренней формы концептуального имени. Вокруг ядра расположены абстрактные признаки, производные от более конкретных ядерных. Такие признаки могут быть определены как сегменты, составляющие, основные компоненты. Их выделение представляется вполне достаточным для моделирования аппроксимативной упорядоченной концептуальной структуры.

Периферия концептуальной зоны способна к дивергенции, т. е. вызывает удаление новых производных значений от центрального. В нее входят различ-

ные ассоциативные признаки, в том числе и выраженные на фразеологическом уровне [Серова 2007: 15].

Итак, структура концепта может быть представлена в виде абстрактной модели, состоящей из ядра (определяемого по словарным дефинициям имени концепта), основных компонентов (выявляемых при анализе дискурсивных реализаций концепта) и компонентов периферического поля (результат анализа актуализации концепта на фразеологическом уровне).

Наиболее интересными для лингвокультурологических исследований (в том числе и для моделирования концептуальной структуры) представляются так называемые «ключевые» концепты той или иной культуры. К ним исследователи справедливо относят и концепт «дружба» [Степанов 1997: 45; Маслова 2001: 67 и др.].

В любой национальной культуре вопросы, касающиеся человеческих взаимоотношений, таких как любовь и дружба, имеют первостепенное значение. Люди размышляют о том, в чем заключается смысл дружбы, кто такой друг, и почему дружба так необходима. Эти вечные вопросы, не имеющие однозначного толкования, вызывают множество споров. Тем не менее человечество не оставляет упорных попыток осмыслить феномен самой дружбы; самосознание, жизнеощущение и миропонимание человечества во многом определяется отношением к дружбе.

Рассматривая концепт русской и французской лингвокультуры «дружба», в первую очередь обратимся к ядерной структуре (напомним, что ее возможно определить по словарным дефинициям имени концепта).

Так, во французском толковом словаре Hachette находим два определения: *l'amitié* – 1. *Affection mutuelle liant deux personnes*. 2. *Temoignage d'affection bienveillant* [Hachette 1993: 55].

В русском толковом словаре В.И. Даля предлагаются три следующих определения: дружба – 1. *Взаимная привязанность двух или более людей, тесная связь их*. 2. *Бескорыстная, стойкая приязнь, основанная на любви и уважении*. 3. *Тесная связь, основанная на взаимных выгодах* [Даль 1989: 43].

Однако два первых определения близки по смыслу и могут быть сведены в одно: «Дружба - взаимная привязанность».

Таким образом, на уровне словарных определений у концепта «дружба», актуализированного во французской и русской лингвокультурах, обнаруживаются расхождения: у концепта русской лингвокультуры мы не находим компонента «свидетельство привязанности», а французской – сегмента «связь, основанная на выгодах». Дальнейшее исследование концепта «дружба/amitié» позволило выявить в его структуре наряду с вышеназванными еще несколько составляющих.

Для анализа был привлечен корпус фразеологических единиц (197), выбранных из лексикографических источников: сборника пословиц и поговорок Даля В.И., Критской О. В., Круглова Ю. Г., фразеологического словаря Гака В.Г. и др. [Гак 2000, Даль 1984, Критская 1963, Круглов 1990]. В результате проведенного исследования, в составе концепта «дружба/amitié» были определены следующие компоненты.

Дружба - взаимная привязанность. Друзья приносят спокойствие в нашу жизнь, мы чувствуем себя не одинокими и защищенными.

Bonne amitié vaut mieux que tour fortifié. За добрым другом как за каменной стеной.

Друзья являются близкими людьми. Где бы ни находился человек, ему важно ощущать поддержку со стороны друга.

Il est bon d'avoir des amis partout, en paradis et en enfer.

Когда у людей возникают трудности, они обращаются за помощью к своим близким, а настоящий друг никогда не откажет в помощи и не оставит в беде. Именно в этом заключается истинность дружеских отношений. «Без беды друга не узнаешь» - гласит русская пословица. Наличие друга в нашей жизни дарит некую уверенность, что все проблемы пройдут. Об этом свидетельствуют следующие пословицы:

Au besoin on connait l'ami. = C'est dans l'adversité qu'on connait l'ami. = C'est dans le besoin qu'on reconnait ses veritables amis. = On connait le veritable ami dans le besoin. = Ami de mauvais jours... [Гак 2000: 49]

Друзья познаются в беде. = Друг в беде - истинный друг. = Без беды друга не узнаешь. = Друг познается в несчастье. = Изведен друг, коли соли вместе съевши. = Конь познается при горе, а друг при горе. = Коня в рати узнаешь, а друга в беде. [Даль 2000]

Настоящая дружба высоко ценится, и, найдя друга, нужно стремиться его не потерять и беречь отношения. Верный друг - неотъемлемая часть нашего существования. У русских есть пословица, которая это подтверждает: “*Дерево живет корнями, а человек - друзьями*”.

Во французском языке находим:

Ne laissez pas croitre l'herbe sur le chemin de l'amitié.

Друга ищи, а найдешь, береги. Дружбой дорожи, забывать ее не спеши.

Настоящая дружба проверяется временем, из-за нового приятеля не стоит терять старого, так как друга легче потерять, чем найти.

Les amis vieux et les vieux ecus sont les meilleurs. = Les vieilles amitiés ne se remplacent pas.

Сердечность, доверительность, взаимная симпатия делают дружбу одним из лучших человеческих отношений. Дружбу часто ценят выше других связей, даже родственных, и предпочитают материальному достатку:

Mieux vaut ami en place qu'argent en bourse. = Mieux vaut ami en voie que denier en courrole. = Mieux vaut manquer d'argent, que d'ami. [Критская 1963: 98]

Не имей сто рублей, а имей сто друзей. = Доброе братство лучше богатства. = Друга на деньги не купишь.

Un bon ami vaut mieux que cent parents. = Добрый друг лучше ста родственников.

Впрочем, дружба между родственниками тоже высоко ценится:

Amitié de gendre, soleil d'hiver.

Дружба - сходство. В своих осознанных требованиях к друзьям люди ориентируются на сходство с ними. Подавляющее большинство предпочитает дружить с людьми своего возраста, пола, социального положения, образования и на основе общих интересов и черт характера.

Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es. = Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты. = С кем поведешься, от того и наберешься.

L'ami est un autre soi-meme (Aristote). C'est à dire qu'on se reconnaît et se voit en autre.

Часто и в русских, и во французских пословицах подчеркивается невозможность дружбы между теми, кто друг другу не подходит:

On n'a jamais vu une pie avec un corbeau. = Гусь свиные не товарищ. = Сапог лаптю не брат (не друг, не чета, не ровня). = Волк коню не товарищ. Медведь корове не брат. = Сапог с сапогом, лапоть с лаптем. = Пеший конному не товарищ [Круглов 1990: 198].

Каждый из нас стремится найти друга интересного в общении, способного давать умные советы, поэтому лучше знать мудрого врага, чем глупого друга:

Mieux un sage ennemi qu'un sot ami. = Услужливый дурак опаснее врага.

Ищи товарища лучше себя, а не хуже себя.

Дружба - любовь. Дружба - отношение глубокое и интимное, предполагающее не только взаимопомощь, но и внимание. Часто друзья становятся любовниками, а несостоявшиеся любовники - друзьями. Не случайно существуют два фразеологизма, которые не следует путать:

1. *bel ami* - добрый, любезный друг; хороший друг,

2. *bon ami* - любовник, возлюбленный. [Гак 2000: 50].

Дружба - выгода. Дружеские отношения могут приносить взаимную выгоду участникам общения. Иногда от выбора друзей зависит дальнейшая судьба.

Какову дружбу заведешь, такову и жизнь проведешь.

Бывает так, что дружба поддерживается на основе материальных отношений.

Les bons comptes font les bons amis. = Чаше счет – крепче дружба. =
Счет дружбе не помеха. Счет дружбы не портит. = Дружба дружбой, а в карман не лезь. Дружба дружбой, а денежкам счет.

На материальной почве может произойти размолвка между друзьями:

Как занимать, так друг, как отдавать, так недруг. = Лучше дать врагу, чем одолжить у друга. = В долг давать – дружбу терять. = *Ami au preter, ennemi au rendre.*

Дружба - свидетельство привязанности. Во французской лингвокультуре отразилось представление о дружбе как о «знаке», о хорошем отношении участников общения;

Faire des amities - оказать радушный прием.

Faire l'amitie de... - оказать любезность.

Se faire amitie - льстить друг другу. [Гак 2000: 49].

Анализируя компоненты, выделенные в структуре концепта «дружба/ *amitié*», отметим, что наиболее значимым оказался «дружба - взаимная привязанность». Как в русской (45% ФЕ от общего корпуса исследованных единиц), так и во французской лингвокультуре (37%). Практически не находит отражения во французской лингвокультуре компонент «дружба – выгода», а в русской – «дружба – свидетельство привязанности». Остальные компоненты имеют примерно равную значимость.

Выявленные аналогии свидетельствуют об активном взаимодействии рассматриваемых культур, развитии процессов интеграции; в то время как различия, очевидно, обусловлены особенностями историко-культурного развития стран.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека . – М.: Языки русской культуры, 1998. – 381 с.

Гак В. Г. Фразеологический французско- русский словарь. – М.: Русский язык, 2000. – 1994 с.

Даль В. И. Пословицы русского народа: сборник В. Даля в 2 т.: т. 1. – М.: Художественная литература, 1984. – 733 с.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка; т.1. - М.: Русс. Яз., 1989

Карасик В.И. Языковые концепты как измерения культуры. – Архангельск, 1997. – 285 с.

Карасик В. И. Иная ментальность. – М.: Гнозис, – 2005. – 352 с.

Критская О. В. Французские пословицы и поговорки. – М.: Высшая школа, 1963. – 164с.

Круглов Ю. Г. Русские народные пословицы и поговорки. – М.: Просвещение, 1990. – 335с.

Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 204 с.

Серова И. Г. Концептуальный анализ в лингвокультурологии: методы и возможности. – 2007. – № 1. – С. 15

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования.– М.:“Ось-89”, 1997. – 853с.

Moingeon M. Dictionnaire de notre temps. – P.: Hachette, 1993. – 1837 p.

**АНАЛИЗ ДИСКУРСНОГО ТОПИКА
ПОЛИТИЧЕСКОГО НАРРАТИВА «ВЫБОРЫ ПРЕЗИДЕНТА»
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

В. З. Демьянков в своей работе «*Политический дискурс как предмет политологической филологии*» пишет о том, что содержание дискурса часто, хотя и не всегда, концентрируется вокруг некоторого «опорного» концепта, называемого «топиком дискурса», или «дискурсным топиком» [Демьянков 2002: 33].

С целью определить содержание дискурсного топика политического нарратива «выборы президента» нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент. Диапазон решаемых с помощью ассоциативного эксперимента задач крайне широк. В силу своей простоты и высокой информативности он прекрасно зарекомендовал себя для решения теоретических и практических задач в психологии, лингвистике и т.д. Сейчас он всё чаще и чаще используется в лингвистических исследованиях, особенно при изучении когнитивных, лингвокультурологических и психолингвистических задач [Горошко 2001].

Ассоциативный эксперимент как метод исследования используется разными авторами, среди них Г.А. Мартиросян, Е.Н. Гуц, Е.И. Горошко, А.А. Чернобров, Г.А. Черкасова, Н. Певная, Н.И. Береснева, Е.Н. Басовская, Н.И. Мирнова, А.С. Филиппович, М.М. Сотникова, Е.В. Харченко и многие другие.

Процедура данного эксперимента состояла в следующем: испытуемый (представитель американской или русской культур) должен был отреагировать на предлагаемое ему слово – «слово – стимул» - первым пришедшим ему в голову словом или словосочетанием, то есть словом-реакцией. Связи, возникающие в сознании человека в данный момент, носят ассоциативный характер [Горелов, Седов 1997:32]. Испытуемым было предоставлено «словосочетание – стимул» - "выборы президента/presidential elections" и предложено ответить на него пятью любыми первыми пришедшими в голову словами (словами - реак-

циями). Сразу необходимо оговориться, что не все респонденты указывали все пять слов.

Эксперимент проводился в период с ноября 2008 года по март 2009 года. В эксперименте приняли участие 200 человек (100 граждан США: респонденты разных возрастов с образовательного сайта www.babbel.com и 100 граждан РФ: учащиеся 11-х классов, студенты первого курса, представители разных профессий и пенсионеры). Все респонденты были поделены на 2 возрастные группы: от 16 до 30 лет и от 30 до 70 лет. Такое деление было обусловлено некоторой общностью ответов-реакций на предложенное словосочетание-стимул. В ходе эксперимента общее число полученных ассоциатов составило 930 слов и словосочетаний (512 русских и 418 американских). Кроме того, нами были изучены некоторые известные высказывания и афоризмы из паремиологического фонда русской и американской наций на тему выборов, которые подтверждают и уточняют данные ассоциативного эксперимента (www.fraza.net, www.aphorism-list.com, www.great-quotes.com, www.wisdomquotes.com).

Проведя анализ ответов, данных участниками эксперимента, можно сделать вывод, что наиболее часто повторяющимися словами - реакциями у граждан РФ являются по убывающей шкале следующие ассоциаты:

Реакции испытуемых в возрасте от 16 до 30 лет	Реакции испытуемых в возрасте от 30 до 70 лет
1) Бюллетень 12	1) Бюллетень 4
2) Путин 11	2) Избирательный участок 4
3) Кандидат 8	3) Кандидат 4
4) Ответственность 7	4) Путин 4
5) Агитация 7	5) Выходной 4
6) Избирательный участок 6	6) Агитация 3
7) Перемены 6	7) Праздник 3
8) Предвыборная гонка 6	8) Смена власти 3
9) Реклама 6	9) Школа 3

Данные таблицы показывают, что большинство ассоциаций характеризуют выборы президента именно как важное *политическое* событие в жизни страны, что подтверждается и другими менее частотными и даже единичными ассоциатами: *голосование 6, дебаты 5, урна 5, предвыборная кампания 4, демократия 3, предвыборные дебаты 2, электорат 2, мандаты 2, партии 2, подсчет голосов 2, предвыборная программа, избирательная кампания, предвыборная агитация, смена правительства, участок, федеральные округа, агитационные плакаты, власть, политика, программа.*

Из таблицы также видно, что ассоциатами на стимул «выборы президента» не всегда являются слова с нейтральной лексикой, относящейся к политической тематике. Так, например, многие респонденты упоминали ассоциации, характеризующие их непосредственно как граждан РФ, долг которых – активно участвовать в жизни страны: *важность, долг, коллективизм, организованность, обязательность, почетный выбор.* Отмечены были также ассоциации, отражающие положительный настрой россиян на выборы президента: *интерес, надежда на лучшее, радость, оптимизм, праздник, вера в светлое будущее, хорошее настроение, оживление.*

Необходимо также выделить, что нередко среди ответов участников эксперимента были слова и словосочетания с семантикой «обновление»: *ожидание перемен, развитие страны, смена власти, изменения, новая сила, новое лицо, новое правительство, новый порядок.*

Однако, как показал анализ результатов, многие респонденты, как первой, так и второй возрастных групп, довольно часто в своих ассоциациях отражали негативное отношение к системе выборов в России, что подтверждается следующими ассоциатами, а также некоторыми высказываниями из паремиологического фонда: *безразличие, видимость демократии, вранье, ложь, обман, интриги, левые бюллетени, междусобойчик, мышьяная возня, несбыточные обещания, пустые обещания, ложные обещания, отмывание денег, пессимизм, очередное кидалово, безвыходность, бестолковость, болтология, неискренность, неопределенность, депрессия, коррупция, неактивность населения, не-*

разбериха, скачки по кругу, отмывание денег. «Нельзя все время обманывать всех, да и не нужно: одного раза в четыре года вполне достаточно» (автор не известен). «Обычно после любого голосования руки опускаются» (Владимир Зуев). «От своих кандидатов мы не ожидаем ничего хорошего, но надеемся на лучшее» (автор не известен).

Кроме того, в ответах большого количества участников были отмечены ассоциаты, указывающие на предрешенность результатов выборов: *заранее известно, заранее решено, предопределенность результатов, предрешенность, фикция, театр, цирк, продуманная акция, фальсификация.*

Как показывает анализ ассоциаций американских граждан, в их ответах также много слов и словосочетаний с выражением негативного отношения к рассматриваемому событию: *chaos, cheating, corruption, criminals, mafia, liars, idiots, deceit, lies, dishonesty, doublespeak, false hopes, empty promises, fake, long lines, lots of useless money spending, misery, mudslinging, protest, rhetoric, no changes, no real options, unfairness, unreal, waste, cynicism .*

Подобное отношение можно встретить и в ряде паремий: «Democracy is a form of government that substitutes election by the incompetent many for appointment by the corrupt few» (George Bernard Shaw) «The one pervading evil of democracy is the tyranny of the party that succeeds, by force or fraud, in carrying elections» (Lord Acton). «I offer my opponents a bargain: if they will stop telling lies about us, I will stop telling the truth about them» (Adlai Stevenson). «During a campaign the air is full of speeches - and vice versa» (Author Unknown). «You don't have to fool all the people all of the time; you just have to fool enough to get elected» (Author Unknown).

Однако, стоит отметить и слова с положительной коннотацией в ответах: *duty, freedom, freedom of choice, freedom of expression, helpful, hope, patriotism, peace, honesty, honor, less corruption.*

Самыми частотными вариантами ответов в двух возрастных группах американских граждан были следующие ассоциаты:

Реакции испытуемых в возрасте от 16 до 30 лет	Реакции испытуемых в возрасте от 30 до 70 лет
1) Vote 11	1) Voting 9
2) Obama 10	2) Democrats 9
3) Voting 9	3) Obama 8
4) Democracy 8	4) Campaign 7
5) Democrats 7	5) Republicans 6
6) Republicans 6	6) Candidates 6
7) Campaign 6	7) Debates 5
8) Candidate 6	8) USA 5
9) Money 6	9) Mc Cain 4

Так же, как и при анализе ассоциативных реакций граждан РФ, был отмечен ряд слов и словосочетаний, имеющих отношение к политической жизни США: *parties 6, people 4, politics 4, electoral college 4, Congress 3, platform 3, polls 3, ballot 2, constitution 2, executive branch, government, head of state, committees, lobbying, opponents.*

Результаты, представленные в таблице, указывают на специфику политического устройства страны с двумя ведущими партиями, Республиканцами и Демократами, что подтверждается и многими высказываниями известных людей: «An election cannot give a country a firm sense of direction if it has two or more national parties which merely have different names but are as alike in their principles and aims as two peas in the same pod» (Franklin Delano Roosevelt). «There are always too many Democratic congressmen, too many Republican congressmen, and never enough U.S. Congressmen» (Author Unknown). «There isn't any finer folks living than a Republican that votes the Democratic ticket» (Gerald Barzan). «The Republicans have their splits right after election and Democrats have theirs just before an election» (American Proverb).

Данные двух таблиц показали, что общим в ответах русских и американских респондентов было упоминание имен собственных. Однако здесь важно заметить, что в ответах граждан США чаще встречается имя Барака Обамы (18

реакций), победившего на выборах 2008 года, в то время как россияне реже указывали имя Д.А. Медведева (всего 4 ответа), вспоминая больше прежнего президента В.В. Путина (15 ответов), что свидетельствует о благодарности русского народа ему за значительный вклад в развитие страны.

Подводя итоги данного ассоциативного эксперимента, необходимо сказать, что в реакциях на словосочетание-стимул "выборы президента/presidential elections", составляющих содержание дискурсного топика изучаемого политического нарратива, был отмечен ряд схожих черт в ответах граждан РФ и США: частотное употребление слов и словосочетаний общеполитической тематики, близкое по набору ассоциатов выражение отношения к данному событию, использование имен собственных. Кроме того, были найдены и некоторые особенности в ассоциативных реакциях российских и американских участников, которые обусловлены различиями не только в национальном характере, но в организации самих выборов.

ЛИТЕРАТУРА

Горелов И.Н. Седов К.Ф. Основы психолингвистики. - М.: Лабиринт, 1977. – 220 с.

Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. - Харьков: Ра-Каравелла, 2001. - 320с.

Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В. З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – М.: ИНИОН РАН, 2002. №3. – С. 32–43.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

www.fraza.net

www.aphorism-list.com

www.great-quotes.com

www.wisdomquotes.com

МОТИВИРОВОЧНЫЕ ПРИЗНАКИ ФРАНЦУЗСКИХ ЭРГОНИМОВ

Общеизвестно, что лексические единицы, созданные в процессе естественной или искусственной номинации, включают разнообразную экстралингвистическую информацию, которая определяется номинатором в результате познания. Именно выявленные экстралингвистические знания: отличительные черты, характеристики объекта, служат стимулом, мотивом для создания названия, звуковой оболочки для именуемого объекта.

Следует заметить, что при номинации выбирается минимальное количество отличительных признаков обозначаемой реалии. Отличительный или, иначе говоря, мотивировочный признак, характеризует с той или иной стороны обозначаемый объект, выделяя его из целого ряда других объектов, представляет внутреннюю форму лексической единицы и служит для формирования звуковой оболочки языковой единицы, которая характеризуется структурно-морфологическими особенностями.

Каждый разряд лексических единиц располагает определенным набором мотивировочных признаков, детерминированных экстралингвистическими реалиями. Ограниченный особенностями именуемых объектов, историей и спецификой формирования наименований, а также наличием у номинатора определенного общественно-исторического опыта и знаний, культурных традиций, степени развития комбинаторных способностей, характера окружающей обстановки, заинтересованности в именуемом объекте, этот набор включает как существенные признаки, т.е. непосредственно содержащие указания на мотив, послужившие толчком для наименования, так и второстепенные, т.е. не связанные непосредственно с явными признаками обозначаемого объекта.

Что касается набора мотивировочных признаков, дающего начало эргонимам - именам собственным деловых объединений людей (союзов, организаций, учреждений, корпораций, предприятий, обществ, заведений, кружков и т.д. [Суперанская 2007: 17], - то он определяется в большой степени особенностями

номинаемого предприятия, т.к. эргоним должен сообщать известный минимум информации об обозначаемом объекте (информационная функция), и от имядателя, его фантазии, ассоциаций, т.к. эргоним должен также воздействовать, т.е. привлекать потребителя (рекламная, мемориальная и агитационная функции).

Исследование внутреннего содержания французских эргонимов позволяет выявить и классифицировать мотивировочные признаки, дающие начало французским названиям предприятий, в соответствии с характером экстралингвистической информации, которую они представляют. Настоящая классификация включает группы мотивировочных признаков, которые указывают на:

1. имя владельцев коммерческого предприятия;
2. местонахождение предприятия;
3. качество продукции выпускаемой предприятием;
4. свойство выпускаемой продукции;
5. наименование продукции изготавливаемой предприятием;
6. сферу деятельности предприятия;
7. половую принадлежность потенциальных потребителей;
8. названия нескольких малых предприятий, образующих после их слияния одно более крупное;
9. сочетание вышеназванных признаков.

Рассмотрим каждую из названных групп мотивировочных признаков и приведем в качестве примера французские эргонимы, внутренняя форма которых строится на основе выявленных признаков, а также представим статистические данные, демонстрирующие степень активности мотивировочных признаков в номинации французских предприятий.

Первая группа мотивировочных признаков представленной классификации образует эргонимы, сообщающие имя, фамилию или кличку владельца предприятия или его родственника. В зависимости от внеязыковой информации, эргонимы, входящие в данную группу, могут указывать на:

- а) имя владельца предприятия: *Danone* (каталонского Daniel - сын основателя компании);

б) фамилию владельца: *Bonduelle* (Louis Bonduelle), *Darne* (Regis Darne), *Garnier* (Alfred Garnier), *Lacoste* (R n  Lacoste), *Labeyrie* (Robert Labeyrie) и др.;

в) фамилию и имя владельца: *Barbara Bui* (имя и фамилия основательницы фирмы, выпускающей сумки), *Jeans-Francois Lasartique* (имя и фамилия основателя косметической кампании), *Yves Rocher* (имя и фамилия основателя и владельца французского косметического предприятия), *Yves-Saint Laurent* (имя и фамилия основателя дома мод) и т.д.;

г) фамилию двух основателей: *Leroy Merlin* (Adolf Leroy и Rose Merlin);

д) кличку родственника владельца предприятия: *Naf Naf* (*Naf Naf* - прозвище младшего брата Патрика Парьяна, основателя марки одежды).

Отметим, что данная группа представлена 60 лексическими единицами, что составляет 31,7 % от общего количества исследуемых эргонимов.

Вторая группа отличительных признаков, формирующих эргонимы, указывает на месторасположение предприятия. Так, внутренняя форма следующих эргонимов может представлять:

а) местоположение предприятия: *BNP Paribas* (*Paribas* = banque de Paris et des Pays-Bas - банк Парижа и Нидерландов), *Vichy* (предприятие, выпускающее лечебную косметику, располагается на территории французской коммуны *Vichy*);

б) географическое положение материальной базы предприятия. Например, следующие французские косметические кампании находятся рядом источником термальных вод, которую они используют для своего производства. Названия источников термальных вод служат основой для номинации предприятий: *Av ne*, *La Roche-Posay*, *Uriage*.

Материал нашего исследования включает 11 эргонимов, образованных от мотивировочных признаков второй группы. Мотивировочные признаки, указывающие на месторасположение предприятия, составляют 5,82% от общего количества анализируемых наименований.

Третья группа существенных признаков, дающих начало эргонимам, напрямую или опосредованно информирует о качестве производимой на предприятии продукции. Например,

а) *Cristaline* (фр. crystal – кристалл: предприятие выпускает минеральную воду, чистую как кристалл), *Metalu* (фр. métal – металл: предприятие изготавливает алюминиевые причальные сооружения), *Ondouline* (фр. onduler – волновать, колебать: кампания выпускает волнистые кровельные листы), *Vittel* (фр. vie – жизнь: производитель «живительной», минеральной воды).

б) *Expanscience* (фр. expansion – расширение, распространение; science – наука: инновационная детская косметика, изготовление которой основано на последних научных технологиях), *Sans complexe* (фр. «без комплексов»: нижнее белье, одев которое женщина чувствует себя раскрепощенной, т.е. без комплексов), *Carte Noire* (фр. – черная карта: марка кофе. Черный цвет ассоциируется с крепостью кофе.)

Третья группа мотивировочных признаков участвует в формировании внутренней формы 18 выявленных нами французских предприятий или 9,52% от общего числа исследуемых эргонимов.

Мотивировочные признаки эргонимов, указывающие на свойство производимой продукции, входят в состав четвертой группы. К последней относятся: *Thermor* (гр. thermo – тепло, теплый: кампания выпускает водонагревательные приборы), *Moulinex* (фр. moulin – мельница. Первая продукция данной фирмы был миксер (moulin-légumes) - аппарат, перемалывающий овощи).

Материал исследования включает 3 эргонима, что составляет 1,58% от общего числа выявленных названий предприятий.

Пятая группа мотивировочных признаков формирует эргонимы, представляющие продукцию, изготавливаемую на обозначаемом предприятии.

В качестве примеров рассматриваемой группы, приведем следующие французские названия предприятий: *Airbus* (фр. airbus - аэробус), *La Buvette* (фр. buvette - бювет, поилка: предприятие выпускает поилки для домашних животных), *Dianeige* (гр. dia – приставка означающая завершенность действия, фр.

neige - снег: архитектурно-проектная группа в области разработки и проектировки горных и круглогодичных зимних комплексов), *Geoservices* (гр. geo - земля, фр. service - служба, работа: нефтегазовая кампания т.е. добыча нефти и газа из недр земли), *Interfit* (гр. inter – между, среди; англ. fitting - фитинг: кампания выпускающая стальные фитинги), *Newmat* (англ. new – новый; mat – плитка, настил: кампания производящая натяжные потолки).

Данная группа объединяет 17 названий, т.е. 8,99% от общего числа исследуемых эргонимов.

В шестую группу следует объединить эргонимы, мотивировочный признак которых указывает на сферу деятельности обозначаемого предприятия. Например, *SAGEM* - Société d'Application Générale d'Électricité et de Mécanique, *SNECMA* - Société Nationale d'Étude et de Construction.

В состав настоящей группы входят названия 10 предприятий, что составляет 5,29% от общего числа выявленных эргонимов.

Мотивировочные признаки седьмой группы дают начало эргонимам, указывающим как на половую принадлежность потенциального потребителя товара. Отметим, что материал исследования включает один эргоним, образованный от названного типа отличительных признаков. Например, издательский дом *Elle* (фр. elle - она) производит печатную продукцию для женщин разного возраста и различного социального статуса.

Восьмая группа представлена французскими названиями предприятий, внутренняя форма которых создается на основе двух или трех мотивировочных признаков. Количество признаков, задействованных в номинации, зависит от количества названий мелких предприятий, формирующих при слиянии в более крупное предприятие, а, следовательно, и более сложный эргоним, например, *Alcatel-Lucent* (название образовано в результате слияния двух французских телекоммуникационных кампаний: *Alcatel* и *Lucent*), *Gemalto* (кампания, образованная в результате слияния компаний *Gemplus* и *Axalto*), *Peugeot-Citroën* (эргоним создан после того, как французская автомобильная кампания *Peugeot* вы-

купила контрольный пакет акций компании *Citroën*), *Sanofi-Aventis* (слияние компаний *Sanofi-Synthelabo* и *Aventis*) и т.д.

Данная группа представлена 6 французскими названиями предприятий, что составляет 3,17% эргонимов от общего числа исследуемых номинаций.

Девятая группа представлена 20 французскими эргонимами, включающими одновременно два или три отличительных признака обозначаемого объекта. Например, внутренняя форма рассматриваемых эргонимов может указывать на:

а) фамилию или имя владельца, а также товар, производимый данным предприятием: *Chapuis Armes* (*Chapuis* - фамилия владельца компании братья Шапюи и фр. *armes* – оружие: оружейная фирма), *Dufour Yachts* (*Michel Dufour* - основатель компании и англ. *yachts* - яхты), *Poncin Yachts* (*Olivier Poncin* - основатель компании и англ. *yachts* – яхты.), *Schneider électrique* (*Adolphe* и *Eugène Schneider* – фамилия владельцев компании и англ. *electric* – электрический, электротехнический: машиностроительная компания производящая электротехническое оборудование), *Wolf lingerie* (*Rémi Wolf* - владелец компании и фр. *lingerie* – белье: марка нижнего белья) и т.д.;

б) фамилию или имя владельца, а также местоположение предприятия: *Isover Saint-Gobain* (англ. *isover* – изоляция и *Saint-Gobain* - французская коммуна находящаяся в Пикардии: компании производит материалы для тепло- и звукоизоляции), *Masaki Paris* (*Masaki Matsushima* - владелец компании и фр. *Paris* – Париж: предприятие по изготовлению парфюмерной продукции), *Rhône-Poulenc* (*Rhône* – химическая компания располагается вблизи реки *Rhône*, *Poulenc* – основатель компании) и т.д.;

в) местоположение и год создания предприятия: *Kronenbourg 1664* (*Kronenbourg* – французский город в котором находится пивоварня, *1664* – год создания пивоваренного завода);

г) продукцию, выпускаемую на предприятии и месторасположение предприятия: *Carofrance* (фр. *carreau* – плитка и *français* - французский: французское предприятие по производству керамической плитки);

д) продукцию, выпускаемую на предприятии, месторасположение предприятия, а также тип предприятия: *France Neige International* (фр. *neige* – снег, *France* - Франция, *international* - международный: французское предприятие, работающее на международном рынке, которое разрабатывает технологии для создания и обустройства круглогодичных горнолыжных комплексов).

Важно отметить, что материал исследования включает названия предприятий, внутреннюю форму которых, невозможно определить. К данным названиям следует отнести следующие названия: *Ansell international*, *Camajeu*, *Foure le Page*, *Isori*, *KOOKAI*, *Porcher industries* и др. Всего насчитывается 45 названий или 24% от общего числа анализируемых эргонимов.

Итак, семантический и элементы статистического анализов исследуемых эргонимов позволяют сделать вывод, что из 189 рассмотренных названий предприятий, мотивированностью обладают только 146 лексические единицы, что составляет 77,2% от общего числа исследуемых эргонимов.

Наибольшей востребованностью при формировании внутренней формы эргонимов является мотивировочный признак, указывающий на имя владельца предприятия (31,7%). С нашей точки зрения, данный факт можно объяснить стремлением владельцев предприятий увековечить свое имя или обозначить свою собственность. Достаточно высокую активность при формировании внутренней формы эргонимов являются такие отличительные признаки, как качество продукции выпускаемой предприятием и наименование продукции изготавливаемой предприятием - 9,52% и 8,99% соответственно. Активность названных признаков обусловлена тем, что владелец, называя свое предприятие, делает очевидным его сферу деятельности и привлекает, таким образом, потенциального покупателя, облегчая ему поиск нужного товара, и рекламируя выпускаемую продукцию и ее качество.

Важно отметить, что при номинации 10,2% анализируемых французских предприятий участвуют два и более мотивировочных признаков, что позволяет отобразить в наименовании одновременно больше экстралингвистической информации, чем в эргониме, основанном на одном мотивировочном признаке.

Средней активностью при обозначении французских предприятий характеризуются мотивировочные признаки, указывающие на местоположение и сферу деятельности предприятия. Данные признаки представлены 5,82% и 5,29% эргонимов от общего числа исследуемых названий соответственно.

Наименьшей продуктивностью отличается мотивировочный признак, указывающий на половую принадлежность потенциального покупателя.

ЛИТЕРАТУРА

Суперанская А.В., Сталтмане В.Э., Подольская Н.В., Султанов А.Х. Теория и методика ономастических исследований - Изд. 2-е. - Москва : URSS : Изд-во ЛКИ, 2007. – 254 с.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

**РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ ОБЪЕКТА
И ЕГО НОМИНАЦИИ НА СТАДИИ ГОЛОФРАЗ
У НЕМЕЦКОГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ**

**1. Формы, значения и коммуникативная функция высказываний на
стадии голофраз**

Период в развитии детского языка, в котором ребенок использует первые слова и подобные словам сочетания звуков как изолированные звуковые единицы высказывания, называют стадией однословных высказываний или голофраз. На этой стадии использование языка базируется на уже развитой когнитивной способности ребенка дифференцировать самого себя и мир объектов, что происходит приблизительно к концу первого года жизни. Однако отдельность самого себя от предметов существует для ребенка только в момент актуального восприятия и действия. «Я» как объект рассмотрения и самоанализа появится позднее, к концу второго года.

Языковые ссылки на людей и предметы, не связанные с их непосредственным восприятием, зависят от способности в любое время распоряжаться образом сознания объекта в форме категории. Развитие этой способности заканчивается в середине второго года жизни. J. Dore исследовал изменения в использовании слов у своего сына в возрасте с 11 до 23 месяцев и выделил три стадии развития:

1. Стадия протокоммуникативных сигналов, с 11 до 15 месяцев (высказывания при недомогании, голоде с целью привлечения внимания).
2. Стадия указательных знаков совместно с прото-семантическим базисом, с 15 до 20 месяцев (высказывания, относящиеся к объектам или взаимодействию).
3. Стадия денотативных символов, с 21 месяца [Dore 1985].

Итак, приблизительно с 10 месяцев ребенок начинает воспринимать предметы как объекты, существующие независимо от его собственного существования. Объекты и люди объективируются, выделяются из первоначальных эгоцентричных представлений. Это отличие себя от других людей является предпосылкой того, что ребенок может различать свои действия, направленные на объекты, и действия других лиц. Данное когнитивное достижение позволяет ребенку рассматривать эти действия как модель того, как можно обращаться с конкретным объектом [Uzgiris u.a. 1992].

Звуковые формы в это время появляются лишь при непосредственном восприятии ребенком объекта, так как все, что находится вне поля зрения ребенка, пока для него не существует. Мир предметов, в смысле первых понятий объектов, полностью стабилизируется только к возрасту 1;8. Это приводит к тому, что ребенок начинает осознавать, что объекты существуют, даже если он их не видит, что действие является «свободным» от объекта, что это не объект совершает действия, он сам определяет действия, производимые с ним. В период однословных высказываний появляются так называемые актуализаторы («alle alle», «weg» «da» «auch»), что говорит о том, что ребенок рассматривает самого себя как субъекта, который располагает возможностью, совершать различные действия. Эти слова-действия не стоят в прямых отношениях с глаголами категорий действия, процессов, описаний состояний, хотя некоторые слова могут быть из этих групп глаголов. Они связаны с сиюминутными действиями детей и пока не представляют категорию действий [Goodwin 1985]. Только в последней четверти второго года жизни развивается первые категории действия, которые находят выражение в глаголах.

На стадии голофраз в языковом развитии ребенка наблюдается рост формально усваиваемых лексических единиц. Запас слов растет очень быстро, устанавливается связь между предметами и их словесным обозначением. При этом слова, используемые ребенком, характеризуются полисемантизмом: одно и то же звуко сочетание в разных ситуациях служит выраже-

нием разных значений, и эти значения становятся понятными только благодаря ситуации и интонации.

Голофразы слиты с ситуацией настолько, что сами как бы являются ее частью. Поэтому они могут быть непонятны без учета мимики, жестов, интонации. Именно с ситуацией связана и предикативность, существующая в однословных предложениях. Ребенок пользуется «внешним» планом речевых действий. Языковой знак употребляется для характеристики ситуации в целом. Наблюдается широкое использование дейктических средств с самой широкой семантикой. Ребенок пользуется словами в моменты сильной заинтересованности, удивления, радости, сопровождая их выразительными жестами, мимикой, интонацией.

Значение и коммуникативная функция высказываний детей не всегда жестко связаны с фонетическим выражением, так как ребенок использует слово-высказывание в индикативной, но не в сигнификативной функции. Например, он может относить высказывание «Dall!» (Ball) к мячу, к круглому предмету, к любой игрушке. Относительно коммуникативной функции это высказывание может основываться на следующих намерениях:

- желание получить определенный мяч;
- внимательнее рассмотреть незнакомый мяч из чужого окружения;
- положить свой мяч на определенное место;
- требование, чтобы взрослый что-то сделал с мячом.

Поэтому при анализе слов-высказываний на предмет значения или коммуникативной функции нужно непременно обращать внимание на контекст высказывания: место ребенка, его действия, предшествующие высказыванию.

