RUDN University

Elena N. Malyuga *Editor*

TOPICAL ISSUES OF LINGUISTICS AND TEACHING METHODS IN BUSINESS AND PROFESSIONAL COMMUNICATION

Collected papers
II International Research Conference

2006

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ

II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения

Сборник статей

Москва-2006

Редакционная коллегия:

Л.Л. Баранова, доктор филологических наук, профессор

Т.А. Дмитренко, доктор педагогических наук, профессор, член-корресподент МАН ПО

И.М. Магидова, доктор филологических наук, профессор

Е.Н .Малюга, доктор филологических наук, профессор

Н.Ф. Михеева, доктор филологических наук, профессор

Е.В. Пономаренко, доктор филологических наук, профессор

Н.М. Фирсова, доктор филологических наук, профессор, академик МАН ВШ

В.Д. Калинина, кандидат филологических наук, доцент

Е.В. Калинычева, кандидат филологических наук, доцент

Материалы сборника посвящены актуальным проблемам преподавания иностранного языка делового общения, современным тенденциям профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, использованию информационных технологий в учебном процессе, стратегиям обучения переводу в неязыковом ВУЗе, актуальным проблемам современной лингвистики

Тексты статей печатаются в авторской редакции

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ

ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Москва-2006

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.З. ВОРОНИНА

Финансовая академия при Правительстве РФ

В настоящее время происходят коренные изменения в обучении, пересматриваются содержание и методы обучения в связи с предстоящей реорганизацией высшего образования в России в русле Болонского процесса. Эта реорганизация предполагает унификацию существующей в Европе системы и стандартов высшего образования, чтобы создать удобную образовательную среду для преподавателей и студентов, позволяющую решить проблему признания наших дипломов за рубежом и академической мобильности. Особенностью общеевропейского подхода к высшему образованию является четко выстроенная модель партнерского взаимодействия преподавателя и студентов, ориентация на самостоятельную работу как одну из основных форм обучения, широкое использование мультимедийных курсов и разработка новых технологий обучения. В современных условиях быстрого развития науки и техники проблема перехода на интенсивный путь развития стоит и решается во всех сферах общества и на всех этапах формирования личности и специалиста. Остается она актуальной и для обучения иностранным языкам. Возникла необходимость творческого переосмысления существующих подходов к организации учебного процесса, выработки новых форм и методов обучения, которые открывали бы перспективы практического свободного владения иностранным языком в относительно короткие сроки.

Идеи рациональной организации и интенсификации обучения иностранным языкам не являются совершенно новыми в методике. Прежде, чем они сложились в целостную систему, эти идеи прошли долгий путь развития. Первыми появились курсы Берлица, методические взгляды которого можно суммировать следующим образом: беспереводная презентация материала, широкая опора на наглядность, предпочтение устной речи письменной, диалога монологу, использование паралингвистических средств семантизации, повторение и заучивание готовых образцов.

Не менее весомый вклад в приемы интенсификации был внесен М. Вальтером. В разработанном им курсе обучения после начального периода пассивного слушания и повторения учащимися названий действий за преподавателем вводятся игровые приемы, постепенно перерастающие в театрализацию фрагментов и целых уроков.

Далее сформировалась целостная система принципов, лежащих в основе интенсивного обучения, среди них: ситуативность, учет родного языка в его соотнесенности с иностранным, учет идиоматичности средств выражения изучаемого языка, связанной с самобытностью и особенностями исторического развития народа-носителя языка.

Интенсификация методики как действенное средство приобщения учащихся к практическому овладению иностранным языком начала обретать зрелые формы в последние десятилетия, в первую очередь благодаря работам болгарского ученого Г. Лозанова – основоположника суггестопедической теории. Его идеи стали отправным пунктом для целого ряда методических систем интенсивного обучения.

На современном этапе методика интенсивного обучения иностранным языкам не представляет собой единого течения, а образует несколько направлений, что обусловлено многообразием целей обучения, контингента обучаемых, а также условий обучения:

1. Суггестопедический метод Г. Лозанова (обобщение и дидактическая интерпретация данных суггестологии).

2. Метод активизации резервных возможностей учащихся Г.А. Китайгородской (ускоренное обучение иноязычному общению в условиях формирования учебно-речевого коллектива с учетом данных суггестопедии, социальной психологии, психолингвистики, педагогики, языкознания и методики преподавания иностранных языков).

3. Эмоционально-смысловой метод И.Ю.Шехтера (смыслообразование в процессе ролевой игры через систему личностно мотивированных учебных заданий коммуникативного характера).

4. Интенсивный курс для взрослых Л. Гегечкори (чередование циклов суггестопедического обучения устной речи и межцикловых этапов отработки языкового материала при сознательном ориентировании обучаемых в лексико-грамматических особенностях языка.

5. Суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых В.В.Петрусинского (самообучение, функции преподавателя ограничиваются подготовкой учебных материалов, использованием специальной аппаратуры).

Наибольшее распространение получила модель Г.А. Китайгородской. Активность в учебном процессе достигается за счет специальной организации учебного материала, концентрации и распределения языкового материала, специфических приемов обучения, широкого использования коллективных форм, а также высокой концентрации учебных часов. В этом случае понятие «интенсивное обучение» определяется как динамизм, активность во взаимодействии преподавателя и учебной группы, обучаемых между собой.

Целью обучения является овладение языком как средством межкультурного общения. Общение на изучаемом языке пронизывает процесс обучения, являясь одновременно целью этого обучения, основным средством и условием его достижения. Поэтому интенсивное обучение представляет собой особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого происходит ускоренное овладение предметом и активное

совершенствование, развитие личности учащихся и преподавателя [Китайгородская, 1986, с.4.].

В основе интенсивной методики лежат 5 основных методических принципов, которые обеспечивают тесную взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и, тем самым, способствуют эффективной реализации целей обучения [Бухбиндер, Китайгородская, Киев, 1988, с. 375]: 1. Принцип коллективного взаимодействия; 2. Принцип личностно-ориентированного общения; 3.Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса; 4. Принцип концентрированности в организации учебного материала; 5. Принцип полифункциональности упражнений.

Обобщая развитие интенсивных методик, можно выделить ряд преимуществ такого подхода. Среди них:

- усвоение большого количества речевых, лексических и грамматических единиц;
- активное использование усвоенных знаний, навыков и умений в практике устного речевого общения на иностранном языке;
- умение использовать полученный языковой материал не только в собственной речи, но и при понимании речи собеседника;
- преодоление психологических барьеров, в частности страха перед возможностью сделать ошибку;
- высокая и немедленная результативность обучения: уже на второй день занятий учащиеся общаются на изучаемом языке, используя речевые клише, заложенные в основном учебном тексте-полилоге.

В интенсивном методе имеется также ряд недостатков:

- слишком большой объем нового материала, предъявляемого одновременно – до 150-200 новых слов, 30-50 речевых клише и несколько типичных грамматических явлений;
- обучение преимущественно устным формам общения при недостаточном внимании к письменным формам;
- недостаточная проработка грамматических единиц и моделей.

Интенсивный курс логической грамматики английского языка, разработанный известным психологом В.В. Милашевичем [Милашевич, 1988] нивелирует эти недостатки. Это уникальный метод, служащий ключом к изучению грамматики всех европейских (и не только европейских) языков. Хотя метод возник в 80-е годы, настоящее признание и распространение он получил лишь в последние годы.

1. Метод В.В. Милашевича основывается на теории поэтапного формирования знаний, умений и навыков П.Я. Гальперина [Гальперин, 1981, с.97 – 101]. В.В. Милашевич исходил из того, что этапность, ступенчатость, с одной стороны, и развитие навыков - с другой, будут способствовать существенному (в 3-5 раз) ускорению темпов изучения языков. Метод В.В.Милашевича построен как управляемый переход от родного языка к овладению грамматикой иностранного языка.

Модель обучения пониманию английских текстов включает четыре блока:

1 блок - усвоение служебных слов - формирует пассивный словарный запас, делая процесс понимания учебного текста более легким и динамичным.

2 блок - усвоение видовременных и залоговых форм глагола *в английском языке в сопоставлении с системой времен в русском языке* - формирует комплексное представление о видовременных и залоговых формах глагола в английском языке.

3 блок – усвоение синтаксических структур - формирует умение находить в сложном распространенном предложении логическое подлежащее, сказуемое, дополнение, определение и т.д.

4 блок - работа с учебным текстом – нацелен на применение полученных знаний и умений в работе с текстом.

В издательстве Финансовой академии при Правительстве РФ вышло учебное пособие [Воронина, 2002], в котором используется нетрадиционный подход к объяснению грамматического материала с позиций логического метода В.В.Милашевича. Цель пособия - выработать навык моделирования

английских фраз и на основе приобретенного навыка научить слушателей (студентов, начинающих изучать иностранный язык) читать научную литературу по специальности. Серия специальных заданий позволяет выработать навык моделирования английских предложений. При этом перечень основных элементов служит ключом к их моделированию. Работа содержит развернутую схему видовременных форм и серию тренировочных упражнений, направленных на закрепление грамматического материала, а также тексты по экономике для перевода с английского языка на русский.

Применение такого подхода к обучению экономистов подтвердило эффективность логического метода В.В. Милашевича. Метод устраняет основную трудность, возникающую в процессе изучения языка – неумение свободно пользоваться грамматикой, – так как он учит видеть логическую структуру английского предложения с его заданным порядком слов, учит переводить любой текст с листа, вооружая навыком точного определения любой части речи в предложении. Иными словами, метод логического обучения грамматики В.В.Милашевича позволяет овладеть грамматической структурой английского языка за весьма короткий срок до 24-30 часов. Причем этих знаний уже достаточно для того, чтобы быстро и грамотно переводить профессионально-ориентированные тексты любой сложности.

Весьма положительно реагировали на метод В.В.Милашевича те студенты, которые после долгого и безрезультатного изучения иностранного языка наконец-то уловили структуру грамматики и научились переводить. Курс В.В.Милашевича способствует систематизации и обобщению ранее полученных языковых знаний, а у тех, кто знакомится с языком впервые, языковые знания сразу выстраиваются в четкую логическую структуру. Курс весьма полезен тем, кто по роду деятельности сталкивается с объемными текстами. Несомненным достоинством курса является его высокая результативность, что особенно важно для деловых людей.

Все вышесказанное позволяет считать интенсивный курс логической грамматики В.В.Милашевича удобным дополнением любого разговорного интенсивного курса.

Логическая концепция лежит также в основе системно-модельного супер-экспресс метода обучения иностранным языкам Тамары Трушниковой [Трушникова, 2005]. Данный метод представляет собой качественно новый подход к проблеме обучения иностранным языкам, и, следовательно, дает качественно новые результаты.

В основу системно-модельного метода Т. Трушниковой положены 8 различных наук, основными из которых являются философия и системотехника. Такой подход позволяет вскрыть внутреннюю логику языка и найти способы перехода от речи и мышления на одном языке к речи и мышлению на другом. В процессе обучения человек как бы заново познает мир, но уже на другом языке, слова запоминаются как словесное обозначение части окружающего его мира.

Системно-модельный метод – это не только строго логическая концепция, которая задействует собственную логику и уникальный жизненный опыт конкретного человека, но и самообучающая система, при которой студент, пользуясь лишь книгой, компьютерным и аудио-курсом, может изучить язык самостоятельно. По утверждению автора, этот метод позволяет научиться бегло говорить и мыслить всего за 4-6 недель. Такая экономия времени делает данный метод, как и метод В.В.Милашевича, привлекательным для деловых людей, живущих в напряженном графике. Этот метод может применяться для ускоренного обучения практически всем предметам.

Интенсивные методы обучения иностранным языкам отвечают всем положениям «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» и ждут дальнейшего развития и более активного внедрения в практику вузовского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986.

2. Бухбиндер В.А., Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. - Киев, 1988.

3. Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня (в 2-х частях) / Под ред. Г.А.Китайгородской. – М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 1997.

4. Милашевич В.В. Обучение научно-техническому переводу с английского языка. - Владивосток: ЦНТТМ «Техника», 1988.

5. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий (Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии) / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1981.

6. Воронина А.З. Учебное пособие по английскому языку (логический метод). - М.: ФА, 2002.

7. Трушникова Т. Системно-модельный суперэкспресс-метод обучения иностранным языкам Тамары Трушниковой. Теория и практика. В 4-х томах + 12 аудиокассет. – СПб.: Профессионал, 2005.

ТЕКСТУАЛЬНО-ПЕРЕВОДНОЙ МЕТОД С ЭЛЕМЕНТАМИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ И МЕТОД ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭЛЕКТИВНОМУ КУРСУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА “АЭРОКОСМИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ”

А.В. ГУРЕЕВА

Московский инженерно-физический институт

Наступление третьего тысячелетия ознаменовало собой переход к новому периоду существования нашего общества, и соответственно, образования, требующего качественной модернизации процесса обучения и повышения его эффективности. Главное требование к системе образования и подготовки кадров в стране - осуществить переход на новый, современный уровень качества воспитания и обучения.

Это невозможно без использования как сложившихся традиционных, так и новых, альтернативных форм обучения. Многочисленные теоретические и экспериментальные исследования (Л.И. Божович, И.М. Вереникина, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов и др.) показывают, что эффективность обучения находится в непосредственной зависимости от уровня развития мотивации к учению и к предмету. В последние годы в Росси разрабатывается коммуникативно-личностный подход, основанный на трех принципах: коммуникативном, личностном, когнитивном (А.А. Леонтьев).

Общепризнанной точкой зрения является то, что в настоящее время обучение должно строиться с максимальным учетом потребностно-мотивационной сферы студентов. Для выполнения этого требования нами

был создан новый метод, компилирующий в себе три общепризнанных метода: текстуально-переводной метод обучения, игровой и проектный метод обучения. При апробации нашего курса выяснилось, что данная методика интересует студентов и создаст дополнительную мотивацию при изучении языка.

В настоящее время ни у кого не возникает сомнения в том, что на неязыковых факультетах обучение иностранному языку должно носить профессиональный характер и строится с учетом потребности специализации студентов. Принимая вышесказанное во внимание, и в соответствии с программой обучения переводу для 5 курса факультета “Международные отношения“ МИФИ нами была разработана соответствующая методика обучения, основанная на некоторых новых подходах к формированию переводческой компетенции. Эта методика нашла отражение в пособии “Курс научно-технического менеджмента по аэрокосмической тематике”, разработанном на кафедре “Международные отношения”.

В практическом обучении английскому языку в неязыковом вузе используются различные типы текстов, которые должны соответствовать коммуникативно-познавательным интересам и потребностям обучающихся. В неязыковых вузах основным материалом, на котором строится обучение английскому языку, являются тексты. Текст представляет собой ценность как систематизированный образец функционирования языка и является одной из основных учебно-методических единиц.

В неязыковых вузах основным материалом, на котором строится обучение английскому языку, являются научно-популярные тексты небольшого объема. В этой связи в процессе преподавания много времени уделяется переводу текста и его анализу с точки зрения грамматики, поэтому желательно, чтобы тексты были подобраны так, чтобы в них по возможности лучшим образом отражался грамматический материал,

подлежащий изучению. Усвоение языкового материала достигается в результате анализа текста и перевода, как правило, практически дословного. Можно также использовать так называемые обратные переводы. Таким образом, перевод является основным средством семантизации и усвоения языкового материала. Однако языку и стилю научно-популярной литературы присущ формально-логический стиль, поэтому с первых занятий необходимо обучать ему студентов, прививать им строго логический анализ языковых закономерностей, делать упор на те явления, которые характерны для научно-популярных текстов и являются причиной стандартных ошибок при переводе

В текстуально-переводном методе большое внимание уделяется не только грамматическим явлениям, но также и лексике и содержательной стороне текстов. Преподаватель может использовать в работе структурные и лексические особенности текста как основы составления студентом собственных речевых высказываний на английском языке.

Распределение текстового материала должно осуществляться не по мере появления того или иного грамматического и лексического материала, а по мере повторения или усложнения информации. При работе с текстом большое значение уделяется выделению смысловой части текста, записыванию основной темы абзаца, выделению и называнию фактов, относящихся к данной теме. При этом в работе с текстом можно развивать разные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое, просмотровое.

Но кропотливая работа над переводом и анализом текста часто утомляет студентов, снижает мотивацию, а соответственно, теряется интерес к изучению курса по аэрокосмическим технологиям в частности и снижается интерес к изучению иностранного языка в целом. Для усиления мотивации нами предлагается использовать деловые и ролевые игры, основанные на сюжетах текстов, входящих в элективный курс.

Психологи (А.Н.Леонтьев, Н.В. Королева и др.) утверждают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера деятельности. В ролевой игре происходит существенная перестройка поведения обучающегося - оно становится произвольным (т.е. осуществляемое в соответствии с образцом.) В ролевой игре обучающийся не чувствует той напряженности, которую он может ощущать при обычном ответе. Этим и объясняется секрет популярности ролевых игр среди преподавателей и обучающихся.

Существует несколько видов ролевой игры (контролируемая, умеренно контролируемая, свободная, эпизодическая, длительная). Подробно данные виды ролевых игр рассматривает Конышева А.В. [Конышева, 2006,с.5]. Для нас особый интерес представляет контролируемая ролевая игра на основе текста. В этом случае после знакомства с текстом мы предлагаем одним студентам сыграть роли действующих лиц данного текста, а другим- взять у них интервью. Студенты-репортеры могут задавать не только те вопросы, ответы на которые есть в тексте, но и любые другие, их интересующие. При этом в данную ролевую игру включаются элементы тектуально-переводного метода, т.к. некоторые студенты играют роль переводчиков, осуществляющих последовательный устный перевод. В диссертации данный вид ролевой игры представлен на примере текста “Телемедицина на борту Международной космической станции”.

Помимо ролевых игр нами используется методика проектной работы на занятиях по курсу “Аэрокосмические технологии”. В настоящее время в практике обучения иностранным языкам широко используется метод проектов, который предполагает опору на творчество студентов, приобщение их к исследовательской деятельности, позволяет организовывать обучение в сотрудничестве. Наибольший интерес для нашего элективного курса представляют творческие и ролево-игровые

проекты по классификации Е.С. Полат [Полат, 1999, с.50] Используемые нами творческие проекты не имеют детально-проработанной структуры, она только намечается и развивается, подчиняясь принятой самими обучающимися схеме. Прежде чем начинать разработку данного проекта, мы заранее договариваемся со студентами о желаемых, планируемых результатах. В качестве одно из таких проектов мы предлагаем тему "Создание источников энергии на МКС, альтернативных солнечным источникам". Студенты изучают тексты нашего пособия по альтернативным источникам энергии, используя текстуально-переводной метод, а потом самостоятельно собирают материал по данной теме, используя Интернет. Конечным результатом становится проект по использованию солнечных конвертеров, помогающих избежать колебания в дневном и ночном освещении. Данный творческий проект можно отнести к межпредметным проектам с гибкой координацией. Для решения задачи создания солнечных конверторов, студенты используют межпредметные связи и используют знания, полученные из курсов по атомной энергии, солнечной энергии и др.

В ролево-игровых проектах структура также только намечается и остается открытой до конца проекта. Каждый участник выбирает для себя роль, обусловленную характером и содержанием проекта. В нашем элективном курсе мы предлагаем студентам представить себя в качестве космонавтов на борту МКС. Студенты должны использовать информацию по системам жизнеобеспечения космонавтов, описанным в курсе, а также использовать информацию по данной тематике из других источников. Результаты данного проекта всегда различны, и становятся четкими к концу работы.

Из всего вышеупомянутого можно сделать вывод, что повышению мотивации при текстуально-переводном методе могут способствовать творческие и ролево-игровые проекты, а также ролевые игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку.-СПб.:КАРО,2006.-192с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров./Под ред. Е.С. Полат. М.:ИЦ ”Академия”,1999.С.50

РОЛЬ ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т. А. ДЗГОЕВА

Коломенский институт Московского государственного открытого университета

Необходимость написания данной статьи вызвана определёнными трудностями в обучении студентов неязыкового вуза письму. Одной из главных задач в овладении иностранным языком как средством межкультурной коммуникации сегодня является одновременная работа над устной и письменной речью, основанная на их взаимосвязи и с учётом их специфических особенностей.

В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения. В методике под письмом понимается овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением.

Письменная речь и в лингвистике, и в методике рассматривается как процесс выражения мыслей в графической форме.

Когда мы говорим о письме как самостоятельном виде речевой деятельности, то речь идёт о письменной речи вообще. Цель обучения письму в данном контексте – научить студентов излагать на иностранном языке тот текстовой материал, который они с лёгкостью излагают на родном языке. А любой текст – это выражение мыслей в графической форме.

К сожалению, письмо как вид работы используется чаще всего лишь как средство обучения, т.е. как средство запоминания и закрепления в памяти графического образа слова, лексических единиц и грамматических структур. Однако часто преподаватели опускают работу над письмом как целью обучения, которая предполагает овладение принципами построения

письменного высказывания, выработку умений и навыков свободно и правильно выражать мысли на иностранном языке в письменной форме. Эти навыки необходимы для коммуникации и самовыражения для решения реальных повседневных задач коммуникации:

- заполнение анкет;
- написание личных и деловых писем;
- составление автобиографии/резюме/жизнеописания;
- написание заявлений о приёме на работу, зачислении на учёбу и т.д.;
- написание рецензий;
- написание аннотаций;
- написание докладов и тезисов;
- написание сочинений/эссе; написание e-mails (электронных писем), открыток и т.д.