В первой половине второго года жизни ребенок использует часто одну и ту же звуковую форму для обозначения разных объектов. Но учится присваивать сочетанию звуков сигнификативную функцию, т.е. использовать определенные слова для обозначения определенных сущностей (объектов, животных, зверей).

Анализируя высказывания детей с 1 года на стадии голофраз, можно выделить следующие их значения:

– высказывания без видимого отношения к окружению ребенка:

Имя, возраст: Сара 1;4,5

Ситуация: Мать уносит стул в соседнюю комнату. Когда она возвращается назад, ребенок смотрит на мать и произносит:

Ребенок: Nm [смотрит на мать].

Взрослый: Nun is's weg # nun is weg.

Подобные высказывания направлены на привлечение внимания к себе, а также для налаживания или сохранения контакта.

– высказывания по отношению к предметам или людям, находящимся в актуально воспринимаемом пространстве в значении: «Вот оно!» или «У меня здесь что-то есть!»:

Имя, возраст: Габриель 1;2,1

Ситуация: Рассматривает вместе с матерью книжку с картинками, показывает на корову и говорит:

Ребенок: Gu gu.

Взрослый: Kühe.

Имя, возраст: Габриель 1;6,6

Ситуация: Берет в руки упаковочную коробку, на которой нарисован крокодил, показывает на крокодила и произносит:

Ребенок: Gogum m # m.

Взрослый: Krokodil, das Krokodil ist hier darauf.

Произнося такие высказывания, ребенок, как правило, указывает на предмет или приносит его.

– высказывания по отношению к необычным, непривычным предметам в актуально воспринимаемом пространстве в значении: «Это не то, что было раньше!» или «Это что-то необычное!»:

Имя, возраст: Таня 1;3,16

Ситуация: Таня видит, как мама выгоняет утку, которая зашла в

дом. Утка машет крыльями, теряет равновесие. Таня показывает на эту утку и произносит:

Ребенок: De.

Взрослый: Ja, isse umgefallen, die arme.

Имя, возраст: Мария 1;6,0

Ситуация: Мария крутит колеса на деревянной лошадке. Когда те перестают крутиться, смотрит на мать и произносит:

Ребенок: Alle alle # alle alle.

Взрослый: Alle alle? hat's aufgehört zu drehen, ne/

– высказывания по отношению к чему-то, что не представлено в актуальном поле восприятия:

Имя, возраст: Таня 1;7,27

Ситуация: Сидит на коленях у матери и разглядывает картинки. Вдруг девочка смотрит на дверь и произносит имя отца:

Ребенок: Dodo Dodo Dodo (Bodo).

Взрослый: Der Bodo ist nicht da.

Ребенок: Dodo Dodo

Взрослый: Der Bodo is arbeiten.

Ребенок произносит высказывание относительно отсутствующей игрушки или человека. Как правило, такие высказывания не относятся к теме предыдущего диалога, в котором ребенок принимал участие, или которые проходили при его присутствии.

Представленные варианты высказываний используются ребенком с различными коммуникативными функциями, например в форме требования или сообщения. Ребенок располагает способностью использовать звуковые формы как составляющую часть коммуникации, направленную на определенную цель, приблизительно с девяти месяцев. Эти звуковые формы являются сопровождающими моментами поведения ребенка и не являются обязательными для понимания коммуникативного намерения ребенка.

Е. Bates характеризует конец первого года жизни как иллокутивную или перформативную стадию, на которой первые звуковые выражения связаны с оповещением о намерении. Можно выделить две общих цели коммуникации:

1. Достижение возможности использования чего-либо (различных предметов, включая питание).
2. Достижение общности с другими людьми (привлечение внимания к себе, совместные действия, получение помощи, общение) [Bates 1979: 57].

Эти цели могут быть рассмотрены как общая основа для целенаправленных действий. Таблица 1 показывает, что ребенок не всегда использует языковые средства для достижения своих целей, чья реализация, как правило, всегда связана с взаимодействием с взрослыми. Взрослые в это время всегда стараются интерпретировать действия и звуковые выражения ребенка при помощи языка. Они всегда поддерживают диалог языковыми средствами. При этом ребенок ожидает от взрослого определенной языковой реакции, и повторяет свое высказывание до тех пор, пока взрослый не прореагирует ожидаемым высказыванием.

Р. Griffiths анализировал детские высказывания на стадии однословных высказываний и, следуя образцу классификации иллокутивных актов Серля обнаружил, что детские высказывания сначала имеют характер директивных (требования) и экспрессивных (приветствия, выражение благодарности) актов [Griffiths 1985]. Далее следуют ассертивные (утверждения, сообщения) акты, которые называют также актами номинации. Они появляются приблизительно в 13 месяцев и представляют новое качество коммуникативных отношений: называние начинает использоваться как служебное коммуникативное средство для достижения поставленных целей (см. Таблица 1). Однако называние объекта встречается также за рамками коммуникативного акта, например, во время игры без участия взрослых, когда ребенок узнает объекты. Е. Bates u.a. отмечает, что такие номинации могут использоваться как знаки в процессе социального взаимодействия и для когнитивных процессов идентификации объекта и его узнавания в онтогенезе и филогенезе [Bates u.a. 1979: 34].

Таблица 1

Цели, реализация которых возможна лишь с участием взрослых	Варианты реализации коммуникативных намерений
<p><i>I. Достижение возможности использования чего-либо:</i></p> <p>1.1. желание иметь что-то, что видимо, но не доступно (чтобы получить это, ребенок нуждается во взрослом);</p> <p>1.2. желание иметь что-то, что в настоящий момент не видимо (например, находится в шкафу);</p> <p>1.3. желание изменить что-то, что самостоятельно невыполнимо.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – протянуть руку к предмету; – зрительный контакт со взрослым; – жестикуляция (сжимать и разжимать ладонь); – произнести сочетание звуков*. – подвести взрослого к предмету; – произнести сочетание звуков*. – обратить внимание взрослого на предмет; – удерживать взрослого у предмета и ждать; произнести сочетание звуков*. – подвести взрослого к месту; – зрительный контакт; – указать на предмет; – произнести сочетание звуков*. – плача и ноя, принести и протянуть что-то взрослому; – произнести сочетание звуков*.
<p><i>II. Достижение общности с другими людьми:</i></p> <p>2.1. привлечь внимание к чему-либо, что находится в поле зрения ребенка и</p>	<ul style="list-style-type: none"> – принести предмет взрослому; – произнести сочетание звуков*.

интересует его;	<ul style="list-style-type: none"> – указать на объект; – произнести сочетание звуков*.
2.2. привлечь внимание к чему-либо, что находится вне поля зрения или недоступно ребенку;	<ul style="list-style-type: none"> – указать на место нахождения предмета; – зрительный контакт; – произнести сочетание звуков*.
2.3. сделать что-либо совместно со взрослым.	<ul style="list-style-type: none"> – принести взрослому предмет; – произнести сочетание звуков*. – подвести взрослого к месту, где возможны какие-либо совместные действия; – произнести сочетание звуков*.

* не обязательный элемент для достижения успеха в коммуникативном акте

Таким образом, ребенок еще в начале стадии голофраз приобретает знание о том, каким образом с помощью коммуникативного акта можно достичь своих целей, реализация которых возможна лишь при участии взрослых. При этом такой коммуникативный акт можно охарактеризовать не только как интенциональный, но и как взаимный. Взаимность выражается в ожидании ответных действий со стороны взрослого, например, в форме указания на объект и его номинации. Следует подчеркнуть, что взрослый превышает ожидаемую реакцию: он интерпретирует высказывание ребенка, создает его языковую модель и стремится поддерживать диалог на языковом уровне.

2. Развитие понятия объекта и его языковой номинации на примере понятия «автомобиль»

Развитие объектного понятия «автомобиль» начинается во время, когда красочный и шумный игрушечный автомобиль появляется в поле окружения

ребенка и становится частым объектом для совместных игровых действий. Едва ребенок начинает обращать внимание на манипуляции с объектами, как родители тоже начинают использовать эту игрушку для инициирования различных коммуникативных ситуаций. Это происходит к концу последней четверти первого года жизни ребенка, в тот период развития, когда у ребенка появляется способность снова узнавать в пространстве один и тот же объект.

Последующие описания построены на наблюдениях за Томасом в период от 9 месяцев до полных двух лет. Цель данного исследования – проследить становление категории «Auto» – автомобиль и зафиксировать изменения в использовании звуковых комбинаций в процессе игровых действий с объектами из категории «Auto», выяснить каким образом номинации объектов в коммуникативных ситуациях на начальных этапах становления языка превращаются в базисное понятие.

Все представленные в статье высказывания ребенка оформлены следующим образом: указывается имя ребенка и его возраст с точностью до месяца, и где возможно – до дня, что позволяет проследить динамику овладения речью. Возраст указывается в соответствии со следующими обозначениями – год;месяц,день. Например, 1;8,14 соответствует возрасту 1 год 8 месяцев 14 дней. В строке «Ситуация» помещено пояснение к той или иной реплике ребенка, необходимое для верного понимания контекста высказывания. Непосредственно перед высказыванием находится указание на говорящего – ребенок или взрослый. Языковые средства представлены в их интерактивном словоупотреблении, сохранены все семантические, грамматические и фонетические особенности использования.

Под объектным понятием «Auto» понимают представленный прототипом образ сознания, обладающий следующими функциональными признаками:

- кузов с двумя колесами с каждой стороны, расположенными на равном расстоянии;
- кузов с окнами, отверстиями, дверями;

– кузов может передвигаться на колесах, и, следовательно, занимать в пространстве различные положения;

– при передвижении кузовов производит шум.

Приведенные здесь признаки являются как раз теми признаками, которые определяют прототип. E. Rosch определяет прототипы как члены категории, которые точнее всего отражают структуру категории как целого [Rosch 1978]. G. Kleiber называет прототипом лучший экземпляр категории, так как он обладает «лучшими», типичными свойствами категории. В прототипах воплощены наиболее характерные признаки категории, что дает возможность, например, по прототипу опознавать категорию в целом и т.п. [Kleiber 1993: 42]. Наиболее полное соответствие объекта прототипу, вытекающее из наличия у объекта всех прототипических характеристик, говорит о принадлежности объекта к центральным членам категории. Понятие «Auto» относится как раз к понятиям базисного уровня или базисным концептам.

2.1. Узнавание объекта как константная величина в актуально воспринимаемой ситуации

Наблюдения за деятельностью ребенка в последние месяцы первого года жизни указывают на то, что он видит определенный объект как самостоятельную единицу только в момент восприятия. У ребенка еще нет осознания того, что предметы существуют независимо от пространства и времени. Однако он располагает знанием, что, например, машинка останется той же, даже если она переместится в пространстве или если с ней будут производиться какие-либо действия. Итак, объект для ребенка – это в данный момент воспринимаемая единица.

Взрослые часто используют автомобиль как средство для начала диалога с ребенком и используют при этом следующие языковые структуры:

– «Ein Auto!» (в большинстве случаев при показывании и подаче);

– «Da, ein Auto!» или «Das ist das Auto!» (показывая на определенный автомобиль);

– «Wo ist das Auto!» (в случае, если автомобиль стоит среди других игрушек и должен быть зафиксирован ребенком).

Слово «Auto» интонационно и позиционно подчеркивается взрослым, что облегчает ребенку запоминание и перенимание слова. Кроме того, в ситуации повышенного внимания единица высказывания связывается с воспринимаемым объектом. Подобные игрушки как автомобиль, благодаря своей возможности перемещаться, облегчают такие когнитивные процессы как запоминание объекта, восприятие его появления и пропадания, «прогнозы» на основе таких перцептивных признаков как шум колес при перемещении. В целом можно сказать, что следующие факты являются причиной того, что первый анализ признаков автомобиля совершается в процессе игровых действий:

– эмоциональные родительские действия с автомобилем, который является для ребенка полисенсорным привлекательным игровым объектом;

– часто встречающееся ударение и последняя позиция слова «Auto» в высказывании при передаче, показывании, взятии и поиске объекта;

– собственная активность ребенка, вызванная изменением положения объекта, его видом и анализом деталей.

Первые два факты способствуют инициированию и усилению третьего. Следующие примеры показывают, что игры с автомобилем ведут к формированию первых перцептивных единиц, например, круглый образ колеса. Эти первые перцептивные единицы, в дальнейшем способствуют узнаванию подобных образов в других объектных сферах.

Имя, возраст: Томас 0;9,19

Ситуация: Последовательность рутинных игровых действий, которые Томас производит с машинкой, таковы: взять машинку, многократно вращать колеса, отложить ее в сторону.

Имя, возраст: Томас 0;9,25

Ситуация: Томасу дали поиграть в разные кубики, среди которых

лежало потерянное колесо. Ребенок тотчас же схватил это потерянное колесо.

Начиная с 1;0 года нами наблюдались следующие ситуации с объектом «Auto»:

1. Ребенок берет машинку и кладет ее на стол.
2. Толкает машинку вперед и назад.
3. Кидает ее на пол.
4. Раскачивает машинку.
5. Возит машинку вокруг стола, перевернув ее на крышу.
6. Надавливает на машинку обеими руками, затем раскачивает и наблюдает.
7. Переворачивает машинку и крутит ее колеса.
8. Кладет машинку на колени отца.

Из приведенных ситуаций очевидно, что, наблюдая за действиями предмета, ребенок получает первые актуализируемые знания об его функциях.

2.2. Формирование способности восприятия: отбор перцептивно инвариантных признаков объекта

Действия и спонтанные языковые реакции ребенка в первой четверти второго года жизни указывают на то, что благодаря многочисленным действиям с определенным игрушечным автомобилем и другими автомобилями различной формы, первичная форма перцептивно инвариантной структуры разделяется. Этот первичный инвариант формируется из перцептивно однородных частей объекта, встречающихся чаще всего, – колес. Если Томас видел колеса, объекты с колесами или подобные колесам объекты, то на этапе голофраз в большинстве случаев он спонтанно использовал высказывание «Atta» или «A: to».

Имя, возраст: Томас 1; 2,1

Ситуация: Когда Т. вместе с матерью рассматривал книгу с картинками, он указывал слева направо на каждое колесо двух рядом стоящих нарисованных автомобилей и произносил:

Ребенок: А: та # А: та # А: та # (Auto).

Также ребенок называл круглую пробку, пуговицу, глаз лягушки и др. Он также использовал эту звуковую комбинацию в случае, если он воспринимал объект, который можно охарактеризовать через признак «движение», в значении «ехать». Этот факт указывает на то, что однословные высказывания ребенка уже имеют определенное соотношение с объектом и теряют связанность с действием.

Родители со своей стороны постепенно начинают расширять предлагаемое языковое предложение. Они, как правило, начинают предлагать дифференцированные названия транспортных средств и их деталей.

Имя, возраст: Томас 1;2,1

Ситуация: Показывает на колесо трехколесного велосипеда и произносит, требуя подтверждения:

Ребенок: А: та # А: та.

Взрослый: Das ist kein Auto! Das ist ein Dreirad.

Имя, возраст: Томас 1; 2,2

Ситуация: Ребенок видит построенный из кубиков кран с колесами, показывает на него матери, которая как раз вошла в комнату, и произносит:

Ребенок: А: та.

Взрослый: Ja, ein Auto, ein Kranauto!

Имя, возраст: Томас 1;2,2

Ситуация: Томас находит маленькую, игрушечную перевернутую коляску.

Он берет ее, хватается за колеса и произносит:

Ребенок: А: та.

Взрослый: Das ist kein Auto, das ist ein Kinderwagen!

Ребенок: Ребенок тихо играет дальше.

Ребенок побуждает родителей к ответам, он повторяет свое высказывание до тех пор, пока взрослый определенным образом не отреагирует. Требование

обратной связи существенно способствует тому, что родители характеризуют объектную сферу «Auto» с помощью различных понятий. Это демонстрирует ребенку разнообразные звуковые структуры, которые возможно использовать для номинации объектов рассматриваемого понятийного поля и описания действий с ними. Ребенок связывает эти звуковые структуры с признаками объектов, и в определенных ситуациях восприятия находит то, что ему уже известно или имеет некоторые сходные признаки.

2.3. Развитие перцептивного образа

В середине второго года наблюдаются дальнейшие изменения в отношениях объект – слово, которые можно наблюдать в игровых действиях с автомобилем. Эти действия указывают на развитие и расширение перцептивного образа: теперь неизвестные, похожие на колеса объекты не называются ребенком больше «А: ta» или «А: to», как это происходило ранее, только объекты с колесами «классифицируются» ребенком как «Auto».

При появлении новых, ранее не воспринимаемых объектов, ребенок сам начинает руководить процессом обмена информацией. Так, следующие примеры показывают, что самые разнообразные перцептивные образы могут вызывать у ребенка номинацию «Auto»:

Имя, возраст: Томас 1;7,25

Ситуация: Видит строительный ящик на песке и произносит:

Ребенок: Auto.

Взрослый: Das ist kein Auto! Das ist ein Kasten!

Имя, возраст: Томас 1; 7, 31

Ситуация: Спонтанно говорит, глядя на маленькое бунгало:

Ребенок: Auto.

Взрослый: Das ist ein Haus, ein Häuschen!

Подобное употребление фонетического обозначения «Auto» для категориально чуждых объектов выполняет важную функцию для дальнейшего структу-

рирования понятия «автомобиль». Возможно, это неосознанный способ спровоцировать правильный ответ.

Дальнейшим признаком внутреннего развития перцептивной картины автомобиля являются первые дифференцированные названия для объектов, имеющих колеса.

Имя, возраст: Томас 1; 4,3

Ситуация: Произносит, глядя на картинку трактора:

Ребенок: A: chkea: ta (Traktorauto).

Имя, возраст: Томас 1; 7, 31

Ситуация: Рассматривает вместе с матерью книгу. Мать говорит:

Взрослый: Die Eisenbahn mach husch husch.

Ребенок: Hehe.

Имя, возраст: Томас 1;5,18

Ситуация: Видит на плакате велосипед и произносит:

Ребенок: A: ha (Ein Fahrrad!)

Что касается действий, производимых с игрушечными автомобилями, то чаще всего наблюдались следующие:

– машинки приносились на определенное место, тащились ребенком через всю квартиру, при этом часто повторялось «Auto»;

– определенные автомобили тянулись за шнур.

Интересно, что в возрасте ребенка 1;4 – 1;6 родителями демонстрировались и назывались игровые действия (загрузить грузовик, отвезти груз и разгрузить; езда с прицепом), которые, однако, не перенимались ребенком. По-видимому, это связано с тем, что не развитое понятие объекта «Auto» с его типичными инвариантными признаками еще не может свободно использоваться ребенком для того, чтобы выражать независимые друг от друга отношения.

2.4. Формирование понятия «автомобиль»

Во второй половине второго года жизни к началу третьего следующие признаки в сфере языка и поведения указывают на то, что у ребенка уже сформировалось представление об автомобиле, фонетически стабильно связанное с обозначением «Auto».

Ребенок использует слово «Auto» только для обозначения автомобиля, а не для называния перцептивно схожих объектов. Теперь он имеет в сознании перцептивный образ автомобиля, включающий определенные вариации образа с функциональным признаком «ехать или двигаться». Этот образ руководит процессами категоризации и классификации воспринимаемых в окружающем мире автомобилей, а также адекватное вербальное использование названия.

Звуковая структура слова становится постоянной. Слово «Auto» на этом этапе развития начинает комбинироваться с другими словами и в речи Томаса стали наблюдаться следующие напоминающие предложение структуры:

Имя, возраст: Томас 1; 9,10

Ситуация: Видит во дворе припаркованный автомобиль и произносит:

Ребенок: Da Auto.

Имя, возраст: Томас 1; 9,15

Ситуация: Томас кладет свою игрушечную утку в кузов автомобиля и произносит:

Ребенок: Angaauto dat dat (Hängerauto gak, gak).

Имя, возраст: Томас 2; 0,12

Ситуация: Сестра отняла у него автомобиль.

Ребенок: Anne Auto.

Имя, возраст: Томас 1; 9,15

Ситуация: Ребенок увидел автомобильную аварию.

Ребенок: Auto Rad ab.

В области игровых действий узнаются дифференцированные способы обращения с автомобилем, которые основываются на новых знаниях отношений.

Часто реализуются действия погрузки и разгрузки автомобиля, а также езда с прицепом. Дети пробуют садиться и ездить верхом на игрушечном автомобиле, ставить автомобиль в гараж или заезжать под мост из кубиков.

К завершению второго года дети начинают впервые конкретно называть различные типы транспортных средств: автобус, трактор, экскаватор (Bus, Traktor, Bagger). В 2;0,7 нами впервые было зарегистрировано название колеса «Rad». Предпосылкой, конечно, является то, что ребенок постоянно наблюдает подобные объекты в окружении, и начинает дифференцированно называть различные транспортные средства.

Такой прогресс ребенка заставляет родителей предлагать детям более точные и разнообразные языковые средства для обозначения различных транспортных средств, привлекающих их внимание. Таким образом начинает развиваться система подчиненных понятий и пополнение словарного запаса за счет новой лексики.

2.5. Уточнение понятия «автомобиль» и формирование подчиненных понятий

В течение третьего года жизни понятийно-языковое различие в области транспортных средств усиливается. В середине третьего года ребенком были спонтанно использованы следующие обозначения: Lastauto, Müllauto, Sattelschlepper (грузовик, мусоровоз, тягач). Название «Auto» по-прежнему используется, прежде всего, в тех ситуациях, когда ребенку неясно, к какому типу транспортных средств относится тот или иной автомобиль. Потребность ребенка самостоятельно классифицировать неизвестные типы автомобилей, часто выражается в вопросах «is'n das ein Auto?» или в попытках самостоятельного словообразования:

Имя, возраст: Томас 2;8,15

Ситуация: Увидел на улице автомобиль «Мазда» и говорит:

Ребенок: Da, ein Volkswagenmazda.

В построении предложений используются названия марок автомобилей, названия объектов, имеющих пересечение с семантическим полем «Auto», раз-

нообразные глаголы, выражающие перемещение и местонахождение автомобилей:

Имя, возраст: Томас 2;2

Ребенок: Auto hat Rasche (Garage).

Имя, возраст: Томас 2;3

Ситуация: Увидел машину, заезжающую в тоннель и говорит:

Ребенок: Auto hat Berg runtergefahren.

Имя, возраст: Томас 2;10

Ситуация: Увидел на улице большую аварию:

Ребенок: Der Sattelschlepper ist tot, weil er umgekippt ist.

В области игровых действий поле отношений расширяется: автомобиль заезжает в гараж, он ездит под мостом и по мосту, разыгрываются аварийные ситуации. Как язык, так и поведение ребенка в три года доказывают, что слово «Auto» поддерживается стабильным базисным концептом, и что в наличии имеются многочисленные понятийные подчинительные отношения.

Итак, собственно процесс развития понятия начинается тогда, когда ребенок начинает узнавать определенный игровой объект как константную величину. До этого времени объект воспринимается ребенком лишь как предмет, служащий для совместных игровых действий с родителями, а слово «Auto» интегрируются в сенсомоторный акт.

В последней трети первого года начинается формирование восприятия, а именно узнавание тех признаков предмета, которые являются наиболее функциональными и перцептивными (Rad). Эти признаки запускают механизм узнавания и сигнализируют о соответствующих звуковых сочетаниях (Atta, A: ta).

В конце второго года можно говорить о наличии концепта «Auto». Этот концепт является образом, который представлен прототипом и объединяет в себе соответствующие функциональные и перцептивные признаки. Этот прототипический образ сохраняется на протяжении всей жизни и актуализируется при произнесении слова. Данный прототипический образ является основой, к

которой присоединяются другие подчиняющиеся понятия (Lastauto, Rennwagen). Наблюдаемые звуковые изменения слова (Atta, A: ta, A:da, Auto) указывают на то, что процессу становления понятия параллельно сопутствуют становление фонетической структуры слова и формирование концепта.

ЛИТЕРАТУРА

Bates E., Bengini L., Bretherton L., Camaioni L., Volterra V. The emergence of symbols: cognition and communication in infancy. – New York: Academic Press, 1979.

Goodwin R. A Word in edgeways? The development of conversation in the single-word period // Barrett M. Children's single-word speech. – Chisester: Wiley and Sons, 1985. – P. 113 – 147.

Griffiths P. Speech acts and early sentences // Fletcher P., Garman M. Language acquisition. Studies in first language development. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – P. 104 – 120.

Dore J. Holophrases revisited: their "logical" development from dialog // Barrett M. Children's single-word speech. – Chisester: Wiley and Sons, 1985. – P. 23 – 58.

Kleiber G. Prototypensemantik. – Tübingen: Günter Narr Verlag, 1993.

Rosch E. Principles of categorization // Rosch E., Lloyd B.B. Cognition and categorization. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978. – P. 30 – 47.

Uzgiris I.C., Kruper J.C. The links between imitation and social referencing // Feinman S. Social referencing and the social construction of reality. – New York: Plenum Press, 1992.

ПАЛИТРА ЦВЕТА В РОМАНЕ МАРСЕЛЯ ПРУСТА

«В ПОИСКАХ УТРАЧЕННОГО ВРЕМЕНИ»

Импрессионизм в литературе – одно из стилевых явлений, распространившееся в последней трети XIX – начале XX в. В отличие от живописи, в литературе импрессионизм не сложился как отдельное явление. Принято говорить о чертах импрессионизма, присущих тем или иным произведениям, созданных в вышеозначенную эпоху.

Признаки импрессионистического стиля – отсутствие четко заданной формы и стремление передать предмет в отрывочных, мгновенно фиксирующих каждое впечатление штрихах, обнаруживающих, однако, при обзоре целого, свое скрытое единство и связь [Макарова 2008: 8].

Как справедливо отмечают литературоведы, Марсель Пруст был одним из тех авторов, кто необыкновенно точно чувствовал характер импрессионистической поэтики и верно воплощал ее принципы на страницах своих произведений, в романе «В поисках утраченного времени».

В основе прустовского метода воспроизведения мира лежит поразительная наблюдательность и зоркость художника, его внимание обращено к тончайшим мгновениям в жизни природы, зрительным образам, запахам, звукам и другим ощущениям, непосредственно данным человеку его органами чувств. Художественный мир Пруста изобилует множеством поэтических деталей, оттенков и наблюдений. Э.Р. Миассарова, в частности, подчеркивает, что Пруст «уделяет особое внимание цветописи» [Миассарова 2004: 273].

Наполненность цветом достигается автором произведений за счет использования лексем с цветовой семантикой, которые, наряду с другими лексико-семантическими и тематическими группами слов, составляют важнейшую часть идиолекта писателя. Классификация обнаруженных цветообозначений позволила выделить в хроматическом спектре романа «В поисках утраченного вре-

мени» несколько лексических групп, передающих семантику цвета и являющихся способами выражения цветономинаций.

Лексика со значением «**цветовой признак**» представлена следующими лексико-тематическими группами:

1) **качественные прилагательные, выражающие чистые тона.**

Например:

*...c'étaient les reflets **rouges** du couchant que je voyais sur le vitrage de ma fenêtre.* - ... я видел на стеклах моего окна **рдяные** отблески заката.

*... l'hostilité des rideaux **violet**s et de l'insolente indifférence de la pendule qui jacassait tout haut comme si je n'eusse pas été là...* - ... убеждался во враждебности **фиолетовых** занавесок и наглом равнодушии настенных часов, стрекотавших вовсю, как будто меня там не было...

*... le bruit léger de sa robe de jardin en mousseline **bleue**...* - ... ее летнего **голубого** муслинового... платья...

*Et c'est dans le volume **doré** sur tranches que nous n'ouvrons qu'une fois tous les dix ans...* - И наоборот: в томе с **золотым** обрезом, который мы раскрываем не чаще, чем раз в десять лет...

*On ne le reconnaissait en effet qu'à la voix, on distinguait mal son visage au nez busqué, aux yeux **verts**...* - Свана действительно узнавали только по голосу; его нос с горбинкой, **зеленые** глаза...

Рисуя картину воспоминаний, М. Пруст использует не только спектральные цвета, но и монохромные белый и черный. В частности:

*... il était encore devant nous, grand, dans sa robe de nuit **blanche**...* - ... он все еще стоял перед нами, высокий, в **белом** ночном халате...

*Elle était habillée, sous sa mantille, d'un flot de velours **noir** qui, par un rattrapé oblique, découvrait en un large triangle le bas d'un jupe ...* – Под мантильей на ней было надето **чёрное** бархатное платье в пышных складах, с одной стороны подобранное, так что виден был большой треугольный кусок юбки...

Большинство чистых цветов представлено несколькими синонимами, обозначающими оттенки. Например, для желтого цвета находим:

Le château et la lande étaient jaunes... - И замок и луг были **желтые**...

... le double tintement timide, ovale et doré de la clochette... - ...двукратное, робкое, округленное, **золотистое** звяканье колокольчика...

les hautes branches jaunissantes - верхние **желтеющие** ветви

Или для красного:

... surnageait invinciblement sa robe rouge ou sa figure pâle... -... наплывало на нее **красное** его одеяние или же бледное его лицо...

... sous un haut front entouré de cheveux blonds presque roux... - ... высокий лоб, светлые, почти **рыжие** волосы...

... dans ce nom inconnu et si doux de « Champi » qui mettait sur l'enfant, qui le portait sans que je susse pourquoi, sa couleur vive, empourprée et charmante. - ... имени Шампи, которое почему-то окрашивало в моем представлении мальчика в прелестный **ярко-алый** цвет.

Для обозначения серого цвета М. Пруст выбирает следующие синонимы:

... les dos laineux et gris des maisons rassemblées... - ... дома с **серыми** шерстистыми спинами...

... et qui, unie, grisâtre, avec les trois hautes marches de grès presque devant chaque porte... - ... эти одинаковые, **сероватые** комнаты с тремя высокими песчаниковыми ступенями чуть ли не перед каждой дверью...

2) **адъективированные формы предметных субстантивных лексем**, контекстуально актуализирующие свою цветовую семантику в качестве самостоятельного средства цветообозначения. Например:

... son beau visage aux joues brunes et sillonnées, devenues au retour de l'âge presque mauves (досл. – цвет мальвы – М.П.) *comme les labours à l'automne...* - ... ее красивое лицо, ее морщинистые, коричневые щеки, к старости ставшие почти **лиловыми**, словно пашни осенью...

Отдельной группой в системе цветономинаций в романе «В поисках утраченного времени» М. Пруста стоят **сложные прилагательные**. Широкое

распространение сложных прилагательных обусловлено стремлением дать предельно точное определение описываемому явлению. Лексико-тематическая группа сложных прилагательных с цветосемантикой представлена тремя группами:

1) сложные прилагательные с двумя составляющими, где одна часть содержит сему света, а другая сему цвета, передающие различную степень насыщенности и яркости / блеклости цвета. В частности:

Поглощенный злым своим умыслом. Голо трусил на лошади, выехав из треугольной рожицы, темно-зеленым бархатом покрывавшей склон холма, он, трепеща, направлялся к замку несчастной Женевиевы Брабантской. - Au pas saccadé de son cheval, Golo, plein d'un affreux dessein, sortait de la petite forêt triangulaire qui veloutait d'un vert sombre la pente d'une colline, et s'avavançait en tressautant vers le château de la pauvre Geneviève de Brabant.

2) адъективные формы с семантикой цвета и адъективированные субстантивные формы, обозначающие цвет по предмету. Например:

... mais surtout l'éclat rose, lunaire et doux... - ...легкий лунно-розовый блеск цветков...

Cette flamme rose de cierge... - Их цвет все еще напоминал розовое пламя свечи...

3) адъективные формы с наличием двух составляющих, где обе части содержат семантику цвета. Отметим, что при анализе фактического материала подобных форм нами было выявлено крайне мало. В частности:

... la flamme rose-blanche des chrysanthèmes... - где бы полыхало розово-белое пламя хризантем...

М. Пруст эффективно использует и **вербальные формы, семантика которых включает в себя семы цвета. Например:**

... par opposition au Petit-Pré, verdoyant au milieu de la ville, entre trois rues... - ... названный так в отличие от Малого луга, зеленевшего посреди города, на перекрестке трех улиц...

Проведенный анализ показал, что цветообозначения в романе М. Пруста «В сторону Свана» имеют весьма широкий семантический диапазон. Это обусловлено, прежде всего, импрессионистской направленностью стиля писателя. Пруст использует как типичные приемы цветообозначений, так и авторские, причем последние составляют большинство в интересующем нас произведении. Полученный методом сплошной выборки фактический материал подтверждает, что лексико-семантическое поле цветообозначений М. Пруста способно адаптироваться к потребностям самого тонкого и нюансированного выражения цветовых впечатлений.

ЛИТЕРАТУРА

Макарова Н.Е. Стилистические доминанты прозы Бориса Виана: автореф. дисс... к. филол. наук. – Москва, 2008. – 22 с.

Миассарова Э.Р. Особенности индивидуально-авторского восприятия цветовой концептосферы в творчестве М. Пруста и А. Белого (сопоставительный аспект) // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.): Труды и материалы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 273-274.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

Пруст М. В поисках утраченного времени: в 7 томах [пер. с фр. А.А. Франковский]. – М.: Круж, 1992.

Пруст М. В поисках утраченного времени [пер с фр. Н.М. Любимов]. – СПб.: Амформа, 2005. – 667 с.

Proust M. À la recherche du temps perdu. – М.: Éditions du progrès, 1970. – 436 p.

Т.А. Присяжнюк

Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского,

М.П. Захарова

СГУ им. Н.Г. Чернышевского

ЯЗЫКОВАЯ КАТЕГОРИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ И СОПРЯЖЁННЫЕ С НЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ

На современном этапе развития лингвистического знания о речевом воздействии и прагматической направленности высказывания актуальность исследования категории экспрессивности обуславливается её исключительной значимостью как в процессе организации письменного текста, так и в процессе построения устного речевого высказывания. Так, с помощью категории экспрессивности реализуется одна из основных коммуникативных задач речевого акта, каковой является воздействие на мысли адресата при интерпретации высказывания говорящего. Именно экспрессивность «содействует цели речевого сообщения, обеспечивая воздействие текста на реципиента» [Маслова 1995: 185], именно экспрессивность определяет потенциальную возможность любого текста оказывать некое воздействие на сознание и поведение того или иного получателя информации.

Однако стоит заметить, что вопрос об уточнении лингвистической сущности экспрессивности и сопряжённых с нею понятий связан с некоторыми сложностями в связи с абстрактной сущностью рассматриваемых явлений, что также в определённой мере усугубляется «издержками» метаязыка лингвистики.

В современной лингвистической литературе представлены разнообразные исследования, в которых изучение экспрессивности ведётся с различных позиций и в рамках одновременно нескольких теорий, что может быть объяснено многогранностью и сложностью данного явления. На основании анализа теоретических работ, посвящённых интересующему нас вопросу, представляется возможным сделать вывод о том, что явление экспрессии можно трактовать исходя из принципиального различия функционального (речевого) и системно-

структурного аспектов языка. Так, в первом случае экспрессивность приравнивается к выразительности и рассматривается как свойство речи, являясь функциональной категорией, проявляющей себя в коммуникативном акте, конструктивным приёмом, повышающим выразительные возможности текста [Горделий 1990: 90; Филонова 1998: 78]. Во втором случае экспрессивность оценивается как языковое явление, семантический признак слова. Таким образом, вопрос сводится к выделению языковой и речевой экспрессии.

В ряде других работ исследователи выделяют неравнозначную по своей природе семантическую и стилистическую экспрессивность [см., например, Лукьянова 1986: 79; Шаховский 1986: 33]. Однако при более тщательном рассмотрении становится очевидным, что семантическая категория экспрессивности связана с экспрессивной функцией языка, «имеющей определённую систему средств на разных уровнях языка и служащих для реального её воплощения в речи» [Лукьянова 1986: 79], а стилистическая экспрессивность – явление речевое, «сознательно формируемое автором с помощью системы экспрессивных языковых средств и стилистических приёмов» [Шаховский 1986: 33].

С этой точки зрения справедливым представляется замечание Л.Е. Кругликовой о том, что «термин экспрессивность речи шире, чем термин экспрессивность языковых средств, так как экспрессивность речи ... проявляется в результате использования средств языка, входящих во все области языковой структуры» [1988: 52-53]. Очевидно, что языковая экспрессия, будучи обусловленной экспрессивной функцией языка, находит своё реальное выражение в речи. Исходя из выше сказанного, считаем справедливыми высказывания о некой потенциальности языковых экспрессивных единиц и о первостепенности речевой экспрессии.

Не противоречит нашей точке зрения и двухстороннее определение экспрессивности, данное в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой, выделяющее адгерентную экспрессивность, т.е. «экспрессивность, приобретённую словом только в данном речевом контексте» и ингерентную экспрессивность, т.е. «внутренне присущую данному слову как единице языка».

Признавая многогранность экспрессивности, стоит отметить, что градация этой категории не заканчивается выделением её речевой и языковой разновидностей, но и на данном этапе предполагает двойное трактование: в узком и широком понимании. Так, в узком смысле экспрессивность определяется как увеличение степени проявления признака референта [Шаховский 1986], а также усиление качества или количества сигнала [Телия 1986] и противостоит совокупности нейтральных средств [Майданова 1987]. Слова и фразеологизмы, наделённые экспрессивными свойствами, легко обнаруживаются при сопоставлении с их нейтральными эквивалентами. Экспрессивность в широком понимании есть не что иное, как «выразительность, то воздействие, которое оказывают на чувственную сферу человека некоторые языковые единицы» [Кругликова 1988: 55].

Опираясь на результаты анализа теоретических исследований по данному вопросу, считаем правомерным признать интенсивность в качестве составляющей категории экспрессивности. Данная интерпретация основывается на том, что экспрессивность «в общем случае есть усиление качества или количества сигнала» [Телия 1986: 122]. Именно трактовку отношений категории экспрессивности и интенсивности в качестве ингерентных находим в ряде работ И.И. Туранского, посвящённых рассматриваемой проблеме [1990, 1991, 1992].