В данных типах текстов особое внимание уделяется содержанию сообщения и его структурной организации. Так как письменная речь в определённом смысле сложнее устной речи, то она требует большего мастерства и навыка в достижении чёткости, логической последовательности, а, следовательно, выразительности, т.е. более глубокого знания языка.

Необходимо чётко понимать, что отличает письменную коммуникацию от устной. Об этом говорит Penny Ur в своей книге “A Course in Language Teaching”, указывая на следующие отличительные черты письменной речи:

1. Постоянство и стабильность
2. Ясность текста
3. Чёткость организации
4. Плотность информации
5. Удалённость во времени и пространстве
6. Продолжительность создания, скорость восприятия
7. Использование принятого языкового стандарта

8. Навык, приобретаемый в процессе обучения

9. Относительная краткость

Структурное оформление и выбор языковых средств должны соответствовать задаче письма, характеру аудитории и т.д. Несомненно, что на различных этапах содержание обучения письму будет различным, необходимо всегда придерживаться пути от простого к сложному. Но путь к овладению письменной речью длителен и далеко не прост. Успех во многом зависит от того, насколько хорошо была сформирована чёткость формирования базовых навыков письма как такового.

Е.Н. Соловова определяет следующие составляющие содержания обучения письму:

1) обучение графике

2) обучение орфографии

3) обучение различным формам записи (упражнения на трансформации, нахождение в текстах и предложениях ошибок, упражнения на сжатие текста, логическое развитие замысла, списывание с дополнительным заданием, составление плана – конспекта и т.д.)

4) обучение написанию различных письменных текстов (заполнение бланков, анкет, написание резюме или CV, написание писем, статей, рецензий, рассказов по картинке, инструкций и т.д.)

Учитывая опыт работы со студентами специальности «экономики» и «менеджмента», мы приходим к выводу, что, чтобы помочь студенту успешно выполнить письменное задание, преподаватель должен помочь ему ответить на следующие вопросы – что он пишет, для кого и зачем. Вид текста определяет его структуру, предполагаемый читатель – стиль, цель – логику, лексику, выбор фактического материала. Не менее важно развивать культуру письма, его оформление:

- соблюдать красную строку
- употреблять соответствующие вводные слова и фразы – связки
- писать разборчиво.

Необходимым условием успешности письменной речи является соблюдение и применение всех этапов письма:

1) обсуждение идей в группах или фронтально
2) составление плана
3) написание первого варианта работы
4) обсуждение, проверка и корректировка
5) написание второго варианта работы
6) прочтение педагогом и первая оценка
7) написание финального варианта, презентация и окончательная оценка преподавателем
8) организация выставки, публикации или помещение работы в личную папку творческих работ (Portfolio)

Всё более очевидным становится тот факт, что на первый план выступает подготовка студента к реальной жизни, и это требует комплексного подхода к развитию всех учебных навыков. Письменная речь не может развиваться в изоляции, работа над ней требует интегрированного развития всех языковых навыков. Так, например, ведение краткой записи невозможно без аудирования и чтения, с заполнением бланка или составление расписания предполагает умение осознанно читать предложенные документы.

По мере развития уровня языковой компетенции студентов письменные задания становятся более творческими: тренировочное письмо переходит в творческую письменную речь (например, вместо выписывания из текста при прослушивании ключевых фраз или ответов на вопросы можно предложить студентам самим написать рассказ с опорой на предложенные преподавателем слова).

Важнейшими компонентами связной речи являются выбор слова и правильность построения предложения. Для развития этих навыков можно предложить следующие упражнения:

- выбрать нужное слово из предложенных вариантов,
- исправить ошибки,

- определить правильный порядок слов.

Эффективными на этом этапе также являются задания на правописание трудных английских слов, выбор лишнего слова (по типу правописания, поиск слова в кроссворде, диктант, взаимодиктант в паре). Не стоит, я думаю, отказываться и от составления мини словаря.

При обучении письменной речи особое значение, на мой взгляд, приобретает пунктуация. Студенты должны уметь грамотно расставлять знаки препинания, здесь уместно рекомендовать такие задания, как:

- вставьте пропущенные знаки препинания,
- исправьте пунктуационные ошибки,
- ошибки на правописание в предложенном тексте.

Не менее важным и сложным является выработка механизма связи предложений в абзацы. Большую роль здесь играют упражнения на использование союзов и союзных слов (например, as, since, because, so that). Работа над абзацем служит подготовкой к написанию более сложных текстов. Навыки самостоятельного создания текстов на заданную тему вырабатываются при помощи определённых упражнений с чётко ориентированными заданиями: расширить или сократить абзац, восстановить текст по опорным предложениям, словам, словосочетаниям; дополнить прочитанный или прослушанный текст и т.д.

В заключении хотелось бы остановиться на вопросе контроля.

С проверкой на уровне графики и орфографии всё более или менее ясно. Основные проблемы возникают, как правило, при проверке творческих письменных работ. Tricia Hedge в книге “Writing” предлагает следующие критерии оценки письменной работы:

I. Творчество автора.

1. Организация текста (понимание цели, трех частная структура текста, разбитого на абзацы: вступление, центральная часть и заключение).
2. Развитие идей (ясность, связность)
3. Чувство читателя и стиля.

II. Владение навыками письма

1. Разнообразие и аккуратность использования грамматики

2. Сложность структуры предложения

3. Разнообразие и аккуратность использования лексики, идиом

4. Правописание

5. Пунктуация

6. Презентация работы (аккуратность почерка, компьютерный набор)

Подводя итог, необходимо отметить, что письменное творчество – это источник совершенства, а радость прочтения или публикации работ – поощрение и вознаграждение за труд. Следовательно, при правильном хорошо продуманном аргументированном подходе к обучению письменной речи, значительно повышается мотивация к изучению английского языка и качество полученных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.; Просвещение, 2002.

2. Hedge T. Writing. Oxford University Press. 1999.

3. Ur. P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge University Press, 1996.

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В. ДРИЗУЛЕ, Х. ШУЛЦА
Латвийский Университет

Преподаватели Центра языков Латвийского Университета обеспечивают преподавание иностранных языков почти на всех факультетах Университета за исключением факультетов теологии и современных языков. Под иностранным языком понимаются подъязыки, соответствующие подъязыкам конкретных специальностей и профессий. Каждый подъязык отвечает двум коммуникационным каналам:

- аудио или звуковое восприятие, т.е. говорение, слушание
- видео или знаковое, графемное восприятие, т.е. чтение и письмо

Занятия включают упражнения и задания по всем четырем аспектам.

Обучение студентов – это не только их подготовка к профессиональной и научной деятельности, но и вклад в формирование студентов как личностей, отвечающих сегодняшним социальным требованиям быть затребованными не только у себя на родине, но и быть конкурентно способными на рынке труда всей Европы.

Особое внимание уделяется осознанию учебного процесса как эволюционного, уделяя большое внимание автономии процесса обучения. Автономии на всех этапах – от выдвижения целей до оценки процесса и результатов обучения. Примарным, главным является специфика обучающегося, т.е. студента, а именно его профессиональные нужды, потребности. Исходя из этого и материалы и методология, используемые преподавателями должны соответствовать возрасту, лингвистической компетенции, запросам обучающегося, по возможности приближаясь к аутентичному использованию речи в реальной жизни. В нашем случае именно обучение языку в специальных целях или ESP дает больший простор в выборе метода и приемов. Данный курс приобретает некоторые черты,

сходные с тем, что называют «bridging course». Значительно возрастает роль самого преподавателя. Его первой, главной обязанностью является разработка учебной программы курса (syllabus). Это не только составная часть процесса, или документ, но и модель. При создании курса или программы следует быть реалистом и не забывать, что времени отведено на изучение иностранного языка, к сожалению, мало.

Это один или два семестра. Это частично можно объяснить процессом перехода на систему 3+2, т.е. три года обучения я в Университете и получения степени бакалавра, затем ещё два года обучения для получения степени магистра. Кроме того, факультеты автономны. Поэтому у каждой специальности могут быть свои особенности. Так на факультете управления и экономики продолжительность обязательного курса составляет один семестр для экономистов и два семестра для менеджеров. Поэтому разрабатываемые нами курсы и программы должны быть интенсивными. Работа со студентами первого курса в первом семестре осложняется еще и тем, что понятийная база и терминология будущей специальности начинают только-только осваиваться на родном языке.

Помимо обязательного спецкурса преподаватели Центра предлагают ряд программ по изучению различных языков (например, эстонского) и ряд программ по углубленному изучения языков в специальных целях (например, деловая переписка, деловая юридическая терминология и т.д.). Эти курсы выбирают и регистрируются on-line сами студенты.

Анализ языковых нужд обучающихся дает возможность определить параметры курса, распределение по группам, отбор материала, его последовательность, методологию курса, его продолжительность и интенсивность. Для оптимизации процесса проводится тестирование студентов всего потока на первом занятии. Даже короткий 30 минутный тест дает необходимый материал для оценки уровня знаний всей группы и для распределения по небольшим до 20-22 студентов в группе для занятий языком. В этом случае, отделив сильных и слабых и адекватно обеспечив их нагрузкой, мы не дадим «почивать на лаврах» сильным, и подтянем слабых

благодаря специальным заданиям. Что конкретно из лингвистического обеспечения используем? Где используются подъязыки?

Это:

- чтение профессиональной специальной литературы
- написание эссе
- проведение научных экспериментов
- участие в семинарах, презентациях

Помощь в чтении специальной литературы обеспечивается занятиями и навыками полученными в ходе занятий. Мы согласны с финскими коллегами, что выпускник вуза должен быть подготовлен к самостоятельному чтению литературы по специальности [Virkkunen, 2000]. В небольших государствах нерентабельно переводить научную литературу. Если это медленно делается, то литература устаревает, вернее, теряют актуальность описанные факты. Кроме того, студенты должны быть подготовлены к слушанию лекций на иностранном языке по специальности.

Особое внимание должно быть уделено отбору изучаемых текстов. Этот отбор производится самим преподавателем. Отдается предпочтение аутентичным неадаптированным научным текстам. Журнальные тексты должны быть отобраны очень тщательно, т.к. это уже другой стиль речи , другая лексика. Тексты должны быть написаны носителями языка, желательно использовать широкий спектр авторов, т.е. не только английских или американских, но и канадских, австралийских и т.д. Изучаемые тексты должны быть научными или специальными. При работе с текстами в аудитории уделяется внимание не только лексическому материалу, но и выборочно повторяются необходимые разделы грамматики, морфологии, синтаксиса, идет изучение терминологического минимума. Фактически каждый текст дополняется набором упражнений, направленных на закрепление и проверку освоенного материала, особенно терминологической базы.

Говоря об упражнениях и заданиях, можно сказать, что их классификация включает четыре подвида:

1. для проверки освоения студентами содержания текста;

2. направленные на закрепление профессиональной лексики, на расширение терминологической базы;

3. для закрепления конкретных грамматических структур, групп слов-партнеров и т.д.

4. творческие: сравнения/сопоставления, дискуссии, написание эссе и т.д.

Очень эффективны упражнения целевого чтения текста, например нахождение определенной информации, формулировка общего контекста и т.д.

Вторым аспектом работы с текстом является индивидуальная, самостоятельная работа студента. В этом случае преподаватель ставит задачу - объясняет задание и приёмы его выполнения. Это так называемое «домашнее чтение». Студенты индивидуально находят, изучают текст и подготавливают ряд заданий – устная презентация /пересказ текста/, работа с лексическим запасом, письменная аннотация, план-структура текста. Объем за семестр до 30 страниц научного неадаптированного текста, обычно делится на три порции. Объем может варьировать в зависимости от программы. Для филологов, как и для юристов это, безусловно, 30 страниц, для других специальностей объём может быть и меньше.

Для будущих бизнесменов очень необходим тренинг в проведении презентаций.

В конце семестра проводится унифицированный письменный тест.

ЛИТЕРАТУРА

1.Anu Virkkunen - Fullenwider. Learner-centeredness in teaching ESP to biology students. – Perspectives ESP special issue, spring 2000, The British Council.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М.А. ИВАНОВА

Липецкий государственный педагогический университет

Актуальность проблемы формирования учебных умений в вузе обусловлена тем, что современное высшее образование настоятельно требует от студента владения этим видом умений. Именно они составляют деятельностный параметр его автономии [Коряковцева, 2001, Соловьева, 2004], или, другими словами, познавательной самостоятельности, что является важнейшим фактором как успешного осуществления самостоятельной работы студентов в вузе, так и формирования у них готовности учиться всю жизнь.

Проблему формирования учебных умений в вузе обычно предлагается решать путем проведения спецкурсов типа «Учись учиться». В то же время отмечается, что только таких курсов недостаточно и что формированием учебных умений должен заниматься каждый преподаватель на своем предмете [Формирование учебной деятельности студентов/Под ред. В.Я. Ляудис, Москва,1989, с.64]. Однако из-за недостатка времени на аудиторных занятиях по иностранному языку, которые обычно полностью посвящены достижению основной цели обучения - формированию коммуникативной компетенции [Соловьева, 2004, с.64], - учебные умения редко становятся объектом внимания преподавателей этого предмета на неязыковых факультетах. Следовательно, проблема состоит в том, чтобы, с одной стороны, целенаправленно формировать учебные умения, а с другой, - найти для этого такое время, в рамках которого овладение ими не помешало бы достижению основной цели обучения.

Решение данной проблемы возможно в том случае, если процесс формирования учебных умений студентов осуществлять в их внеаудиторной самостоятельной работе по предмету, причем в отличие от существовавшего до сих пор стихийного овладения данным видом умений предлагается

сделать этот процесс на начальном этапе обучения максимально управляемым и контролируемым преподавателем. Исходя из этого, целью доклада является выявить, какие возможности предоставляет внеаудиторная самостоятельная работа студентов для формирования у них учебных умений по иностранному языку, а также на конкретных примерах показать, как в этих условиях можно управлять этим процессом.

Понятие *«учебное умение»* можно определить как приобретенный обучаемым опыт самостоятельного выполнения действия на том или ином этапе его учебной деятельности. Под этапами здесь понимаются мотивация, целеполагание, программирование и планирование, исполнение, контроль и оценка. Как известно, учебные умения принято делить на общие и специальные. Первые, на наш взгляд, представляют собой самостоятельное выполнение обучаемым действий на всех перечисленных этапах, кроме исполнения, и поэтому составляют в целом умение субъекта управлять своей учебной деятельностью. Специальные учебные умения обеспечивают осуществление исполнительского этапа и направлены на овладение обучаемым рациональными способами выполнения учебных заданий. Следовательно, они в совокупности представляют его умение исполнять учебную деятельность.

Рассмотрение такого явления, как внеаудиторная самостоятельная работа студентов по иностранному языку, привело к выводу, что в зависимости от ее отношения к аудиторным занятиям в ней можно выделить следующие виды: *подготовительную* как выполнение студентами текущих домашних заданий и *дополнительную* как их работу над заданиями, которые требуют достаточно большого количества времени и которые далее будем называть долгосрочными. К последним можно отнести работу над домашним и индивидуальным чтением, сообщениями, рефератами, проектами и т.п. Кратко характеризуя названные виды внеаудиторной самостоятельной работы, можно сказать, что именно в них характер управления преподавателя меняется с полужесткого на гибкий, тем самым создаются условия для передачи студенту сразу нескольких функций

управления его учебной деятельностью. Именно здесь контроль постепенно сменяется самоконтролем, внешнее побуждение – внутренней мотивацией, а также происходит переход от режима, заданного извне, к тому, который выбирается самим студентом.

Характеристика рассмотренных видов внеаудиторной самостоятельной работы позволяет сделать вывод, что первый ее вид – *подготовительная* – наиболее благоприятен для формирования *специальных учебных умений*, так как предоставляет возможность многократного выполнения однотипных учебных заданий, а значит, способствует овладению способом их выполнения. Внеаудиторная *дополнительная работа* предполагает владение студентом сразу несколькими общеучебными умениями (умением принять и выбрать цель/учебную задачу, продумать программу и план действий, выбрать способ достижения цели и т.п.), следовательно, в ней создаются наиболее благоприятные условия для формирования *общеучебных умений*.

На примере одного из общеучебных умений покажем, как можно формировать этот вид умений во внеаудиторной самостоятельной работе студентов неязыковых факультетов по иностранному языку.

Одной из проблем в организации дополнительной самостоятельной работы является проблема ее регулярности: многие студенты имеют привычку откладывать ее выполнение на последний день, что не может не сказываться на качестве их подготовки. Нам представляется, что формирование умения студента оптимально организовывать выполнение долгосрочных заданий требует от преподавателя на первых порах определенной помощи как в планировании, так и в контроле за выполнением запланированного. Для этого предлагается использовать семестровые планы-графики, которые определяют, на какой неделе, какой объем работы, какие задания предстоит выполнить студенту, когда и к какой форме контроля ему надо быть готовым. Выполнение заданий, предусмотренных планами-графиками, должно проверяться преподавателем на каждом занятии. Однако по мере овладения этим умением, т.е. когда

студенты будут приучены к регулярным самостоятельным занятиям, необходимость в таких планах отпадает, и преподаватель переходит к рубежной форме контроля, передавая функцию текущего контроля студентам. Следовательно, формирование рассмотренного умения, как и других общеучебных умений, реализуется при соблюдении *принципа целенаправленного увеличения степени гибкости управления преподавателя самостоятельностью студентов*: чем менее жестким становится внешнее управление, тем большую роль играет самоуправление студента.

Рассматривая особенности формирования специальных учебных умений, следует сказать, что для реализации этого процесса потребуются средства, способные выполнить мотивирующую, ориентирующую и формирующую функции. Обычно основным средством формирования любого вида умений считаются упражнения, выполняющие формирующую функцию. Однако даже многократное совершение определенного действия, которое происходит и в традиционном обучении, еще не гарантирует формирования у студентов учебных умений, в основе которых лежат наиболее рациональные способы выполнения заданий. Поэтому необходимо использовать специальные средства, которые познакомили бы студентов с такими способами, обеспечивая тем самым овладение умениями нужного качества. При этом нужно учитывать также и то, что формирование учебных умений в нашем случае происходит во внеаудиторной самостоятельной работе, то есть в отсутствии преподавателя, а значит, управление этим процессом может носить только опосредованный характер.

Специфическим средством формирования специальных учебных умений в названных условиях является *памятка*, которая способна выполнить мотивирующую и ориентирующую функции. Содержание памятки в результате неоднократного выполнения учебного действия предложенным в ней способом становится составляющей опыта студента по рациональному осуществлению исполнительского этапа его учебной деятельности во внеаудиторное время.

Комплекс памяток, направленных на формирование специальных учебных умений, должен охватывать те из них, которые потребуются студенту в его самостоятельных занятиях по иностранному языку. Для того чтобы получить их набор, необходимо проанализировать цели изучения этого предмета, а значит, наиболее типичные учебные задания, которые студенту предстоит выполнять дома, а также выделить те учебные и предметные средства, с которыми ему придется оперировать. Использование данного подхода позволило определить перечень таких умений, для формирования которых и были составлены памятки. В роли вспомогательных средств формирования специальных учебных умений выступали вопросы для самоконтроля и задания, предназначенные для контроля (самоконтроля) за работой над памятками. Все эти средства вошли в разработанное нами учебно-методическое пособие.

Покажем, как можно формировать специальные учебные умения во внеаудиторной самостоятельной работе на примере одного из них, а именно умения работать над переводом трудного предложения. Приведем полный текст соответствующей памятки.

Как работать над переводом отдельного предложения

В упражнениях, выполняемых вами дома, а также в текстах по специальности или домашнему чтению Вам часто будут встречаться предложения, трудные для перевода как из-за своей сложной грамматической структуры, так и из-за наличия в них незнакомых Вам слов. Поэтому для того, чтобы получить максимально точный и адекватный перевод, необходимо выполнить следующие шаги и действия:

Шаг 1. Проанализировать грамматическую структуру предложения

Вариант А

Если трудное предложение вы встретили ***в одном из упражнений***, будьте уверены в том, что в нем обязательно будет присутствовать изучаемое вами в данный момент явление (например, неличные формы глагола). Поэтому вам необходимо ответить на следующие вопросы:

1) **какие грамматические признаки** изучаемого вами явления вы видите;

2) **какую форму** оно имеет (например, to have done – инфинитив в форме Perfect Active);

3) **какую функцию (роль)** в предложении оно выполняет (помните, что о функции можно судить прежде всего по месту, занимаемому этим грамматическим явлением в предложении);

4) **каковы правила перевода** этого явления на русский язык.

Вариант Б

Если сложное предложение встретилось в каком-либо ***незнакомом тексте,*** здесь понадобится более кропотливая работа:

1) **с помощью союзных слов расчлените** предложение **на смысловые группы;**

2) **определите его тип и функции** всех его составляющих;

3) **разделите** его **на главные и придаточные предложения**, выделите **инфинитивные и причастные обороты;**

4) в каждом главном и придаточном **найдите сказуемое** (или группу сказуемого), которое обычно стоит **на втором месте;**

5) **найдите** также в каждом из них **подлежащее** (или группу подлежащего);

6) **проверьте, согласуются ли подлежащее и сказуемое в лице и числе;**

7) поняв значение главных членов предложения**, найдите второстепенные** сначала в группе сказуемого, затем в группе подлежащего;

8) если в предложении есть грамматические признаки, говорящие о наличии в нем неличной формы глагола, то сначала **определите** что это за **явление**, а затем **действуйте согласно пункту 2,3 и 4 варианта А** данной памятки.