Сформулировав адекватное, с нашей точки зрения, определение категории интенсивности, согласно которому интенсивность трактуется как мера экспрессивности [1991: 109], автор анализирует сходства и различия между категорией экспрессивности и интенсивности и приходит к выводу, что формальный и функциональные аспекты категории экспрессивности и интенсивности совпадают, а содержательный аспект экспрессивности отличается от содержательного аспекта интенсивности [1990: 19].

Средством создания интенсивности являются интенсификаторы, и, таким образом, «экспрессивность выражения можно градуировать путем введения в высказывание интенсификаторов» [Туранский 1992: 27]. Лексический интен-

сификатор в понимании И.И. Туранского «есть любое средство, повышающее степень экспрессивности высказывания» [1991: 110].

Такая точка зрения подвергается критике в работе Е.И. Шейгал, которая считает, что интенсификаторами могут называться только лексически не самостоятельные слова (наречия), а слова смешанной семантики (прилагательные, глаголы, существительные), выступающие в интенсифицирующей функции, стоит называть интенсификатами [1990: 11-12]. Однако считаем такой терминологический подход к вопросу интенсификаторов несущественным и предлагаем рассматривать данные группы слов недифференцированно.

Важно отметить, что в нашем понимании интенсивность как конституирующий компонент экспрессивности является семантической категорией и проявляется как в плане коннотации, так и денотации [см. Лукьянова 1986: 57; Шаховский 1986: 32; Кругликова 1988: 61].

При этом стоит указать на то, что категория интенсивности не всегда связана с проявлением экспрессивности, сущность которой, в широком понимании, заключается в проявлении личностного отношения говорящего к происходящему. Экспрессивность выражения связана с употреблением слов в их фигуральном, образном значении [Туранский 1990: 23]. Поэтому наряду с интенсивностью представляется целесообразным признать существование образности в структуре экспрессивности, так как она выступает «основанием оценочной квалификации и стилистической маркированности» [ЛЭС 1990: 236].

Далее представляется необходимым отметить, что хотя категория экспрессивности частично и пересекается с такими лингвистическими явлениями как эмоциональность и оценка, данные понятия являются нетождественными в языке и речи. В ряде лингвистических работ должно разграничение не производится, в результате чего понятия эмоционального, оценочного и экспрессивного оказываются нерасчленёнными и используются синонимично.

Однако, принимая во внимание выше сказанное о лингвистической природе категории экспрессивности, возможно, на наш взгляд, избежать неупорядоченности в представлениях о соотношении рассматриваемой языковой катего-

рии, а также эмоциональности и оценочности в языке и речи. Эмоциональность, таким образом, будет имманентно сопутствовать экспрессивности при её широком понимании.

Разграничение экспрессивных и неэкспрессивных оценочных единиц представляется оправданным проводить на основании наличия компонента интенсивности и образности. Так если происходит интенсификация оценки или в действие вступает элемент образности, к оценке обязательно подключается эмоция и высказывание становится экспрессивным [Хантакова 1990: 120; Ягубова 1996: 114; Якушина 2003: 7]. Относительно речевой эмоциональной оценки возможно заключить, что данная разновидность всегда экспрессивна. Подобный эффект также достигается за счёт категории образности и того, что «в плане обозначающего особенно важны редкие слова и слова, выступающие в необычных сочетаниях» [Арнольд 2004: 182].

Общеизвестно, что экспрессивность также тесно связана с категорией модальности. Категория модальности непосредственно связана с прагматической ориентированностью всего высказывания, которая влияет на структуру текста и выбор лингвистических средств его построения. В некоторых работах данные понятия отождествляются, что представляется неоправданным. Вследствие этого, предлагаем рассматривать эти сопряжённые понятия дифференцированно. Под прагматическим аспектом текста в данной работе понимается его «функциональная направленность, то есть ориентация на выполнение какой-то заранее намеченной цели сообщения» [Гальперин 1981: 16].

В зависимости от средств выражения Л.К. Жаналина предлагает рассматривать категорию модальности на уровне слов, предложений и текста [1988: 18]. Эта мысль представляется весьма плодотворной, ибо данный подход отвечает действительной сути данной категории и позволяет «перебросить мостик» от предложения к высказыванию и к тексту в целом.

Очевидным, с нашей точки зрения, является тот факт, что основополагающей составляющей модальности является оценочность. Так, рассматривая данный аспект модальности, З.П. Горделий выделяет следующие параметры её

описания: диапазон оценки, сила и способ выражения оценки, глубина иерархии модальностей [1990: 93]. Исходя из этого, справедливым представляется определение модальности как категории, «выражающей отношение высказывания к действительности с точки зрения автора, отношение говорящего к содержанию высказывания и отношение субъекта действия к действию» [Приходько 1986: 126].

Хотя в лингвистике до сих пор нет общепринятой точки зрения по многим вопросам понимания категории модальности, многие исследователи единодушно признают существование объективной (онтологической) модальности, относящей сообщение в план реальности/нереальности, и субъективной (персуазивной), проявляющей субъективно-оценочное отношение говорящего. При этом подчёркивается тот факт, что субъективная модальность наслаивается на объективное содержание языковых единиц.

Исходя из понимания модальности, при котором учитывается субъективно-оценочный признак, под модальной функцией языковых единиц, поддерживаемых стилистическими приёмами, целесообразно рассматривать роль языковых средств в реализации концепции автора.

Подводя итог, следует отметить, что языковая категория экспрессивности и сопряжённые с ней категории эмоциональности, оценочности и модальности могут проявляться как в языке, так и в речи и определяются прагматической направленностью всего высказывания. Уточним, что хотя субъективная модальность частично пересекается с категорией экспрессивности, они не могут быть соположены, так как модальность представляется нам более широкой и объёмной категорией, одной из ведущих текстообразующих категорий.

ЛИТЕРАТУРА

Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. / И.В. Арнольд. – 6-е издание. – М.: Наука, 2004. – 383 с.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

Горделий З.П. Параметры описания текстовой модальности / З.П. Горделий // Проблемы стилистической маркированности: сб. научных трудов. – М.: издательство МГПИ иностранных языков имени Мориса Тореза, 1990. – Вып. 365. – С. 86 – 93.

Жаналина Л.К. Модальность текста / Л.К. Жаналина // Проблемы стилистики текста – Алма-Ата: издательство Казахского Педагогического Института им. Абая, 1988. – С. 15-20.

Кругликова Л.Е. Структура лексического и фразеологического значения / Л.Е. Кругликова. – М.: издательство МГПИ, 1988. – 83 с.

Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления / Н.А. Лукьянова. – Новосибирск: Наука, 1986. – 227 с.

ЛЭС / Лингвистический Энциклопедический Словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 686 с.

Майданова Л.М. Очерки по практической стилистике / Л.М. Майданова. – Свердловск: издательство Уральского Университета, 1987. – 182 с.

Маслова В.А. Некоторые онтологические аспекты эмотивности текста // Язык и эмоции: Сб. науч. тр. / Волгоград, изд-во "Перемена", 1995. -С. 184-191.

Приходько Н.П. Проблема дифференциации и определения содержания категории модальности / Н.П. Приходько // Учёные записки Тартуского Государственного Университета. – Tartu, издательство Тартуского Государственного Университета, 1986. – Вып. 736. – С. 123-129.

Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1986. – 141 с.

Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке: монография / И.И. Туранский. - М.: Высшая Школа, 1990. – 173 с.

Туранский И.И. Интенсивы и интенсификаторы в семантической структуре текста / И.И. Туранский // Единицы языка в функциональном аспекте: межвузовский сборник научных трудов. – Тула: издательство Тульского Государственного Педагогического Института, 1991. – С. 108-115.

Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности как понятие экспрессивной стилистики / И.И. Туранский // Проблемы экспрессивной стилистики. – Ростов-на-Дону: издательство Ростовского Государственного Университета, 1992. – Вып.2. – С. 18-33.

Филонова Ю.Ю. Когнитивные и прагмалингвистические особенности опосредованных деловых переговоров на морском транспорте (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук / Филонова Юлиана Юрьевна; Краснодарский гос. ун-т. – Краснодар, 1998. – 214 с.

Хантакова В.И. Синонимия эмоционально-экспрессивных предложений оценочной семантики / В.И. Хантакова // Проблемы лингвистического анализа текста: коммуникативно-прагматический аспект. – Иркутск: издательство Иркутского Государственного Педагогического Института иностранных языков им. Хо Ши Мина, 1990. – С. 120-125.

Шаховский В.И. Экспрессивность и оценка – компоненты детонации / В.И. Шаховский // Образные и экспрессивные средства языка. – Ростов-на-Дону: Ростовский Государственный Педагогический Университет, 1986.

Шейгал Е.И. Градация в лексической семантике / Е.И. Шейгал. – Куйбышев: издательство Куйбышевского Государственного Педагогического Университета, 1990. – 96 с.

Ягубова М.А. Основные проблемы исследования оценки / М.А. Ягубова // Филология. – Саратов: Издательство Саратовского Университета, 1996. – С. 110 – 117.

Якушина Р.М. Динамические параметры оценки: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Якушина Роза Михайловна; Башкирский гос. ун-т. – Уфа, 2003. – 24 с.

**АББРЕВИАТУРЫ И СОКРАЩЕНИЯ
ВО ФРАЗЕОЛОГИИ РАДИООБМЕНА**

Проблема словообразования занимает одно из главенствующих мест в рассмотрении процесса создания языка, его изменения и развития, результатом чего является появление новых номинаций. Данный вопрос изучался многими лингвистами (Арнольд И.В., Гак В.Г., Гяч Н.В., Кожина А.П., Могилевский Р.И. Ярмашевич М.А.). Рассматривая словообразовательные процессы языка, выделяют аффиксальное словопроизводство, конверсию, безаффиксальное словопроизводство, словосложение, сокращение, аббревиацию, чередование, удвоение, стяжение, перераспределение [Арнольд 2006: 349].

В данной статье мы уделяем внимание одному из специфических процессов словопроизводства – аббревиации, и, как результату этого процесса – аббревиатурам. Рассматривая процесс аббревиации, следует отметить тот факт, что аббревиатуры возникли в языке как искусственные образования, созданные человеком для коммуникативных целей, в стремлении к удобству и экономии речи. Отметим, что аббревиация отвечает всем требованиям фразеологии радиообмена: краткости, экономичности и в то же время понятности.

Целью данной статьи является исследование аббревиатур во фразеологии радиообмена. Поставленная перед нами цель обуславливает решение конкретных задач: рассмотреть основные направления исследования аббревиатур с точки зрения различных лингвистических направлений, проанализировать фактический материал по формальному, орфоэпическому признаку и по степени сжатости.

В лингвистике нет общего определения для аббревиации и аббревиатур. Тем не менее, лингвисты, изучающие различные сферы языка, сходятся во мнении, что процесс аббревиации, характеризующийся упрощением языка, возник и получил широкое распространение в европейских языках в 20 веке.

В трактовке лингвистов направления семиологии, аббревиатура сама по себе является знаком особого рода. Сокращенные термины сближаются с нелингвистическими знаками на основании отсутствия следующих признаков: многозначности, смысловых отношений, эмоционально-экспрессивных отношений [Кубрякова 2008: 35].

Как полагают Арнольд И.В., В. Адамс, Л. Бауэр, Ярмашевич М.А., Арзуманов Г.Г., Борисов В.В., аббревиатура – это структурно-стилистический эквивалент слов и словосочетаний, полученный в результате сокращения материальной оболочки слова без изменения его функций и значений. Как отмечают исследователи, сокращению, как правило, подвергаются наиболее употребительные слова. Что касается особенности аббревиатур, то прослеживается их тесная связь с исходной единицей [Ярмашевич 2002: 45]. Ракитина Н.Н. считает, что аббревиатура – это единица вторичной номинации со статусом слова, в которой усекается любая линейная часть источника мотивации. [Ракитина 2003: 65].

Следовательно, аббревиатура – это конечный результат процесса аббревиации, воспроизводящий упрощенную форму слова или словосочетания и являющийся его эквивалентом.

Рассматривая основные направления исследования аббревиатур, мы выделяем подход к изучению процесса появления аббревиатур от исходной единицы и способа ее сокращения к результату (Алексеев Н.Н., Селищев А.М., Поливанов Е.Д.); и, наоборот, от результата к исходной единице (Алексеева Н.Н.).

Для рассмотрения процесса появления аббревиатур во фразеологии радиообмена мы придерживаемся первого подхода – от исходной единицы и способа ее сокращения к результату. Данный способ позволяет нам сделать вывод о структуре исходной единицы, позиции усекаемой части, произношении лингвистической единицы и типе сокращения.

Путем сплошной выборки из «Англо-русского словаря гражданской Авиации» В.П. Марасанова [Марасанов 1996] и анализа текстов реального ра-

диообмена, мы выделяем во фразеологии радиообмена 75 наиболее употребляемых аббревиатур, использующихся на различных этапах полета.

В соответствии с целью и задачами нашей статьи, обозначенными выше, проведем анализ фактического материала по 3 признакам: по формальному, орфоэпическому признаку и по степени сжатости. Данные признаки были выявлены на основе исследованных типов сокращений, выделенных различными лингвистами.

Так, Арнольд И.В. считает, что сокращение является одним из продуктивных способов словообразования, в котором она выделяет три типа сокращений и распределяет данные типы по формальному признаку: афerezис – т.е. усечение начала слова; синкопа – т.е. усечение середины слова; апокопа – т.е. усечение конца слова [Арнольд 2006: 177].

Вышеупомянутые способы сокращений во фразеологии радиообмена в большинстве случаев применяются для описания метеорологических явлений, например: GRADU (gradually) - постепенно, NOSIG – no significant changes – без существенных изменений, PROB – probably – возможность, вероятность, RAPID – rapidly – (происходит) быстро.

Опираясь на классификацию И.В. Арнольд, рассмотрим инициальный тип сложносокращенных слов, составленный из начальных букв. Эти сокращения подразделяется на несколько групп. Первая группа - это сокращения, которые произносятся как сочетание алфавитных названий входящих в них букв, например: ETO – ESTIMATED TIME OVER, ATA – Actual time of Arrival – фактическое время прибытия, DME – Distance-Measuring Equipment – дальномерное оборудование, MLS – Microwave Landing System.

Во вторую группу входят инициальные сокращения, которые произносятся как одно слово, написанное такими же буквами: SID – standard instrument departure, STAR – standard instrument arrival, DVOR – Doppler VOR – Доплер – ВОР, AVASI – Abbreviated Visual Approach Slope Indicated – сокращенная система индикации глиссады визуального захода на посадку, ATIS – Automatic Terminal Information Service – автоматическое обслуживание полетной инфор-

мацией аэропорта. Такие типы сокращений называются графическими. Нередко они могут быть не только инициальными, но зачастую сохраняют несколько согласных букв. В свою очередь, Борисов В.В. относит данный тип аббревиатур к собственно-графическим. Данный тип аббревиатур встречается на письме, и в связи с тем, что мы рассматриваем аббревиатуры, используемые во фразеологии радиообмена, данный тип аббревиатур не представляет для нас интереса.

В свою очередь, Борисов В.В. и Лашкова Г.В. подразделяет типы аббревиатур на графические и лексические. По способу образования, Борисов В.В. выделяет графические аббревиатуры, которые делятся на окказиональные и стандартные, среди лексических аббревиатур он выделяет аббревиатуры, образованные по принципу усечения любой части слова, инициальные и сокращения смешанного типа.

Лашкова Г.В. подразделяет графические аббревиатуры на собственно графические и графо-лексические [Лашкова 1983: 59]. Под лексическими аббревиатурами она подразумевает то, что Арнольд называет афerezис, синкопа, апокопа. Что касается графических аббревиатур, то здесь внимание уделяется графическому варианту слов, т.е. сокращениям, в которых используются различные способы, такие как опущение или стяжение различных частей слов на основе однокоренного слова (контрактуры) и на основе сложного слова или словосочетания.

В отличие от графических аббревиатур, графо-лексические сокращения используются не только на письме, но и в речи и близки к разряду лексических сокращений и поэтому часто используются в речи вместо своих прототипов.

Как считают многие лингвисты, такие как Поливанов Е.Д., Потапов И.А., Сухотин А.М, Могилевский Р.И. и другие, графо-лексические аббревиатуры делятся на акронимы (произносимые по составляющим их звукам) и алфавитизмы (произносимые по названиям образующих их букв).

На основе всего вышесказанного, во фразеологии радиообмена мы проводим классификацию аббревиатур по различным типам образования:

Таблица №1

По формальному признаку				По орфоэпическому признаку		
Лексические аббревиатуры				графические		
Смешанный тип (аферезис+синкопа; синкопа +апокопа)	Аферезис	Синкопа	апокопа	Собственно графические	Графо-лексические	
аферезис и апокопа: RNAV – Area Navigation, апокопа + синкопа и апокопа: NOTAM – Notices to Airman		cumulonimbus – CB	gradually – GRA- DU	ABM– abeam, ACFT – aircraft	акронимы	алфаветизмы
					Abbreviated Visual Ap- proach Slope Indi- cated - AVASI	Distance- Measuring Equipment - DME

Исследованный нами материал позволяет сделать вывод о структурных особенностях аббревиатур, используемых в фразеологии радиообмена. Итак, типичными примерами способа образования аббревиатур в фразеологии радиообмена, занимающими первое место по частотности употребления, являются аббревиатуры, образованные по орфоэпическому принципу. При этом графо-лексические типы аббревиатур образуют 63% из 75 рассмотренных нами единиц, из них 20% - акронимы, 43% - алфаветизмы. Преобладание в фразеологии радиообмена графо-лексического типа аббревиатур свидетельствует о необходимости сокращения составных терминов до одного короткого слова, понятного специалистам данной области, а также является одной из отличительных особенностей подязыка радиообмена от любого другого языка. Другой особенностью является использование акронимов, представленных 20% аббревиатур. В подязыке радиообмена данный тип аббревиатур образует такой тип слога, который отвечает фонетическим требованиям данного языка, образуя единый звуковой комплекс. Объяснение того, что алфаветизмы являются наиболее употребляемыми, мы находим частично в том, что произношение слова по буквам дает возможность лучше понять, о чем идет речь. Как отмечает Ярмашевич М.А., звуковое чтение инициальных сокращений наблюдается в тех случаях, когда их фонетическая структура не противоречит закономерностям строения слова в том или ином языке. С другой стороны, буквенное про-

чтение объясняется несколькими причинами, среди которых наблюдаются труднопроизносимые сочетания звуков, стремление к сохранению информационно значимых компонентов, невозможность существования данного фонетического типа в языке, омонимическое отталкивание. [Ярмашевич 2002: 67-68]. Что касается собственно-графических аббревиатур, то как уже было отмечено выше, данный тип выделяется только на письме, в устной речи данный тип не наблюдается. С другой стороны, аббревиатуры, образованные по формальному признаку составляют 37%, среди которых мы наблюдаем 15% аббревиатур смешанного типа или так называемые сращения по принципу образования, т.к. в основу классификации данного типа аббревиатур положен не один способ образования, а несколько, например: NOTAM – Notices to Airman – извещение летному составу, НОТАМ – апокопа + синкопа и апокопа; RNAV – Area Navigation – зональная навигация – афerezис, апокопа. Что касается аббревиатур, образованных по типу сокращения начала слова, то данный тип представлен во фразеологии радиообмена только в смешанном типе образования аббревиатур.

По степени сжатости выделяются:

- графо-лексические аббревиатуры, представленные начальными графемами всех компонентов, входящих в полное образование: APU – auxiliary power unit, VFR – visual flight rules, ETO – estimated time over, и

- аббревиатуры со служебными или малоинформативными знаменательными словам из состава исходной единицы: CAVOC – ceiling **and** visibility OK, NOTAM – Notices **to** Airman.

Итак, исследование аббревиатур во фразеологии радиообмена позволяет нам сделать вывод о том, что аббревиация способствует повышению эффективности информативной функции языка, а также за счет сокращения материальной оболочки слова позволяет увеличить скорость восприятия информации и в то же время снизить затраты на произнесение, что продиктовано коммуникативной задачей создания определенных моделей, способствующих удобству употребления.

ЛИТЕРАТУРА

Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для ВУЗов - М.: Флинта., 2006. – 384 с.

Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М., 2008. – 140 с.

Лаишкова Г.В. Аббревиация как один из способов пополнения терминологического фонда современных языков: Автореферат диссертации филолог. наук, Саратов, 1983.

Марасанов В.П. Англо-русский словарь по гражданской авиации. М, 1996. – 560 с.

Ракитина Н.Н. Когнитивный аспект процессов аббревиации в английском языке [текст] / Н.Н. Ракитина // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы 2 междунар. науч. конф. – Челябинск, 2003.

Ярмашевич М.А. Особенности образования и функционирования аббревиатур в различных стилях и жанрах речи. – Саратов: изд-во Сарат. Ун-та, 2002. – 159 с.

Н.Ю. Смирнова

*Саратовский государственный
социально-экономический университет*

СТАНОВЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ЖАНРА «РАССКАЗ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОГЕЗИИ

За последние годы в лингвистике текста появилось огромное количество работ как отечественных, так и зарубежных лингвистов, рассматривающих проблему внутритекстовой связности или когезии. Изучение текстовой когезии предполагает выделение минимальной текстовой единицы, микротекста.

В центре исследования текстовой когезии находятся связи между предложениями, входящими в микротекст. В лингвистике текста выделяется два основных механизма построения межфразовых связей: *зацепление и повтор*. Зацепление – наиболее элементарный способ реализации когезии. Он основан на использовании разного рода пограничных элементов – предлогов, союзных слов, союзов, частиц и т.п.

Зацепление посредством сочинительных союзов – наиболее элементарный способ соединения предложений сверхфразового единства. Выступая в функции межфразовой связи, различные союзы несут в себе неодинаковую семантику.

Большинством исследователей основным средством реализации межфразовых связей считается повтор. Как справедливо отмечает М.И. Откупщикова, «повторение смысла – необходимое условие появления и существования текста» [Откупщикова 1982: 40]. Ученые различают *грамматический* и *лексико-семантический* повторы.

Грамматический повтор есть не что иное, как морфологическая соотнесенность употребляемых в пределах сверхфразового единства словоформ. Сюда, прежде всего, нужно отнести межфразовое согласование имен и соотнесенность видовременных форм глаголов.

Центральным способом соединения предложений в тексте по праву считается *лексико-семантический повтор*. Основной механизм его реализации –

замещение (субституция), в ходе которого происходит «преобразование замещающего в заместителе под влиянием грамматических свойств последнего» [Откупщикова 1982: 55]. Рассмотрим разные виды проявления этого универсального для связной речи явления.

Применительно к спонтанному монологическому дискурсу прежде всего необходимо различать собственно *лексико-семантический (контекстный) повтор* и *ситуативное замещение*. Ситуативные замещения связывают высказывание не с предшествующим текстом, а с реальной ситуацией общения. Механизм замещения здесь строится на употреблении дейктических элементов – наречий (типа *тут, там, здесь*), местоимений (типа *этот, тот*), частиц (типа *вон, вот*) и т.п. *Контекстные повторы* основаны на воспроизведении информации, имевшей место в предшествующем предложении.

В своем исследовании мы вслед за К.Ф. Седовым [Седов 2004] будем использовать типологию лексико-семантических повторов, предложенную В.Г. Борботько. По характеру осуществления замещения ученый различает *разноименные* и *соименные* повторы. «К группе разноименования относятся наименование одного и того же референта (предмета речи) в дискурсе различными способами. К группе соименования относятся средства, указывающие на отнесенность различных референтов к одной и той же семантической области» [Борботько 1998: 43]. *Разноименные повторы* включают в себя собственно повтор, прономинализацию (местоименный повтор), ноль-именование (эллипсис), синонимический повтор и т.п. Характеристикой, показательной для овладения этой разновидностью межфразовых связей, следует считать *степень синонимии* средств субституции.

В разряд *соименных повторов* следует включить антонимический, топонимический (повтор на основе объединяющего пространства), повтор по принадлежности к множеству, гипо- и гиперонимический повторы и т.п. Нужно сказать, что по своей психологической природе соименные повторы предполагают более высокий уровень речевого аналитизма, нежели повтор разноименный.

В целом в качестве определенного критерия степени связности текста посредством лексико-семантических повторов К.Ф. Седов рассматривает категорию *кратности* повтора – средний показатель количества повторов, соединяющих одно предложение с предшествующим текстом [Седов 2004].

Говоря о текстовой когезии, нельзя оставить без внимания вопрос об особом средстве реализации связности – о *метатекстовых элементах дискурса*. Метатекст в речевом произведении, как правило, несет в себе то, что в науке носит название субъективной модальности, т.е. авторского отношения к предмету речи.

Языковыми средствами выражения субъективной модальности в микро-тексте выступают вводно-модальные слова и словосочетания, специальные синтаксические конструкции, порядок слов, интонация и т.п.

С понятием текстовой когезии непосредственно связано представление о завершенности речевого произведения, предопределяемое его композиционным строением. В зависимости от объема речевого произведения в лингвистике текста разделяются микрокомпозиция и макрокомпозиция.

Для анализа композиционного строения как микро-, так и макротекста важную роль играет выделение функций *инициальных фраз (текстовых зачинов)*. В таких инициальных фразах говорящий стремится определить тему своего дальнейшего сообщения.

Другим важным элементом композиции выступает *предикатный повтор*. Эта разновидность контекстного повтора также предназначена для реализации функции текстового обобщения. Процесс субституции здесь предполагает достаточно сложные речемыслительные операции анализа и синтеза.

Обычно предикатный повтор помещается в финальной части сверхфразового единства реализуя собой фигуру сужения, свертывания информации.

Степень и характер связности тематического блока отражает его *коммуникативная структура*. Исследование коммуникативного строения дискурса опирается на теорию актуального членения (различные авторы по-разному называют эту теорию: коммуникативное членение, перспектива высказывания,

функциональная перспектива предложения и т.п.). Как показали работы современных лингвистов, актуальное членение следует считать особенностью строения текста, а не предложения. Структура сверхфразового единства, рассматриваемая с точки зрения актуального членения, чаще всего называется частной перспективой высказывания. Чешский языковед Ф. Данеш предложил типологию видов актуального членения текста, названного им тематической прогрессией [Daneš 1970]. Подобный подход опирается на коммуникативную преемственность между предложениями, составляющими текст, суть которого «заключается в том, что каждое последующее предложение в сверхфразовом единстве опирается на предшествующее, продвигая высказывание от известного, «данного» к новому, вследствие чего образуется тема-рематическая цепочка, имеющая конечный характер и определяющая границы сверхфразового единства» [Москальская 1981: 21].

Проблема текстовой когезии, как подчеркивает К.Ф. Седов не ограничивается вопросами организации строения микротекста. Она может включать в себя и *макроуровневое* исследование. Подобный подход предполагает рассмотрение сверхфразовых единств как линейных единиц, соотносящихся друг с другом в тексте значительного объема. Исследование связей между сверхфразовыми единствами зависит от того, насколько четко представленный дискурс членится на микротекстовые единицы [Седов 2004: 29].

Анализ внутреннего строения целого дискурса предполагает выявление своеобразия межблочных связей внутри макротекста. При этом каждое сверхфразовое единство рассматривается как отдельное высказывание, подобное предложению в текстовом блоке. Здесь также существенную роль играют формы проявления текстового обобщения и субъективной модальности.

Целью нашего исследования было провести сопоставительный анализ устных монологических дискурсов студентов на разных этапах овладения вторым языком для определения особенностей становления текстовой структуры (лингвистических форм реализации когезии и композиционной завершенности).

Информантами являлись студенты 1-го, 2-го и 4-го курсов, изучающие английский язык в неязыковом ВУЗе. Условно мы подразделяем их на три группы по уровню владения вторым языком:

- 1) испытуемые начального уровня “Elementary”(студенты 1 курса),
- 2) испытуемые среднего уровня “Intermediate”(студенты 2 курса),
- 3) испытуемые высокого уровня “Upper-Intermediate”(студенты 4 курса).

В качестве основного материала сопоставительного анализа служили сверхфразовые единства, представляющие собой спонтанные рассказы о различных событиях отражающих повседневную реальность (описание праздников, путешествий, походов в кино, на футбольные матчи и т.д.).

Сопоставительный анализ речевого материала (в качестве информантов привлекалось более 130 студентов) позволил установить следующие закономерности становления структуры устного спонтанного дискурса. На уровне поверхностной структуры дискурса по мере овладения вторым языком в целом возрастает степень текстовой когезии и композиционной стройности дискурса. Об этом свидетельствуют следующие показатели. На низких уровнях владения вторым языком из-за слабого уровня владения языком, нехватки навыка его использования, сочинительные союзы в функции зацепления в качестве средства реализации внутритекстовой когезии, практически не используются, или используются очень редко. На более высоких уровнях владения вторым языком данный вид связи предложений также не пользуется популярностью, поскольку наряду с ним студенты к этому времени овладевают другими наиболее эффективными средствами, например грамматическим повтором. По мере овладения вторым языком уменьшается количество нарушений в использовании видо-временных форм и в межфразовом согласовании. Ситуативное замещение почти полностью отсутствует в речи испытуемых всех уровней, дейктические элементы появляются, но в небольшом количестве только при высоком уровне владения языком. Происходит это из-за того, что студенты овладевают иностранным языком, запоминая и используя в своей речи готовые клише, в которых искусственно отсутствуют дейктические элементы.

Возрастают показатели синонимии разноименных повторов, и в целом (за счет употребления соименных повторов) – кратность лексико-семантических повторов в сверхфразовых единствах. Что же касается субъективной модальности в ходе становления структуры устного дискурса, то здесь мы видим возрастание частотности употребления вводно-модальных слов. Количество сложно-подчинённых предложений достаточно велико в речи студентов начального уровня обучения, потом их количество снижается, и у студентов с высокой языковой компетенцией снова возрастает. На наш взгляд это объясняется тем, что субъективная модальность у взрослых людей уже сформирована на родном языке, и при овладении вторым языком они пытаются перенести её на него, но из-за низкой языковой компетенции им это не совсем хорошо удаётся. Чем больше они понимают грамматическую структуру другого языка, тем сначала меньше (до определённого уровня), а затем снова по нарастающей в большей степени используют субъективную модальность в своих высказываниях.

На всех уровнях владения языком можно проследить наличие текстовых зачинов. Но с возрастанием языковой компетенции четче и последовательнее употребляются инициальные фразы, формулирующие как тему сверхфразового единства или фрагмента, так и тему всего текста. Меняется степень и характер обобщения в текстовом зачине: инициальные фразы целого текста, как правило, содержат в себе не только представление действующих лиц, но и пространственно-временные координаты дискурса и обобщенно передают сюжет будущего сообщения; на уровне микротекста текстовый зачин обретает более сжатый номинативный характер. Что же касается предикатных повторов, то их количество возрастает в зависимости от уровня владения языком схемы актуального членения дискурса. На ранних этапах овладения вторым языком отмечается слабая коммуникативная преемственность между фразами в оформлении частной и общей перспективы высказываний, и в схемах коммуникативного строения дискурса тематическая прогрессия часто отсутствует. При этом тематическую целостность сверхфразового единства здесь создает лишь рематическая общность. Также надо отметить резкое возрастание на протяжении всего про-

цесса овладения вторым языком субъективной модальности в спонтанных монологах. На более поздних этапах в устных дискурсах все чаще появляется авторский метатекстовый уровень, находящий выражение в различных формах – от вводно-модальных слов и вводных фраз до комментирующих рассуждений, которые иногда состоят из сверхфразовых единств.

Исходя, из вышесказанного, можно сделать вывод, что по мере овладения вторым языком элементы второго языка вследствие их постоянного совместного употребления образуют в ментальном лексиконе более крепкие связи между собой через относительно автономную сеть отношений. Возникает своего рода семантическая субсистема, в которой репрезентации иноязычных слов непосредственно связаны с концептуальным источником хранения информации. В дальнейшем происходит все большее обособление систем обоих языков в вербальной памяти, что в конечном итоге ведет к формированию координированного типа билингвизма.

ЛИТЕРАТУРА

Борботько В.Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): Дис. ... док. филол. наук. - Краснодар, 1998.

Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высш. школа, 1981. – 183 с.

Откупщикова М.И. Синтаксис связного текста. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – 104 с.

Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции.—М.: Лабиринт, 2004.

Daneš F. Zur linguistischen Analyse der Textstruktur // Folia Linguistica. – 1970. – N4.

ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ

В РОМАНЕ М. Л. ЖАКО «МАСКИ»

Творчество любого писателя, с одной стороны, всегда соотносится с каким-либо литературным направлением, с другой же стороны, оно всегда в какой-то мере выходит за рамки любых течений в силу своей специфичности, неповторимости. Последняя обусловлена индивидуальностью авторского стиля. Сообщающий произведению осязаемую целостность, единый тон и колорит в современном литературоведении обозначаются термином «идиостиль» [Григорьев 1983: 4]. Идиостиль (от греческого *idios* – свой, своеобразный, особый и стиль) в то же, что индивидуальный стиль [Очерки 1990: 56].

В поле нашего зрения некоторые особенности идиостиля современной канадской писательницы Мартин Лиди Жако, которая еще неизвестна русскоязычному читателю. Интересующее нас произведение «Маски» автор относит к жанру романа. Роман (от французского *roman* – первоначально произведение на романских языках) представляет собой большую форму эпического жанра литературы нового времени. Его наиболее общие черты: изображение человека в сложных формах жизненного процесса, многолинейность сюжета, охватывающего судьбы ряда действующих лиц, многоголосие, отсюда-большой объем сравнительно с другими жанрами. Именно эти черты характеризуют основные тенденции развития романа и проявляются крайне многообразно. Роман стал своего рода эпосом частной жизни. В нем на первый план выходят образы людей обыкновенных, людей, в действиях которых непосредственно выражается только их индивидуальная судьба, их личные устремления. Роман (за исключением особенной формы исторического романа, а так же романа в эпопеи) основывается на событиях частной жизни и, как правило, на вымышленных автором событиях. Так в романе "Маски" с первых же строк автор знакомит читателя с главной героиней и погружает в ее мир, ее состояние души и жизненные проблемы.

Для создания четких и в то же время ярких образов автор использует так называемые словесные образы. Образы создают возможность передать читателю то особое видение мира, которое заключено в тексте, свойственно его автору или его персонажу и характеризует его. Именно образам принадлежит ключевая роль в разработке тем и идей произведения, и при стилистическом анализе они рассматриваются как важнейшие элементы в структуре целого. Словесные образы изучались с древнейших времен и традиционно делились на тропы и фигуры. Разница между ними усматривалась в том, что тропы состоят в отдельных словах, а фигуры в парадигматических и синтагматических образных средствах [Литературный словарь 1990: 115].

По существу к тропам относятся различные виды перенесения значения: эпитет, сравнения, гипербола, литота, ирония, аллегория, олицетворение, перифраза. Троп представляет собой общее явление языка, чрезвычайно расширяющего границы употребления слова, использующее множество его вторичных оттенков. Благодаря им троп усиливает эмоциональную, оценочную окраску речи, индивидуализирует характеристику явлений и в конечном счете получает познавательное значение, углубляя представление об этих явлениях. Эти особенности тропа (эмоциональное, индивидуальное и познавательное) определяют особое внимание к нему со стороны художественно-литературного творчества, его место в литературном языке. Троп выступает и как характерологическое средство индивидуализации речи персонажей, и как одна из выразительных сторон авторской речи.

Синтаксические фигуры также индивидуализируют речь, придают ей повышенную эмоциональную окраску, получая вместе с тем конкретное и выразительное значение лишь в контексте, в зависимости от общего синтаксического строя речи. Классическая стилистика предлагала обширные перечни стилистических фигур; многочисленные классификации сводились к внешней их сортировке. Различали такие стилистические фигуры как анафора, антитеза, вводные слова и предложения, градация, инверсия, многосоюзие, неполное предложение, обращение.

Кратко представим основные результаты анализа средств создания образности, используемых в романе «Маски».

Центральным элементом формирования стиля последнего оказался эпитет. Автор прибегает к данному стилистическому приему при описаниях различного рода. Признак, выраженный эпитетом, причем эпитет, как правило, один, как бы присоединяется к предмету, обогащая его в смысловом и эмоциональном отношении. Например:

toutes sortes de machines inhumaines; le regard moquer; la voix railleuse; ce mal innommable; ses idées sombres; café parfumé; une journée laborieuse; une allure de plus en plus sculpturale.

Как видим, эпитет подчеркивает в предмете не только присущие ему, но и возможные, мыслимые, перенесенные черты и признаки. Это дает основание причислить эпитет к группе тропов.

Для того чтобы сопоставить какие-то явления или понятия, автор прибегает к метафорам:

remuer le coeur de la population; les tentacules de cette affaire; une page déchirée au grand livre de leur histoire; derrière leur masque de succès social, tout ce magma de l'histoire

и развернутым сравнениям:

des pylons géants avaient plié comme de vulgaires jouets de plastique.

Используемые олицетворения также служат созданию яркой образности:

dernier soubresaut de la mauvaise saison; ce dernière avril du siècle ouvrait la porte au printemps; ses boucles brunes courtes lui dessinaient de petits points d'interrogation sur le front.

Действие романа разворачивается на рубеже прошлого и нынешнего веков. Герои – наши современники. Проблемы и события их волнующие хорошо нам знакомы и понятны. На этом основании для создания образности общего исторического контекста автор апеллирует к многочисленным политическим (1) и географическим (2) реалиям:

(1) *un nettoyage ethnique; droits linguistiques; la refrancisation; Français neutres;*

des réfugiés albanais du Kosovo; les réfugiés politiques;

(2) *Kosovo, Nouvelle Ecosse, Greenwood, Halifax, Toronto, l'ex République yougoslave de Macédoine.*

Среди используемых М.Л. Жако стилистических фигур наиболее частотны перифразы:

un voyage sans retour (смерть); *véritable jeu de piste au sortir de l'avion* (регламентированная последовательность действий беженцев после приземления самолета).

Употребление нескольких перифраз для лексемы *passager* (пассажир) при описании подлинных трагических событий связанных с авиационной катастрофой, воздействуя на ассоциативный ряд читателя, служат созданию яркого образа:

des autres prisonniers (заключенные) *de cette carlingue; les autres condamnés* (приговоренные).