Шаг 2. Понять общий смысл предложения
Шаг 3. Поработать над каждым незнакомым словом 1) **по знакомым суффиксам и окончаниям определите, какой частью речи** оно является; 2) попытайтесь **догадаться о** его **значении**: не напоминает ли оно какое-либо интернациональное слово, не имеет ли знакомого корня, суффикса или приставки; 3) **проверьте свою догадку**: отвечает ли найденное вами значение смыслу предложения, и если нет, обязательно обратитесь к словарю; 4) **слова**, оставшиеся **непонятными, выпишите и ищите в словаре** их значение, наиболее полно отвечающее контексту предложения.
Шаг 4. Перевести предложение письменно, не глядя в оригинал (!)
Шаг 5. Сверить получившееся русское предложение **с оригиналом,** чтобы восполнить пропущенное

В заключение еще несколько советов.

Глагол-сказуемое можно найти по: а) вспомогательным глаголам и модальным глаголам; б) форме неправильного глагола; в) суффиксам, характерным для этой части речи. При поиске **подлежащего** помните, что оно всегда **стоит слева от сказуемого**, а существительное в этой роли употребляется **всегда без предлога.**

Если предложение очень длинное, **определите слова** или группы слов, **которые можно** временно **опустить** для выяснения основного содержания предложения. Не ищите в словаре сразу все незнакомые слова, а заменяйте их вначале неопределенными местоимениями и наречиями (кто-то, где-то, какой-то, как-то и др.).

Ищите в словаре в первую очередь **значения слов, играющих роль подлежащего и сказуемого**. Выписывайте **только один эквивалент,** который в данном контексте наиболее полно соответствует английскому слову.

Ни в коем случае **не подписывайте** (!) перевод слов в оригинале. Эта очень распространенная среди студентов привычка абсолютно себя не оправдывает. Не подписывание, а **обязательное выписывание** (с внутренним проговариванием**) наиболее эффективно для запоминания,** так как чем больше анализаторов (зрительный, речедвигательный, слуховой и моторно-графический, связанный с движением руки) будут вовлечены в процесс восприятия, тем прочнее запоминание.

Еще одной типичной ошибкой студентов при переводе является их неумение отвлечься от конкретного английского слова, от его значений, даваемых в словаре, и, как следствие, неумение пользоваться контекстом для уяснения его смысла. Отсюда вытекает еще одно требование: **без понимания общего смысла** прочитанного предложения, а особенно всего текста, **приступать к переводу нельзя!**

Работа студента над данной памяткой начинается с чтения ее дома, где он имеет возможность проверить свое понимание, отвечая на вопросы для самоконтроля. Затем на занятии преподаватель проводит краткую беседу по ее содержанию, используя те же вопросы для самоконтроля, причем в ходе беседы даются необходимые пояснения или подчеркиваются наиболее важные моменты. К следующему занятию студенты должны выполнить соответствующие задания, которые направлены на проверку усвоения как ориентировочного, так и операционного компонентов памятки.

Продолжение отработки этого умения происходит при выполнении соответствующих упражнений, которые выполняют формирующую функцию. Работа над ними отличается от обычной только тем, что они сначала выполняются с опорой на памятку, а затем без нее, в результате чего и происходит становление соответствующего учебного умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. – 2001. - №1.

2. Соловьева Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. – М., 2004.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

А. В. ЛИТВИНОВ

Российский университет дружбы народов

Особенностью обучения иностранному языку является то, что общение в обучении выполняет не только обслуживающие функции, связанные с освоением предметных знаний, умений и навыков, но и обладает самоценностью, так как выступает в качестве цели, содержания и результата учебного процесса. Это предполагает существенную перестройку содержания обучения, включения в него также и способов взаимодействия участников учебного процесса.

Следует помнить, что фактор "межкультурности" не отменяет фактор "межличностности", так как любая коммуникация представляет собой межличностное взаимодействие. Именно поэтому межкультурную коммуникацию следует понимать как культурные и социальные вариации в восприятии явлений и предметов, так как она в той же степени окрашена личностным восприятием, как и монокультурная коммуникация. Однако способность человека понимать поведение других всегда ограничена его культурой и личным опытом. И в этой связи следует отметить принципиальное отличие обучения деловому английскому на неязыковых факультетах и в рамках курсового обучения, с одной стороны, и на лингвистических факультетах современных университетов, с другой. В последнем случае мы сталкиваемся не только с проблемой преодоления межкультурных барьеров, но и с проблемами недостаточной предметной компетенции и преодоления кросс-культурного барьера. Это связано с тем, что студенты-филологи и студенты-лингвисты имеют, как правило, лишь общие представления о деловом общении, сформированные в ходе

коммуникации на родном языке, и в ходе курсов стилистики родного и изучаемого языков.

Именно поэтому все исследователи склонны давать определение любой социальной общности через взаимодействие, в том числе и коммуникативное, так как каждая социальная группа является стратификационной группой, границы которой определяются эффективной коммуникацией. В педагогическом процессе важно создавать такие условия, в которых обучаемые соотносят себя не только со своей культурой и своей стратой, но и с другими культурами и стратами, стремятся находить способы взаимодействия с представителями этих культур и социальных групп, испытывают желание сотрудничать с ними.

Эта многоаспектная сущность участника учебного процесса может рассматриваться как интегральная характеристика человека, которая предоставляет возможность варьировать модель обучения в зависимости от его исходных предпосылок. В рамках психологической интерпретации эти барьеры классифицируются как эмоциональные, смысловые и тактические. В самом процессе обучения могут возникать новые барьеры на основе несформированности мотивации и возникающих операциональных затруднений; эти барьеры исследователи называют аффективными и поведенческими [Зимняя, 2000]. Коммуникативные барьеры, или препятствия, возникают вследствие переживания участниками процесса обучения некоторой сложности, нестандартности или неудач в реализации планируемых речевых действий. И в этом плане обучение деловому общению следует рассматривать как обучение стратегии преодоления этих коммуникативных барьеров. Л.К. Гейхман предлагает для этого следующие тактики: "во-первых, знание об этих барьерах; во-вторых, подход к проблеме осознанности возникающих препятствий (в общеметодологическом и индивидуальном аспектах); в-третьих, создание нравственно-ценностной базы для их преодоления; в-четвертых, выбор некоторых общих рекомендаций по способам преодоления возможных барьеров; в-пятых, помощь в индивидуальном развитии соответствующих

способностей" [Гейхман, 2003, с. 142].
Таким образом, при формировании межкультурной компетентности, основное внимание должно быть направлено на ту часть поведенческой культуры, в которой закреплены регулятивные правила речевого и неречевого поведения. Для этого недостаточно просто объяснять какую-либо страноведческую реалию. Необходимо большее внимание уделять поведенческой культуре носителей языка. Усвоение определенного фрагмента культуры является конечным итогом всякой коммуникации. Главной задачей культурного самоопределения будет обеспечение обучаемых знаниями об основных групповых образованиях страны изучаемого языка, когнитивное осмысление собственного культурного самоопределения и самоопределения участников межкультурной коммуникации, а также технология изменения собственного культурного самоопределения в процессе диалога культур. Таким образом, уточняются и основные задачи при обучении английскому языку делового общению, которые должны быть интерпретированы как овладение деловой культурой страны изучаемого языка, самоопределение личности обучаемого как полноценного участника деловой сферы коммуникации. Модель "культурного самоопределения личности" становится возможной для последовательной реализации лишь в процессе формирования профессиональных пользователей иностранного языка.
При обучении нормам иноязычного речевого поведения и социокультурного обогащения иноязычного языкового сознания происходит раскрытие обучаемым его социальной роли как "личности на рубеже культур" [Верещагин, Костомаров, 1999]. Если эти положения принять во внимание при разработке конкретных методических тактик, то следует руководствоваться установкой на параллельное совершенствование социолингвистической и социокультурной компетенции с формированием межкультурной компетентности как определенного качества личности. Принцип интерактивного обучения строится на использовании таких ситуаций, в которых взаимодействие развивается естественно и обучаемые

могут использовать свой потенциал для осуществления реальной коммуникации. В этом случае центр педагогической деятельности не лежит уже преимущественно в лингвистической плоскости, а перенесен в плоскость общения.

Современный коммуникативно-ориентированный подход к обучению деловому общению предполагает многоаспектное социокультурное программированное обучение, включающее общекультурное образование, формирование страноведческой и лингвострановедческой компетенции, социолингвистической компетенции в сочетании с коммуникативной практикой. Для достижения поставленных целей необходимо формирование положительной мотивации, которые могут быть реализованы путем решения следующих психолого-педагогических и образовательных задач:

- стимулирование осознания индивидом себя и других участников учебного процесса, в том числе и преподавателя, как субъектов - носителей ценностей определенной национальной культуры;
- подведение обучаемого к пониманию культурного многообразия мира и постоянного роста поликультурности национального сознания как положительной доминанты развития современного общества;
- развитие способности к межкультурному диалогу на изучаемом языке, умения анализировать явления социокультурной иноязычной среды;
- содействие в овладении когнитивными и коммуникативными умениями использования иностранного и родного языков как средства межкультурной коммуникации;
- развитие потребности в социокультурном освоения мира.

Для решения вышеуказанных задач необходимо создание организационно-методических и учебных условий для взаимодействия социокультурной и профильной подготовки обучаемых в рамках определенного уровня владения иностранным языком. Реализация данного принципа должна сказаться на определении и выборе тематического содержания обучения деловому общению, в ориентации на личностноформирующие, профессиональные и коммуникативные задачи.

В качестве методической доминанты при реализации социокультурного подхода предлагается использовать иерархическую систему проблемных заданий, представляющих собой социокультурные познавательно-поисковые задания и проекты наряду с коммуникативными и коммуникативно-познавательными заданиями, а также междисциплинарные коммуникативно-ориентированные игры (включая ролевые / деловые игры), которые направлены на создание максимально возможных условий для проявления позитивного потенциала иностранного языка как учебного предмета [Сафонова, 1996].

Последовательный ввод постоянно усложняющихся проблемных заданий в цикл занятий по практике языка позволяет совершенствовать коммуникативные умения в комплексе с развитием общекультурных умений.

К таким формам организации учебной деятельности относят:

- проблемные иноязычные задачи, включающие коммуникативно-поисковые и познавательно-поисковые задачи;
- коммуникативные и коммуникативно-познавательные игры;
- познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские учебные проекты;
- учебные дискуссии;
- коллективные познавательно-исследовательские задания.

При построении системы проблемно-поисковых заданий следует учесть и их классификацию по уровням проблемности. К заданиям первого типа при обучении деловому общению можно отнести задачи на систематизацию и обобщение вербальной социокультурной информации и на схематизацию образной социокультурной информации. В их основе лежат познавательные ситуации, которые содержат специальным образом отобранные и сформулированные вопросы, стимулирующие студентов к интеграции лингвистических и культуроведческих знаний, умений и навыков, приобретенных в результате изучения комплекса дисциплин учебного цикла.

Методическая структура познавательно-поисковых заданий содержит такие элементы, которые позволяют преподавателю управлять самостоятельной

поисково-исследовательской деятельностью студентов в условиях практического курса иностранного языка.
Следующий вид проблемных заданий - это коммуникативные игры, среди которых наиболее важными являются ролевые игры и ситуативный анализ. Первоначально наиболее ярко выступали возможности ролевых игр в обучении этике речевого поведения на иностранном языке, в особенности коммуникативно-стилистическому варьированию речи в зависимости от решения конкретных задач общения, учета тематики и условий коммуникации в деловой сфере. Именно ролевые игры выступают в учебном процессе как средство социокультурного освоения мира, так как именно в них наиболее ярко проявляются социализирующие свойства игры.
Вовлечение студентов в работу над коммуникативно-познавательными проектами в последнее время получает последовательную реализацию в преподавании курса делового общения на английском языке. Эта форма работы раскрывает оптимальные перспективы для гармоничного сочетания аудиторной работы с внеаудиторной деятельностью студента по овладению иностранным языком и культурой. В дидактико-методическом отношении назначение данного вида работы имеет принципиальное значение, так как создает условия для эффективного взаимодействия между аудиторной работой, самостоятельной коммуникативной практикой и познавательной деятельностью; помогает реализации принципа индивидуализации обучения, учета личностно значимых факторов в познавательной деятельности каждого из участников образовательного процесса; служит мощным стимулом к повышению мотивации на основе осознания обучаемым своего уровня коммуникативной компетенции в целом и отдельных его составляющих; способствует формированию умений в технике межличностного и межкультурного общения при осуществлении коллективной деятельности.
К достоинствам проектных заданий следует отнести их высокую коммуникативную направленность, так как в процессе подготовки проекта предполагается выражение обучаемыми собственного мнения и активное

включение в реальную деятельность.

Таким образом, при проведении курса обучения деловому общению могут использоваться различные формы проблемно-поисковых заданий в зависимости от этапа обучения. На начальных этапах обучения наиболее эффективными являются коммуникативно-поисковые задания и ролевые игры на материале обиходно-бытовой сферы общения. На этапе совершенствования умений в области делового общения и профессионализации образования в рамках специализаций это могут быть коммуникативно-поисковые задания и ролевые игры на материале основных изучаемых сфер делового общения, а также такие формы работы, как учебные дискуссии, индивидуальные и коллективные познавательно-исследовательские проекты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. - М., 2000.

2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению и межкультурная коммуникация // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.-2003.-3.-С.138-149.

3. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам.-М.,1991.

4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.-Воронеж, 1996.

5. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. - 2003. - 2. - С. 42-47.

6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. - М., 1999.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ МЕТОД ШЕХТЕРА В ОСВОЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕЛОВОГО И ПОВСЕДНЕВНОГО ОБЩЕНИЯ

Л.Л. ЛОБАЧЕВА

НОУ «Авторская школа Шехтера»

Обучение иностранному языку для делового общения по существу не отличается от обучения иностранному языку вообще. Человеческий язык по своей природе – средство общения для решения жизненных задач. Профессионалы, занятые в той или иной отрасли, – прежде всего, люди, и относиться к ним следует как к людям, ставя в основу образовательного процесса то очевидное обстоятельство, что каждый человек является личностью и что человек по природе своей – существо говорящее. «Сегодня мы все – существа говорящие. Нас не следует учить говорить. Надо создавать условия, в которых наши речевые возможности будут реализованы». [Шехтер И.Ю. Живой язык/ Москва:РЕКТОР]

Человека не надо учить говорить, ему надо помочь освоить язык, являющийся для него чужим. Освоить чужой язык – значит научиться пользоваться им для решения жизненных задач так, как любой нормальный человек привык пользоваться родным языком. Это означает, что ему необходимо дать возможность выражать смысл с помощью чужого языка, и воспринимать тот смысл, который содержится в высказываниях других людей.

Дискурсивно развивающаяся речь направлена на изменения, происходящие в общении с собеседником, которые вызывают его ответную реакцию, также выраженную в словах. Значения слов, в которых реализуется речь, обретают смысл только в контексте конкретного события. Актуализация речи, то есть ее осмысление, воздействует на изменение сообщения в нужном для говорящего направлении. «…Говорящий

человек… всегда согласует свое высказывание с изменениями событий, в процессе развертывания которого и звучит его речь, реагируя как на невербальные изменения действительности, так и на изменения мысли, фиксированные в речи собеседника».

В основе метода, разработанного И.Ю.Шехтером, лежат представления о необратимости устной речи, ее непредсказуемости, смысловой обозначенности высказываний, возможности замещения комплексов вербальных значений другими при сохранении смысла и употребления одних и тех же вербальных комплексов для выражения разных смыслов. Критерием правильности высказывания является результативность акта коммуникации, то есть достижение целей в решении тех жизненных задач, ради которых реализуется высказывание. Это и есть успешная актуализация реализованного высказывания.

«Мы говорим, употребляя непредсказуемые, но известные по прошлому употреблению вербальные формы, рождаемые в новых комбинациях в нашем мозгу, для передачи их другому в те самые мгновения нашей жизни, которые никогда не возвратятся из-за необратимости времени. Это и есть гарант нашего существования среди живых. Свободный выбор для комбинации известных, ранее употребленных, сказанных или услышанных вербальных образований в виде новых, впервые порождаемых непредсказуемых комбинаций, осуществляется по принципу замещения только в пространстве данного актуального смыслового поля конкретного языка, естественно в его синхронном, а не диахроническом разрезе.

Здесь проявляется своеобразие личности говорящего, его творческие возможности влияния на динамику, запечатленную в том выборе из возможных употребленных им слов и словосочетаний, которые наиболее эффективно отражают многослойность и его эстетического восприятия действительности, и оценку позиции, занимаемой им или его партнером в

данном конкретном событии, и те психологические состояния, которые он переживает в речевом контакте с «другим».

Таким образом, объектом обучения является не ученик, а свободная личность, которой и предоставляется право окончательного выбора средств самовыражения и динамического воздействия на собеседника посредством осмысленной речи. Изменения, происходящие в живом существе, имеют фазовый характер и происходят со всем организмом в целом. Развитие, как целостный природный процесс, отличается от искусственного процесса строительства, где под воздействием оказываются отдельные части целого, создаваемые еще до появления целого, а затем «собираемые» воедино. Язык живого человека не поддается строительству, а развивается, как все живое, проходя естественные фазы развития от примитивных до все более совершенных. «При эмоционально-смысловом подходе к освоению чужого языка за основу берется не процесс складывания, строительства чужого языка по правилам грамматики, а процесс развития у обучающегося владения чужим языком при порождении речи».

Порождение речи – это первый этап преподавания иностранного языка эмоционально-смысловым методом. Обучаемые с помощью цепочек вариантных этюдов проживают предлагаемые жизненные события с непредсказуемой динамикой, в которых им приходится делать самостоятельный выбор конкретных языковых средств для решения конкретных житейских проблем: поездка за рубеж, устройство в гостиницу, совершение покупок, общение с друзьями и т.д. Возможность свободы выбора достигается временной разверткой события и непредсказуемостью его вербального разрешения. Преподаватель на занятиях – не учитель, а консультант и партнер, и слушатель – не ученик, а самодостаточная личность со своими взглядами и правом свободы самовыражения на иностранном языке.

Роль преподавателя состоит в том, чтобы, воздействуя на учащегося эмоционально, побудить его к самовыражению на иностранном языке,

используя те языковые средства в их свободном сочетании, которые уже знакомы ему по предыдущему опыту, то есть побудить учащегося к естественному (а не готовыми фразами) говорению на иностранном языке в новых для него обстоятельствах. Способом общения преподавателя со слушателями является так называемый «крис-кросс», в ходе которого и происходит динамическое вовлечение слушателей в предлагаемые события и обеспечивается мотивация их к говорению. Цепочка вариантных этюдов позволяет учащимся приобрести жизненный опыт использования лексического материала, предварительно предъявленного им во время предыдущих занятий, и актуализовать значения конкретных лексических единиц, осмысляя их при развитии событий, участниками которых они являются.

На втором этапе слушатели принимают участие в событиях, имеющих социальную значимость: круглый стол, защита проекта, интервью. В рамках конкретных событий им приходится заниматься специфическими видами деятельности, реферированием, переводом как устным последовательным, так и письменным, подготовкой выступления. Грамматические явления предлагаются слушателям не как свод готовых абстрактных правил, которым надлежит жестко следовать, а как набор полезных инструментов, который позволяет адекватно выразить и по-своему точно понять смысл, передаваемый собеседником или содержащийся в письменном тексте. Грамматика преподается в курсе не для заучивания общих положений, а для нормирования конкретных употреблений в практике живой речи для более эффективного решения тех жизненных задач, ради которых язык используется. «…Не просто знание слов (значений) и правил их употребления, а порождение в них мыслей, актуализирующих смысл их употребления, является основой для освоения языка».

Использование тех или иных средств выражения смысла не оспаривается, но поверяется практикой коммуникации. Задача преподавателя в процессе обучения – скорректировать устную и письменную речь слушателя для достижения адекватности выражения

смысла в соответствии с конкретной коммуникационной задачей, стоящей перед ним в конкретный момент говорения или составления письменного текста. Аргументом для подобной коррекции может быть только и исключительно искажение смысла высказывания при нарушении нормы употребления грамматической формы. Критерием корректности использования конкретной лексической единицы является современная практика ее использования (узус) в процессе общения.

На третьем этапе задачи учащихся расширяются и усложняются, требуя участия в дискуссиях, не только высказывая собственное мнение, но и подвергая анализу или опровергая мнение собеседника. В качестве видов деятельности предлагаются тематические ток-шоу, дискуссии, дебаты, мозговой штурм.

Четвертый этап ориентирован на лиц, желающих специализироваться в конкретной сфере профессиональной деятельности. В их задачи входит составление финансового отчета по итогам работы компании, подготовка выступления и ведение собрания акционеров, проведение маркетингового исследования, разработка и проведение рекламной компании, выпуск тематического журнала, проведение ярмарки вакансий и набор специалистов на вакантные должности, создание филиала фирмы или нового предприятия, ведение переговоров и заключение контракта на иностранном языке.

Для обеспечения успеха процесса освоения иностранного языка слушателями используются материалы из реальной жизни, которые доступны и актуальны на день проведения занятий в конкретной группе. Это аутентичные материалы, включающие статьи из газет и журналов, статьи из научных и специальных изданий, материалы финансовой отчетности, имеющиеся в свободном доступе в Интернет, художественные произведения английских и американских авторов, художественные фильмы, и те виды материалов на иностранном языке, с которыми слушатель может встретиться, или уже встретился в жизни.