Проведенное учебное исследование позволяет нам сделать вывод, что индивидуальный стиль Мартин Л.Жако нельзя охарактеризовать в целом и однозначно. Ее язык нельзя назвать изысканным или банальным. Автор умело пользуется так называемыми "словесными украшениями". Автор очень тонко передает психологические портреты героев и в полной мере дает читателю прочувствовать все тонкости человеческой души со всеми ее переживаниями и колебаниями.

ЛИТЕРАТУРА

Григорьев В. П. Грамматика идиостиля. - М., 1983.

Литературный энциклопедический словарь. - М., 1987.

Очерки истории языка русской поэзии XX века. Поэтический язык и идиостиль. - М., 1990.

**К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИИ
ИМЕНИ КОНЦЕПТА «МУЖЧИНА»
В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ**

Вопрос о концепте и его описание считается одним из сложнейших в современной науке. Он сводится к проблеме взаимоотношения идеального и материального миров – мышления, сознания и языка как наиболее важных категорий.

Лингвокультурологический подход к концепту предполагает признание концепта культурно-обусловленной сущностью. Необходимо отметить, что о влиянии культурно-исторических факторов на язык одним из первых в отечественном языкознании говорил академик В.В. Виноградов. Решая проблему соотношения языка и мышления, он писал: «Язык – это не только средство выражения мысли, но и форма ее становления, орган образования мысли – и вместе с тем сама сформировавшаяся мысль». Говоря о значении слова, ученый утверждал, что в нем воплощаются элементы мысли или мышления, значения формируются под воздействием культурно-исторической ситуации, мировоззрения, а также социальных факторов [Виноградов 1986: 97].

Концепт подчиняется психической жизни человека, он динамичен, он связан с чувственным восприятием, аффективными и ментальными процессами. Концепт может быть воссоздан «только в системе соответствий ключевых признаков данной культуры, шифрованной в словесном знаке» и объективирован «по следу его движения в последовательном преобразовании форм – через образ, через понятие, через символ» [Колесов 2002:63]. Концепт понимается как «часть концептосферы, которая имеет свою историю» [Токарева 2002: 22] и выступает как глобальная многомерная ментальная единица, обусловленная исторически и культурно носящая объективный характер.

Интересующий нас концепт «мужчина» представляет в современном лингвосознании часть более сложного концептуального образования «человек»,

являющегося базовым и востребованным во всех лингвокультурах.

В русском языке в архаический концепт «человек» вводит лексема *муж*, в сопоставлении с которой выстраивалась вся древнерусская система социальных терминов [Полонский 2003: 236-237]. «Каждое древнее слово, — отмечает В. В. Колесов, — по исходному своему смыслу является мотивированным», поэтому в его реконструкции «мы всегда можем сказать, что именно лежит в основе данного исходного представления» [Колесов 2000: 12]. В лексеме *муж* просматриваются семантические «тени» индо-европейского корня **mon-* < **man-* / **men* [Walde 1965: 655; Черных 1999: 547; Маковский 1966: 280-283], имевшего в качестве исходных три основных значения: 1) «разум» (др.-исл. *menn*, лат. *mens* — «ум, дух»); 2) «рука» (др.-инд. *mānus* — «человек, муж» и лат. *manus* — «рука»); 3) «земля» (лит. *žmogùs* — «человек, мужчина» и *žemė* — «земля») [Фасмер 1986: 670; Степанов 1997: 60, 89, 553].

По наблюдениям А.В. Полонского, ментальная составляющая интересующего нас концепта объективируется не лексемой *умный*, а лексемой *мудрый*, также восходящей к древнему корню **men*. Физическая составляющая концепта представлена *рукой* (ср., например: манить — звать движением руки) — это основное средство, благодаря которому человек физически взаимодействовал с окружающим миром, утверждая в нем свое бытие и быт [Полонский 2003: 237].

Архаическая лексема *муж* выражала концепцию человека, сущего и бытового, достигшего благодаря своей мудрости и труду возможности быть самостоятельным и независимым [Срезневский 1958: 237]. На этой базе формируются основные значения древнерусской лексемы *муж*: 1) человек; 2) свободный человек; 3) именитый почетный человек, обычно глава большой семьи, обладающий всеми гражданскими правами, включая право принимать участие в жизни государства; 4) мужчина; 5) супруг, находящийся в освященном церковном венчанием союзе с женщиной [Степанов 1997: 189-193].

Лексемы *мужчина* и *мужик* обязаны своим появлением усложнению социальных отношений и расширению перцептивных границ русского человека.

В современном русском языке основное значение первой лексемы – «лицо, противоположное по полу женщине», вторая определяется как устаревшая для обозначения 1) крестьянина и 2) работника, выполняющего грязную работу и просторечная с семантикой: 3) мужчина; 4) муж, супруг [Евгеньева 1986: 309].

Во французском языке лексема *homme*, именующая и человека, в отличие от других видов живых существ, и мужчину в гендерной оппозиции к женщине, восходит к латинскому слову *homo* [Hachette 1987: 546-547]. С последним связывался целый ряд значений: 1) человек; 2) мужчина; 3) умный (благоразумный, рассудительный) или честный, порядочный человек; 4) слабое (ограниченное) существо; 5) этот человек, он; 6) приверженец; 7) пехотинец [Дворецкий 1976: 478]. Однако, этимологический словарь французского языка указывает на связь лексемы *homme* с индоевропейским корнем **ghuom* – «земля» и латинским *humus* «земля», откуда *homo*, *hominis* «человек», создание рожденное из земли, в противоположность богам, и равно обозначающее и мужчину и женщину в классической латыни и только мужчину в народной латыни, а также – разумное создание в отличие от дикарей и животных [Picoche 2002: 287]

Примечательно, что словарь французско-старофранцузского языка конкретизирует представление о различных ипостасях того, кто вербализуется посредством лексемы *homme*:

noble, mari, homme vénéré – baron [nm] [c r]

berger, grossier personnage, homme de rien – berchier [nm]

berger, grossier personnage, homme de rien – bergier [nm]

jouvencel, homme (jeune) – joulencel nm12e

fille (jeune), homme (jeune) – jovente nf 11e

homme du pays – paisant [nm]

homme hospitalier, homme généreux – viandier [nm]

vieil homme – vieillart [nm]

homme méprisable – witart [nm]

jeun homme, adolescent, damoiseau – damelot (nm 13e)

jeune homme, jeune fille, adolescent -te – danzel (nm 12e)

[freelang.com/enligne/francais_ancien 01.06.09].

Современные лексикографические источники предлагают такие значения лексем *homme* как: 1) человек, мужчина; 2) разг. муж, любовник; 3) ист. вассал; 4) рядовой подчиненный работник; 5) воен. солдат, боец, рядовой; 6) спорт. игрок [Гак 1997: 541; Hachette 1987: 546-547; Larousse 1993: 326].

Представленный анализ лексикографических источников указывает на общность мотивации имен концепта «мужчина» и «homme», а именно их связь с понятием «земля». Возникновение в русском языке первоначально социальной, а затем и социокультурной эквиполентной оппозиции «мужчина/мужик» равно как и относительная устойчивость конфигурации концепта «homme» представляют национальную специфику развития базового концепта «человек» в различных лингвокультурах.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.

Гак В.Г., Ганишина К.А. Новый французско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1997. – 1195 с.

Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1976. – 1096 с.

Евгеньева А.П., Разумникова Г.А. Словарь русского языка: В 4-х т. Т. 2 – М.: Русский язык, 1986. – 736 с.

Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб., 2000.

Колесов В. В. «Жизнь происходит от слова...». СПб.: Златоуст, 1999. – 368 с.

Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. М., 1996. – 415 с.

Полонский А.В. Русская «орк-культура»: модификация концепта «человек» / Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. Материалы Междунар. симпозиума. Волгоград, 22-24 мая 2003 г.: в 2 ч. – Ч. 1. Научные статьи. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 234-246.

Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка: В 3 т. – Т. 1. – М., 1958.

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования. М.: Школа «Яз. рус. культуры», 1997. – 824 с.

Токарева В. Сказать – не сказать. М.: СП «Слово», 1991.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – Т. 2. – М., 1986.

Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. – Т. 1. – М., 1999.

Hachette. Le Dictionnaire Pratique du Français. – Hachette, 1987. – 1266 p.

Larousse de Poche. – Larousse, 1993. – 848 p.

Picoche J. Dictionnaire étymologique de français. – Le Robert, 2002. – 739 p.

Walde A. Lateinisches etymologisches Wörterbuch. – Heidelberg, 1965. Bd. 1

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

http://www.freelang.com/enligne/francais_ancien.php?lg=fr

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

О ТЕРМИНАХ «КОНЦЕПТ» И «ПОНЯТИЕ»

Концепт признается связующей единицей в междисциплинарных исследованиях культуры, сознания и языка. Будучи категорией, относящейся к различным областям знания, концепт не имеет единого определения. Это связано также с тем, что концепт представляет собой ментальное образование, не поддающееся прямому наблюдению.

Напомним, что как лингвистический термин «концепт» впервые используется С.А. Аскольдовым в 1928 году в статье «Концепт и слово». Термин определяется ученым как «универсалия», «общее понятие», «содержание акта сознания». Концепт в понимании Аскольдова – часть кругозора человека. Концепт непосредственно связан со словом: «Слова... понимаются и создают нечто, могущее быть объектом точной логической обработки». Исследователь не только впервые ставит вопрос об определении концепта как термина лингвистики, но и делает попытку создать типологию концептов. С.А. Аскольдов выделяет познавательные и художественные концепты [Аскольдов 1997].

Рассматривая концепты как когнитивные сущности, реализующиеся в языке, исследователь проводит границу между *концептами и понятиями*. Последние, по мнению исследователя, представляют собой «точки зрения», составляющие концепт [Аскольдов 1997: 278].

На связь концепта и понятия указывают многие современные исследователи. Так, например, В.В. Колесов отмечает, что оба эти когнитивные феномены «являются семантическим стрежнем системы мышления и «держат» всю парадигму отношений» [Колесов 1992: 35].

Ю.С. Степанов утверждает, что концепт и понятие – явления одного и того же порядка. Однако он призывает их разграничивать как термины разных наук: понятие используется в логике и философии, а концепт – в математической логике, культурологии и лингвистике [Степанов 2001].

Н.Ф. Алефиренко, разделяя мнение А. П. Бабушкина, отмечает, что «в отличие от понятия концепт представляет собой «широкую» неотфильтрованную и даже в некотором роде интуитивно сформированную образную единицу когнитивного сознания в виде схемы, фрейма, сценария или инсайта». Исследователь выделяет «разнотипные номинативные единицы: одни из них вербализуют знания в форме понятий, другие – в форме концептов, третьи – широкий спектр различных сочетаний понятийных и концептуальных форм когнитивного сознания» [Алефиренко 2005: 62].

Ряд ученых закрепляют за концептом значение «более объемной мыслительной единицы человеческого сознания» [Гришина 2002] по сравнению с понятием. Последнее рассматривают как «мысль, отражающую в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков, в качестве которых выступают свойства предметов и явлений и отношений между ними» [ФЭС 1983: 513]. Е.С. Кубрякова подчеркивает, что термин «концепт» следует трактовать широко, подводя под это обозначение разнообразные единицы оперативного сознания, а именно представления, образы, понятия [Кубрякова 1988: 143]. Вслед за Е.С. Кубряковой Н.В. Друзина отмечает, что «будучи термином родовым, концепт включает в себя разные единицы ментальной деятельности человека в виде ее оперативных единиц» [Друзина 2005: 182].

Не менее широко трактует концепт С.Х. Ляпин. По мнению ученого, концепт представляет собой мыслительное образование, включающее и понятие, и представление, и поведенческие стереотипы в качестве «редуцированных форм». В глубине данного мыслительного образования понятие всего лишь «мерцает» [Ляпин 1997: 11, 27].

Что касается понятия, то О.С. Ахманова определяет его как основную единицу мышления, продукт познания, которое представляет общее в предмете познания [Ахманова 1957: 29]. Н.Ф. Алефиренко видит в понятии высшую форму отражения человеком обобщенных свойств и признаков познаваемого объекта [Алефиренко 2005: 48].

Таким образом, исследователи указывают, что понятие объединяет наиболее существенные общие признаки предмета или явления, а концепт может отражать любой или любые признаки объекта. На этом основании различия между концептом и понятием отражают различия обыденного и теоретического познания. Вместе с тем понятие может быть интерпретировано как «рациональный, логически осмысленный концепт» [Болдырев 2002: 24]. В этом случае знания человека, зафиксированные в понятийной форме, представляющей репрезентацию объекта через понятие, являют собой обработанный наукой концепт. Концепт получает точную дефиницию, закрепленную на данном уровне сознания, и занимает наивысшее место в иерархии единиц оперативного сознания [Афанасьева 1997: 6 – 7].

Являясь продуктом логического и эмоционального освоения мира, концепт в отличие от понятия не только мыслится, но и переживается, становясь, таким образом, объектом эмоций [Красавский 2001: 10]. Понятие же отличается своей «безобразностью», «чистой рациональностью» [Войшвилло 1989: 98]. Приведенное мнение восходит к идеям Пьера Абеляра, основателя концептуализма. По мысли Абеляра, концепт (*conceptus*) отличается от понятия (*intellectus*) по способу «схватывания» (*conceptio*), постижения объекта: понятие коррелирует с рациональным знанием, концепт связан с творческим воспроизведением смысла [Воркачев 2004: 24].

Существует также мнение, не нашедшее, однако, серьезного развития в трудах современных ученых, согласно которому концепт представляет собой разновидность понятия. В данном случае концепт сводится к универсалии, явлению высшей ступени абстракции, однопорядковому с категориями Аристотеля, которое отправляет либо к семантическим классам, объединяемым родовым признаком (растение, животное, мебель и пр.), либо к гипостазированным свойствам и отношениям – «абстрактным предметам» (справедливость, свобода, благо и пр.). Концепт представляется результатом абстрагирующей деятельности человеческого мышления [ФЭ 1964: 57 – 58].

Понятия обобщают опыт языкового коллектива, объединяясь в понятийную систему. Они представляют собой, по выражению С.С. Неретиной, «объективное идеальное единство различных моментов предмета» [Неретина 1999: 30], итог процесса познания, связанный со знаковыми и значимыми структурами соответствующего языка, и функционируют независимо от общения, в то время как система концептов – концептосфера [Лихачев 1997] – отражает континуальность, текучесть мира. Основным свойством концептосферы признается динамичность, развитие ставится в зависимость от экстралингвистических и лингвистических факторов [Федотов 2004: 7].

Изменения концептосферы находят свое отражение в «памяти концепта» [Яковлева 1998: 45], т. е. процессе возникновения словесной или невербальной формы, в которую был облачен первоначально данный в концепте смысл. Каждый концепт в составе концептосферы того или иного национального языка расшифровывается в зависимости от «сиюминутного контекста и культурного опыта, культурной индивидуальности концептоносителя» [Лихачев 1997: 282]. Благодаря особенностям своего существования, концепты легко подвержены всем изменениям среды: социальным, культурным и историческим [Друзина 2005: 183].

Несмотря на многочисленные работы, в которых рассматривается разграничение терминов понятие и концепт, по нашему мнению, вопрос не может считаться исчерпанным. Данное убеждение связано с тем, что в ряде исследований концепт и понятие выступают в качестве синонимов. Ср.: «Концепты – ...основная форма осуществления понятийного мышления..., понятийный инвентарь» [Худяков 1996: 102]. Ученые отмечают, что во многих работах происходит простая замена термина *понятие* более востребованным *концепт*.

ЛИТЕРАТУРА

Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.

Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – М.: Academia, 1997. – С. 267 – 279.

Афанасьева О.В. Новые подходы к изучению частей речи // Языковая категоризация (части речи, словообразование, теория номинации). – М.: Наука, 1997. – С. 7 – 6.

Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М.: Просвещение, 1957. – 356 с.

Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. – 123 с

Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. – М.: Наука, 1989. – 213 с.

Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 236 с.

Гришина Н.В. Концепт ВОДА в языковой картине мира (на основе номинативного и метафорических полей русского языка XI – XX вв.): дис. ...канд. филол. наук. – Саратов, 2002. – 215 с.

Друзина Н.В. Фундаментальные глаголы бытия и обладания. Функциональный и когнитивный аспекты: дис. ...д. филол. наук. – Саратов, 2005. – 352 с.

Колесов В.В. Концепт культуры: образ – понятие – символ // Вестник СПбГУ. – СПб, 1992. – Сер. 2. – Вып. 3., № 16. – С. 32 – 43.

Красавский Н.А. Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дис... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2001. – 40 с.

Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М., 1988. – С. 141 -172.

Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М., 1997. – С. 280 – 287.

Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. – Архангельск, 1997. – Вып. I. – С. 11 - 35.

Неретина С.С. Тропы и концепты. – М.: Прогресс, 1999. – 220 с.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Акад. проект, 2001. – 989 с.

Федотов Е.С. Функционирование и формирование концептов (на материале русского, английского и французского языков): автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Саратов, 2004. – 18 с.

Худяков А.А. Концепт и значение // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград, 1996. – С. 97 – 103.

Яковлева Е.С. О понятии «культурная память» в применении к семантике слова // ВЯ. – 1998. – № 3. – С. 43 – 53.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

ФЭ – Философская энциклопедия: В 5-ти томах [Текст]. – М.: Прогресс, 1960 – 1970. - Т. II – 540 с.

ФЭС – Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Наука, 1983. – 610 с.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ.

СТРУКТУРА ДИСКУРСА. ДИСКУРС VS. ТЕКСТ И РЕЧЬ

Термин «дискурс» стал активно использоваться в 50-х гг. XX в. Напомним, что Э. Бенвенист, разрабатывая теорию высказывания, рассматривает дискурс как экспликацию позиции говорящего в высказывании [Бенвенист 1974]. З. Харрис понимает под дискурсом последовательность высказываний, отрезок текста, больший, чем предложение [Harris 1952].

Исследователи дискурса – сторонники взглядов З. Харриса – употребляют данный термин в его лингвистическом значении. Дискурс мыслится как речь, «вписанная» в коммуникативную ситуацию, как категория с отчетливо выраженным социальным содержанием. Подчеркивается динамический характер дискурса, противопоставляемого традиционному понятию текста как статической структуры. Так, Т. Ван Дейк определяет дискурс как «комплексное коммуникативное событие», «вербальный продукт коммуникативного действия», «актуально произнесенный текст» в отличие от текста как «абстрактной грамматической структуры произнесенного», «понятия, касающегося системы языка или формальных лингвистических знаний, лингвистической компетенции» [Van Dijk 1998].

Рассматривая дискурс в совокупности с коммуникативной ситуацией, Н.Д. Арутюнова определяет исследуемый феномен как речь, погруженную в жизнь [Арутюнова 1999: 56].

М. Фуко, развивая идеи Э. Бенвениста, понимает под дискурсом определенный тип высказывания, присущий той или иной социально-политической группе, эпохе [Foucault 1971]. А. Греймас, Ж. Деррида, Ю. Кристева, М. Пеше, вслед за М. Фуко, рассматривают дискурс как термин, описывающий способ говорения и имеющий обязательное определение – КАКОЙ или ЧЕЙ дискурс. Исследователей интересуют, в первую очередь, конкретные разновидности данного феномена, в которых проявляется коммуникативное своеобразие субъ-

екта социального действия [Макаров 2003]. Однако работающий в традициях данного направления П. Серио считает целесообразным выделить следующие значения термина «дискурс»: 1) эквивалент понятия «речь» (по Ф. Соссюру), т.е. любое конкретное высказывание; 2) единица, по размерам превосходящая фразу; 3) воздействие высказывания на получателя с учетом ситуации высказывания; 4) беседа как основной тип высказывания; 5) речь с позиции говорящего в противоположность повествованию, которое не учитывает такую позицию (по Э. Бенвенисту), 6) употребление единиц языка, их речевая актуализация; 7) социально или идеологически ограниченный тип высказываний, например, феминистский дискурс; 8) теоретический конструкт, предназначенный для исследований условий производства текста [Серио 1999: 26 – 27].

Заслуживает отдельного рассмотрения точка зрения Ю. Хабермаса на дискурс как на особый идеальный вид коммуникации, осуществляемый в максимально возможном отстранении от социальной реальности, традиций, авторитета и др., имеющий целью критическое обсуждение и обоснование взглядов и действий участников коммуникации [Habermas 1981].

Д. Шиффрин разграничивает три аспекта в трактовке данного понятия:

- с позиции формально или структурно ориентированной лингвистики дискурс определяется как язык выше уровня предложения или словосочетания;
- функционально дискурс мыслится как любое употребление языка в широком социокультурном контексте;
- с точки зрения взаимодействия формы и функции дискурс рассматривается как высказывание, как целостная совокупность функционально организованных, контекстуализированных единиц употребления языка [Schiffirin 1994: 20 – 43].

Отметим, что все приведенные подходы к определению понятия дискурса не противоречат друг другу, но дополняют и придают данному феномену статус объекта междисциплинарного изучения. Т. Милевская в связи с этим указывает, что представление о процессах порождения и понимания текста невозможно без опоры на коммуникативную ситуацию. Мнение исследователя пред-

ставляется одним из наиболее убедительных: Т. Милевская *понимает под дискурсом совокупность речемыслительных действий коммуникантов, связанная с познанием, осмыслением и презентацией мира говорящим и осмыслением, реконструкцией языковой картины мира продуцента реципиентом*. Такое представление лежит в русле динамического (on-line) подхода к языку; ключевые девербативы (действие, познание, презентация, реконструкция) достаточно полно отражают многообразие операций самой высокой степени сложности, совершаемых участниками коммуникации [Милевская 2008: 2].

В структуре дискурса различают разные уровни – *макроструктуру*, или глобальную структуру и *микроструктуру*, или локальную структуру. Макроструктура дискурса предполагает членение на крупные составляющие: эпизоды в рассказе, абзацы в газетной статье, группы реплик в устном диалоге. Внутри крупных фрагментов дискурса наблюдается единство: тематическое, референциальное, событийное, временное, пространственное и т. д., подробнее см. [Баранов 1993].

Специфическое понимание термина «макроструктура» представлено в трудах Т. ван Дейка. По мнению исследователя, макроструктура – это обобщенное описание основного содержания дискурса, которое адресат строит в процессе понимания. Построение макроструктур – одна из разновидностей так называемых стратегий понимания дискурса.

Помимо макроструктуры Ван Дейк определяет также понятие суперструктуры – стандартной схемы, по которой строятся конкретные дискурсы. В отличие от макроструктуры суперструктура связана не с содержанием конкретного дискурса, а с его жанром. Так, нарративный дискурс, согласно У. Лабову, стандартно строится по следующей схеме: краткое содержание – ориентация – осложнение – оценка – разрешение – кода. Такого типа структуры именуются также нарративными схемами. Анализируя различные аспекты глобальной структуры дискурса, исследователи обращаются к понятиям фрейма, скрипта, сценария [Кибрик, Паршин 2008].

Микроструктура дискурса подразумевает членение дискурса на минимальные составляющие, которые относят к дискурсивному уровню. Такими минимальными единицами считаются предикации или клаузы (термин У. Чейфа) [Макаров 2003: 45].

Следует отметить, что соотношение понятий «дискурс», «текст» и «речь» представляет собой давний предмет научных дискуссий. Оппозиция «письменный текст/устный дискурс» сводит понятия к двум формам языковой действительности [Гальперин 1981]. Однако сами сторонники такого разграничения отмечают его «неадекватность» [Ноеу 1983: 11].

В начале 70-х гг. была предпринята попытка дифференцировать понятия «текст» и «дискурс» с помощью дополнительной категории «ситуация». Дискурс предлагалось трактовать как «текст плюс ситуация», в то время как текст определялся как «дискурс минус ситуация» [Ostman 1995]. В этом нашла выражение общая тенденция к пониманию дискурс-анализа как широкого подхода к изучению языковой коммуникации, для которого характерны, с одной стороны, повышенный интерес к более продолжительным, чем предложение, отрезкам речи, и, с другой стороны, внимание к контексту социальной ситуации. Сторонники данного подхода не соотносят дискурс с древними текстами, связи которых с актуальной жизненной ситуацией не восстанавливаются непосредственно [ЛЭС: 137].

Некоторые лингвисты трактуют дискурс как интерактивный способ речевого взаимодействия двух и более коммуникантов, в противовес тексту, принадлежащему, в большинстве случаев, одному автору, что сближает данное противопоставление с традиционной оппозицией «диалог/монолог». М. Макаров признает последнее разграничение условным, т. к. естественным проявлением языковой активности считается диалог, а монолог имеет диалогичные черты – он всегда обращен к адресату (реальному или гипотетическому) [Макаров 2003: 88].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров противопоставляют «дискуссию» и «дискурс». Под последним исследователи понимают результат восприятия тек-

ста, когда воспринимаемый смысл совпадает с замыслом отправителя текста. Дискуссия рассматривается как процесс развертывания текста в сознании получателя информации [Верещагин, Костомаров 1999: 10]. Такое понимание соответствует логико-философской традиции, согласно которой противопоставляются дискурсивное и интуитивное знания, т. е. знания, полученные в результате рассуждения и в результате озарения.

В.В. Богданов предлагает рассматривать речь и текст как два аспекта дискурса. «Не всякая речь поддается текстовому перекодированию, и далеко не любой текст можно «озвучить», – утверждает исследователь [Богданов 1990: 3]. Вследствие этого дискурс понимается широко – как все, что говорится и пишется, другими словами как «речевая деятельность», представляющая собой в то же время и «языковой материал», причем в любой его репрезентации – звуковой или графической. Текст (в узком смысле) понимается как «языковой материал, фиксированный на том или ином материальном носителе с помощью начертательного письма (обычно фонографического или идеографического). Таким образом «речь» и «текст» будут видовыми по отношению к объединяющему их родовому термину «дискурс» [Богданов 1993: 5 – 6].

Текст может быть также определен как промежуточная стадия или как продукт (результат) дискурса. Говорить о тексте как продукте дискурса позволяет адаптация в лингвистике базового для когнитивной науки постулата о квантовом характере мышления. Выделение У. Чейфом в информационном потоке единиц (клауз), соизмеримых с квантами мышления, приводит к представлению о дискретно-волновой природе дискурса. При этом в качестве доминантной стратегии говорящего определяется установление связности порождаемого текста. Трансформация дискретного представления в связное признается необходимым условием успешности коммуникации, т. к. бессвязный текст не может быть адекватно декодирован адресатом. Процесс трансформации происходит через установление глобальной и локальной связности дискурса. Глобальная связность понимается как единство темы (топика) дискурса. Установ-

ление локальной связности происходит на стадии формирования текста. Авторские интенции на этом этапе предполагают выбор адекватной поверхностной структуры для экспликации релевантных для продуцента связей между клаузами. В результате снимается противопоставление любых вариантов объединения клауз (простое предложение, сложное, бессоюзное сочетание предложение и сверхфразовое единство) [Милевская 2008: 3]. Таким образом, убедительным представляется понимание текста как статической имманентно связной (и цельной) промежуточной стадии дискурса, любой протяженности языковых знаков, заключенной между двумя остановками в коммуникации, инициируемые продуцентом или реципиентом. Такой подход сближает текст с высказыванием и игнорирует принципиальное для статического анализа языка различие между письменным и устным модусами.

Следует отметить, что типология, предполагающая выделение устного/письменного дискурса не носит жесткого характера, в связи с чем рассматриваются такие «переходные» типы дискурса как электронный, подразумевающий контакт и общение коммуникантов, протекающее в актуальный момент времени, посредством письма.

Вариант типологии дискурса, основанной на разнице объема групп коммуникантов, предлагает А.Н. Кудлаева. Ею выделяются «общий», «частный» и «конкретный» дискурсы. Под «общим» дискурсом исследователь понимает, вслед за Л.В. Щербой, совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы [Кудлаева 2006: 9]. Общий дискурс может быть подразделен по тематическо-ситуационному принципу на «частные дискурсы». Частный дискурс базируется на одной теме-ситуации. В свою очередь частный дискурс состоит из «конкретных дискурсов», которые представляют собой информацию на одну общую заданную тему, сообщаемую в конкретный непрерывный промежуток времени.

ЛИТЕРАТУРА

- Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. – М.: Яз. русской культуры, 1999. – 896 с.
- Баранов А.Н., Плунгян А.Н., Рахилина Е.В., Кодзасов С.В.* Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. – М.: Помовский и партнеры, 1993. – 207 с.
- Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
- Богданов В. В.* Текст и текстовое общение. – СПб.: Наука, 1993. – 67 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. – М.: Ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с.
- Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
- Кудлаева, А.Н.* Типы текстов в структуре дискурса: автореф. дисс. ...канд. филол. наук. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2006. – 18 с.
- Макаров, М.Л.* Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
- Серуо, П.* Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М.: Прогресс, 1999. – С. 14 – 53.
- Dijk, van T.* Ideology: A Multidisciplinary Approach. – London: Sage, 1998. – P. 178.
- Foucault, M.* L'ordre du discours. – Paris, 1971. – 242 p.
- Habermas, J.* Theorie des kommunikativen Handelns. – Frankfurt/M., 1981. – 315 S.
- Harris, Z.S.* Discourse analysis // Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 1 – 30; 474 – 494.
- Hoey, M.* The place of clause relational analysis in linguistic description // English Language Research Journal. – 1983/4. – Vol. 4. – P. 1 – 32.
- Ostman, J., Virtanen T.* Discourse analysis // Handbook of Pragmatics: Manual. – Amstredam, Philadelphia, 1995. – P. 239 – 253.

Schiffrin, D. Approaches to Discourse. – Oxford; Cambridge, MA, 1994. – P. 318.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

Кибрик, А., Паршин, А. Дискурс. – Режим доступа: <http://krugosvet.ru/articles>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. – 5.03.08.

Милевская, Т. Дискурс и текст: проблема дефиниции. – Режим доступа: <http://teneta.ru/rus/me/milevskat>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. – 3.04.08.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. В. Н. Ярцева. – М.: Современная энциклопедия, 1990. – 685 с.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

**ТЕКСТЫ ОБЪЯВЛЕНИЙ «ПРЕДЛАГАЮ РАБОТУ»
КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В настоящее время проблемы эффективного общения, в том числе и в массовой коммуникации в СМИ, вызывают интерес широкого круга исследователей. При этом внимание ученых концентрируется на изучении как внешней, формальной стороны коммуникации, так и ее внутренней сущности. Всестороннее изучение общения включает в себя также исследование феномена массовой коммуникации в широком смысле, и более конкретно – массово-информационного дискурса.

Современное печатное рекламное объявление представляет собой сложное, многоаспектное и многоступенчатое образование, функционирующее в рамках рекламного и массово-информационного общения. Как отмечается, объявления, включающие в себя элементы массово-информационного и рекламного дискурсов, обладают характеристиками, в равной степени присущими названным типам дискурса [Курченкова 2000].

Принадлежность объявлений к массово-информационному дискурсу обусловливает обращение к рассмотрению особенностей языка газеты и проецирование их на жанр объявления, а также разграничению в связи с этим понятий «массовая коммуникация» и «массовая информация».

Массовая коммуникация выступает как процесс передачи информации с помощью технических средств, две ее основные функции - информировать и воздействовать; это понятие отражает широкое понимание сферы общения (не только процесс), включая и информацию, и воздействие [Зильберт 1991], в то время, как массовая информация сводится к процессу информирования, т.е. сообщения нового знания относительно того или иного объекта. В основе массовой коммуникации как проводника информации лежит сложная система, единицей которой признается текст, т.е. произведение речи, обладающее завер-

шенностью, объективированное в письменном виде, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных различного типа лексической, грамматической, логической, стилистической связью, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку [Гальперин 1981].

Общепринятое понимание массовой коммуникации в диалогическом аспекте позволяет по принципу обратной связи рассматривать тексты объявлений «Предлагаю работу» как своеобразный диалог автора текста с адресатом [Арутюнова 2003]. Таким образом, объявление как особый вид рекламного дискурса представляет собой единицу опосредованной массовой коммуникации, где в качестве канала связи между отправителем и получателем текста выступают технические средства, печать и Интернет.

Как известно, профессионально-ориентированная массовая коммуникация тесно связана с процессом нормирования и ограничения используемых средств естественного языка для обеспечения процессов восприятия информации.

С целью анализа языковых средств оформления текстов объявлений под рубрикой «Предлагаю работу», опубликованных в онлайн-версиях газет “The Guardian”, “The Daily News”, “The Daily Telegraph”, “The Times”, “The Washington Post” за 2007-2008 гг., для большей точности и прозрачности исследования все средства целесообразно условно разделить на лексико-стилистические, грамматико-стилистические и стилистические фигуры.

Анализ фактологического материала свидетельствует о том, что самым распространенным лексико-стилистическим средством оформления рассматриваемых текстов являются эпитеты. В них широко представлены атрибутивные группы эпитетов, выраженные качественными прилагательными *excellent*, *attractive*, *dynamic*, *successful*, *pleasant*, *enthusiastic*, *fantastic*, *great*. Ср.:

Excellent writing skills (<http://www.nydailynews.com/jobs/>); *an excellent command* (<http://jobs.telegraph.co.uk/>); *a dynamic Executive Assistant* (<http://jobs.guardian.co.uk/>); *fantastic offices* (<http://jobs.guardian.co.uk/>); *a fantastic*

opportunity (<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home>); *great people* (<http://jobs.timesonline.co.uk/>).

Высокая частотность использования эпитетов в текстах объявлений объяснима функцией данного стилистического приема в сфере семантики. Эпитет не просто характеризует объект (атмосферу в коллективе, условия работы и т. д.), но и выражает его свойства в концептуально-эмоциональном и стилистическом видении автора.

С точки зрения лексического состава в рассматриваемых текстах объявлений может выступать как общеупотребительная лексика (*a full-time permanent position, post qualification experience*) с высокой частотностью сложных слов (*high-flying people; knowledge of commonly-used concepts*), так и термины (*ASP, ASP. Net Web Programmer, ASP, ASP. Net Web Developer Required Skills*).

Наличие терминов в текстах объявлений «Предлагаю работу» удовлетворяет требованиям точности и однозначности, предъявляемым к специальным текстам в рамках профессионально-ориентированной массовой коммуникации.

Наряду с лексико-стилистическими приемами, выделим типичные стилистические приемы, используемые авторами текстов объявлений на уровне синтаксической организации текста.

Так, тексты объявлений характеризуются наличием клишированных словосочетаний. Наиболее яркое выражение это находит в так называемом блоке «Требования», в рамках которого конкретизируются профессиональные или личные качества кандидатов, очерчивается круг их обязанностей.

Данные словосочетания употребляются в двух типах предложений:

1) **эллипсисы** с обязательным клишированным компонентом, выраженным существительным или притяжательным местоимением. В неполных предложениях при этом отсутствует чаще всего глагол-связка "to be". Ср.: *Minimum Requirements: Knowledge of personal computer and other standard office equipment; ability to enter and retrieve data from systems. Ability to maintain calendar and schedule; good organizational skills. Good verbal and written communication skills; good interpersonal skills* (<http://jobs.telegraph.co.uk/>);

ИЛИ:

Qualifications:

- *Successful completion of a basic EKG course and successful completion of the required examination.*
- *A minimum of (6) months in performing EKG's and applying halters.*
- *Must be able to read and write English (Required).*
- *Knowledge of computers (Preferred) CPR certified within 6 months is required.*
- *Must be able to physically all job duties and be available to rotate shifts* (<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home/>).

2) **простые распространенные и сложные предложения** с обязательным клишированным компонентом, выраженным словосочетанием глагол + личное местоимение *we*: *We are looking for...* . *We are expecting ...* . *We are searching for...* *We are seeking ...* *We are waiting for...* . Ср.:

***We're looking for** a couple years of customer-service experience, and a college degree is a plus, but we also need a unique kind of person - someone who is punctual, dependable and organized. **Your** ability to work with multiple computer applications, while talking to customers, is a necessity. But most important, you must enjoy listening to, analyzing and solving problems. **You'll** need to think on your feet, ask targeted questions, anticipate needs, and start fresh with every customer. You're the reason that customers who choose us, stay with us.*

(<http://jobs.telegraph.co.uk/>).

***We are searching for** an oncology nurse for our unit devoted to those with the need of specialist care. **You** must have experience within this field of nursing. You must have a valid NMC PIN and RGN.* (<http://jobs.timesonline.co.uk/>).

Выразительный потенциал личных и притяжательных местоимений (*we, you, our, your*) заключается в установлении контакта на расстоянии, создании эффекта межличностной коммуникации “face to face”.

Распространенным средством стилистического синтаксиса, представленного в текстах объявлений, является перечисление однородных синтаксических единиц в рамках законченного высказывания.

Ср.:

- *So the right person will have to hit the ground running and demonstrate:*
- *Strong communication at all levels – confidence is essential, as an excellent phone manner and extremely professional approach;*
- *The ability to build relationships with high – calibre individuals;*
- *Persuasive and sympathetic speaking skills (<http://jobs.timesonline.co.uk/>).*

Наряду с перечислением однородных членов предложения, к грамматико-стилистическим средствам оформления текстов объявлений можно отнести синтаксический параллелизм, например, в форме повторов различных видов [Сильман 1967]. Повторение речевого элемента, привлекающее к нему внимание соискателя, подчеркивает его значительность, усиливает эмоциональное воздействие текста объявления. Степень выразительности повторов определяется их структурой и местом, занимаемым повторяющейся единицей в структуре объявления.

Зачастую в текстах объявлений используются следующие виды повтора, отличающиеся друг от друга характером стилистической выразительности:

1) **Анафорический повтор**, т.е. повтор начального элемента в ряду следующих друг за другом предложений. Ср.:

- *Ability to read and comprehend instructions, short correspondence, and memos.*
- *Ability to write correspondence.*
- *Ability to effectively present information in one-on-one and small group situations to customers, clients, and other incumbents of the organization.*
- *Ability to work independently without close supervision*
- *Ability to provide high levels of customer service and interact positively with customers to offer sales solutions for communication needs*
- *Ability to reconcile/balance cash registers*

(<http://jobs.telegraph.co.uk/>).

Выполняя грамматическую функцию средства связи между частями объявления, анафорический повтор усиливает его логическую спаянность, символизирует естественность речи, выступает средством выразительности, т.к. задает определенный темп и мелодику, способствует смысловому и эмоциональному усилению текста объявления.

2) **Полисиндетон**, т.е. намеренное повторение служебных элементов, чаще всего союза, для связи между однородными членами предложения или между более крупными отрезками текста объявления. Ср.:

Has an understanding of how a business functions, how it earns revenue, and how technology relates to the core competencies of the business (<http://www.nydailynews.com/jobs/>).

You will have excellent communication, organizational and planning skills, and will be committed to co-coordinating and promoting courses, as well as developing productive relationships with schools and employers. (<http://jobs.guardian.co.uk/>).

В перечисленных выше случаях синтаксический параллелизм способствует смысловому и эмоциональному усилению текста объявления, повышает эффективность его воздействующего потенциала, позволяет в рамках одного предложения суммировать требования к личности кандидата, характеру его обязанностей.

Широко используемой стилистической фигурой в текстах объявлений являются **метафоры**, которые можно разделить на:

- так называемые «транспортные» метафоры, связанные со словами «путь», «шаги», «движение», «стремление». Ср.:

Come for the job. Stay for a career! (<http://jobs.guardian.co.uk/>); *our common way determents your career!* (<http://jobs.timesonline.co.uk/>); *step forward with us!* (<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home/>); *on the way forward we offer you all the opportunities* (<http://jobs.telegraph.co.uk/>); *are you ready to step further?* (<http://www.nydailynews.com/jobs/>); *to find new ways!*

(<http://www.nydailynews.com/jobs/>); *follow our successful course!*
(<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home/>); *another way to successes!*
(<http://jobs.guardian.co.uk/>).

Метафора «путь к успеху» является устойчивой. К преимуществам устойчивых метафор относят то, что они легко снимают барьеры внешних слоев сознания, мгновенно отыскивают себе место в глубинных структурах человеческого восприятия окружающей действительности. Это обеспечивает более легкое их усвоение, практически доведенное до автоматизма.

- начально-конечные метафоры, которые с помощью слов «старт», «финиш», «источник» «вершина» оценочно передают идею начала, конца, реже середины какого-либо процесса, в данном случае – удачной карьеры. Ср.:

“The best start for your career!” (<http://jobs.guardian.co.uk/>)

К этому же типу метафор можно отнести образные выражения созданные на основе слов «эра», «этап», «век», которые в основном служат для обобщения и характеристики того или иного периода времени. В текстах объявлений особенно распространены метафоры с компонентом «будущее». Ср.:

The future starts here! (<http://jobs.guardian.co.uk/>); *We give the shelter to your future!* (<http://www.nydailynews.com/jobs/>); *With us to the future!* (<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home/>); *Start to the future with...!* (<http://jobs.telegraph.co.uk/>). *We are a company that's on the fast track to the future!* (<http://jobs.timesonline.co.uk/>).

- лично-характеризующие метафоры. Ср.:

We are looking for enthusiastic Graduates with “clear heads” (<http://jobs.guardian.co.uk/>); *We are seeking individuals with power!* (<http://jobs.guardian.co.uk/>).

Кроме того, в текстах объявлений «Предлагаю работу» довольно часто используются различные сравнения, самой распространенной фигурой количества из которых является гипербола:

Гиперболы создаются здесь с помощью:

1) **традиционных суперлативов:** *the largest cash flow company in the country* (<http://jobs.timesonline.co.uk/>); *One of the largest providers of outsourced supply chain services to the hospitality industry* (<http://jobs.guardian.co.uk/>); *As the largest bowling company in the world, AMF Bowling Worldwide owns and operates over 350 Bowling Centers in the U.S. and more than a dozen in three other countries.* (<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home>).

2) **Сложных прилагательных и причастий:** *high-flying people* (<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home>); *forward-thinking individual* (<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home/>); *a fast-growing company* (<http://jobs.guardian.co.uk/>);

3) **Усилительных слов:** *so you must be extremely highly motivated, diligent and well-organized.*

При этом следует отметить, что особенно эффективна гипербола в начале текста, в заголовке объявления, т.к. она привлекает к себе внимание реципиента, вызывает его активную реакцию.

Подводя итог проведенного анализа средств оформления объявлений, отметим, что регулярный характер перечисленных языковых средств в текстах объявлений подтверждает выдвинутый тезис о текстах объявлений как о специальном тексте со стабильной, четкой композиционной структурой, соответствующем нормам массово-информационного и рекламного дискурсов, являющемся средством реализации профессионально-ориентированной массовой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н.Д., Матвеева Т.В. Коммуникативный аспект языка. - М.: Гардарики, 2003. - 204 с.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

Зильберт Б.А. Тексты массовой информации. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 254 с.

Курченкова Е.А. Культурно-языковые характеристики текстов газетных объявлений: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Волгоград, 2000. – 25 с.

Сильман Т.И. Проблемы синтаксической стилистики. - Л.: Просвещение, 1967. – 152 с.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

<http://jobs.guardian.co.uk/>

<http://www.nydailynews.com/jobs/>

<http://jobs.telegraph.co.uk/>

<http://jobs.timesonline.co.uk/>

<http://www.washingtonpost.com/wl/jobs/home>

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

**КАУЗАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ГЛАГОЛОМ «ДЕЛАТЬ»
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО, ИТАЛЬЯНСКОГО
И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

В работах по теории грамматикализации неоднократно отмечалось, что источниками грамматических показателей становятся, как правило, лексические единицы с обобщенным сигнификативным значением. Именно такой семантикой обладает глагол ДЕЛАТЬ, наиболее абстрактно передающий идею деятельности. В ряде языков, в частности, во французском, итальянском и английском, интересующий нас глагол наряду с другими грамматическими значениями реализует и каузативное.

По мнению Т.И. Резниковой, развитие каузативного значения у глагола ДЕЛАТЬ легко поддается объяснению. «Каузативная ситуация S_k отличается от обычной ситуации S наличием каузирующего субъекта X_k , который выполняет некоторое действие A , побуждающее к осуществлению S . Для выражения каузативного значения язык должен, помимо введения в структуру предложения каузирующего субъекта X_k , каким-то образом обозначить это неопределенное действие A . Для этой цели многие языки естественным образом используют глагол, в самом общем виде передающий идею действия – глагол *делать*» [Резникова 2003: 53].

Как известно, в английском языке существует два глагола со значением «делать»: *do* и *make*. Однако только глагол *make* участвует в образовании каузативной конструкции. Подобный выбор не произволен. Важно, что в результате неопределенного каузирующего действия, обозначаемого глаголом ДЕЛАТЬ, возникает новая ситуация. Поэтому, если в языке существует несколько глаголов со значением «делать», то выбор того из них, который может стать показателем каузатива, определяется наличием в его семантике указанием на результат действия. В современном английском языке именно глагол *make* используется для обозначения деятельности, результатом которой является возникнове-

ние нового объекта [Резникова 2003: 58]. Кроме того, как уже отмечалось выше, для того, чтобы стать источником грамматического показателя, глагол должен быть употребительным в языке и обладать достаточно обобщенным значением.

Каузативное значение во французском, итальянском и английском языках передается сочетанием глагола ДЕЛАТЬ с инфинитивом. Примечательно, что в латинском языке, к которому восходят романские языки, существовало два типа конструкций с каузативным глаголом *facere* (делать): с инфинитивом и с придаточным дополнительным предложением в конъюнктиве [Корди, Кружнова 1970: 149]. Причем, в латыни для выражения побуждения предпочтение отдавалось конструкции «*facere+ut+conjunctivus*». Что касается конструкции «*facere+инфинитив*», то ее происхождение и вероятность употребления в классической латыни вызывают споры у лингвистов. Так одни определяют ее как «*facere+инфинитив*», другие – как «*facere+accusatives cum infinitivo*». Высказывается мнение, что эта конструкция не была распространена в классической латыни, а являлась типичной для разговорного латинского языка, выступая в качестве синтаксического синонима конструкции «*facere+(ut)conjunctivus*» [Гончарова, Кистанова, Левит 1974: 28].

Каузативное значение принято подразделять на ряд подзначений: фактивное (или побудительное), пермиссивное (или значение допущения, разрешения), ассистивное (помощи). Для выражения выделяемых подзначений могут использоваться различные грамматические и/или лексические средства. Если же все подзначения передаются одним и тем же средством, принято говорить о глобальном каузативном значении. Так, немецкий глагол *lassen* имеет глобальное каузативное значение. Во французском, итальянском и английском языках глагол ДЕЛАТЬ в функции каузативного употребляется, как правило, в фактивном значении. Проиллюстрируем это на конкретном языковом материале:

(фр.) – Tu es sûr de ne pas *me faire souffrir* longtemps ? (Saint-Exupéry) / (Ты не заставишь меня долго мучиться?);

(ит.) – ... un tal Filippo... *mi fece sedere* più là, sotto gli alberi... (Pirandello) / (... старый Филиппо... увел меня подальше, под деревья, усадил на землю...);

(англ.) – She *made* her brother *talk* of himself, his hopes, his prospects. (Wilde) / (Сибилла настойчиво расспрашивала брата, желая, чтобы он поделился с нею своими планами и надеждами).

Кроме того, анализ языкового материала позволил установить достаточно регулярную эквивалентность каузативных конструкций с глаголом ДЕЛАТЬ при переводе с английского на французский и итальянский языки. В переводах же на английский язык каузативный глагол ДЕЛАТЬ имеет разнообразные переводческие эквиваленты, ведущие в ряде случаев к утрате каузативной ситуации. В частности:

(фр.) – ... le géographe *fait* faire une enquête sur la moralité de l'explorateur. (Saint-Exupéry) / (ит.) – ... il geografo *fa* fare un'inchiesta sulla moralità dell'esploratore / (англ.) – ... the geographer *orders* an inquiry into that explorer's moral character. / (... географ наводит справки и проверяет, порядочный ли человек этот путешественник.);

(фр.) – Je *fis* remarquer au petit prince que les baobabs ne sont pas des arbustes... (Saint-Exupéry) / (ит.) – *Feci* osservare al piccolo Principe che i baobab non sono degli arbusti... / (англ.) – I *pointed out* to the little prince that... / (Я возразил, что баобабы – не кусты...);

(фр.) – Je lui avais mouillé les tempes et *l'avais fait* boire. (Saint-Exupéry) / (ит.) – Gli avevo bagnato le tempie e *l'avevo fatto* bere. / (англ.) – I had moistened his temples, and had *given* him some water to drink. / (Смочил ему виски и заставил выпить воды.).

Это позволяет нам предположить, что значение французского *faire* и итальянского *fare* в каузативном употреблении шире, чем значение английского *make* в аналогичном употреблении.

В целом, значение каузативных конструкций с глаголом ДЕЛАТЬ в интересующих нас языках можно разделить на два вида – контактные и дистантные – по признаку активности «исполнителя» действия. В качестве грамматическо-

го критерия, позволяющего с достаточной степенью точности распределять рассматриваемые конструкции по видам, выступает критерий принадлежности имени «исполнителя» к подклассу лиц или нелиц. Так, каузативные конструкции с именем существительным, относящимся к подклассу нелиц, указывают на такую ситуацию, в которой «инициатор» активен, сам производит действие, а «исполнитель» – пассивен, подвергается действию со стороны «инициатора». Этот вид каузации принято называть контактным. Например:

(фр.) – Il rit, toucha la corde, fit jouer la poulie. (Saint-Exupéry) / (Он засмеялся, тронул веревку, стал раскручивать ворот).

Каузативные конструкции с именем существительным, обозначающим лицо, указывают на ситуацию, в которой «исполнитель» активен и производит действие, т.е. «инициатор» воздействует на объект посредством «исполнителя». Такое каузативное значение определяется как дистантное:

(англ.) – If you want to *make him marry this girl* tell him that, Basil. (Wilde) / (Если хочешь, чтобы он женился на этой девушке, скажи ему то, что ты сейчас сказал мне, Бэзил!).

Однако в числе конструкций, передающих дистантно-каузативное значение, выделяется семантическая группа, в которой глагол ДЕЛАТЬ сочетается с глаголами умственного или чувственного восприятия. Подобные конструкции приближаются по значению к конструкциям, где «исполнитель» пассивен. Сравним:

(ит.) – Mi posi allora a guardarlo risolutamente, per *fargli intendere* che m'ero bene accorto di tutto... (Pirandello) / (Тогда я уставился на него, желая дать ему понять, что я все заметил...);

(англ.) – ... but between you loath you *have made me hate* the finest piece of work I have ever done... (Wilde) / (... но вы оба сделали мне ненавистной мою лучшую картину...).

Отметим, что в ряде случаев, противопоставление по признаку контактность/дистантность нейтрализуется. В частности:

(ит.) – ... *che colpa, infine, se la perfidia di Marianna Dondi, vedova Pescatore, giunse fino a farmi credere ch'io con la mia arte, in poco tempo, fossi riuscito a vincere la diffidenza di lei e a fare anche un miracolo: quello di farla ridere più d'una volta, con le mie uscite balzane?* (Pirandello) / (Виноват ли я в конце концов, что хитрая Марианна Донди, вдова Пескаторе, убедила меня, будто я в самое короткое время сумел преодолеть ее недоверчивость и даже сотворить чудо – несколько раз *рассмешить* ее своими странными выходками?).

Таким образом, глаголы *faire, fare* и *make* в каузативном употреблении реализуют фактитивное значение. Использование английского *make* для образования каузатива определяется его семантическими особенностями, а именно, наличием указания на результат действия, в то время как для глагола *do* данный признак не релевантен. Как показал анализ языкового материала, при переводе наблюдается достаточно регулярная эквивалентность каузативных конструкций с глаголом ДЕЛАТЬ в интересующих нас языках. Кроме того, каузативная семантика рассматриваемых конструкций позволяет различать конструкции с контактно-каузативным и дистантно-каузативным значением по признаку активности «исполнителя» действия.

ЛИТЕРАТУРА

Резникова Т.И. Грамматикализация конструкций с глаголом «делать»: типология и семантика. Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2003.

Корди Е.Е., Кружнова, В.Н. К вопросу о значении сочетаний глаголов *faire (fare, hacer)* и *laisser (lasciare, dejar)* с инфинитивом // Проблемы диахронии и синхронии романских языков. Ч. 1. – Минск, 1970. С. 148–162.

Гончарова Н.А., Кистанова Л.Ф., Левит З.Н. Сравнительно-сопоставительное изучение функционально-семантических характеристик глагола *facere* в латинском и современном французском языках // Вопросы романо-германского и славянского языкознания. – Минск, 1974. С. 4–29.

О.С. Васильева

*Саратовский государственный
социально-экономический университет*

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ
К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Государственная образовательная политика в области обучения иностранным языкам (ИЯ) отражает в принципиальном плане современный общий подход к языковому образованию в Российской Федерации. Этот подход основывается на признании важности развития всех языков, населяющих РФ народов, как предпосылки их культурного развития при одновременном овладении русским языком как языком межнационального общения. Языковой плюрализм в нашей стране – следствие произошедших в ней общественно-политических и социально-экономических преобразований. К этим преобразованиям относится и все большая открытость нашего общества, вхождение его в мировое сообщество. А отсюда развитие и укрепление межгосударственных политических, экономических и культурных связей и тем самым интернационализация всех сфер жизни в нашей стране. Это сделало, как многократно отмечалось, иностранные языки реально востребованными и усилило мотивацию к их изучению.

Наибольшей востребованностью пользуется в настоящее время английский язык как *lingua franca*, как наиболее распространенный язык международного общения.

Однако в России исторически сложились тесные культурные связи с Германией и Францией, и поэтому не случайно до середины 40-х годов XX столетия немецкий и французский языки были у нас наиболее изучаемыми в средней школе иностранными языками.

Сейчас соотношение изучаемых в школе иностранных языков резко изменилось в пользу английского языка. Можно рассматривать это как объективную тенденцию, которая обусловлена геополитическими и социально-

экономическими факторами, и характерна для многих стран мира, но нельзя пускать ее развитие на самотек. Эта мысль находит подтверждение в позиции Совета Европы, который однозначно высказался за языковой плюрализм в Европе.

Образовательная политика нашего государства применительно к иностранным языкам также основана на идее плюрализма. Изучаться должны не только языки ведущих стран мира: английский, немецкий, французский и испанский, но и в пограничных регионах – языки соседей. Это и китайский, и японский языки, и польский, болгарский, чешский, а в Карелии, например, финский, шведский, норвежский. Такая практика реально существует, хотя и в малых пока масштабах. Она учитывает социально-экономические и культурно-исторические связи нашей страны, а также ее этнокультурные реалии [Бим 2000: 27].

До начала 90-х годов соотношение изучаемых в школе иностранных языков устанавливалось Министерством Просвещения. В настоящее время в соответствии с развивающимися рыночными отношениями спрос определяет предоставляемые школой образовательные услуги. Так спрос на изучение иностранных языков проявляется сейчас в двух интересующих нас направлениях: с одной стороны, в явном предпочтении английского языка, и с другой, в стремлении к изучению второго иностранного языка (ИЯ2).

Поэтому, там, где для этого имеются условия (наличие педагогических кадров, средств обучения и т.д.) вводится изучение второго иностранного языка. Это обычно один из названных выше европейских языков, если он не является в данной конкретной школе первым (ИЯ1) или один из языков соседей.

Переход от индустриального общества к постиндустриальному информационному обществу обуславливает важность всемерного развития коммуникативных умений у подрастающего поколения. Не случайно ЮНЕСКО провозгласило XXI век – веком полиглотов. Следовательно, введение второго иностранного языка – веление времени. Он может вводиться во всех типах школ (не только в школах с углубленным изучением иностранного языка или лингвисти-

ческих гимназиях) как обязательный учебный предмет или как обязательный учебный предмет по выбору или, наконец, как факультатив.

Подготовка студентов вузов к сотрудничеству с зарубежными партнерами, интеграция личности в системы мировой и национальных культур, интеллектуальное и коммуникативное развитие личности будущих специалистов как цель обучения нашли свое отражение в Государственном образовательном стандарте высшего и профессионального образования и Законе Российской Федерации «Об образовании». Декларация о создании европейской зоны высшего образования к 2010 году, принятая в рамках Болонского процесса, ориентирует на необходимость повышения уровня преподавания иностранных языков для обеспечения готовности студентов к жизни и деятельности в многоязычном мире.

Как показывает образовательная практика, современные подходы к обучению иностранному языку на неязыковом факультете недостаточно учитывают национально-культурную специфику языка и коммуникации, что приводит к частым смысловым и культурным сбоям в общении. В связи с этим перед высшей школой встает задача поиска подходов к обучению иностранным языкам, которые бы соответствовали изменяющимся запросам общества.

Одним из возможных путей совершенствования процесса обучения иностранному языку на неязыковых факультетах является подготовка студентов к межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация представляет собой сложное образование, это особая модель коммуникации, в которой национально-культурные особенности собеседников проявляются через вербальные элементы (лексические единицы, грамматические структуры, речевые акты); невербальные элементы (жесты, дистанцию и т.д.); стратегию общения (начало разговора, окончание разговора, выражение мнения, сомнения и т.д.) [Чекун 2007: 11].

Специфика понятия «межкультурная коммуникация» как педагогического феномена связана с созданием межкультурной направленности обучения, которая требует трансформации содержания, проблемных, культуроведчески-

ориентированных форм организации учебного процесса и обуславливает диалогичность субъектов педагогического общения в соответствии с нормами культуры изучаемого языка, влияющую на развитие личностных и профессиональных качеств и умений студентов.

Процесс подготовки студентов к межкультурной коммуникации рассматривается как последовательная и непрерывная смена этапов обучения межкультурному взаимодействию, в ходе которых студенты овладевают межкультурными знаниями и умениями межкультурной коммуникации [Чекун 2007: 13].

Для формирования когнитивной базы межкультурной коммуникации выделяют совокупность межкультурных знаний, способствующих развитию у студентов целостного представления о культуре страны изучаемого языка: культурно-языковые знания (реалии, фразеологизмы, грамматические структуры и т.д.); процедурные знания (правила общения, этикета); этнокультурные знания (традиции, праздники, особенности национального характера); историко-культурные знания (о стране, ее истории) [Чекун 2007: 16].

В ходе межличностного взаимодействия у студентов формируются умения межкультурной коммуникации. Проведенный теоретический анализ исследований Ж.Л. Витлина, И.А. Зимней, Р.П. Мильруд, С.Л. Рубинштейна, Т. Уильямс и др. позволил заключить, что умения межкультурной коммуникации представляют собой осознанные действия, базирующиеся на межкультурной теоретической и практической подготовке студентов, характеризующиеся интегративным соотношением общих и специфических умений.

Учитывая комплексность исследуемых умений, была разработана и обоснована классификация данных умений как способ их распределения по видам деятельности. В структуре умений межкультурной коммуникации были выделены три блока: блок когнитивных умений, включающий культурно-языковую и культурно-информационную составляющие; блок практических умений, включающий речевую и посредническую составляющие; блок оценочных уме-

ний, представленный диагностической и рефлексивной составляющей [Рахматулина 1981: 97].

Системный подход позволяет рассматривать процесс подготовки студентов к межкультурной коммуникации как единую систему, для которой характерно наличие связей между ее компонентами. Деятельностный подход дает возможность организовывать работу по подготовке студентов к межкультурной коммуникации в виде активного диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса. Культурологический подход способствует освоению культурных ценностей, интеграции студентов в систему изучаемой культуры.

Эффективное функционирование модели подготовки студентов к межкультурной коммуникации обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий:

- образовательный процесс опирается на триаду концепции «диалога культур»: культура – личность – диалог;
- активное диалоговое взаимодействие является приоритетным ориентиром в создании языковой среды;
- в основу содержания обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов положена целостность профессионально-языковой, культурно-языковой и межкультурной подготовки;
- выбор форм и методов обучения ориентирован на их проблемный, познавательно-поисковый, эмоционально-поведенческий, культуроведчески-ориентированный характер;
- актуализация межкультурных знаний осуществляется в процессе внеаудиторной деятельности студентов, повышающей мотивацию к изучению иностранного языка [Маркова и др. 1992: 79].

Активизация познавательной деятельности учащихся на занятии – это общедидактическая проблема, которая в полной мере присуща и особенностям учебного предмета "иностранный язык". Идея этого подхода весьма привлекательна и издавна стимулирует педагогов как в нашей стране, так и за рубежом искать пути ее реализации. Если мы обучаем практическому владению тому

или иному виду речевой деятельности, то обучать этому можно лишь через практику в этом виде деятельности. Другими словами, на занятии большую часть времени должны практиковаться студенты, а не преподаватель, как это подчас бывает. Совершенно очевидно, что в существующих условиях организации обучения в вузе необходимо искать разумные компромиссы, которые позволили бы максимально продуктивно решить эту проблему.

Изучение иностранных языков в наши дни стало делом престижным и уважаемым. По результатам опроса, проведенного среди студентов Саратовского региона, можно констатировать, что овладение иностранными языками представляется весьма важным для будущих специалистов. 90 % опрошенных включают иностранный язык в число наиболее значимых учебных дисциплин и считают, что современный выпускник вуза должен владеть хотя бы одним иностранным языком.

Любой учебный предмет имеет свою специфику. В системе дисциплин, изучаемых в высшей школе, языковые предметы составляют особую группу. Их задача заключается в формировании коммуникативных умений и навыков, освоении языковых средств общения. Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин. В этом смысле язык как учебная дисциплина "межпредметен". Его принципиальное отличие от других дисциплин заключается в том, что важны не сами по себе языковые знания, а приобретенные умения и навыки, обеспечивающие получение новой информации, новых знаний по различным областям, а также сведений, ценных в эстетическом отношении. Эта специфика позволяет ставить вопрос о возможности более целенаправленного профессионального воздействия на формирование личности студента, о повышении его профессиональной компетенции за счет осмысления ряда проблем, фактов, явлений, чтения специальной литературы.

При обучении иностранному языку ведущей является коммуникативная функция, определяющая реализацию образовательно-воспитательных задач. Иностранный язык выступает как средство расширения, дифференциации и

уточнения понятийно-категориального аппарата; как средство развития познавательного интереса и как средство решения коммуникативных, познавательных, профессиональных задач в условиях личностно ориентированного обучения.

Наряду с ситуативными мотивами, непосредственно побуждающими к деятельности, важную роль играют мотивы, воплощающие в себе устремления направленности студента в будущее. Важным элементом направленности личности являются интересы, разнообразные по содержанию к преподаваемым предметам, спорту, музыке, технике и т.д. Они различаются также по устойчивости, широте влияния на деятельность. Устойчивый интерес студента к своей будущей профессии вызывает у него активность, творчество, стремление быстрее и лучше овладеть специальностью. Возникновение глубоких и устойчивых интересов студентов к учению, различным предметам является важным условием успешного формирования их личности. Познавательные интересы могут развиваться, но могут и затухать. Причиной затухания интереса к учению могут быть появление больших трудностей, недостатки в методике обучения, организации учебных занятий [Зимняя 1977: 46].

Высшая школа отличается от средней специализацией, но главным образом методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей. Ее формы разнообразны - это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на

семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями.

Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы. В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы - подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе - выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент сам может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику [Тарантей 1990:33].

Рассмотрим ведущие педагогические аспекты и основные направления организации самостоятельной работы. Сложившиеся образовательные формы учебной деятельности студентов в вузе - лекции, практические, лабораторные занятия, семинары - обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий. Система контроля также закладывает основы для ее ориентации.

На лекции преподаватель рекомендует студентам литературу и разъясняет методы работы с учебником и первоисточниками. В этом плане особые возможности представляют вводные и установочные лекции, на которых раскрывается проблематика темы, логика овладения ею, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки. Семинарские и проектные задания должны быть рассчитаны на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов, расчетов, решений. Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Итак, успешная подготовка студентов к межкультурной коммуникации возможна с учетом комплекса педагогических условий, которые включают в себя: построение образовательного процесса на основе положений концепции „диалога культур“, обеспечивающих саморазвитие личности студента, познание собственной идентичности, понимание человека другой культуры; активное диалоговое взаимодействие является приоритетным ориентиром в создании языковой среды; в основу содержания обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов необходимо положить целостность профессионально-языковой, культурно-языковой и межкультурной подготовки; выбор форм и методов обучения ориентирован на их активный, познавательно-поисковый, эмоционально-поведенческий, культуроведческий характер и стимулирует развитие у студентов корректности речи, представлений о межкультурной специфике общения; актуализация межкультурных знаний осуществляется в процессе внеаудиторной деятельности студентов, повышающей мотивацию к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

Бим И. Л. Языковой плюрализм – веление времени. – М.: Педагогика, 2000. – 60 с.

Зимняя И.А. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Педагогика, 1977. – С. 40-53.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М., 1992. – 192 с.

Рахматулина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981. – С. 90-105.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – С.111-118.

Тарантей В.П. Педагогика вуза: самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. – 1990. – № 2. – С.32-37.

Чекун О.А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых факультетов вуза) // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2007. – 685 с.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА БАЗЕ ЧТЕНИЯ

Одна из причин, которая, на наш взгляд, сказывается на развитии устной речи на начальном этапе, - отсутствие у большинства студентов интереса к английскому языку как к предмету. Имеет место ориентация личностно-значимых мотивов учения на один предмет – экономику, поскольку познавательные интересы студентов лежат в основном, в области экономических дисциплин, в то время как профессионально-учебные мотивы изучения английского языка развиты недостаточно и явно нуждаются в подкреплении.

По аналогии с экономическими специальностями студенты стремятся оценить информативную сторону английского языка как предмета; но на начальном этапе они её не находят. В этих условиях развитие устной речи только по тематическому принципу и на ограниченном языковом материале нецелесообразно в течение всего первого курса.

В данных условиях предоставляется логичным обратиться к чтению как к одному из важнейших источников удовлетворения познавательных потребностей студентов и в то же время как средству поддержания и развития учебно-профессиональных мотивов изучения английского языка. Совершенно очевидно, что в таком случае чтение должно быть специально организовано в качестве средства обучения устной речи.

Задачей чтения, таким образом, должно стать обогащение содержания устной речи, соответствие этого содержания познавательным потребностям студентов, т.е. развитие информативной устной речи.

При попытке такой организации учебного чтения были выявлены три основные возможности использования чтения в качестве средства развития устной речи.

Прежде всего это обогащение устной речи языковым материалом текста. Второй такой возможностью должно стать обеспечение информативной стороны устной речи, развиваемой на базе чтения. Третьей особенностью использования чтения в качестве средства обучения устной речи является его способность служить средством обеспечения мотивации речевого высказывания, осуществляемого на его базе.

Следует отметить, что рассмотрение пограничной области «чтение - устная речь» в этих аспектах – обогащение речи языковым материалом текста, обеспечение информативности и мотивированности устно-речевого высказывания – будет успешным лишь в том случае, если речь идёт о чтении, специально организуемом в качестве средства обучения устной речи.

Исследование специфики восприятия студентами информации различного рода из разных текстов показало, что наиболее успешным является чтение тех текстов, информация которых имеет для студентов личностно-значимый характер, т.е. отвечает доминирующему внутреннему мотиву учения – мотиву познавательного интереса.

Естественно, что чтение, мотивированное установкой на получение определённой (личностно-значимой) информации, уже включает в себя мотив последующего обмена впечатлениями по поводу полученной информации.

Речевая деятельность, обусловленная познавательным интересом, может быть успешно осуществлена в условиях, максимально приближенных к естественно-речевой ситуации. Например,

«Я (преподаватель английского языка) не вполне понимаю из текста причины инфляции и гиперинфляции. Назовите мне их, пожалуйста, используя то, что вы о них знаете из курса экономической теории»;

«На занятии присутствует студент из другой группы. Передайте ему содержание прочитанного нами текста»;

«Ваш товарищ по болезни пропустил занятие и не читал текста. Расскажите ему содержание текста, потом я спрошу его»;

«Скажите, что нового вы узнали из текста по этой проблеме»;

«Вам были даны для прочтения тексты разных авторов по одной и той же проблеме. Расскажите содержание текстов друг другу (или всей группе). Выявите одинаковую и дополнительную информацию»;

«Вы учёный-экономист, занимающийся проблемой инфляции в различные исторические эпохи. Оцените текст с точки зрения достоверности и исторического подхода»;

«Вы – преподаватель экономической теории. Объясните тему «Инфляция» своим студентам на английском языке , используя материал прочитанного текста»;

« Вы – министр экономики. Предложите программу снижения уровня инфляции в эпоху экономического кризиса в России».

Для создания естественно-речевых ситуаций в процессе обучения необходимо с самого начала выработать у обучаемых подход к иностранному языку как средству общения, а преподавателю в момент создания ситуации избегать специфических аспектов своей профессиональной деятельности; иными словами, преподаватель должен делать вид, что он отвлекается от процесса обучения и предельно заинтересован темой беседы. В момент создания естественно-речевых ситуаций преподаватель должен помочь студентам преодолеть боязнь невозможности адекватного выражения мысли на иностранном языке. На начальном этапе обучения эти ошибки в информативной речи неизбежны.

Но этап ошибочности можно значительно сократить, если разумно сочетать упражнения, построенные на условно-речевых и естественно-речевых ситуациях. Целесообразно также ввести некоторое количество тренировочных корректирующих упражнений, материал для которых можно, проанализировав подлежащие использованию тексты, подобрать заранее.

Итак, мотивирующим звеном передачи лично-значимой информации, содержащейся в прочитанном тексте, может служить естественно-речевая ситуация. Но для того чтобы информация текстов экономического содержания наиболее полно появлялась в речи студентов, текст должны быть подвергнуты дополнительному анализу.

Опыт показывает, что лучше всего тексты делить на четыре группы: 1. категориально - познавательные, 2. ситуативно - познавательные, 3. оценочно-эмоциональные, 4. побудительно – волевые. Первые две группы характеризуются «содержательной» информацией, третья и четвёртая – «смысловой».

«Содержательная информация всегда выражена в тексте эксплицитно, поэтому для её вывода в речь существуют все возможности, т.е. достаточно любой заданной преподавателем условно-речевой или естественно-речевой ситуации, чтобы передача содержания текста стала мотивированной.

Поскольку смысловая информация в большинстве случаев выражена в тексте имплицитно, возникают проблемы, связанные с «вызовом» её в устную речь. А чтобы эта проблема, заданная преподавателем, обеспечила «вызов» смысловой информации текста в речь, она должна быть вскрыта самим студентом в тексте, т.е. выявлена им при чтении, что возможно при специально заданной установке на её выявление, предшествующей процессу чтения и определяющей его. Следует отметить в данном случае, что от передачи содержательной информации, передача смысловой информации каждым высказыванием при правильной организации учебного процесса будет стимулировать дополнительно новые высказывания студентов. Кроме того, студенты учатся давать правильную оценку своим суждениям и суждениям партнёра, обнаруживать логические и диалектические противоречия, соотносить в мышлении теоретическое и эмпирическое обобщение, аргументировать и обосновывать суждения.

Таким образом, предоставляется возможным утверждать, что только мотивированное учебное чтение может обеспечить мотивацию устно-речевых высказываний на его основе. Чтение может обеспечить мотивацию передачи смысловой информации текста при специальном подборе текстов.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Практическое овладение иностранным языком тесно связано с проблемой восприятия иноязычной речи на слух. Ранее существовало мнение, что подходы к обучению аудирования, как виду речевой деятельности, менее разработаны по сравнению с остальными видами речевой деятельности. Умения и навыки в области говорения и аудирования находятся в тесной взаимосвязи, однако добиться их равномерного развития можно лишь при использовании специально разработанных упражнений, направленных именно на овладение навыками аудирования.

Аудирование может выступать самостоятельным видом речевой деятельности, когда речь идет о прослушивании лекций, докладов, устных выступлений, или являться частью диалогического общения, в качестве одной из сторон говорения. Однако, аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, так как большая его часть протекает во внутренней форме.

Восприятие и понимание иноязычной речи на слух сложный психологический процесс, так как прослушивание естественной речи носителей языка вызывает трудности даже у учащихся с достаточно высокой языковой подготовкой. Аудирование является одним из сложных видов речевой деятельности и требует обучения в условиях максимально приближенным к ситуациям реального общения.

В учебном процессе аудирование может выступать и целью и средством обучения. На занятиях иностранного языка в неязыковом вузе оно используется при организации учебного процесса, при введении языкового материала, при обучении говорению, чтению и письму, а также при контроле полученных знаний, умения и навыков.

В качестве цели обучения аудирование можно охарактеризовать с точки зрения восприятия и понимания на слух иноязычного высказывания с голоса педагога или в звукозаписи в естественном темпе. Тексты для аудирования должны содержать языковой материал курса или конкретной темы, над которой осуществляется работа, а также может содержать материал, изученный ранее. Допускается наличие незнакомой лексики, смысл которой не должен препятствовать пониманию основного содержания. Задача учащихся понять содержание и быть в состоянии участвовать в устном общении по определенной тематике.

Известно, что больше всего сложностей возникает у учащихся при восприятии и понимании иноязычной речи, по причине того, что предмет сообщения и языковые средства навязываются говорящим, а слушатель вынужден воспринимать сообщение в том виде, в котором оно передается, не имея возможности приспособить высказывание к собственному уровню языковой подготовки. Аудирование требует напряженной психической деятельности, вызывающее утомление и отключение внимания, что в свою очередь затрудняет овладение этим видом речевой деятельности.

Среди основных трудностей при овладении навыка аудирования можно выделить трудности, связанные с языковыми аспектами, а также с культурой страны изучаемого языка. Что касается трудностей, связанных с языковыми аспектами, среди них можно выделить группы трудностей связанных:

- с условиями восприятия: реакция при предъявлении информации; темп речи говорящего; источник аудирования – живая беседа или речь с аудиокассеты; длительность, громкость и чистота звучания текста;
- с восприятием языковой формы: количество незнакомых лексико-грамматического материала; наличие омонимов, омофонов, слов с переносным значением или многозначных слов, а также интернационализмов;
- с содержанием аудиотекста: понимание фактов, логики изложения и общей идеи текста;
- с формой предъявления аудиотекста: сложность текста, аудитивные умения учащихся.

Трудности, связанные с культурой страны изучаемого языка, составляют особую группу. Отсутствие знаний норм использования тех или иных языковых приемов в соответствии с определенными ситуациями, неумение владеть ситуативными вариантами одного и того же намерения, незнание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры могут затруднить интерпретацию речевого поведения партнера, понимания воспринимаемой на слух информации.

При обучении аудированию важно помнить, что язык необходимо изучать в тесной взаимосвязи с социолингвистическими и социокультурными компонентами коммуникативной компетенции. Социолингвистическая компетенция подразумевает знание норм использования языковых средств в различных ситуациях и владение вариантами выражения коммуникативных намерений и использование их в контексте определенной ситуации общения. Социокультурная компетенция – знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, культуры и социальной системы страны изучаемого языка. Умения воспринимать и понимать устный текст с позиций межкультурной коммуникации требуют от слушателя фоновые знания, которые способствуют интерпретации речевого и неречевого поведения носителя языка.

При обучении аудированию необходимо учитывать разный уровень подготовки слушателей, которые по-разному воспринимают, понимают и запоминают информацию. Процесс аудирования зависит от ситуаций общения и поставленных перед учащимися задач. На занятиях по иностранному языку должны присутствовать различные виды аудирования: выяснительное аудирование, цель которого получить определенную информацию, но не передавать ее; ознакомительное аудирование, целью которого является также получение информации, но развлекательно-познавательного характера, без ее последующей передачи; деятельное аудирование, цель которого в запоминании информации для обязательного воспроизведения.

Содержание обучения аудированию включает в себя лингвистический, психологический и методологический компоненты. Лингвистический компо-

нент подразумевает знания в области страноведения, а также языкового и речевого материала. Психологический компонент представляет собой психофизиологические механизмы и действия по их использованию в процессе аудирования, коммуникативные навыки и умения. Методологический компонент включает комплекс учебных и адаптивных умений, которые в совокупности с речевыми умениями способствуют пониманию аудиотекста.

Успешность обучения зависит и от выбора аудиотекста. При выборе текста педагогу нужно ответить на такие вопросы как понравится ли текст учащимся; содержит ли он известную информацию; соответствует ли он уровню языковой подготовки группы, а также, смогут ли учащиеся использовать прослушанную информацию применительно к ситуациям общения на родном языке.