Освоение учащимися необходимого лексического запаса для успешного осуществления коммуникации происходит в процессе деятельности, непосредственно связанной с решением задач деловой жизни. Согласно положениям, содержащимся в работах И.Ю.Шехтера, «…Запоминание языковых форм, слов и выражений, безусловно, необходимо, но запоминание их в отдельности, в отрыве от смысла и мысли, которая в них совершается, противоречит не только основным положениям о характере памяти, но и тому, что, извлекая их из системы, частью которой они являются, мы тем самым лишаем их той информации, которую они содержат о других, системно связанных с ними частях».

В ходе изучения живых текстов и при живом общении происходит естественный стихийный, но в то же время осмысленный отбор слушателями словоформ и грамматических средств выражения на иностранном языке, исходя из их личных потребностей, в соответствии с современными нормами употребления, что обеспечивается актуальностью материалов, предлагаемых в процессе обучения. Лексическая единица, в том числе и термин, оказывается ассоциированной в памяти учащихся не с эквивалентом на родном языке, более или менее адекватно отражающим значение иноязычной словоформы в конкретном случае (что ни в коем случае не дает нам права экстраполировать данный эквивалент на другие случаи ее использования), но с конкретным явлением жизни, документом, статьей контракта или финансового отчета, и т.п. «…Поскольку человек пользуется не собственным языком, а языком того социума, нации, в котором живет, то ограниченность в предрасположении к выбору тех или иных комбинаций, сочетаний им усвоена в практике общения». Актуализация значений в условиях, приближенных к реальной деловой жизни, обеспечивает эффективность освоения специфических языковых форм, характерных для конкретной сферы профессиональной деятельности, и свободу их использования при реальной коммуникации с реальными собеседниками в реальной жизни.

ПИСЬМЕННАЯ ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ФОРМА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

В.В. МАТЮШЕНКО

Российский университет дружбы народов

Общение является одной из основных потребностей человека. Оно неотделимо от социальной деятельности человека. В широком смысле общение определяется как взаимодействие двух или более людей для обмена информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. В современной науке об общении существует большое количество определений, что объясняется многогранностью данного явления. Проблемами общения занимаются представители различных наук (философия, лингвистика, педагогика, социология, психология и т.д.), что позволяет говорить о междисциплинарном характере данного понятия.

Многие ученые отмечают, что наряду с термином «общение» широкое распространение получило слово «коммуникация» (Л.А. Введенская, Л.А. Павлова, О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина, М.В. Колтунова и др.) «Коммуникация (от лат. communicatio, communico – делаю общим, связываю, общаюсь) – общение, обмен мыслями, идеями и т.д. – специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с.233]; - это процесс обмена информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. Следует отметить, что слова «общение» и «коммуникация» чаще всего используются как синонимы (см. определение).

Взаимоотношения специалистов в профессиональной деятельности становятся предметом все более пристального внимания ученых. Характер деловых контактов оказывает решающее влияние на эффективность профессиональной деятельности.

В нашей статье рассматривается понятие «письменная деловая коммуникация» и анализируется специфика ее функционирования.

«Деловое общение – это межличностное общение с целью организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой, управленческой и т.д.» [Психология и этика делового общения: Учебник для вузов. / Под ред. В.Н. Лавриненко. – М., 1997, с.94].

Многие ученые подчеркивают, что «деловое общение принято выделять в отдельную сферу межличностного взаимодействия» (как часть общественно-политической деятельности общества) [Малюга, 2001, с.4].

Под письменной деловой коммуникацией нами понимается специфическая форма делового общения, направленная для передачи деловой информации между коммуникантами в форме письменных текстов с целью организации успешной совместной деятельности партнеров.

Основными видами делового общения являются:

- межличностное – общение в малой социальной группе;
- представительское – общение на уровне правовых субъектов;
- групповое – общение с аудиторией (подразделяется на публичную (адресат – конкретная группа лиц) и массовую коммуникацию (адресат неоднороден и анонимен);
- общение культур – общение носителей различных систем ценностей, национальных характеров [Колтунова, 2005, с.11-13].

Письменная деловая коммуникации существует во всех перечисленных видах. На межличностном уровне общение происходит в форме обмена официальными и полуофициальными деловыми письмами, ппереписки по электронной почте как внутри одной организации, так и между представителями различных организаций. Межличностное общение может быть ориентировано на социальный статус собеседника, в этом случае деловое письмо адресовано человеку, занимающему определенную должность, например, начальник отдела кадров, начальник отдела сбыта и т.д. Межличносное письменное деловое общение может быть направлено на

определенную личность, в случае, если между партнерами существуют личные отношения.

Представительское общение всегда ориентировано на социально-статусные характеристики адресата. Примерами письменного представительского общения являются контракт, постановление, приказы.

Вступая в деловое общение, партнеры преследуют определенные цели: обмен или передача информации; формирование отношения к себе (как индивидуму, как деловому партнеру), к своей компании, деятельности; осуществление коррекции; обмен эмоциями. Основная цель делового общения – «достичь поставленной предметной или информационной цели: убедить партнера принять ваши конкретные предложения, побудить его предпринять конкретные действия в ваших интересах, дать вам необходимую информацию ...» [И.А. Стернин, 2000, с.16].

В ходе письменной деловой коммуникации происходит обмен информацией, представляющей интерес для партнеров (когнитивное общение), или побуждение партнера к совершению некоторого действия (мотивационное общение). Наиболее распространенным является общение, носящее когнитивно-мотивационный характер [К.Ю. Максютин, 2001, с.12].

Деловое общение, в том числе и письменное, происходит на нескольких уровнях:

- индивидуально-личностный (руководитель-подчиненный);
- индивидуально-коллективный (руководитель-коллектив);
- коллективно-общественный (администрация-трудовой коллектив).

В психологии и социологии общение рассматривается как триединый процесс, включающий в себя коммуникацию, интеракцию и перцепцию. [Парыгин Б.Д., 1971; Панфилова А.П., 2001; Андреева Г.М., 1996 и др.].

Рассмотрим подробнее каждый компонент данного процесса.

Интеракция – это организация взаимодействия между людьми. Основными компонентами этого процесса являются сами люди, их взаимная связь и воздействие друг на друга, предполагающее взаимные изменения.

Выделяют следующие типы взаимодействия: кооперация, конкуренция и конфликт. Спецификой взаимодействия является то, что каждый его участник может обеспечивать саморегуляцию своих коммуникативных действий.

Под перцепцией понимают процесс восприятия, способствующий взаимопониманию участников общения. Обеспечение максимального взаимопонимания людей является важнейшей задачей перцептивной функции общения.

Под коммуникацией понимается процесс обмена информацией между общающимися индивидами.

Для передачи информации используются вербальные (устная и письменная речь) средства и невербальные (мимика, жестикуляция, дистанцирование, интонирование и др).

В коммуникации выделяют три вида речевых актов: утверждение, вопрос и побуждение, скрывающее или демонстрирующее личные цели и скрытые мотивы. Отличительной чертой делового общения является то, что приказы и распоряжение отдаются в вежливой форме. Вопросы служат не только целям получения необходимой информации. Риторические вопросы, например, позволяют указать на нерешенные проблемы, вынуждают размышлять. Утверждение, высказанное в форме вопроса, звучит менее категорично и снижает вероятность конфликта.

Деловое общение может быть:

- необходимым (без межличностных контактов осуществление совместной деятельности невозможно);
- желательным (определенные межличностные контакты способствуют осуществлению запланированных целей);

- нейтральным (межличностные контакты не влияют на выполнение поставленных задач);
- нежелательным (межличностные контакты затрудняют достижение поставленной цели). [Л.А. Введенская, Л.А. Павлова, 2004, с.38].

В процессе делового общения между его участниками складываются различные типы отношений, поскольку деловым людям приходится общаться с лицами, стоящими на разных ступенях иерархической лестницы. В этой связи принято говорить о субординационных (по вертикали) и парнерских (по горизонтали) отношениях. Субординационные отношения, например, руководитель – подчиненный, обусловлены социальным статусом собеседников и административно-правовыми нормами. Данные отношения могут быть двух видов: нисходящие (от руководителя к подчиненному) и восходящие (от подчиненного к руководителю).

Речевая деятельность как и всякое социальное поведение регламентируется правилами. Успешность делового общения зависит от соблюдения нормативов социального поведения. Проблема правил и принципов, регулирующих речевое общение являлась предметом интересов многих ученых (П.Грайс, Дж. Лич, Р. Лакофф, Т.Г. Миролюбова, С.В. Шилова и др.) В результате был сформирован ряд правил, соблюдение которых ведет к успешной коммуникации. Важнейшими правилами речевого общения считаются «принцип кооперации» П. Грайса и «принцип вежливости» Дж. Лича. «Принцип кооперации» заключается в требовании делать свой вклад в речевое общение согласно принятой цели и направлению диалога, он регулирует обмен информацией между коммуникантами и включает четыре постулата: качества, количества, релевантности и способа выражения [Грайс, 1985].

Принцип вежливости, разработанный Дж. Личем, оптимизирует протекание речевого общения. В основе принципа вежливости лежит уважение к личности партнера по коммуникации. Данный прицип включает в себя шесть постулатов (максим): такта, великодушия, согласия, одобрения,

скромности, симпатии. Следование принципу вежливости накладывает определенные ограничения на поведение коммуникантов, заключающиеся в том, чтобы учитывать интересы партнера, считаться с его позицией.

Основными характеристиками письменного делового общения являются его регламентированность, т.е. подчинение установленным правилам и ограничениям; строгое соблюдение его участниками ролевого амплуа, т.е. необходимость вести себя в соответствии с требованиями, предъявляемыми конкретной обстановкой и принятой ролью; повышенная ответственность участников делового общения за его результат; более строгое отношение его участниками к использованию речевых средств. «Специфика делового общения заключается в том, столкновение, взаимодействие экономических интересов и социальное регулирование осуществляются в правовых рамках» [О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина, 2006, с.18].

Таким образом, письменная деловая коммуникация является сложным процессом взаимодействия деловых партнеров. Основными задачами письменной деловой коммуникации являются эффективное сотрудничество, стремление к сближению целей, достижение взаимопонимания между партнерами.

НЕПРЕРЫВНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Н. Ф.МЕДВЕДЕВА
МГУ им. М.В. Ломоносова

Вряд ли кто-либо всерьез станет возражать против использования таких методов как «ролевая игра» (role-play), «ситуативная игра» (simulation), «исследовательская игра» (case-study) в процессе обучения языку делового общения. Их эффективность давно доказана практикой и там, где учебное время позволяет постоянно опираться на них в решении учебных задач, неизменно удается достигать более высоких результатов.

Однако «деловая игра» как метод обучения языку делового общения может обеспечить еще более высокий результат, если проводится не время от времени, как в случае с перечисленными видами деловых игр, а на постоянной основе в виде «непрерывной деловой игры», когда обучаемые, в процессе овладения языком делового общения выполняют задания, связанные с конкретной, играемой ими постоянно ролью в компании, которую они создали сами.