Особенности предъявления аудитивного материала также влияют на успешность обучения аудированию. Важно правильно выбрать количество повторов прослушивания одного и того же речевого сообщения, что зависит от сложности предъявляемого текста и от языковой подготовки учащихся. Объем речевого сообщения не должен превышать оптимального времени (до пяти минут). Объем речевого сообщения зависит от сложности текста и от источника информации. В тексте должно быть определенное количество элементов не связанных непосредственно с содержанием (вводные слова, синонимические выражения, описание ситуаций с нескольких позиций, и т.д.), что улучшает работу памяти и оказывает положительное влияние при обучении аудированию. В тексте должны проследивать интонация, ритм, паузы, логическое ударение, которые выполняют экспрессивную функцию речи, способствует выражению эмоционального отношения говорящего к сообщению. Темп речевого сообщения подразумевает соотношение между произносимыми словами и паузами между ними во взаимосвязи с другими средствами выразительности.

Таким образом, успешность аудирования иноязычного текста зависит как от объективных, так и субъективных факторов: от языковой подготовки учащегося, развитости его речевого слуха и памяти; от темпа произнесения иноязычного текста, количества предъявлений, продолжительности звучания; от лин-

гвистических особенностей материала, т.е. от языковых и композиционных сложностей речевых сообщений, и его соответствия речевому опыту и знаниям учащихся. Кроме того, успех в обучении аудированию зависит от потребностей и желаний учащихся получить новые знания, их стремлений к изучению иностранного языка.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Т.В. Парфёнова, Е.В. Климчак

Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

К ВОПРОСУ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Активность является важнейшей характеристикой личности и ее деятельности. В обучении активность личности является одной из основных предпосылок достижения целей обучения, воспитания, а также общего развития личности.

Познавательная активность формируется у школьников в процессе учебной деятельности. Проблема развития познавательной активности младших школьников, как показывают исследования, находилась в центре внимания педагогов с давних времен. Педагогическая действительность ежедневно доказывает, что процесс обучения проходит эффективнее, если школьник проявляет познавательную активность. Изучение и анализ данного феномена явились целью нашего дипломного исследования. Рассмотрим теоретическую базу данного педагогического явления.

Исследователи выделяют в содержании понятия «познавательная активность» несколько направлений, а так же в педагогике интенсивно ведется поиск рациональной организации учебного процесса, стимулирующей познавательную активность учащихся. Многие инновационные модели обучения в российской школе построены с целью активизации познавательных процессов в структуре личности. Существует несколько образовательных программ целью которых является повышение познавательной активности младших школьников и рост их успеваемости («Радость познания» Н.В. Бабкиной, «Развитие» Л.В. Запорожца, «Гармония» Н.Б. Истоминой, «Одаренный ребенок в массовой школе» А. Савенкова, «Одаренный ребенок» Н.Б. Шумаковой, «Уроки развития» О.Э. Щукиной, «Познавательная активность» В.С. Юркевич). По этим программам работают многие школы, где использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе оказывает

благотворное влияние не только на познавательную, но и личностно-мотивационную сферу учащихся.

Ряд учёных (Д. Локк, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Руссо Ж-Ж) в своих работах рассматривают познавательную активность как естественное стремление школьников к познанию. Так, например, для поддержания интереса к занятиям, следует их прекращать до момента полного утомления. Тем самым, выделяется педагогическое средство – регулирование учебной нагрузки и ее дозирование в зависимости от утомляемости учащихся.

Таким образом, естественное стремление к познанию развивается в учебном процессе при его регулировании со стороны педагога и организации учебной деятельности школьника так, чтобы в нее вовлекались разные стороны его психической деятельности, подобно другим сферам его жизни, например, в беседах, играх, занятиях в семье или при встречах с товарищами.

Познавательная активность отражает определенный интерес младших школьников к получению новых знаний, умений и навыков, внутреннюю целеустремленность и постоянную потребность использовать разные способы действия к наполнению знаний, расширению знаний, расширению кругозора.

Еще одна группа ученых понимает познавательную активность как качество личности. Например, Г.И. Щукина определяет «познавательную активность» как качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания [Щукина 1986: 144]. Качеством личности «познавательная активность» становится, по их мнению, при устойчивом проявлении стремления к познанию. Это структура личностного качества, где потребности и интересы обозначают содержательную характеристику, а воля представляет форму.

Преимущественно, проблема формирования познавательной активности на личностном уровне, как свидетельствует анализ литературных источников, сводится к рассмотрению мотивации познавательной деятельности и к способам формирования познавательных интересов. Э.А. Красновский дает познавательной активности совершенно особое определение: «проявление всех сторон

личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [Красновский 1989: 10-14].

Фундаментальные исследования (Ш.А. Амонашвили, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, В.П. Беспалько, В.А. Петровский) в области обучения младших школьников раскрывают процесс становления познавательной активности учащихся начальных классов и определяют изменения содержания образования, формирование обобщенных способов учебной деятельности и приемов логического мышления.

Анализ литературы по проблемам развития познавательной активности свидетельствует, что термин этот ученые понимают по-разному. Одни отождествляют активность с деятельностью, другие считают активность результатом деятельности, третьи утверждают, что активность – более широкое понятие, чем деятельность.

Проблема активности изучается в самых различных аспектах: биологическом, психологическом, педагогическом, социологическом и т. д.

Общим для всех исследований является наличие в процессе формирования познавательной активности нескольких факторов. В их числе – внутренний фактор, т. е. субъективная характеристика познавательного действия. Носителем познавательной активности выступает целостный субъект познания – человек.

Некоторые ученые определяют процесс познавательной активности младших школьников как целенаправленную деятельность, ориентированную на становление субъективных характеристик в учебно-познавательной работе.

Так же понятие «познавательная активность» тесно связано с другим общепризнанным в педагогике и психологии понятием - «развитие».

Д. Б. Эльконин отмечает: «развитие характеризуется, прежде всего, качественными изменениями психических функций, возникновением в ней определенных новообразований. Развитие состоит в качественных преобразованиях различных системных процессов, что приводит к возникновению отдельных

структур, когда одни из них отстают, другие забегают вперед» [Эльконин 1988:48]. Основой развития познавательной активности служит целостный акт познавательной деятельности – учебно-познавательная задача. В соответствии с теорией Д. Б. Эльконина развитие познавательной активности осуществляется путем накопления положительного учебно-познавательного опыта.

Ученые в зависимости от характера познавательной деятельности субъекта определяют такие уровни активности:

1. Репродуктивно-подражательная активность, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого.

2. Поисково-исполнительная активность; это более высокий уровень, поскольку здесь имеет место большая степень самостоятельности. На этом уровне надо понять задачу и отыскать средства ее выполнения.

3. Творческая активность является собой высокий уровень, поскольку и сама задача может ставиться школьником, и пути ее решения избираются новые, нешаблонные, оригинальные.

Развитие познавательной активности представляет тот идеальный вариант, когда ее становление происходит постепенно, равномерно, в соответствии с логикой познания предметов окружающего мира и логикой самоопределения личности в окружающей среде.

Таким образом, на основании проведенного анализа, мы для себя определяем познавательную активность, как меняющееся свойство личности, которое означает глубокую убежденность ученика в необходимости познания, творческого усвоения системы научных знаний, что находит проявление в осознании цели деятельности, готовности к энергичным действиям и непосредственно в самой познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

Эльконин Б.Д. Особенности психического развития детей 6 -7 летнего возраста. - М.: 1988. – 48 с.

Красновский Э.А. Активизация учебного познания. / Сов. педагогика. - 1989, №5 - С. 10-14.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Е.Э. Кудрявцева

*Саратовский государственный
социально-экономический университет*

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

В ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

В процессе интеграции России в мировое сообщество изменились требования рынка труда к специалистам различных отраслей и особенно участникам внешнеэкономической деятельности, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества «ключевых» или «базисных» компетенций специалиста, готового вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур.

В документе «Образование в многоязычном мире», разработанном по инициативе ЮНЕСКО, в проектах Европейского Союза и Совета Европы, а также в Государственном образовательном стандарте высшего и профессионального образования и Законе Российской Федерации «Об образовании» зафиксировано, что результатом любого языкового образования должна явиться языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне. [Гальскова, Гез 2004: 116].

Достаточно недавно нижегородской педагогической школой, основателем и руководителем которой является профессор Н.Л. Уварова, было разработано понятие лингвообразования, под которым понимается развитие человека через освоение им иностранных языков (языка) как средства информационного обмена со средой с целью преобразования мира и себя как микрокосма [Профессиональное лингвообразование 2004: 5]. Профессиональным лингвообразованием является развитие профессиональной языковой личности через освоение иностранных языка (языков) [Профессиональное лингвообразование 2004: 5].

Считается, что говорить собственно о лингвообразовании, а не о преподавании иностранного языка имеет смысл, если соблюдены определенные усло-

вия. Во-первых, целью процесса лингвообразования является развитие языковой личности, а не просто языковой компетенции; во-вторых, данный процесс должен быть непрерывен; в-третьих, необходимо, чтобы лингвообразование являлось интегральной частью процесса профессиональной подготовки специалиста.

В лингвообразовательном процессе, как и в системе общения, реализуются 3 основные группы взаимосвязанных целей: образовательные (овладение знаниями, умениями и навыками); развивающие (развитие мышления, памяти, творческих способностей); воспитательные (формирование научного мировоззрения, нравственности и этической культуры). Эти цели должны коррелировать с социальной целью, не противореча основному вектору цивилизационного развития и образовательной доктрине. Социальная цель подготовки специалиста с помощью иностранного языка состоит в том, чтобы сформировать у него такую лингвистическую компетенцию, которая бы позволила ему вести свою профессиональную деятельность и продолжать учебу в иноязычной среде, а также полностью соответствовать новой гуманистической парадигме образования. Таким образом, социальная цель проецируется в лингвообразовательный процесс как цель формирования языковой личности профессионала.

Итак, следует отметить, что языковая личность стала объектом внимания специалистов лишь в последние годы в связи с изменением парадигмы и идеологии, прежде всего, в лингвистических исследованиях: Г.И. Богин, В.В. Виноградов, Г.В. Елизарова, Ю.Н. Караулов, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др. Вышеперечисленные ученые утверждают, что умелое владение языком выступает предпосылкой воспитания социально активной личности, формирующей свои ценности, цели, мотивы, интересы и установки.

Первое обращение к языковой личности связано с именем немецкого ученого Й. Вейсгербера. В русской лингвистике первые шаги в этой области сделал В.В. Виноградов, который выработал два пути изучения языковой личности – личность автора и личность персонажа. О говорящей личности писал А.А. Леонтьев. Само понятие языковой личности начал разрабатывать Г.И. Богин, который создал модель языковой личности, где человек рассматривался с

точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи».

В широкий научный обиход данное понятие ввел Ю.Н. Караулов, который под языковой личностью понимает совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов [Караулов 1989: 3].

Обратимся к уровневой модели языковой личности с опорой на художественный текст, разработанной Ю.Н. Карауловым. Языковая личность имеет, по мнению ученого, три структурных уровня. Первый уровень – вербально-семантический (семантико-строевой, инвариантный), отражающий степень владения обыденным языком. Второй уровень – когнитивный, на котором происходит актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, присущих социуму (языковой личности) и создающих коллективное и (или) индивидуальное когнитивное пространство. Этот уровень предполагает отражение языковой модели мира личности, ее тезауруса, культуры. И третий – высший уровень – прагматический, включающий в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности. Следовательно, кодирование и декодирование информации происходит при взаимодействии трех уровней коммуникативного пространства личности – вербально-семантического, когнитивного и прагматического. [Караулов 2003: 29].

Таким образом, концепция трехуровневого устройства языковой личности Ю.Н. Караулова определенным образом коррелирует с тремя типами коммуникативных потребностей – контактоустанавливающей, информационной и воздействующей, а также с тремя сторонами процесса общения – коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Понятие «вторичная языковая личность» появилось в методике преподавания иностранного языка в последнее время и было введено профессором И.И.

Халеевой, которая под термином понимает «как совокупность способностей человека к иноязычному обучению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [Гальскова 2004: 65]. При формировании «вторичной» языковой личности средствами иностранного языка и культуры сферы языкового и когнитивного видов сознания обучаемого обогащаются и удваиваются за счет приобщения к иноязычным (вторым) языковой и концептуальной картинам мира, однако сфера нравственного сознания, т.е. мотивационно-потребностная сфера «вторичной» языковой личности, не удваивается, но обогащается (И.И. Халеева и др.)

Согласно Н.Д. Гальсковой, развитие у обучаемого «черт вторичных явлений личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, есть собственно стратегическая цель обучения». Как справедливо отмечает автор, «поскольку процесс становления вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом иностранного языка и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании «картины мира», свойственного носителю этого языка как представителю определенного социума, то обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение (обучаемых) к концептуальной системе «чужого лингвосоциума» [Гальскова 2004: 215].

В отечественной науке исследование проблемы обучения языку и культуре осуществляется в контексте личностно-ориентированной парадигмы языкового образования (В.В. Сафонова и др.), где язык и культура являются равноправными, взаимообусловленными, взаимовлияющими объектами изучения. Включение культуры в процесс обучения иностранному языку предполагает изучение национально-культурной специфики речевой коммуникации и усвоение фоновых знаний, раскрывающих особенности речевого/неречевого поведения субъекта. Язык является условием развития культуры и передачи культурных ценностей от поколения к поколению.

Основные положения теории культуры рассмотрены в работах В.С. Библера, М.С. Кагана, Л.С. Когана, Э.С. Маркаряна, Р.Бенедикт и др., где культура

рассматривается как специфический способ человеческой деятельности.

Следовательно, вслед за Крупченко А.К., мы приходим к выводу, что языковая личность специалиста представляет собой потенциальную способность коммуникантов реализовать обмен профессиональной информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка [Крупченко 2007: 18].

Итак, модель развития языковой личности разрабатывалась с учетом характеристик, связанных с речевой способностью, т.е. со способностью человека пользоваться речью. Причем, модель абстрагируется от индивидуальных различий людей, а также от различий языков. Как уже отмечалось выше, модель языковой личности была представлена Г.И. Богиным.

Таким образом, языковая личность овладев принятыми в обществе средствами прямой номинации (уровень правильности), переходит к интериоризированной речи, что делает возможным освоения уровня скорости (2), что, в свою очередь, открывает путь к лексико-грамматическому многознанию (уровень насыщенности) и к своеобразной свободе в выборе средств выражения (уровень адекватного выбора)(4). Достижение этой свободы позволяет развитой ЯЛ оперировать целым текстом так, чтобы форма текста оптимально рефлексировалась в содержании и выступала «содержательной формой» (5). Следовательно, представленные уровни можно соотнести с уровнями речевой готовности:

Правильности (соблюдение некоторого минимума правил, позволяющих относить данное сообщение именно к этому языку);

Скорости - обоснованное распределение речевого поступка во времени на основе достигнутой способности к интериоризации речи;

Насыщенности – готовность использования значительный массив потенциальных речевых актов, т.е. уровень многознания в области выбора средств выражения, но еще не уровень адекватного выбора;

Уровень адекватного выбора - готовность в пределах предложения при рецепции и продукции речи выбирать потенциальные субституты на основании критерия «лучше-хуже»;

Уровень адекватной комплектации целого текста - готовность адекватно выбирать способ соединения тех предложений, в которых осуществлен адекватный выбор средств выражения. В идеале, этот уровень соответствует способности безупречно строить и принимать речевые произведения.

Эти уровни характеризуют развитие языковой личности, которое может быть большим или меньшим, лучшим или худшим.

Кроме того, язык включает в себя фонетическую, лексическую и грамматическую стороны

Пользуясь языком, человек либо говорит, либо слушает, либо читает, либо совмещает эти действия.

Исходная модель идеальной языковой личности представлена Г.И. Богинным в виде куба, состоящего из 60 компонентов, полученных перемножением параметров: важнейших сторон языка, основных видов речевой деятельности; уровней готовности к речевой деятельности.

Обычно данную модель применяют при составлении учебной программы, вычитая компоненты, нерелевантные с точки зрения конкретной методической задачи.

Следовательно, говоря о формировании языковой личности профессионала, мы имеем в виду формирование уровней речевой готовности в иностранном языке. Человек ощущает себя лингвистически комфортно в иноязычной среде, когда его уровни речевой готовности в иностранном языке соотносятся с уровнями речевой готовности в родном языке. Соответственно, уровни речевой готовности в иностранном языке должны быть сформированы так, чтобы человек мог максимально адекватно актуализировать себя интеллектуально и эмоционально, воспринимая и порождая тексты, соответствующие его уровню развития.

Некоторые исследователи (А.Б. Бушев, О.Л. Каменская) подчеркивал развивающийся характер языковой личности обучающегося, т.к. она не является

застывшим константным понятием, а может быть диверсифицирована как по вертикали (за счет выделения новых уровней), так и по горизонтали (за счет детализации имеющихся уровней).

Минимальный уровень речевой способности, на формирование которого должен быть направлен лингвообразовательный процесс, на наш взгляд, будет уровень насыщенности во всех видах речевой деятельности как в общем английском, так и в английском для специальных целей, т.е. уровень многознания. Это уровень, на котором «минимум» иноязычной компетенции коррелирует с уровнем компетенции в родном языке. Причем, главным отличием лингвообразования от методики преподавания иностранных языков заключается в то, что язык является не только целью, но и средством образования. Отсюда особое внимание уделяется содержательной стороне. Главный критерий - степень развития личности по отношению к самой себе, и язык является средством такого саморазвития.

В заключении хочется подвести итог сказанному. Профессиональное лингвообразование – направление, развивающееся в рамках теории и методики профессионального образования на стыке педагогики, психологии, философии, лингвистики и психолингвистики. Оно включает в себя достижения различных наук с тем, чтобы направлять их на создание условий для формирования языковой личности профессионала, т.е. условий для профессионально-личностного развития будущего специалиста, способного к самоопределению, самореализации и самообразованию на протяжении всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. Лингв. ин-тов и фак. ин.яз. высш.пед.учеб.заведений. – М., Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.:Наука, 1987. – 261 с.

Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологической проблема в профессиональном образовании: Автореф. на соиск. уч. степ. д-а пед. Наук.– М., 2007. – 55 с.

Профессиональное лингвообразование / Под ред. Н.Л.Уваровой. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2004. – 152 с.

Язык и личность / Вст. статья Караулова Ю.Н.. – М.,1989. - С. 3-8.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Е.В. Овчинникова

*Саратовский государственный
социально-экономический университет*

**К ВОПРОСУ О РОЛИ АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВЫХ СВЯЗЕЙ
СЛОВ В СТРУКТУРЕ РАЗЛИЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ФРАГМЕНТОВ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ЧЕЛОВЕКА**

Ориентация педагогического университетского образования на социальный заказ нашего общества в период экономических и политических преобразований закономерно соотносится, с одной стороны, с тенденцией к фундаментальности, с другой, - со стремлением университетов предложить наиболее актуальный спектр практической профессиональной подготовки, отвечающей как международным стандартам, так и насущным потребностям современной российской школы и основным направлениям ее развития в период вхождения России в общеевропейское образовательное пространство [Захаров, Ляхович 1994: 9]

Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языкам всегда была одной из актуальных проблем российского образования. Однако в последнее десятилетие она не только приобретает качественно новые параметры в аспекте диалога культур, но и определяется в соответствии с эволюционным развитием целей обучения иностранным языкам, прошедшим в новых условиях: путь от единой цели - к их многообразию, от политизированных целей - к целям общечеловеческим, "открывающим гуманистические идеалы", которые, в свою очередь, оказываются соотносимыми с "разрастанием и со все большим осмыслением всеобщности гуманитарного мышления" [Вайсбург М.Л. 1994: 12].

В связи с признанием ассоциативной природы речемыслительной деятельности человека, особую актуальность приобретает анализ закономерностей развития языка как формы мысли, рассмотрение культуры народа, отраженной в языковой картине мира, изучение роли ассоциативно-смысловых связей слов в структуре различных фрагментов языковой картины мира человека.

Ассоциация, как установление связи между двумя элементами, имеет психофизическую основу – условный рефлекс, обеспечивающий при появлении одного члена ассоциативной пары непременно актуализацию другого. Такое выявление определенных отношений, взаимосвязи объектов деятельности является главным принципом человеческого мышления.

Язык – основное орудие мышления и средство общения – опирается на законы ассоциации. Особенно ярко это проявляется на лексическом уровне. Так, текст, предлагаемый студентам для чтения, можно рассмотреть как ассоциативно-семантическую сеть, материализованную вербально.

Ассоциативное поле слова фиксирует все разнообразие его лингвистических и экстралингвистических параметров. Такое отражение коммуникативных возможностей слова в его ассоциативных связях позволяет предполагать, что именно ассоциативность, как потенциальная универсальная способность единиц лексического уровня вызвать в сознании человека ассоциации с системой языка, миром понятий и явлениями окружающей действительности, определяет все аспекты функционирования слова [Караулов 1994: 193].

Современные ответы на вопросы, чему учить и как учить, методика и дидактика обучения иностранным языкам еще ищет, основываясь на исследованиях, анализирующих соотношение языка, речи и мышления, мышления и коммуникации, коммуникативного и когнитивного в речи и т.д. Современные методы обучения иностранным языкам явно или неявно опираются на то положение, что язык, который нужно усвоить, представляет собой некую систему категорий, значений, понятий и т.п., освоение которой непосредственно связано с характером взаимодействия с системой родного языка. Совершенно очевидно, что для решения вопроса о взаимопроникновении и сосуществовании родного и неродного языков целесообразно изучить проблему репрезентации информации.

Основываясь на гипотезе о том, что информация, которой мы владеем, представляет собой многоуровневую иерархию значений разной степени обобщенности, можно проанализировать роль ассоциативного уровня в речемысли-

тельной деятельности. Современная психологическая наука позволяет предположить, что в основе рассматриваемой иерархической пирамиды лежат ассоциации. При этом ассоциация определяется как произвольная психическая активность. Тот факт, что ассоциация является фундаментальной формой, дает основания говорить об универсальности ее характера, психической деятельности людей разного возраста, национальности, профессиональной принадлежности, социального статуса.

Ассоциативные связи лежат в основе мышления, памяти, творчества, воображения и т.д. Следовательно, какая-то часть психической деятельности обусловлена тем, что слова: категории, признаки, концепты - соединяются и взаимодействуют помимо сознания человека. В частности, при проведении ассоциативного эксперимента, как указывает В.Ф.Петренко, существует возможность выделения и некоторых неосознаваемых компонентов значения, поскольку испытуемые работают со значением в "режиме употребления" [Петренко В.Ф. 1988: 49]. Продолжая рассуждения в этом направлении, можно сказать, что каждое слово всегда связано с несколькими другими ассоциативными связями, которые могут быть проанализированы как в парадигматическом, так и в синтагматическом плане, отражающем отношения в языке и речи.

У каждого человека ассоциация представляет индивидуальный ассоциативный ряд, при этом направление лингвистической ассоциации носителей одного языка, а, следовательно, и одной культуры, чаще всего одинаково. Ассоциативный ряд представляет собой удивительное многообразие. Ассоциация может быть свободной и ограниченной, произвольной и произвольной, личной, семейной, общественной, общекультурной или узкопрофессиональной. Ассоциативные связи разных культурных слоев населения имеют некоторые отличия друг от друга в рамках одного языка. Однако в культуре любого народа направление свободных культурных ассоциаций совпадает [Смирнова Н.С. 2003: 52].

Практика аудиторной работы показывает, что ассоциативные ряды, связанные единой тематикой, запоминаются куда легче и прочнее, чем просто спи-

сок лексики, предназначенный для запоминания. Все знают, что начальный этап обучения облегчен логикой представления лексического материала, связанного темами типа: я сам, моя семья, моя квартира, обучение в институте, будущая профессия, работа в офисе... и т.п. Ассоциативные связи, возникающие как у преподавателя, так и у ученика, помогают закрепить новые понятийные уровни и способствовать их дальнейшему сохранению в памяти.

Так, примером свободной тематической ассоциации может стать следующий ассоциативный ряд: влюбиться (*tomber amoureux, avoir qn dans la peau*), любовь с первого взгляда (*un coup de foudre*), объясняться в любви (*déclarer son amour*), безответная любовь (*l'amour sans retour*), попросить руку и сердце (*demander qn en mariage, demander la main à qn*), выйти замуж и жениться (*prendre en mariage, épouser*), жених невеста (*un fiancé, une fiancée*), свадьба (*le mariage religieux, la noce*)... и т.д.

На более продвинутом этапе, когда мы выходим за рамки конкретной тематики, ограничивающей по большому счету и преподавателя и аудиторию, необходимо найти для себя логику развития обучающего процесса, логику понимания и запоминания огромного информационного поля, каковым является иностранный язык.

Совершенно очевидно, что ассоциативные связи при преподавании любого языка (и родного и иностранного) имеют огромное значение. Это могут быть широкие ассоциативные связи, ничем не ограниченные, а могут быть и более жесткие, как, например, ассоциативные связи внутри фразеологических единств. Приведем пример одного из упражнений по выявлению устойчивости ассоциаций у студентов. Задание: добавьте в соответствии с вашей ассоциацией пропущенное слово. Поскольку разные устойчивые словосочетания состоят из разных элементов, вы требуете добавления недостающего элемента: прилагательного, существительного, глагола и т. д. Например: вселенская – скорбь, вселенский – потоп, смертельная – опасность, смертельный – исход, языком – болтать, головой – думать и т.д. В процессе изучения иностранного языка сту-

дент невольно становится строителем ассоциативных связей «в свободном полете» [Смирнова 2003: 52].

Очень часто, зацепившись за один какой-либо принцип в построении ассоциативной связи, можно построить глоссарий. Например, выбираем тему «дни недели». Посмотрим, какие устойчивые словосочетания или фразеологические единства построены при помощи «недельных» слов: «после дождика в четверг» - «*la semaine des quatre jeudis*», «страстная пятница» - «*vendredi Saint*», «быть ленивым, рожденным в субботу» - «*être né le samedi*», «надеть воскресное платье, нарядиться» - «*mettre ses habits du dimanche*», «семь пятниц на неделе» - «*se faire voir qch sous »*, «черная пятница, пятница 13» - «*vendredi treize*», «масленица, жирный вторник» - «*mardi gras*».

Преподаватели знают, что вариантов на тему свободной тематической ассоциации великое множество. На этом, собственно, основана любая аудиторная работа. Наше воображение безгранично и работает в любом направлении, помогая, таким образом, процессу обучения и превращая его в увлекательное путешествие в мире иного языка, а, следовательно, и иных понятий.

«Национальное своеобразие сближает нации, а не разъединяет их. Мы отправляемся к другим народам, чтобы увидеть их индивидуальность, «непохожесть» и в этой «непохожести» увидеть вечную красоту» [Лихачев 1991: 287]. Открыть это своеобразие и учесть его в практике преподавания и обучения иностранному языку – одна из важнейших задач современного подхода, основанного на психолингвистическом исследовании диалога языков и культур.

ЛИТЕРАТУРА

Вайсбург М.Л. Цели обучения иностранным языкам и журнал "Иностранные языки в школе" // Иностранные языки в школе. - 1994. - №6.

Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. - М., 1994.

Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциа-

тивный словарь. - Книга 1. - Ю.Н.Караулов, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева, Г.А.Черкасова. - М., 1994.

Лихачев Д.С. Раздумья. - М., 1991.

Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М., 1988.

Смирнова Н.С. Занимательный французско-русский фразеологический словарь / Н.С. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. - М., 2003.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Т.В. Парфенова, Е.Ю. Толкачева

Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ

В последние годы в преподавании иностранных языков значительное внимание уделяется использованию театрализованных постановок, которые служат не только развлечением для детей, но и средством обучения языку, выработки у учащихся речевых навыков и умений, одним из основных способов развития творчества и воображения.

Исследуя данную тему, мы обратились к истории вопроса, т.е. рассмотрели применение театрального искусства в обучении с первых попыток до современности.

Театр и формы театрального действия в целях образования и развития личности и общества применялись с античных времен. Более того, эти формы использовались для передачи знаний и опыта человечества еще в те времена, когда театра, как обособленного института, не существовало вовсе.

В России истоком первого театра был школьный театр, он зародился в допетровские времена вместе с возникновением самой школы. В конце XVIII – XIX в.в. получают распространения домашние театральные представления, начинают выходить сборники пьес «Театр для пользования юношества», 1779 издательство Н.И. Новикова.

Плодотворными педагогическими экспериментами в области детского театрального творчества отмечено начало XX-го века. М.М. Бахтин, В.Н. Всеволодский-Гернгросс и другие деятели театра 1920-х годов выступали за то, чтобы театральной игрой был пронизан весь учебный процесс. Идея применения театрального искусства воплотилась в программах «Драматизация в школе первой ступени» и «Драматизация в школе второй ступени», опубликованных в 1920 г. В программах дано определение драматизации как общедидактического метода игр доподлинного художественно-сценического действия, с одной стороны, и от импровизации до разыгрывания готовой пьесы - с дру-

гой. Драматизация была призвана решать две задачи: дать ребёнку активное, «действенное восприятие знаний» и развивать «способности художественного творчества» [Драматизация 1920: 10 - 11].

Психологи и педагоги, обобщающие опыт театральной работы с детьми, едины в утверждении взаимосвязи образовательного и воспитательного значения искусства. И.Г. Песталоцци подчеркивает значение чувственного восприятия, переживания воздействия природы и искусства. По его мнению, «искусство природы» и «подражающее природе искусство детей» пробуждают чувство прекрасного и формируют его [Песталоцци 1981: 34].

Театр как универсальная образовательная модель имеет свои специфические черты. А.П. Ершова, ссылаясь на взгляды М.В. Алпатова и Л.С. Выготского, определяет художественную деятельность как творчество, нацеленное на создание произведения искусства, с присущим ему образным обобщением, метафорой, выраженностью самобытного взгляда художника, с содержательной ассоциативной информативностью для воспринимающих, что приводит к созданию художественного образа. Автор раскрывает механизм творческого развития ребенка в процессе театрализованной деятельности: открытие - эмоции - стимул - интерес - новое открытие [Ершова 1989: 9-11].

В целенаправленном использовании театрального искусства для решения дидактических задач определённую роль сыграло знакомство русских педагогов с методом драматизации, распространённым в практике американских школ. Яркий опыт Г.Ф. Джонсон, обобщённый в книге «Драматизация как метод преподавания» [Джонсон 1918], стал известен в России задолго до публикации перевода благодаря статьям М.М. Бахтина и М. Тагер. Драматизация, по мнению Г.Ф. Джонсон, - универсальный метод преподавания, так как в драматической игре дети непринуждённо усваивают учебный материал. Драматизацию нельзя считать иллюстрацией рассказа учителя, поскольку в завершённом виде она является самостоятельным созданием учащихся, «оживлением» литературных, исторических, географических сюжетов.

Именно драматизация как вид искусства, основанный на представлении, в силу своей действенной природы оказывается «ближе ребенку». Л.С. Выготский пишет: «стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, здесь находит свое полное осуществление». Значение воплощений драматической формы заключается и в том, что «для своего полного осуществления» сила воображения открывает «устное словесное творчество детей... они сочиняют или импровизируют, иногда инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал...» [Выготский 1991]. Чаще всего текстами для драматизации служат сказки, басни, фрагменты литературных произведений.

Приемы использования драматизации предполагают глубинный анализ текста, освоение определенных теоретико-литературных и театроведческих понятий, основанные на эстетических аспектах художественного творчества. Театрализованная деятельность с применением драматизации представляет собой соединение ролевой игры с театральным искусством. Оно зависит от вида театрализованной деятельности, образовательной, развивающей, воспитательной цели и особенностей применения различных методик по драматизации как средства развития коммуникативности младших школьников на уроках иностранного языка.

Последнее время в методической литературе стали появляться специальные исследования по обучению иностранному языку младших школьников средствами театрального искусства. В данной статье мы обращались к различным современным исследованиям по данной проблеме. В частности, на исследования Ивановой Н.В., Шиян О.М., Смирновой С.А. мы опирались при написании нашей дипломной работы. Далее мы предлагаем основные положения данных исследований.

Среди значимых исследований следует отметить разработанную Ивановой Н.В. методику драматизации сказки. Предлагаемая методика направлена на развитие коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку средствами театрального искусства в школе, включающими прин-

ципы комплексности, системности, на деятельностно-ролевой основе относящиеся ко всем умениям и навыкам. По словам автора «содержание обучения должно предполагать чтение художественных произведений и использование их как средства обучения чтению, устной речи, направленных на коммуникативное, нравственное развитие учащихся. Обучение иностранному языку младших школьников должно проходить с учетом лингвистических особенностей использования традиционных формул народной сказки и во взаимосвязи с культурой родной страны и страны изучаемого языка» [Иванова 2007: 51 - 55].

В драматизации сказки на уроке *сценка выступает единицей общения*. В коммуникативной образовательной технологии обучения иностранным языкам она выделяется на основе четырех типов взаимоотношений: *статусно-ролевых отношений* в драматизации сказки по сценкам действия; *социальных взаимоотношений*, направленных на убеждения, идеалы, мировоззрения; *отношений совместной деятельности*, которая проходит в учебно-познавательной деятельности; *нравственные взаимоотношения*, которые основаны в отношении с предметом обсуждения, в данном случае сказки [Иванова 2007: 24]

В исследованиях Шиян О.М. рассматривается овладение учителем «методом физических действий» системы А.С. Станиславского применительно к обучению иностранного языка, рассматривается роль импровизации на уроках. Впервые автор даёт обоснование режиссуры урока, его архитектоники. «Архитектоника урока - своеобразное построение урока учителем, основанное на композиционных принципах построения спектакля». В своём монографическом исследовании автор разрабатывает аутопедагогическую компетентность в обучении иностранному языку, которой большое значение отводит владению учителем техникой актёрского искусства, технологией режиссёрского искусства, способностью к импровизации [Шиян 1995; Шиян 2004].

В диссертационном исследовании Смирновой С.А. разработана методика обучения младших школьников иностранному языку с применением перчаточных кукол на основе сказок. Автор предлагает для создания ситуаций общения разыгрывание сценок из детских сказок. Перчаточные и пальчиковые кук-

лы-образы психологически устраивают детей потому, что обеспечивают игровой мотив у всех: играют все, активны все, несмотря на то, что не каждый кукольный персонаж произносит слово в определенный момент игры. Если обратиться к модели речевого высказывания, оказывается, что мы управляем здесь всеми этапами: мотивом, замыслом, а в простых действиях – и программой высказывания, составляя младшему школьнику выполнение речевого действия.

Анализ российских и зарубежных идей подтверждает выдвинутую в исследовании автора концепцию, согласно которой креативный потенциал наиболее полно раскрывается и развивается при наличии благоприятных условий: при стимулировании к творчеству, игровой атмосфере, доверии, уважении и признании независимости, при вероятности снятия ответственности за ошибку, терпимости к личной оригинальности другого в процессе исполнения того или иного кукольного персонажа [Смирнова 2004].

Кроме того, существуют метод обучения иностранному языку с помощью “пластилинового театра”, который позволяет реализовать один из методических принципов обучения иностранному языку в начальной школе – принцип взаимосвязанности иностранного языка с другими предметами. Работа по изготовлению пластилиновых кукол и декораций предполагается в интерактивном режиме - парах и мини группах, так как именно при такой форме работы, происходит активизация навыков говорения в контексте коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного и социо-культурного подходов к развитию школьников.

Конкретная цель обучения с применением драматизации достигается посредством развития коммуникативных навыков учащегося или формированием речевых навыков, т.е. - соотнесение языковых категорий из предметной действительности, обобщение знаний языковых единиц в языковые категории, расширение, дифференциации, уточнение понятий, выражаемых средствами иностранного и родного языков.

Изучив данную проблему, мы пришли к следующим выводам:

1. Театр и формы театрального действия в целях образования, развития и воспитания личности применялись еще с античных времен. Многие психологи и педагоги, обобщающие опыт использования театрального искусства в работе с детьми, едины в утверждении о взаимосвязи его образовательного и воспитательного значения.

2. Театрализованная деятельность с применением драматизации является универсальным методом преподавания, так как в драматической игре дети не принужденно усваивают учебный материал.

3. Специфика актерского искусства заключается в следующем: живое актерское действие требует полного включения исполнителя в реализацию предлагаемых обстоятельств. Следовательно, участие младшего школьника в предложенной роли на иностранном языке активизирует его эмоциональный, интеллектуальный, нравственный, социальный, трудовой опыт и развивает его.

Основная задача театральной педагогики состоит в том, чтобы не превращать школьника в артиста, а использовать средства театрально-исполнительского искусства в целях образования и развития, формирования всесторонне развитой, гармоничной, творческой личности.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерки: Кн. для учителей. - 3-е изд. - М.: Изд-во Просвещение, 1991. - С. 61.

Джонсон Г.Ф. Драматизация как метод преподавания. - Л.: 1918. - 139 с.

Ершова А.П. О всеобщей доступности театрально-исполнительской деятельности // Современные проблемы театрально-творческого развития младших школьников: Сб-к статей Академии пед. наук. - М.: АПН СССР, 1989. - С. 13

Иванова Н.В. Методика драматизации сказки как средство развития младших школьников при обучении иностранному языку: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. - М., 2007. - 163 с.

Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. - Т.1. - М.: Педагогика, 1981. - 334 с.

Смирнова С.А. Развитие коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку средствами кукольного театра: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. - М., 2004. - 20 с.

Шиян О.М. Развитие аутопедагогической компетентности учителя иностранного языка. - М.: РАГС, 1995. - 260 с.

Шиян О.М. Развитие педагогического мастерства: овладение педагогическими технологиями, алгоритмами продуктивного решения педагогических задач: Учебное пособие для педагогических институтов. - М.: РАГС, 2004. - 194 с.

Драматизация в школе второй ступени. - М., 1920. – 14 с.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

ДЕЛОВОЕ ПИСЬМО – ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Обучение студентов деловой и коммерческой корреспонденции является одним из важнейших этапов курса французского языка. Несмотря на факс, телефон и установление личных контактов деловое письмо и коммерческая документация по-прежнему играют не последнюю роль в профессиональном общении. Это вызвано и тем, что любые переговоры требуют письменного подтверждения. Обеспечить знания и навыки, которые позволили бы студентам вести деловую беседу и коммерческую переписку, разбираться в коммерческой и финансовой документации - эту цель ставят перед собой авторы многих исследований, посвященных данной проблеме. Они исходят из того факта, что система вузовского обучения иностранному языку включает три этапа подготовки. Если говорить о сфере письменного иноязычного и делового общения, то здесь каждый этап строится из все более усложняющихся сфер и ситуаций.