На факультете государственного управления МГУ программа «Язык делового общения» предусматривает работу в рамках четырехуровневого модульного курса, рассчитанного на два семестра учебного времени. Каждый из уровней предполагает обсуждение определенной бизнес тематики:

1. Business Organisations,
2. Management Culture of Business Organisations,
3. Marketing Culture of Business Organisations,
4. Business Communication Across Cultures,

что соответствует первому модулю курса, а также работу по выработке навыков делового общения по следующему плану:

1. Giving and receiving business presentations,
2. Conducting business meetings,

3. Writing business letters,

4. Telephoning in business,

5. Conducting negotiations, что является проблематикой второго модуля.

Непрерывная деловая игра начинается буквально на первом занятии в рамках темы «Business Organisations» с обсуждения вопроса о том, какого рода вновь созданная компания могла бы быть успешной в том или ином районе города. В процессе обсуждения на основе совпадения мнений складываются группы по интересам, которые получают групповое задание разработать свою идею создания компании по определенному плану, обосновав каждое из положений с помощью «полевых исследований», т.е. изучения реальных условий существования будущей компании.

В 2005-2006 учебном году, например, студенческая группа из 15 человек после опроса сокурсников и студентов других курсов и факультетов МГУ выявила потребность в создании на территории университета компаний, которые могли бы удовлетворить очевидный спрос на улучшение информационного обслуживания студентов и создание условий для их отдыха, а также потребность в расширении торговой сети: продуктов питания и парфюмерных товаров.

Далее, студентам было предложено разработать бизнес-план «своей» компании и ее «штатное расписание», описать ее «корпоративную культуру», а также сделать групповую презентацию проекта компании на «конкурсной» основе. По условиям «игры» спонсорскую поддержку могла получить только одна компания. Таким образом, были представлены проекты четырех компаний:

1. Lexicon (компания информационной поддержки),
2. Brain Food Café (отдых и питание),
3. “Food Factory” Superstore (супермаркет),
4. “Blossom” (салон красоты)

После проведения презентаций, в игре осталась не только команда - победитель конкурса - Lexicon, но и остальные «компании» (после

определенного критического разбора и получения рекомендаций по модификации проектов).

Понятно, что все вышесказанное осуществляется во времени, поэтому параллельно с выполнением условий «игры» студенты изучают как необходимый текстовый и соответственно лексический и грамматический материал, так и приобретают навыки устной и письменной речи. Они также овладевают специфическими «деловыми» умениями, которые связаны не только с сугубо деловой деятельностью, («презентации», «переговоры» и т.п.), но и с совершенствованием аналитических способностей (решение проблем, принятие решений и т.п).

В рамках следующей темы - «Management», получив соответствующую информационную и языковую подготовку (input), студенты продолжают разрабатывать свой проект, «вживаясь» в роли своих персонажей в процессе решения конкретных деловых задач, предлагаемых преподавателем, одновременно отрабатывая навыки общения в группе (проведение совещаний) и соответственно диалогической (полилогической) речи.

Если завершающая стадия первой ступени деловой игры предусматривает проведение презентаций, то финальное мероприятие на второй стадии представляет собой проведение делового совещания по решению определенной внутренней управленческой проблемы «компании». В процессе подготовки к этому основному мероприятию студенты проводят ряд презентаций, промежуточных рабочих совещаний и, кроме того, учатся писать такие виды деловых текстов как «деловая записка» (memo), «деловой отчет» (report), «протокол совещания» (minutes), а также овладевают навыками общения по телефону (telephoning).

Следующая тема по общему плану работы – «Marketing». На этой стадии студентам после проработки определенного корпуса текстового и языкового материала по теме предлагается разработать маркетинговую стратегию своей компании, создать ее логотип, подготовить рекламную и PR-компании в средствах массовой информации, представить варианты

рекламных объявлений в виде креализованных текстов и обсудить все виды проектов на групповых совещаниях.

Так в рамках игры 2005-2006 года студенты представили следующие разработки логотипов и слоганов.

Компании	Слоган	Логотип
Lexicon	*Make time work for you*	*Изображение паззла из четырех секций*
Brain Food Café	*Brain Food Café: the smart choice*	*Изображение женской головки в шляпке в виде кофейной чашки*
“Food Factory” Superstore	*Nothing is closer than food factory*	*Изображение яблока с воткнутой в него коктейльной соломинкой*
“Blossom”	*Feel Spring!*	*Изображение слова BLOSSOM, стилизованного в виде букета цветов*

Каждая из компаний при этом опиралась на собственную стратегию рекламной компании Основным носителем рекламы Lexicon, например, был избран Интернет-ресурс, что соответствует профилю компании, Blossom избрал наружную рекламу, Brain Food Café – телевизионную рекламу, “Food Factory” Superstore – флаеры.

На заключительном этапе курса в рамках темы «Business Communication» студенты изучают особенности существования деловых организаций в «деловом пространстве» (business environment) и одновременно обучаются навыкам ведения переговоров (negotiations) и написания деловых писем (business correspondence). Здесь каждая из компаний находит себе «делового партнера», с которым ведет деловые совещания, переговоры, переписку, телефонные переговоры и т.п. Если это общение невозможно организовать между уже существующими студенческими «компаниями», можно провести некоторую реорганизацию внутри «компаний», т.е. «создать» делового партнера, изменив штатное расписание и распределение функций между сотрудниками так, чтобы количество сотрудников «компаний партнеров» было примерно одинаковым. На этой стадии заключительное мероприятие представляет собой

переговоры деловых партнеров, результатом которых должна быть взаимовыгодная сделка.

Деловая игра 2005-2006 учебного года, например, завершилась слиянием четырех описанных выше компаний в Студенческий Клуб с единой членской картой, предусматривающей определенную систему скидок для членов клуба на услуги всех четырех отделов новой компании. Следующим этапом игры стали переговоры с представителями московского отделения фирмы ADIDAS о создании совместного предприятия на основе компании «Студенческий Клуб».

Таким образом, каждый из этапов учебного процесса благодаря «непрерывной деловой игре» помимо необходимых знаний и умений приносит студентам как своеобразный практический опыт делового общения и решения деловых проблем, так и опыт командной работы и самостоятельной разработки самых разных деловых проектов.

При этом «работа» не просто в команде, а в «компании», самостоятельная проработка всех сторон ее «жизни», а также соревновательный характер игры сообщают процессу обучения дополнительную мотивацию. Как следствие, участники игры всегда заинтересованы в том, чтобы любая из работ в рамках курса была выполнена наилучшим образом, что заставляет их не только работать с максимальной эффективностью над материалами курса, но и не менее эффективно создавать собственные материалы, работающие на подержание имиджа своей «компании».

Но не только значительное повышение мотивации является важным фактором для ведущего преподавателя. Второй существенный фактор – воспроизводимость сценария деловой игры, точнее его основы, и следовательно, возможность неоднократно его использовать в работе с другими группами.

Схематически данную основу можно представить следующим образом:

Этап 1. Анализ бизнес ситуации и обоснование выбора вида и типа компании для последующей проработки. (Основной вид деятельности: презентации).

Этап 2. Подготовка бизнес-плана, разработка структуры компании, описание сферы ее деятельности, направлений работы, перспектив на будущее. (Виды деятельности: презентация, письменный отчет).

Этап 3. Исследование рынка, разработка маркетинговой стратегии, рекламной компании, PR компании. (Виды деятельности: интервью, совещания, фокус-группы, презентации, подготовка пакета документов).

Этап 4. Слияние компаний. (Виды деятельности: деловые письма, общение по телефону, совещания, переговоры, презентации, отчеты).

Этап 5. Организация совместного предприятия с инофирмой. (Виды деятельности: деловые письма, общение по телефону, встреча гостей, знакомство, совещания, переговоры, презентации, отчеты,).

Третьим фактором, также имеющим немаловажное значение, являются материалы студенческих разработок и проектов, которые могут лечь в основу создания одного или нескольких кейсов в зависимости от потребностей для работы с другими группами в рамках курса «Язык делового общения».

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Т.Б. НАЗАРОВА

МГУ им. М.В. Ломоносова

1. С точки зрения научной теории в уточнении нуждается определение ключевого термина «английский язык делового общения» (Business English); необходимо преодолеть стремление ряда отечественных и зарубежных специалистов ограничивать его только лексическими навыками (business vocabulary) или одним из умений (например, business writing). Английский язык делового общения – это взаимообусловленное единство отличающихся друг от друга по функциональной направленности разновидностей устной и письменной речи (registers), используемых в деловых целях.

2. Предлагаемое толкование приближает участников процесса обучения – преподавателя, с одной стороны, и изучающих деловой английский, с другой стороны, – к подлинному разнообразию, присущему деловому общению «по природе», подчеркивая динамику, неразрывную связь и непрерывное взаимодействие таких регистров, как техника ведения беседы (Socializing), телефонное общение в деловых целях (Telephoning), деловая корреспонденция (Business correspondence), деловая документация и контракты (Business documents and contracts), деловая встреча (Business meetings), презентация (Presentations), техника ведения переговоров (Negotiating) и средства массовой информации, ориентированные на деловой мир (The business media).

3. В практическом плане ясное представление о совокупности входящих в английский язык делового общения функциональных разновидностей речи ориентирует преподавателя делового английского на планомерное освоение объективного многообразия предмета обучения и вместе с тем побуждает его ко все более профессиональному и научно-обоснованному выявлению тех средств общения (language systems) и той деятельности общения (language skills), которым надлежит стать опорой внедряемой им системы обучения.

4. В начале третьего тысячелетия серьезной проблемой, с решением которой не всегда справляются преподаватели английского языка как иностранного, оказывается организация и систематизация информации. Следует уточнить, что речь должна идти не столько о регистрации поступающих в распоряжение специалиста фактов и сведений, сколько об их осмысленном и осознанном включении в систему и процесс обучения путем планомерного преобразования все возрастающего информационного потока в активные/пассивные навыки, умения и, что чрезвычайно важно, знание как делового английского (Business English), так и особенностей, механизмов и стратегий общения в деловой среде (business communication).

5. Весьма существенную роль в этой поступательной переработке и категоризации информации призваны сыграть ключевые понятия методики преподавания иностранных языков: подход, метод, прием; продуктивные и рецептивные умения; анализ специфических потребностей обучаемых; цели и задачи обучения; учебная программа; учебно-методический комплекс и др.

6. Применительно к организации учебного процесса будут сохранять свою актуальность основополагающие дифференциации: общий язык (General English) и язык для специальных целей (English for Specific Purposes); английский язык делового общения наиболее общего предназначения (General Business English) и деловой английский для специальных целей (Business English for Specific Purposes).

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ В ВУЗЕ

Л.В. ПАВЛОВА
Магнитогорский государственный университет

Владение умениями эффективного делового общения является чрезвычайно важным для выпускника вуза на современном этапе.

Умение успешно вести деловые переговоры, грамотно и правильно составить деловые документы в настоящее время стало неотъемлемой частью профессиональной культуры специалиста. Для достижения высокой результативности практически в любом виде