Выпускник вуза в плане письменного общения должен уметь писать различные типы деловых писем, реализуя в них как одно, так и несколько коммуникативных намерений (информирование, побуждение к действию, жалоба, заказ, и т.д.). Процесс обучения должен быть нацелен на формирование умений написания договора, контракта, патента, соглашения, различных типов писем, функционирующих в ситуациях реального делового общения.

Если говорить о начальном этапе, то студент должен уметь осуществлять контакты на элементарном уровне. Этот уровень включает следующие моменты:

- правильное оформление делового/личного письма;
- умение писать сопроводительные письма, письмо-подтверждение, (т.е. так называемые "этикетные письма", а также уведомления и извещения);
- умение выразить запрос и составление писем - бланков;

- умение выразить согласие, отказ в ответных письмах;
- умение выразить соболезнование и т.д.

Оформление коммерческих писем, как и других управленческих документов, подчиняется во Франции общим правилам, разработанным Французской ассоциацией технических норм и стандартов. Основные элементы французского нормализованного письма: заглавная часть, внутренний адрес, город и дата отправления письма, ссылочные элементы и т.д.

Практически любое деловое письмо имеет стандартный план: вводная часть; изложение доказательств; выводы; заключительная формула вежливости.

На этом же этапе необходимо ввести типовые клише разного рода для подтверждения получения письма, ответа на письмо, ссылки на письмо (телефонный разговор), непосредственного изложения содержания письма и, наконец, заключительные формулы вежливости.

И, наконец, впечатление, производимое письмом на получателя, зависит и от конверта, и от бланка фирмы. Приводим письмо рекомендательного характера:

Nous avons le plaisir de recommander à votre bon accueil notre agent M. Z. Qui nous a prié de le recommander à vous en vue d'une prise de contacts.

Les affaires réalisées par cette maison sont bien connues dans le pays et à l'étranger et nous serions heureux si cette introduction ammenait l'ouverture d'affaires entre vous et notre agent que nous pouvons vous recommander comme digne de toute confiance.

В целях лучшего усвоения терминологической лексики и фразеологии, а также расширения словарного запаса студентов после различного типа писем, связанных с отправкой документов, рекомендательных, благодарственных и т.д., рекомендуется давать различные упражнения. Например, в нашем случае, после писем-рекомендаций мы даем небольшую самостоятельную работу. У каждого студента свой вариант.

I. Дать синонимы: *recommander qn à qn, prêter à qn assistance, être en tournée d'affaires.*

II. Перевести: Принять - делегацию, программу, пищу за кого-либо, обязательство, всерьёз, близко к сердцу.

III. Перевести предложения, используя синонимы для подчеркнутых слов:

1. Многие фирмы были допущены к участию в международной выставке.

2. Собрание приняло отчет председателя объединения.

3. *En tant qu'expert je suis d'un tout autre avis.*

IV. Заменить условное предложение инфинитивным оборотом:

1. *Si l'occasion s'en présente, nous rendrons un service semblable.*

2. *Nous vous serons reconnaissants si vous nous rendez ce service.*

V. Перевести:

1. Со своей стороны, мы всегда будем рады принять ваших представителей и предоставить им возможность посетить интересующие их предприятия с целью налаживания новых связей и поддержания старых.

2. Будем очень признательны за предоставление необходимых сведений и документации заинтересованному лицу.

Таким образом, упражнения в основном связаны с расширением и закреплением необходимой для данной темы лексики:

- отыскание синонимов или эквивалентов;
- употребление нужного коммерческого оборота;
- перевод фраз с определенной лексикой;
- умение перевести предложение с одного языка на другой различными способами, но не изменяя смысла;
- умение перевести целое письмо;
- умение самостоятельно составить похожее письмо.

Различные самостоятельные работы даются нами после каждой усвоенной темы.

Необходимо подчеркнуть, что время от времени следует давать устные упражнения на повторение пройденного материала (типа: вопрос-ответ). На-

пример, предложить, если возможно, все варианты перевода (цель - абсолютный автоматизм воспроизведения материала):

- подтверждаем получение вашего письма от 5-го текущего месяца;
- письмо содержит счет от 10-го текущего месяца;
- подтверждаю наше письмо;
- ждем подтверждения нашего заказа;
- мы получили ваше письмо от 5-го марта/ 4 варианта перевода;
- уведомление о получении;
- мы посылаем вам прейскуронт, о котором Вы ставили вопрос;
- прилагаем при этом копии / 2 варианта/ и т.д.

Второй этап освоения делового письма значительно отличается от первого. На этом этапе студенты должны составлять: заказы; выражать рекламации, жалобы и т.д.; передавать в ответных письмах все возможные варианты: согласие, отказ, уклонения.

В отличие от так называемых "этикетных" писем, объем данных значительно больше, а шаблонных, трафаретных фраз - меньше. Рассмотрим первое из подобных писем, письмо-заказ. Заказ - это прежде всего связь с твердой офертой. Стороны согласуют цену, поставку, условия продажи определенного товара. Покупатель связан с того момента, когда письмо-заказ попадает в руки поставщика и т.д. Вот один из образцов подобного письма:

Votre offre du 1 mars crt. est entre nos mains et nous aimerions en préciser quelques conditions dont nous sommes convenus avec votre représentant lors de notre dernière discussion.

Les prix suivants des prix courants varient entre 100 et 250 Ff pour les marchandises selon la qualité.

Les conditions de paiement: au comptant sous 2% d'escompte contre remise des documents ou payable par traité à six mois.

Les prix s'entendent franco sur wagon Paris.

Les marchandises pourraient être expédiées à trois semaines de date de la commande pour les trois premières parties, le reste à six semaines.

Pour le cas ou la qualité correspondrait à nos besoins nous pourrions passer une commande d'essai de quelques tonnes avant d'envisager une commande de 5 tonnes.

DANS L'ATTENTE DE VOS CONTRE-ÉCHANTILLIONS...

После необходимого лексико-грамматического комментария для писем подобного рода можно дать различного типа упражнения для закрепления наиболее трудных грамматических явлений и терминологических сочетаний. В качестве заключительного цикла упражнений - можно предложить следующий вариант контрольной работы:

I. Дать синонимы.

<i>Excès de commande</i>	<i>Acceptation facile</i>	<i>livrer les 3 premières parties</i>
<i>en nous une commande</i>	<i>Offre refusée</i>	<i>de la disponibilité du premier lot</i>
<i>Accomplir une commande</i>	<i>Commission</i>	<i>Décision entraînant une opération commerciale</i>
<i>Faire une commande ferme</i>	<i>Avoir entre les mains de fluctuation des prix</i>	<i>Commandes enregistrées</i>
<i>Donner son accord sur 1 ordre</i>	<i>Fluctuation des prix</i>	<i>Taxe à la production</i>
<i>par l'émission de</i>	<i>Noter une commande</i>	<i>Ordre</i>
<i>Offre retractée</i>	<i>Fournir les trois premiers lots</i>	<i>Envoyer la marchandise effectuer une vente</i>

II. Remplacer les verbes en caractères demi-gras par le verbe "convenir"

1. *Si nos conditions ne vous arrange pas vous pouvez proposer d'autres.*
2. *Nous nous sommes entendus pour faciliter la vente et l'achat de " produits de nos deux firmes.*
3. *La marchandise que nous venons de recevoir ne vous a pas donné satisfaction.*
4. *Nous avons décidé de vous accorder le crédit sollicité.*
5. *Контракт подписан на условиях, согласованных между сторонами.*

6. С вашим представителем было договорено, что вы представите нам более льготные условия платежа.

7. Мы условились с вами о цене, теперь нам предстоит обсудить условия платежа.

III. Remplacer par les préposition sous et contre.

1. *Les bois seront chargés en autant de connaissements que désirent les acheteurs.*

2. *Nous nous donnerons prochainement notre réponse.*

3. *Par suite d'un retard de fabrication il nous est impossible de vous livrer dans le 8 jours.*

IV. Traduire.

1. *Nous nous ferons présenter en fin de mois une traite à vue de F. 5000.*

2. *La traite non payée à l'échéance peut entraîner la faillite.*

3. *Ces traites sont établies à votre ordre.*

4. *Prière d'accepter sa traite sur nous à 5 jours de vue.*

5. *Il est convenu que le règlement se fait à terme par traite.*

V. Traduire en employant "selon" et ces synonymes.

Когда вводится тема "Деловая переписка", то все преподаватели, как правило, сталкиваются с одной общей проблемой: у студентов нет сформированных навыков и умений работы на родном языке с таким текстом, как деловое письмо. Как подчеркивают многие исследователи данной проблемы, алгоритм работы обучаемых при написании делового письма формируется в рамках одной из следующих схем:

- студенты сначала все письма пишут на родном языке, а затем следует перевод;
- процесс написания делового письма без их предварительного анализа и т.д.

В связи с этим ученые считают целесообразными упражнения на овладение техникой сжатия или расширения отдельных частей текста с целью обучения правилам композиции.

Методика деловой письменной речи должна включать следующие требования:

- необходимо использование большого числа деловых писем, связанных с конкретной темой;
- работа над языковым планом не должна вестись одновременно с композиционным планом текста;
- необходима тщательная работа над логико-смысловой структурой делового письма.

На этом этапе можно давать различные виды упражнений. Например:

- вставить в письмо недостающие части" (они указаны в конце письма);
- вставить в письмо недостающие части (самостоятельно, исходя из смысла и знания лексики);
- поставить абзацы каждый на свое место, восстановив тем самым нарушенную последовательность текста;
- переписать письмо (отдельные абзацы), используя синонимические выражения;
- предложить несколько вариантов завершения письма и т.д.;
- из разнообразных отрывков различных писем собрать целые письма, разные по стилю и целям, написанные людьми, отличающимися друг от друга возрастом, профессией.

Например:

I. Восстановите последовательность текста.

Objet:

Votre livraison du 20 juin

Messieurs,

A) Pourriez-vous prendre contact avec votre transporteur afin que son assureur puisse venir constater les dommages.

B) Veuillez agréer, Messieurs, l'expression de nos salutations distinguées.

C) Nous accusons réception des marchandises faisant l'objet de notre commande № 456 du 5 courant.

D) Lors de la vérification des cartons, nous avons constaté que 25 rames de papier avaient été endommagées pendant le transport. En fait, une boîte de 25 rames est arrivée humide.

E) Nous vous prions de bien vouloir procéder le plus rapidement possible au remplacement des 25 rames.

La gérante

Marie Dulac

1	2	3	4	5

II. Найдите нужные фразы и восстановите текст письма.

Objet: Préparation de la réunion du 25 mai 2006

Destinataires: Délégués du personnel

Mesdames, Messieurs,

Comme vous le savez, notre société s'est engagée à mettre en place, le plus rapidement possible, une nouvelle organisation relative à la réduction du temps de travail qui ne pourra se faire sans une réelle concertation de l'ensemble des services. (1) ____ .

Ceci devrait permettre à l'ensemble des services de notre société de continuer à travailler en synergie, tout en répondant aux impératifs de production et de délai. (2) _____ .

Je vous propose de nous concerter sur ce sujet, lors de la prochaine réunion du 25 mai 2006. (3) _____. Un questionnaire proposé dans chaque service pourrait constituer la base de notre réflexion. Notre objectif reste, je vous le rappelle, d'élaborer une organisation du travail

basée sur les 35 heures qui permette de concilier les impératifs de la production, l'organisation de tous les services et ateliers, et la prise en considération des individus.

D'autres idées pourront être développées et toutes les suggestions seront étudiées. Mare Dupont

Directeur

A. Nous souhaitons arriver à une solution très rapidement.

B. C'est pourquoi, tous les services de l'entreprise, production, administratif, commercial, financier et maintenance doivent s'impliquer dans une réflexion commune.

C. Il est évident que nous allons rencontrer de nombreuses difficultés, notre personnel n'aime pas le changement.

D. Les exigences de nos clients nationaux et internationaux restent en effet les mêmes et nous devons continuer de les satisfaire.

E. Nous comptons donc sur votre collaboration et nous vous attendons avec des propositions concrètes, lors de cette réunion.

Тон и стиль делового письма, его эмоциональность зависят от таких частей речи, как прилагательные и наречия. Они играют огромную роль в процессе непосредственного общения, при деловой переписке они используются только по необходимости. Деловое письмо можно сделать более убедительным, если воспользоваться так называемыми "магическими словами". Как правило, магическими слова становятся, если они неожиданны для контекста делового письма или записки. Но и письма и записки они делают более убедительными, эти слова обеспечивают успех. Например: впечатление - "чарующее", "незабываемое", "поразительное"; оратор - "умеющий воздействовать на аудиторию", "выдающийся" и др. Эти слова рекомендуется употреблять везде, где возможно: особенно в письмах благодарственных, рекомендациях, поздравлениях и т.д., а также в рекламе.

В заключение хочется отметить следующее. Торгово-коммерческая переписка на французском, как и на английском языке, потеряла за последние годы свой формалистический характер. Современные учебники советуют составлять деловые письма так же, как и личные: необходимо писать просто и ясно, используя по возможности короткие фразы и избегая фамильярности. Лучше делать несколько абзацев (иногда и шесть), чем два больших.

"В основе почти всех правильно составленных документов лежат четыре правила. Освойте их, и написание деловых бумаг из тяжелой и нудной работы превратится для вас в быстрый и безболезненный процесс. Придерживаясь этих правил, вы сможете составлять письма также быстро, как и говорить", - пишет Рон Теппер - известный американский публицист и маркетолог.

И далее он советует:

- пишите коротко и просто, пользуйтесь простыми словами. Не стоит копаться в словаре в поисках длинных сложных слов, если существуют односложные. Не пытайтесь придумать новые слова - это сбивает читателя с толку;
- обращайтесь к конкретному лицу, а не к определенной группе людей;
- для выражения своих мыслей пользуйтесь принципом ВНИМАНИЕ - ИНТЕРЕС - ПРОСЬБА - ДЕЙСТВИЕ;
- используйте в письмах разговорную речь [Теппер: 107].

Таким образом, использование на уроках делового письма разнообразных приемов и упражнений способствует более качественному и полному усвоению изучаемого материала. При этом сам отбор материала должен осуществляться с учётом психологических особенностей студентов конкретной группы, с учётом их потребностей и профессиональных интересов.

ЛИТЕРАТУРА

Теппер Р. Как овладеть искусством делового письма. - М: Наука, 1997. – 260 С.

УПРАЖНЕНИЯ КАК РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ

Развитие международных культурных и деловых контактов, освоение новых технологий, создание совместных предприятий требует специалистов-профессионалов, свободно владеющих иностранными языками.

Для успешной работы в сфере экономики и бизнеса современный специалист должен использовать новейшую информацию, публикуемую как в российской, так и зарубежной периодике.

Для современных специалистов текст это, прежде всего, источник информации, который помогает ориентироваться в коммуникативном пространстве и обогащает социокультурный опыт читателя.

Значение текста как единицы международной коммуникации резко возрастает: текст представляет новую лексику в контексте её употребления, а, значит, может служить основой для формирования продуктивного словаря, текст даёт определенную информацию в социокультурном плане через содержащиеся в нем факты, реалии и представляет тем самым новые знания. Текст содержит фоновую информацию, понимание которой требует от читателя активизации накопленного коммуникативного и социокультурного опыта.

При обращении к иностранному тексту студенты сталкиваются с двумя проблемами: 1) понимание отдельных лексических единиц в любом окружении; 2) установление смысловых связей между словами предложения, т.е. раскрытие смысловой структуры текста. Для успешного решения этой второй задачи студенты должны овладеть грамматикой иностранного языка, распознавать различные грамматические формы и структуры в читаемом тексте.

Цель преподавателя иностранного языка - подать материал таким образом, чтобы он был понятен и ясен для запоминания. Учитываются и психологические особенности студентов - особенности восприятия, памяти. В рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков и умений

используют два метода: дедуктивный и индуктивный. При первом широко используется принцип сознательности, но он не стимулирует умственную активность студентов и преподносит им готовое решение. Напротив, индуктивный метод предоставляет возможность самим студентам сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка. Главное при индуктивном методе переход от единичных фактов к общим положениям, чаще всего индукция и дедукция используются в единстве. Таким образом, преподаватель должен использовать различные методы и приёмы, варьировать их в зависимости от условий обучения, грамматического материала.

Этот процесс осуществляется посредством выполнения различного типа упражнений: грамматических, лексических, фонетических и др., эффективность которых зависит от методики работы с ними.

Упражнения тесно связаны друг с другом. Между ними существует логическая связь. Они образуют собственную систему. Но система эффективна только в том случае, если каждое упражнение подготовлено предыдущим и готовит последующее, в котором учитывается изученный и отработанный ранее материал.

Классифицировать упражнения на основе какого-либо одного признака - довольно сложно. Исходя из различных видов и типов упражнений, связанных между собой, например, по материалу, назначению или аспекту, их классификация очень разнообразна. Упражнения могут быть фонетические - лексические, лексические - грамматические, языковые - речевые, аудиторные - внеаудиторные и т.д.

По способам учения или видам речевой деятельности некоторыми исследователями выделены шесть типов упражнений: ознакомительные, ознакомительно-тренировочные, ознакомительно-поисковые, тренировочные, тренировочно-поисковые, поисковые.

Как правило, "ознакомительные упражнения" сами по себе неэффективны и практически не используются ни в школе, ни в вузе. Значимой цели они не

преследуют и не достигают. Что понял учащийся, например, из текста, используя такого рода упражнения, не ясно. Упражнения второго, третьего и четвертого типа, предусматривающие повторение как вид учебной деятельности, более разнообразны и эффективны.

Наиболее приемлемыми типами упражнений представляются следующие. Например, по чтению с пониманием основного содержания текста - ответы на вопросы. Они должны быть сформулированы таким образом, чтобы они непосредственно касались того, о чём в общих чертах речь идёт в тексте, о его фактическом содержании. Число вопросов, на наш взгляд, не должно превышать четырёх-пяти.

При чтении с выборочным извлечением информации могут быть использованы различные типы упражнений: это и ответы на вопросы, а также перекрёстный или множественный выбор. При чтении с полным пониманием, кроме перечисленных выше упражнений, можно предложить заполнение анкет, обозначение условными знаками понятой информации и т.д.

Полнота понимания читаемого текста должна соответствовать стратегической цели, чётко сформулированной в задании. При чтении текста с пониманием основного содержания и выборочным извлечением определённой информации от учащихся требуется выделить главную идею, основные моменты, подчеркнуть наиболее значимые детали. Лучше использовать самые разнообразные по жанру и типу тексты.

Самостоятельность студентов на этом уровне невысока. Не стоит требовать от них большой инициативы. Основное направление работы преподавателя на данном этапе - проверка усвоения материала - грамматического материала, необходимой лексики на уровне распознавания правильного их перевода.

Как правило, используются чаще всего три последних типа упражнений (тренировочные, тренировочно-поисковые, поисковые), поскольку преподаватели этих групп имеют дело со студентами, обладающими достаточной языковой базой.

Лексико-грамматические упражнения пятого типа очень разнообразны. Их можно использовать и при изучении экономических тем, и при обучении деловому письму и т. д. Например, студенту предлагается написать собственное письмо-ответ на полученное: от сверстника из страны изучаемого языка; от какой-либо фирмы, производящей тот или иной товар и т.д.; от фирмы, в которой он якобы работает и т.д. Полученное письмо в значительной степени должно определить содержание ответа и его объём. Или ещё несколько примеров:

1. Faites exclure:

- 1) annuler un chèque = révoquer un chèque;
- 2)avoir sous la main = être sous la main = être à la portée de la main
- 3)payer ses dettes = s'acquitter ses dettes;
- 4)donner a bail = céder à bail = tenir à bail;
- 5)une banque = une maison de commerce.

2. Donner les synonymes et traduisez:

- 1) chèque au porteur;
- 2)papier-monnaie;
- 3)faire l'article;
- 4)devanture;
- 5)modalité.

Поисковые упражнения - шестой тип - употребляют с самого начала обучения в вузе и используют постоянно. Это всевозможные ситуационные упражнения и разные типы сочинений (сочинения как продолжение начала какого-нибудь рассказа и сочинение на заданную тему).

При пятом и шестом типе упражнений следует стремиться к тому, чтобы наряду с изученным материалом (лексическим и грамматическим) допускалось и употребление материала, не обработанного ранее в упражнениях. Этим обуславливается значительная эффективность данного типа упражнений.

Эти упражнения имеют в основном творческий характер, активизируют самостоятельность и инициативу студентов, стимулируют свободное высказывание. Важно, чтобы студенты имели возможность высказать собственное суж-

дение. Столь же важно создать на занятии атмосферу высокой активности всех присутствующих, заинтересовать каждого отдельного студента в общей коллективной работе (например, совместный перевод иноязычного текста или наоборот). Необходимо, чтобы каждый высказывал собственное мнение по переводу того или иного отрывка. Немедленному исправлению подлежат ошибки, искажающие оригинал, - их следует анализировать в присутствии всей группы.

Умение изменять и сочетать слова - одно из важнейших условий практического владения иностранным языком и использования его как средства общения. Умение изменять и сочетать слова в речи эффективно только в том случае, если оно осуществляется автоматизировано, т.е. включает необходимый набор грамматических навыков. К сожалению, овладение всеми явлениями иностранного языка до степени автоматизированного пользования за полтора года обучения иностранному языку в вузе практически недостижимо. Обычно в процессе обучения иностранному языку выделяют активный и пассивный грамматический минимум. Овладение пассивной грамматикой - использование наиболее распространенных и употребляемых грамматических времен и явлений - лежит в основе при обучении чтению. Необходимо извлечь из долговременной памяти искомый грамматический материал как для его узнавания при восприятии речи, так и для его включения в речь. В этом и состоит цель упражнений для овладения пассивной грамматикой: формирование навыка узнавания формы, соотнесение её со значением и на этой основе с пониманием смысла читаемого.

При обучении грамматике обычно используют дифференцированный подход: использование различных методов и приемов обучения, различных упражнений в зависимости от целей обучения, этапа обучения, языкового материала и т.д.

Обучение иностранному языку с ограниченной практической целью требует прежде всего соответствующего отбора грамматического материала и его заучивания в готовых фразах. В этих случаях речевые навыки формируются комплексно без выделения грамматических навыков. Поскольку объем пассивной грамматики в любом языке невелик и имеется лишь очень ограниченное

количество информационных признаков, существует реальная возможность развить на их основе прочные навыки узнавания формы и определения значения грамматического явления.

Для узнавания иноязычной формы необходимо понять её информативно-сигнальные признаки: порядок слов, определяющий главные члены предложения, артикли, указывающие на род имен существительных, окончания глагольных форм, указывающие на время и наклонения. Среди информативных признаков есть и такие, которые требуют дополнительного определения (совпадение окончаний глаголов в сослагательном и настоящем времени, частичный артикль, не указывающий на род имени существительного и т.д.). В этих случаях важно научить студентов использовать все виды признаков, чтобы способствовать лучшему пониманию и запоминанию грамматических явлений. На этом этапе необходимы упражнения, которые помогали бы повторить пройденный лексический и грамматический материал, добиться точного и полного понимания текста и ускорить беглость чтения. Обучение в этот период требует не только знания необходимого лексического минимума и сложных грамматических конструкций, но и умения применить все эти знания на практике.

Данные типы упражнений (тренировочные и тренировочно-поисковые) дают чёткое представление об уровне знаний, умений студентов, предоставляют возможность как можно раньше ликвидировать пробелы, связанные с изучением той или иной темы. Они стимулируют самостоятельность студентов в их работе, их активность, побуждая повторить или доработать недостаточно усвоенный материал.

С.Б. Миронова, С.С. Манаенкова

Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

**ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ
КАК МНОГОУРОВНЕВАЯ
ФОРМА КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
РЕЦЕПТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ**

Расширение и качественное изменение характера международных связей, интернационализация всех сфер общественной, политической и экономической жизни нашей страны сделали иностранные языки абсолютно востребованными. Все это послужило толчком к развитию потребностей и мотивов изучения иностранного языка как общеобразовательного предмета на качественно новом уровне.

Очевидно, что язык является необходимым средством для усвоения ключевых компетенций, поскольку без его участия невозможно мышление и общение. В связи с этим основной целью в обучении иностранным языкам на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции, которая обеспечивает способность учащихся к межкультурному общению, способность вступать в равноправный диалог с носителем языка, умение формулировать и сообщать свои мысли на неродном языке в процессе коммуникации [Бубнова 2006: 8].

Коммуникативная компетенция рассматривается сегодня, как умение адекватно пользоваться языком в конкретной жизненной ситуации общения для достижения целей, лежащих вне языка. Помимо владения языковой формой, коммуникативная компетенция включает когнитивный, дискурсивный, прагматический, социокультурный, психолингвистический компоненты, формирование которых становится органичной частью целостной коммуникативно-когнитивной методики обучения иностранным языкам в школе [Бубнова 2006: 7].

В настоящий момент процесс изучения иностранного языка все больше подчиняется идее уровневого контроля полученной подготовки, в соответствии

с которой проводится ее сертификация как по российской, так и по европейским моделям. Разработка и внедрение методов эквивалентной аттестации являются необходимым условием для создания единого международного стандарта оценки знаний в области иностранных языков. Думается, что проведение олимпиад имеет огромное практическое значение, знакомя учителей и школьников с новыми формами контроля языковой компетенции [Бубнова 2006: 6].

Конкурсный характер олимпиады любого этапа предполагает целенаправленное тестирование, позволяющее объективно установить степень соответствия лингвистической (языковой) и коммуникативной (речевой, дискурсивной) компетенции конкурсантов выбранному уровню сложности.

Таким образом, результаты олимпиады могут рассматриваться как уровеньный контроль, то есть показатель обученности и, следовательно, эффективности обучения [Бубнова 2006: 7].

В данной работе освещается анализ результатов муниципального этапа Всероссийской олимпиады по иностранным языкам, проводимой в Педагогическом институте г. Саратова среди школьников 5-11 классов. На всех уровнях предлагались пять видов заданий: аудирование, лексико-грамматический тест, чтение, говорение и письмо. Как показали результаты олимпиады, наибольшую трудность вызвали задания, связанные с аудированием и чтением текста. Почему именно эти два вида деятельности? Как известно речь – основная составляющая мышления, на основе этого можно сделать вывод, что чтение невозможно без овладения аудированием, так как во время чтения, как вслух, так и «про себя» человек пользуется речью, причем в последнем случае внутренней речью, она позволяет ему контролировать себя и правильность своих высказываний. Отталкиваясь от этого, мы можем сделать вывод, что без овладения речью во всех ее видах невозможно научиться правильно читать, а аудирование – прекрасный способ для тренировки проговаривания.

Нужно отметить, что при составлении заданий для олимпиады мы учитывали то, что конкурсный характер олимпиады любого этапа предусматривает целенаправленное, одинаковое для всех школьников тестирование, позволяю-

щее: 1) объективно установить степень соответствия лингвистической и коммуникативной компетенции конкурсантов выбранному уровню сложности; 2) создать условия для активизации их творческих способностей, лингвистического мышления, логики, языковой догадки; 3) отобрать лучших для участия в конкурсе на следующем этапе олимпиады [Бубнова 2006: 72].

Для проверки рецептивных навыков (аудирование, чтение) была предложена тестовая методика. Тест можно определить как комплекс заданий, подготовленный в соответствии с определенными требованиями. Каждое тестовое задание создает для тестируемого некоторую лингвистическую или экстралингвистическую ситуацию. Были предусмотрены задания следующего типа:

множественный выбор: выбор среди 3 вариантов, только один из которых является правильным. В данном задании учащимся следует ответить на вопросы по содержанию текста. В этих заданиях контролируются умения понимать в прочитанном тексте запрашиваемую информацию;

альтернативный выбор: в списке утверждений, перефразирующих текст, учащиеся должны указать правильные/ложные высказывания (*vrai/faux*) или указать отсутствие информации в тексте (*on ne sait pas* или *on n'en parle pas*), обосновать свой выбор цитатой из текста. Задания подобного типа проверяют детальное понимание текста;

перекрестный выбор: подбор пар из двух блоков предложенных единиц по тем или иным признакам, которые их объединяют. Учащимся следовало установить соответствие между высказываниями говорящих и утверждениями, данными в списке. В таких заданиях контролируются умения понимать основное содержание текста и используются краткие высказывания информационно-прагматического характера;

упорядочение: учащимся предлагается составить связный текст из разрозненных предложений или абзацев; восстановить последовательность событий, представленных в произвольном порядке;

ответы на вопросы. Конкурсантам предлагается объяснить смысл высказывания или выражения, ответить на вопросы открытого типа, сформулиро-

вать основную идею текста. Выполнение подобного типа задания предполагает осмысление испытуемыми прочитанной информации, умение понимать основное содержание текста, правильно формулировать собственные мысли.

В некоторых случаях учащимся предлагалось графически (нарисовать) или систематизировано (заполнить таблицу) представить информацию.

Множественный выбор, альтернативный выбор, перекрестный выбор и упорядочение относятся к тестам избирательного типа, все остальные содержат задания, предполагающие свободно конструируемые ответы.

При подготовке заданий избирательного типа мы учитывали следующее:

- количество дистракторов должно быть не менее двух
- предлагаемые варианты удовлетворяли следующим требованиям: лингвистической правильности (все варианты имели правильную языковую форму), тематической корректности (все варианты соответствовали предлагаемой теме), синтаксического параллелизма (все варианты имели единообразное синтаксическое оформление), количественной уравновешенности (количество слов не сильно отличалось), гипотетической избираемости (дистракторы не были абсурдными или явно ложными) [Бубнова 2006: 8].

Все предложенные задания отвечали основным характеристикам коммуникативного обучения: 1) коммуникативная направленность. Задания были направлены на передачу, обсуждение и интерпретацию содержания высказывания (текста, фильма, беседы и т.п.); [Savignon 1997] 2) ситуативность. Задания содержали информацию о контексте, из которого были заимствованы материалы для обсуждения [Пассов 1985]; 3) деятельностно-ориентированный характер заданий. Задания направлены на развитие умений и навыков, которые, в свою очередь, являются отражением знаний; 4) аутентичность заданий, т.е. степень соответствия заданий реальной жизненной коммуникативной ситуации [Bachman L. 1996]. Все предложенные задания полностью отвечали требованиям аутентичности, причем до 9 класса аутентична была формулировка заданий, а по-

сле 9 класса – и содержание самого задания (записи объявлений в аэропортах и на вокзалах, радио- и телепередачи, фильмы и т.п.)

Тексты, отобранные для аудирования, представляли собой записи высказываний собеседников в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения, прагматические (объявления) и публицистические (интервью, репортажи) аудиотексты. См. таблица 1.

Таблица 1.

Nature des épreuves	Descripteurs
Comprendre des informations sur la vie quotidienne	Comprendre une information précise sur des faits de la vie quotidienne ou du travail, en reconnaissant les idées générales et les points de détail.
Comprendre une conversation	Suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue ne soit pas trop difficile et clairement articulée.
Comprendre un exposé	Suivre une conférence ou un exposé courts à condition que la sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement articulée.
Comprendre des annonces et des unstructions	Comprendre et suivre des informations techniques simples et détaillées (modes d'emploi).
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	Comprendre l'information contenue dans des documents enregistrés ou à la radio.
Participer à une conversation	Comprendre l'essentiel de ce qui est dit sur des sujets familiers rencontrés au travail, à l'école, pendant les loisirs et soutenir une conversation sur ces sujets.

Приведем некоторые формулировки заданий на определение навыков аудирования:

Множественный выбор:

- *répondez aux questions en cochant la bonne réponse/case*
- *cochez la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée*

Альтернативный выбор:

- *Dites si les affirmations sont vraies ou fausses*
- *Cochez VRAI/FAUX/ON NE SAIT PAS*

Перекрестный выбор

- *écrivez le numéro de la phrase où l'on parle de chacun*
- *trouvez le document écrit correspondant au document sonore*
- *écrivez le numéro de la question qui correspond à la réponse*

Упорядочение:

- *répondez en numérotant chaque information selon son ordre d'apparition.*
- *mettez dans l'ordre les opérations*
- *répondez en écrivant le numéro de l'instructions dans le bon emplacement*

Ответ на вопрос:

- *répondez aux questions en écrivant l'information demandée*
- *complétez les phrases avec des chiffres*
- *voici quelques chiffres et dates, à quel propos sont-ils mentionnés dans le document?*

Наибольшую сложность вызвали задания со свободно конструируемым ответом. Например, задания такого типа: *justifiez votre réponse à la question précédente; relevez 3 raisons/arguments, citez quatre étapes etc.*

Проведем краткий анализ вышеобозначенных заданий. Все задания формата множественного выбора и на установление соответствия контролируют понимание общего содержания или выборочной информации, однако, к сожалению, не показывают готовность обучающихся к реальному общению. В реальной жизни ответом на аудирование не будет проверка понимания форматом

множественного выбора. Бесспорно, понимание аудиотекста первостепенно при общении, однако в реальных жизненных ситуациях понимание будет «проверяться» не вопросами множественного выбора, а последующей вербальной или невербальной реакцией. Мы согласны с мнением Сысоева П.В., что было бы целесообразно соединить аудирование с одним из продуктивных видов речевой деятельности (говорением или письмом).

Понимание письменных текстов (чтение) проводилось на материале публицистических, научно-популярных и прагматических текстов.

Предполагается, что выполняя предложенные задания, конкурсант должен продемонстрировать не только умение выделять необходимую информацию при чтении, но и умение применять полученную информацию при решении коммуникативных задач. См. таблица 2.

Таблица 2.

Nature des épreuves	Descripteurs B1
Comprendre des textes de la vie quotidienne	Lire des textes sur les faits et sujets qui intéressent, avec un niveau satisfaisant de compréhension.
Comprendre de la correspondance	Comprendre la description d'évènements, de sentiments et souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.
Lire pour s'orienter	<p>Parcourir un texte assez long pour y trouver une information et réunir des informations provenant de différentes parties du textes ou de textes différents afin de réaliser une tâche.</p> <p>Trouver et comprendre l'information utile et nécessaire dans des écrits quotidiens (lettres, prospectus et courts documents officiels).</p>

Lire pour s'informer et discuter	Identifier les principales conclusions d'un texte et les points significatifs d'un article de journal simple clairement articulé. Reconnaître les arguments utilisés pour la présentation d'un problème.
Lire des instructions	Comprendre le mode d'emploi d'un appareil.

Нужно отметить, что следующие задания не вызвали особых трудностей у учащихся: задания на множественный выбор (*répondez aux questions en cochant la bonne réponse/case, cochez la bonne réponse (ou) en écrivant l'information demandée*), задания на альтернативный выбор (*dites si les affirmations sont vraies ou fausses (et corrigez les fausses, cochez VRAI/FAUX/ON NE SAIT PAS)*), задания на перекрестный выбор (*indiquez qui a suivi les conseils et qui ne les a pas suivis, reconstituez deux textes dans le document, attribuez la fonction à chacun des paragraphes*). Более сложными оказались задания на упорядочение (*mettez dans l'ordre, remettez ces instructions dans le bon ordre*) и задания, предполагающие ответ на вопрос (*répondez aux questions, complétez le texte*).

Наибольшую сложность, как и при аудировании, вызвали задания со свободно конструируемым ответом. Например, задания такого типа: *repérez les événements cités dans le texte, rédigez un chapeau informatif à cet article (30-40 mots), expliquez les expressions soulignées dans le texte, rédigez une courte introduction (20-30 mots) pour présenter les lettres que vous venez de lire*.

При подготовке заданий, предполагающих свободно конструируемые ответы, основным требованием являлось четкость формулировки задания. Оценке подлежал не только информативный компонент ответа, но и смысловая передача

ча сообщения. В скобках указывается количество баллов, которое дается за правильный ответ. Как правило, оно соответствует количеству информативных составляющих ожидаемого ответа. Например, отвечая на вопрос: «*Les jeunes achètent moins de fruits que leurs parents : relevez 4 arguments*» и видя в скобках «4 балла», тестируемый понимает, что ему следует найти в тексте 4 аргумента, которые необходимы представить. Ответ: «leur prix trop élevé, la concurrence des produits laitiers, leur stockage, leur conservation». Необходимо, чтобы учителя учитывали техническую сторону при подготовке учащихся к олимпиадам. Таким образом, ориентируясь на указанные в задании баллы, учащиеся смогут: 1) определить количество запрашиваемых ответов, чем облегчат их поиск в тексте, 2) классифицировать вопросы по степени сложности, что позволит выбрать оптимальную стратегию обработки текста, а также 3) разумно относиться к возможным языковым ошибкам.

В данной статье мы пока ставим задачу назвать некоторые из заданий на контроль комплексных умений и тем самым наметить перспективы для дальнейших методических исследований и научных дискуссий.

ЛИТЕРАТУРА

Бубнова Г.И., Горбачева Е.Ю., Фоменко Т.М. Всероссийская олимпиада школьников по иностранным языкам в 2006 году. Французский язык. – М.: АПК и ППРО, 2006 – 152 с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985.

Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. Часть 1 // Иностранные языки в школе. – 2008. – №1. – С. 8-15.

Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. Часть 2. // Иностранные языки в школе. – 2008. – №2. – С.16-21.

Bachman L., Palmer A. Language testing in practice. – Oxford: Oxford University Press, 1996.

DELFL. Junior Scolaire. B1. 200 activités. – Paris; CLÉ international, 2006

Savignon, S.J., Communicative Competence: Theory and classroom practice. – Second Edition. – N.Y.: McGraw Hill, 1983\1997.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сложившаяся в нашей стране социально-экономическая ситуация определила новые принципы функционирования всех звеньев отечественной системы образования, которая переживает период перемен, детерминированных реалиями времени. Изменения в политической, социальной, культурной и экономической жизни страны и всего мирового сообщества выдвинули на первый план задачу достижения высокой эффективности обучения и воспитания в целом и в профессиональной деятельности, в частности [Железовский, Шатух 2000: 6-7].

В связи с этим во всем мире идет поиск новых систем образования, более демократичных, гибких и результативных с позиций интересов общества.

При этом вполне правомерно вести речь о том, что в соответствии с потребностью общества в межнациональном общении ввиду расширения международных отношений повысился интерес к проблеме изучения иностранного языка. В настоящее время значительно расширился круг вопросов, связанных с их изучением.

Как следствие, проблема преподавания его в школе является весьма актуальной. Таким образом, необходимо говорить о выдвигании новых требований к профессиональной подготовке учителя, ценностными установками которого являются приоритет личностного развития учащихся, способность свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, готовность обслуживать не только инновационные процессы, но и процессы коммуникации в широком смысле.

Немаловажным является то, что современные требования к профессиональной подготовке специалистов ставят перед высшей школой новые задачи, одной из которых является формирование коммуникативной компетентности будущего учителя.

Следует отметить, что данное понятие является многозначным и в современных исследованиях даются разные трактовки. Применительно к учителю ИЯ, коммуникативная компетентность предполагает владение навыками общения в определенном профессиональном коллективе, умениями, которые обеспечивают решение задач, составляющих суть той или иной профессиональной деятельности.

На наш взгляд, особое внимание следует уделять педагогическому общению, включающего в себя достижение названных целей обучения, успешное решение разнообразных учебно-методических и воспитательных задач, которое возможно лишь в том случае, если учитель знает специфику педагогического общения, владеет профессиональной речью, нормами коммуникативного поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность деятельности педагога [Антонова 1998: 4].

Немаловажным, в этой связи, является обучение будущего учителя профессиональной речи и коммуникативному поведению, которые могут быть успешно решены на базе риторического подхода, ориентированного на поиски, теоретическое осмысление и практическое воплощение оптимальных путей овладения эффективной, успешной, результативной профессиональной речью [Мурашов 2001].

При этом необходимо отметить, что речь педагога является образцом и ориентиром для любого речевого действия ученика. Чтобы дать ученикам правильный образец, ему необходимо следить за своим коммуникативным поведением.

Термин «коммуникативное поведение» впервые был использован в работе: [Стернин 1989: 279-282]. Коммуникативное поведение в самом общем виде определяется как совокупность норм и традиций общения народа.

Мы рассматриваем коммуникативное поведение как процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующий установлению контактов с классом, влияющий на его настроение, готовящий к восприятию учебного материала, а также как один из аспектов

владения и овладения иностранным языком, наряду с такими аспектами как говорение, чтение, письмо, аудирование и перевод.

Успешное коммуникативное поведение учителя во многом зависит от умения мыслить и точно, динамично передавать эти мысли учащимся; осознания учителем педагогической задачи; способности учитывать характер взаимоотношений с учениками; авторитета учителя; новизны и выразительности речи; умения понимать психическое состояние ученика по внешним признакам, «читать по лицу», от умений самопрезентации учителя,

В коммуникативном поведении важны многие тонкости общения, например, речевой этикет, который порождает доверие и уважение. Правила речевого этикета позволяют человеку чувствовать себя уверенным, имеют воспитательное значение, способствуют развитию общей культуры общества.

В сущности процесс формирования педагогического коммуникативного поведения будущих учителей основан на развитии коммуникативных стратегий и тактик коммуникативного поведения, уже сложившихся у студентов, но всё же главной задачей остаётся формирование нового для них стиля коммуникативного поведения учителя (КПУ) [Гойхман, Падеина 1997]. Выбор конкретных методов и средств системы формирования КПУ обусловлен определением приоритетной цели обучения: обеспечить профессиональное становление будущего специалиста образовательной сферы, владеющего навыками построения грамотного коммуникативного поведения, а также наиболее эффективными средствами формировать индивидуальный стиль педагогического коммуникативного поведения [Никитина 2003: 4].

При этом содержание обучения включает в себя три аспекта коммуникативного поведения учителя [Мурашов 2002]:

- 1) Лингвистический (культура речи);
- 2) Психологический аспект общения;
- 3) Педагогический аспект взаимодействия с детьми.

Поэтапное развитие этих трёх аспектов позволяет нам говорить о достижении конечной цели. Задачи каждого этапа определяются не только как зна-

ние, но и включают в себя практическое применение полученных теоретических сведений сначала на уровне упражнений, а затем в условиях незнакомых коммуникативных ситуаций [Селевко 1998].

При этом важно отметить, что существенную роль в процессе формирования педагогического коммуникативного поведения студентов играют не только задания типа «разработайте и обоснуйте педагогический рассказ», «проанализируйте структуру и наличие основных компонентов в коммуникативном поведении учителей в представленных образцах», «предложите способ поприветствовать аудиторию», «оцените высказывания товарищей», «завершите занятие», «объясните предложенный материал», «сделайте доклад в форме лекции» и т.п., то есть задания непосредственно связанные с формированием педагогического компонента коммуникативного поведения учителя. В связи с тем, что существенными компонентами данного феномена являются также лингвистический и психологический, то целостному его формированию вполне логично способствуют и виды работ, характерные для процесса обучения иностранному языку: построение диалоговой речи при работе в паре и в цепочке; необходимость воспроизвести и перефразировать высказывание; построение монологического высказывания; антиципирование речевой реакции говорящего; анализ коммуникативного поведения литературных героев; определение коммуникативных тактик собеседников; участие в деловых играх; интерпретация текстов и многое другое.

Мы соглашались с Г.А. Никитиной, которая задает вполне правомерный вопрос: какова взаимосвязь и последовательность тех или иных заданий, предлагаемых студентам для формирования описываемого качества. Безусловно, невозможно достичь высоких результатов в достижении поставленной цели, если не придерживаться логически выстроенного алгоритма построения деятельности педагога, с четко определенными этапами, целеполаганием, методами, средствами достижения конкретной цели и комплексом психолого-педагогических условий [Салькова, Сосновцева, Никитина 2004:36].

Выявление и теоретическое обоснование педагогических условий, необходимых для успешного формирования коммуникативного поведения будущего учителя, связано с рядом факторов. Во-первых, говоря о коммуникативном поведении и коммуникативной деятельности как о коммуникативных способах активного взаимодействия личности с окружающей действительностью, следует выделить группы условий, необходимых для их формирования.

1) Условия, обеспечивающие рост общей коммуникативной культуры будущего учителя, то есть создание коммуникативной среды и толерантного отношения между всеми субъектами общения, коррекция общения, создание атмосферы, характеризующейся педагогической поддержкой, доверительностью, открытостью, свободным творчеством, культурой взаимодействия. Для этого осуществляется корректировка общения путем постановки задач, требующих совместного решения, анализируются жизненные и профессиональные ситуации.

2) Условия, обеспечивающие рост положительной мотивации к формированию грамотного коммуникативного поведения. При этом, взаимодействие строится на принципах индивидуально-ориентированного подхода, что предполагает учет личностных характеристик будущих учителей: темперамент и черты характера, уровень владения методиками групповой деятельности, владение диалогическим общением, технологиями работы в мотивационной сфере. В этих целях создается широкое поле общения на основе выбора разнообразной деятельности и обеспечивается психологическая комфортность на занятиях.

3) Условия, способствующие эффективной индивидуальной и коллективной рефлексии в педагогическом сообществе. В связи с этим проводится анализ отношений с одноклассниками, настроения и причин, анализ поставленных задач, способов их достижения, характера взаимодействия между будущими учителями.

Необходимо отметить, что процесс овладения профессионально ориентированными коммуникативными умениями - это длительный процесс. Обучить сразу и всем коммуникативным умениям невозможно. Отталкиваясь от того, что у студентов старших курсов уже имеется в определенной степени развитый

иноязычный коммуникативный опыт, целесообразно процесс преобразования данного опыта, то есть процесс развития коммуникативно-обучающих умений, разделить на несколько этапов.

На первом этапе необходимо организовать целенаправленное наблюдение и осмысление студентами профессионально ориентированной коммуникативной деятельности как своей собственной, так и преподавательской в динамически изменяющихся ситуациях учебного общения.

Задача второго этапа состоит в том, чтобы организовать тренировку студентов в профессионально ориентированной коммуникативной деятельности при реализации разработанных совместно с преподавателем учебно-коммуникативных задач занятия.

На третьем этапе важно организовать самостоятельное осуществление студентами профессионально-ориентированной коммуникативной деятельности.

Сказанное выше позволяет нам сделать вывод о том, что достижение профессионального творческого уровня характеризуется наличием умения самостоятельно планировать и реализовывать педагогическое коммуникативное поведение, умением анализировать и оценивать его, способностью к осмысленному и обоснованному построению текста-дискурса, свободной ориентацией в условиях коммуникативной педагогической ситуации, развитой коммуникативной интуицией.

Безусловно, будущим учителям, студентам, готовящимся к педагогической практике необходимо знать и уметь прибегать к большому разнообразию всех этих средств. Однако данная работа приобретает особую важность при подготовке учителей иностранного языка, так как их задача построения педагогического общения с учащимися средствами речевой коммуникации осложняется задачей построения коммуникативного поведения учителя средствами иностранного языка.

Необходимо использовать следующие наши рекомендации:

- 1) Прежде всего не стараться быть в коммуникации самым многословным, и безапелляционным;
- 2) При предъявлении нового материала, при обсуждении проблемных вопросов следует преодолевать в себе соблазн скрупулезно комментировать то, что уже понятно или может быть узнано учащимися самостоятельно. Задача учителей - думать вместе с учениками, а не за учеников;
- 3) Стоит не затягивать опрос одного и того же ученика. Правильное КПУ - это и умение слушать, и своевременно подсказать недостающие иноязычные средства, и поставить вопрос так, чтобы стимулировать высказывание учащегося и привлечь к участию в беседе других учеников.
- 4) Учебное общение будет более эффективным, если имеет место чередование простой речи и речи сознательно усложненной. В первом случае речь служит задаче предъявления коммуникативного образца, обеспечению необходимого уровня восприятия. Во втором, развитие коммуникативной догадки, ориентации в обстановке, концентрации внимания;
- 5) Необходимо учить учеников активному восприятию речи. При этом важно использовать так называемые фасцинативные сигналы (изменение тона, ритма, тембра высказывания), которые выполняют функцию настраивания учащихся, как участников общения на прием сообщения;
- 6) По возможности, не переводить сказанное, иначе учащиеся не будут делать никаких усилий, чтобы понять речь учителя, а будут включаться в общение только тогда, когда вопрос, просьба следуют на родном языке;
- 7) Знание и употребление учителем выражений оценочного характера, формулировок вежливости, слов-вставок, позволяющих оттянуть ответ, «оформляющих» конструкций делают речь интеллектуально-насыщенной и дают возможность познакомить обучающихся с часто употребляемыми речевыми стереотипами.

Все это позволяет еще раз акцентировать внимание на том, что на учителе лежит огромная ответственность. Обучение языку не может ограничиваться лишь достижением орфографической и пунктуационной грамотности. Необходи-

димо научить думать над прочитанным и сказанным, вникать в смысл и полноту эмоционального содержания художественных произведений и речи других людей, а также развивать свою собственную речь, делая ее более яркой и содержательной.

Учитель представляет для своих учеников образец коммуникативного поведения, ведь в процессе речевого общения люди воспринимают не только мысли, но и сам язык, а также коммуникативные средства и индивидуальные особенности мышления и коммуникативного поведения тех, с кем им приходится общаться.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что происходящие в настоящее время в России радикальные преобразования породили проблему выживаемости не только отдельно взятого образовательного учреждения, но и всего Российского общества в плане его материально-духовного развития. В связи с этим как никогда ранее стал актуальным вопрос о том, какой должна быть система подготовки специалистов, чтобы обеспечить им возможность реализовать свой личностный и профессиональный потенциал, одновременно удовлетворяя потребности всего общества и каковы педагогические условия и средства, позволяющие сделать процесс профессионально-личностного становления современного специалиста наиболее оптимальным [Железовский, Шатух 2000: 111-112].

Таким образом, становление учителя - трудный, многолетний и многогранный процесс, который во многом определяется теми чувствами и переживаниями, что получит молодой учитель в первые дни и месяцы своей педагогической деятельности. Ее успешное начало во многом определяется уровнем коммуникативной культуры специалиста, его коммуникативными навыками.

ЛИТЕРАТУРА

Антонова Л. Г. Письменные жанры речи учителя. [Текст]: учебное пособие / Л.Г. Антонова. - Ярославль, 1998.

Гойхман О.Я., Падеина Т.М. Основы речевой коммуникации [Текст]: учебное пособие / О.Я. Гойхман, Т.М. Падеина. - М.:ИНФРА-М, 1997.

Железовский, Е.Е., Шатух, В.М. Оптимизация профессионально-личностного становления специалиста [Текст]: учебное пособие / Е.Е. Железовский, В.М. Шатух - Саратов: Изд-во сарат. Ун-та, 2000.-121 с.

Мурашов А.А. Педагогическая риторика [Текст]: учебное пособие / А.А. Мурашов. - М.: Педагог, общество России, 2001.

Мурашов А.А. Культура речи учителя [Текст]: учебное пособие / А.А. Мурашов. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство ННО «МОДЭК», 2002.

Никитина Г.А. Речеповеденческая структура урок [Текст]: учебное пособие / Г.А. Никитина. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003.-36 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г.К. Селевко. - М.,1998.

Салькова В.Е., Сосновцева Т. И., Никитина Г.А. Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации [Текст]: сборник научных статей. Вып. 2 / В.Е. Салькова, Т.И. Сосновцева. - Саратов: Изд-во «Научная книга», 2004. 86 с.

ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧАЕМСЯ, ИГРАЯ»

В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

За последнее время было проведено немало исследований, касающихся проблемы влияния медиакультуры на школьную и студенческую аудитории. Их авторы в целом сходятся во мнении, что наряду с поп-музыкой и спортом общение с произведениями медиакультуры находится у детей и молодежи на одном из первых мест. При этом медиакультура (телепередачи и экранные тексты Интернета), сочетающая черты литературы, музыки и изобразительного искусства, во многих случаях обладает более широким спектром воздействия. Одним из таких спектров является образовательный процесс.

Современная парадигма образования предполагает философское переосмысление задач всех ее ступеней: средней и профессиональной. Без этого любые реформы и инновации представляются бессистемными и фрагментарными. В глобальном плане образование переходит к пониманию необходимости образования на протяжении всей жизни. Очевидно, что технологические и информационные изменения в мире и развитие различных сфер человеческой деятельности происходят настолько стремительно, что однажды полученное образование не может быть гарантом эффективности дальнейшей работы без систематического и непрерывного личного совершенствования и развития.

Такой подход актуален и для языкового образования. Данный термин, «языковое образование», трактуется в различных источниках либо как процесс формирования систематизированных компетенций, либо как результат этого процесса. Такое разногласие свидетельствует и о многоплановости термина и о стремлении дидактов и методистов акцентировать внимание на отдельных сторонах функционирования языкового образования. С одной стороны – это многоаспектное явление, представляющее взаимосвязь ценности, процесса, результата и системности. С другой стороны - это обладание комплексом компетен-

ций (социально-политической, информационной, коммуникативной, социокультурной) [Е.Н. Соловова 2001:25]

Набор перечисленных компетенций, несомненно, играет приоритетную роль в оценке медиакультуры, значение которой растет в геометрической прогрессии. Сегодня медиа – средство освоения человеком окружающего мира, в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах. Потенциал медиакультуры в современном образовательном процессе определяется широким спектром развития человеческой личности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого и критического мышления, мировоззрения, эстетического сознания, активизации знаний, полученных в процессе изучения традиционных дисциплин гуманитарного цикла.

Необходимо отметить, что в современном образовательном пространстве данный потенциал до сих пор остается мало реализованным. Здесь на первый план выходит введение элементов медиаобразования, системы, отвечающей за овладение школьниками закономерностей массовой коммуникации. Основное задание медиаобразования – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий.

Медиаобразование тесно связано с новейшим методом в образовании – edutainment – производное от двух английских слов education (образование) и entertainment (развлечение). Слово “edutainment” было введено доктором Крисом Данилсом в 1975 году, при работе над Проектом Тысячелетия, позже известного как Мировой Райский Проект, основная философия которого – “Образование через Развлечение”. Это новый образ жизни жителя большого города, это полезный досуг.

В аспекте изучения иностранных языков, данный подход представляется мощным инструментом создания и стимуляции положительной мотивации к

овладению новым языком, как средством коммуникации. Игра имеет ведущее значение в технологии edutainment.

Известные методисты Пассов Е.И., Скаткин М.Н., Эльконин Д.Б., Негнивицкая Е.И., Рогова Г.В., Верещагина И.Н. характеризуют игровую деятельность как важнейшую составляющую развития мотивационно-потребностной, познавательной сферы ребенка, средство развития произвольного поведения, инструмент запоминания речевого материала.

Игровой способ имеет обучающий и психотерапевтический потенциал. Игра создает умственное напряжение, без которого неосуществим активный процесс обучения в школе. Игра посильна фактически каждому ученику, даже тому, который не имеет довольно прочных знаний в языке. Компетентность в решении игровых задач увеличивает мотивацию к исследованию языка. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, чувство посильности заданий - все это дает возможность ученику преодолеть стеснительность, мешающую употреблять в речи слова иностранного языка. Равномерно снижается тревожность и скованность, возникает положительный образ самого себя. Игра представляет собой ситуативно-вариативные упражнения, в которых создается возможность для многократного повторения речевого эталона в условиях, приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками - эмоциональностью, спонтанностью и целенаправленностью действия.

Технология edutainment уже используется в некоторых вузах нашей страны. Например, в 2000 году в РГГУ был создан Институт новых образовательных технологий и информатизации (ИНОТ), внедряющий новейшие технологии в учебный процесс. ИНОТ сегодня это учебно-научное подразделение университета, которое, с одной стороны, занимается целым комплексом научных проблем, связанных с внедрением в учебный процесс новейших АВ-технологий, изучением того влияния, которое они оказывают на психофизическое здоровье студентов. И с другой стороны - обеспечением учебного процесса hi-tech инструментами эффективного обучения.

Произведения традиционного и современного искусства поражают нас и оставляют неизгладимое впечатление, также и обучение должно стать медиатеатром, участниками которого являются все стороны образовательного процесса: и учитель и ученики.

Учебный процесс превращается в событие, активное участие, действие для студента, своеобразный "action". Это и есть edutainment, а АВ-технологии - эффективно продвигают его.

Что же касается иностранного языка, то **“edutainment games”** (развивающие игры) — [компьютерные игры](#), помогающие приобрести знания или полезные навыки, обучение и проверка пройденного материала происходят в игровой форме. Компьютерные обучающие программы в обучении английскому языку стали использоваться с 80-х гг. XX в. Они предназначены для реализации с помощью компьютера, работающих в диалоговом режиме, функций по предъявлению учебной информации в удобной для восприятия форме, индивидуализированному управлению учебной деятельностью в ходе программированного, проблемного обучения; контролю знаний, а также для обеспечения доступа к вычислительным, информационно-справочным и другим ресурсам компьютера [Хантер Б.Л. 1989:68]. Как известно, пригодность технических средств обучения и контроля для использования на занятиях по иностранному языку способствуют повышению производительности труда и эффективности учебного процесса; обеспечивают немедленное и постоянное подкрепление правильности учебных действий каждого учащегося; повышают сознательность и интерес к изучению языка; обеспечивают оперативную обратную связь и пооперационный контроль действий всех обучаемых; обладают возможностью быстрого ввода ответов без длительного их кодирования и шифрования.

Как показывает практика, из всех существующих средств обучения компьютерные игры наилучшим образом "вписываются" в структуру учебного процесса, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям и максимально приближают процесс обучения английскому языку к реальным условиям. Компьютеры существенно расширяют возможности преподавателей по

индивидуализации обучения и активизации познавательной деятельности учащихся в обучении английскому языку, позволяют максимально адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям учащихся. Каждый ученик получает возможность работать в своём ритме, т.е. выбирая для себя оптимальные объём и скорость усвоения материала. Применение компьютерных игр на уроках английского языка значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо большее количество материала, чем это делалось за одно и то же время в условиях традиционного обучения. Кроме того, материал при использовании компьютерных игр усваивается прочнее [4].

Если проанализировать деятельность современного «геймера», то можно констатировать, что, проводя долгие часы, взаимодействуя с новыми персонажами, решая проблемы быстро и самостоятельно, он получает опыт в упрощённых моделях мира, фокусируясь на себе и собственных ресурсах. И при этом геймер получает мгновенную обратную связь.

Например, компанией Nintendo разработаны три интеллектуальных игры, наиболее интересной из которых является “Dr.Kawashima's Brain Training:How Old Is Your Brain?”. Фирма Bandai Namco пытается интегрировать игровой процесс своих action-игр серии Point Blank в новую развивающую игру. Upstart Games также планирует развивать свою серию игр IQ Academy, в которой игрок сможет решать задачи на пространственное восприятие.

В настоящее время для современного учителя английского языка уже разработано ряд программ, позволяющих оптимизировать процесс обучения и повысить его эффективность.

Например, при введении и отработке тематической лексики, например покупки, продукты питания, одежда и т.д., можно использовать компьютерные программы “Triple Play Plus in English”, “English on Holidays”, “English Gold” и другие.

При работе над грамматикой прекрасным дополнением для учебного комплекта, используемого учителем могут стать программа "English Gold", со-

держащая 144 микродиалога, каждый из которых отрабатывает определённую грамматическую структуру. В программе "Bridge to English" 20 уроков, и в каждом уроке отрабатываются свои грамматические явления: утвердительные, отрицательные и вопросительные предложения, степени сравнения прилагательных, причастие, страдательный залог, местоимения some, any, структуры there is / there are, предлоги и т.д. Все виды работы одного урока направлены на отработку определённого грамматического явления.

В разделе "Грамматика" программы "Профессор Хиггинс" имеется два раздела: теоретический и практический. Проверая знания учащегося, программа отмечает его успехи, при необходимости подсказывает.

Перечисленные программы могут быть с лёгкостью интегрированы в традиционную систему обучения английскому языку или стать самостоятельным источником для самообразования. Включение медиаэлементов в процесс обучения способно гармонично подготовить будущее поколение к жизни с современным уровнем развития информационных и медиа технологий.

ЛИТЕРАТУРА

Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе [Текст]: Методическое пособие/ Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 185 с.

Соловова Е.Н. Программы по методике преподавания иностранных языков [Текст]: учебно-методическое пособие/ Е.Н. Соловова. – М.: МПГУ, 2001. – 291 с.

Хантер, Б.Л. Мои ученики работают на компьютерах [Текст] : учебн. пособие / Б.Л. Хантер. – М., 1989. – 68 с.

Ясминов, С.И. Компьютерные игры при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / С.И.Ясминов. – Режим доступа:

<http://www.alawar.ourgames.ru>

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Реформирование образования на современном этапе требует поиска новых педагогических условий. Акцент делается на интенсификацию самостоятельной познавательной деятельности и развитие мотивации. Как известно, парадигма деятельности отечественной школы долгое время была ориентирована на репродуктивное обучение, характеризующееся овладением большим объемом фундаментальных знаний за счет порой слабого умения актуальной интерпретации этих знаний и, как следствие этого, медленной адаптацией к быстро меняющимся условиям в сфере учебной деятельности. Между тем, современный этап развития нашей страны требует специалистов, способных строить свою деятельность по законам постиндустриального развития, учитывающих объективную связь между экономической продуктивностью и творчеством, с одной стороны, и стремлением человека к личной самореализации - с другой. В связи с этим и возникает необходимость перевести процесс обучения с экстенсивной на интенсивную основу, добиваться качественного скачка в развитии мотивации и познавательного интереса.

Сложность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию её сущности, природы, структуры, а также к методам её изучения. В психолого-педагогической науке существует ряд работ, посвященных исследованию мотивации (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Дж. Атkinson, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.)

В отечественной психолого-педагогической литературе мотивацию рассматривают как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д. [Столяренко 2000: 173]

Анализируя работы как отечественных, так и зарубежных исследователей в области мотивации (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, П.Я. Гальперин, К. Левин, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский) стоит отметить, что каждый из них по-своему определяет сущность мотивации, ее роль в регуляции поведения, соотношение между мотивацией и мотивом. Мы разделяем точку зрения Е.П. Ильина, который понимает мотивацию как «процесс формирования мотива», а мотив как «сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием)» [Ильин 2006: 35].

Однако большинство исследователей рассматривают мотивацию как движущую силу учебного процесса; с данными понятиями ассоциируется все то, что касается стимулирования или побуждения деятельности человека. Рассматриваемые понятия включают в себя знания о внешних факторах, заставляющих учащихся вести себя определенным образом, управляющих их деятельностью.

Психологи, изучая характер побудительных сил и способы их регуляции в учении, установили многообразие мотивационной сферы человека. Во-первых, на неё могут оказать влияние социальные мотивы, определяемые потребностями общества; они составляют внешнюю мотивацию. Во-вторых, на мотивационно-побудительную сферу человека может воздействовать и характер деятельности как таковой. Это так называемая внутренняя мотивация. В отечественной литературе существуют два подхода к различению внутренней и внешней мотивации. Один подход использует в качестве критерия разделения характер связи между учебным мотивом и другими компонентами учения (ее целью, процессом). Если мотив реализует познавательную потребность, связан с усваиваемыми знаниями и совпадает с конечной целью учения, то он является внутренним. Если мотив реализует непознавательную потребность, не связан с получением знаний (не совпадает с целью учения), то он называется внешним. В таком случае внутренними являются только познавательные мотивы на овладение новыми знаниями и способами их добывания. Этой точки зрения при-

держиваются П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, П.И. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др.

В основе второго подхода наряду с указанным ранее критерием выделяется и другой – характер личностного смысла (ценностный), придаваемого учению, его продуктам. Какую роль играют усвоенные знания в духовном развитии личности, в выработке собственных убеждений, мировоззрения в целом? Если мотив реализует потребности во внешнем благополучии (материальном или социальном), то такие мотивы называются внешними. Если мотив имеет для личности ценностный смысл, т.е. с его помощью реализуется потребность во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в оценке, коррекции, формировании системы личностных убеждений, установок, притязаний, самооценок, то такие мотивы обозначаются как внутренние. На этом основании к внутренним мотивам добавляется еще один – мотив самосовершенствования. Сторонниками данного подхода являются Р.Р. Бибрих, И.И. Варганова, И.А. Васильев, Г.Е. Залесский, Л.Б. Ительсон, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.

В Государственном стандарте общего образования говорится об ориентированности содержания обучения на развитие мотивации учеников к изучению предмета «иностранный язык». Мотивация – необходимое условие любой деятельности, в том числе и учебной. Вопросам повышения мотивации, сохранения и развития у школьников интереса к предмету «иностранный язык» уделяется большое внимание как в психологии, так и в методике преподавания этого предмета. Признавая ведущую роль мотивации в изучении иностранному языку, учителю необходимо представлять себе способы и приемы ее формирования в школе.

Рассмотрим источники создания мотивации на основе классификации П.Б. Гурвич. Согласно данной классификации в обучении иностранному языку справедливым будет различать пять типов источников создания мотивации:

- целевая мотивация (основана на ясном осознании, как конечной цели изучения иностранного языка, так и цели выполнения каждого задания);

- мотивация успеха (необходима для повышения самооценки учащегося, любой человек, а особенно подросток, болезненно переживает «неуспех», но если предмет «удается», то его изучают с удвоенным интересом);
- страноведческая мотивация (неотделима от предмета иностранный язык; приобщая учащихся к культуре страны изучаемого языка, учитель способствует расширению кругозора учащихся, более глубокому усвоению языка);
- эстетическая мотивация, связанная с восприятием прекрасного посредством изучаемого иностранного языка;
- инструментальная мотивация (заключается в умении учителя вовремя определить индивидуальные различия учащихся и учесть их при выборе задания и учебных материалов) [Гурвич 1992: 193].

Целью данной статьи является рассмотрение страноведческой мотивации. Сам факт перемещения обыденных действий и событий в страну изучаемого языка усиливает интерес учащихся, дает возможность обратить внимание на различные проявления национальных специфических особенностей иной культуры. Как люди в разных странах ходят в магазин, к врачу, в гости, в школу, в кино и т.д.? Как и что они при этом говорят, как ведут себя, что предполагают услышать в ответ и почему?

Сравнительный анализ и сопоставление культурных особенностей родной страны и стран изучаемого языка позволяют лучше понять особенности чисто языковых явлений, которые представляют собой отражение фактических сторон жизни людей. Язык быстро реагирует на все социальные изменения в жизни той или иной страны. В нем находят отражения нравы и обычаи страны, ее взаимодействие с другими странами мира. Все это имеет огромную ценность для понимания социальной природы языка, его связи с мышлением, но при условии, что данный материал обсуждается и действительно соотносится с изучаемым материалом. Страноведческая мотивация способствует усилению интереса учащихся, дает возможность обратить внимание на различные и общие проявления национальных специфических особенностей культуры страны изу-

чаемого языка в сопоставлении с родной культурой: историю, политическую и административную системы, взаимодействие с другими странами, гастрономию, моду, традиции, своеобразие музыки, литературы, искусства. Замечательно, если учитель регулярно прибегает на уроке к фольклору, к народным изречениям. Они в большой степени отражают нравы и обычаи страны. Приобщение к культуре страны изучаемого языка дает ребятам ни с чем не сравнимое ощущение сопричастности, осознания ценности собственной и иноязычной культуры [Гурвич 1992: 194].

Вопросом повышения мотивации, сохранения и развития у школьников интереса к предмету «иностранный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету. Сложность и многогранность подчеркивают многие методисты и в соответствии с этим предлагают различные подходы к решению этой проблемы. Пути решения связываются с:

- созданием специально разработанной системы упражнений, выполняющих которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
- вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения;
- характером педагогических воздействий учителя, в частности наличием стимулов и подкреплений;
- использованием на уроках аудиовизуальных средств;
- использованием личностной индивидуализации;
- разработкой системы внеклассных занятий, усиливающих мотивационную сторону изучения языка.

Повышение мотивации идет через: вовлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке; проблемность заданий и ситуаций; контроль знаний умений и навыков; использование познавательных игр; страноведческий материал и, конечно, доброжелательное отношение учащихся.

Согласно психологическим исследованиям мотивации и интереса при обучении иностранному языку усилия учителя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации учения школьников, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Внутренняя моти-

вация определяет отношение школьников к предмету и обеспечивает продвижение в овладении иностранным языком. Если школьника побуждает заниматься сама деятельность, когда ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него есть интерес к предмету «иностраный язык» и обеспечены условия для достижения определенных успехов. Из вышесказанного мы видим, что в настоящее время имеется достаточное количество исследований в психологии и методике преподавания иностранных языков, позволяющих использовать их в дальнейших поисках решения проблемы и осуществить ценностный подход в ее рассмотрении.

Таким образом, при формировании положительного отношения школьников к предмету необходимо учитывать факторы, исходящие из того, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем.

ЛИТЕРАТУРА

Асеев В.Г. Мотивация и формирование личности - М.: Мысль, 1976. -158 с.

Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранного языка - Владимир, 1992.-211 с.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2006. – 508 с.

Кушнир А. Как заманить ученика на урок иностранного // Народное образование. - 2000. – №8.- С. 127-133

Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов /Л.Д. Столяренко, Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 544 с.

Шошина М. Ю. Формирование познавательных мотивов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 2008. - N 8.- С. 39-46

КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Взаимодействие и сотрудничество с Европейским Союзом и интеграция в мировое сообщество значительно расширили сферу международных контактов россиян. В этой связи приоритетную значимость приобрело обучение иностранному языку как средству межкультурного общения и приобщения к духовному наследию представителей других народов. Социокультурный подход в языковом образовании направлен на развитие таких качеств личности как уважение и непредвзятость к другим культурам, толерантное отношение к иноязычным реалиям, принятие культурного разнообразия [Сафонова 2001].

Следует помнить, что именно разнообразие является, с одной стороны мерой идентичности и отличия любой культуры от других, с другой - отражением богатства ее свойств и черт. Вариативность характеризуется готовностью динамично развиваться, выступает как естественный принцип самоорганизации. Культура, имеющая большой творческий потенциал, всегда разнообразна и готова культивировать многообразие. Однообразие порождает стереотипы и штампы, насаждает унификацию, ведет к регрессу и распаду не только самой культуры, но и лишает общество динамики, способности развиваться.

Представления о культурном разнообразии как о норме поликультурного сосуществования способствуют осознанию равноправия, признанию ценности каждой культуры и самоопределению личности обучающегося в мультикультурном пространстве.

Анализируя различные подходы и авторские концепции психологов и педагогов исследования понятия «самоопределение», С.Б. Пряхина сосредотачивает внимание на его процессуальных характеристиках (Абульханова-Славская К.А., Асмолов А.Г., Слободчиков В.И., Столин В.В., Мудрик А.В. и др.). Основу данного феномена составляет ценностный смысл, определяющий степень самостоятельности и ответственности личности при принятии решения относи-

тельно себя и своей жизни. Непременным условием, актуализирующим процесс самоопределения, является проблематизация, а рефлексия выступает определённым интеллектуальным качеством личности, позволяющим соотнести себя и ситуацию в целостном процессе жизни.

«Самоопределение – это сам процесс полагания себя в мире, процесс поиска идентичности, процесс формирования или обновления ценностно-смысловой системы, связанной с представлениями о смысле жизни... когда существенно изменяются условия жизни, смысложизненные ориентиры, возникают проблемы определения себя в новой социокультурной среде...» [Пряхина 2008: 8, 9]

Расширение социокультурного пространства предполагает формирование культурного самоопределения личности, под которым Н.Б. Крылова понимает «процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве» [Крылова 1995].

Культурное самоопределение, по мнению П.В. Сысоева, представляет собой процесс «осознания личностью своего места в спектре культур и целенаправленную деятельность на причисление себя к той или иной культурной группе» [Сысоев 2004: 15]. Самоопределиться означает прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторических субъектов в культуре страны, как родного, так и изучаемого языков [prof.msu].

Развивая эту идею, О.В. Грибовская уточняет, что для культурного самоопределения личности средствами родного и изучаемого языков, важно осознание себя в качестве поликультурного субъекта с одновременно многогрупповой принадлежностью (этнической, социальной, профессиональной, языковой, территориальной), осознание своего места, роли и значения в глобальных общечеловеческих процессах [petropavl.kz].

Формирование культурного самоопределения длительный процесс, предполагающий преобразование содержания образования, создание ситуаций для расширения кругозора обучающихся, повышения их культурного уровня. Нами разработана серия уроков, для учеников 9-11 классов. При выборе тем мы ис-

ходили из интересов и потребностей обучающихся, учебной тематики и программы.

Молодёжная культура России и Франции	
1. городская живопись	<ul style="list-style-type: none"> - современные настенные рисунки в городах Франции и России; - тенденция развития городской живописи (graffiti, trompe-l'oeil).
2. спортивные пристрастия	<ul style="list-style-type: none"> - популярные виды спорта; - экстремальный спорт в жизни французской молодёжи (parcours – стиль жизни?)
3. культурная ночная жизнь молодёжи и музыкальные вкусы	<ul style="list-style-type: none"> - «Ночь музеев», «Ночь пожирателей рекламы»; - музыкальный марафон: французская молодёжь проводит ночь на улицах родного города; - место встреч; - тематические вечеринки.
4. виртуальная жизнь	<ul style="list-style-type: none"> - виртуальное общение, популярные молодёжные сайты; - свой герой, своя жизнь: молодёжь создаёт собственное «Я».
5. телевидение и СМИ	<ul style="list-style-type: none"> - «Star Academy» и «Фабрика звёзд»; - популярные молодёжные сериалы - «La ferme des célébrités» и другие программы на французском канале MTV. - молодёжные печатные издания
6. путешествия	<ul style="list-style-type: none"> - автостоп - путешествие для молодых; - популярные тенейджерские маршруты; <p>международные базы отдыха</p>
7. мода	<ul style="list-style-type: none"> - молодёжная революция в моде (пирсинг, татуаж); - молодёжная субкультура (группировки, сленг); - стандарты красоты; - молодые модельеры их совре-

		менный взгляд на окружающее.
8. образование и трудоустройство		<ul style="list-style-type: none"> - реформы образования; - культурное самоопределение, поликультурная образовательная среда; - выбор профессии; - карманные деньги; - сезонная работа; - молодежная биржа труда; - волонтерские образовательные программы; гранты и стипендии.

Прохождение каждого раздела предусматривает совместную проектную творческую деятельность субъектов образования. Результаты могут быть оформлены в виде эссе, журнала, газеты, как на родном, так и французском языке. Мультимедийное сопровождение тематических разделов, викторины и конкурсы иллюстрируют постепенное изменение культурного мировоззрения учащихся. Анализируя различия, выделяя сходные моменты в родной и иноязычной культуре, подростки самостоятельно могут определить свои предпочтения, с гордостью относиться к своему культурному наследию. Постепенно формируется готовность к пониманию и принятию других, вырабатывается способность общаться с людьми, принадлежащим к различным культурным сообществам для совместного обсуждения целей и путей их достижения. Культурное самоопределение выступает залогом и гарантом полноценного сотрудничества в современном поликультурном мире, формируя активную жизненную позицию подростков.

ЛИТЕРАТУРА

Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. - 2001 - №3

Пряхина С.Б. Психолого-педагогическое сопровождение личностного самоопределения и развития идентичности в пожилом возрасте: Автореф. канд. псих. наук. М., 2008.

Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып. 1./ Сост. Н.Б. Крылова. – М.: Инноватор, 1995. – 113 с.

Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. – 2006 - № 4

Сысоев П.В. Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка (на материале курса по культуроведению США для языковых вузов). Электрон. ст. – Режим доступа к ст. <http://www.prof.msu.ru>

Грибовская О.В. Роль и место поликультурного образования в глобальном образовании 21 века. Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.petroavl.kz/skoipkppk/page5/english/13.shtml>

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Подписано в печать 16.06.2009

Усл. печ. л.16,25

Тираж 300 экз.

Изготовлено в ООО «Техно-Декор»

г. Саратов, ул. Московская, 160

Тел.: 8(8452) 26-15-51; 26-38-48; 51-19-93; 51-23-30

e-mail: t-d@list.ru

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского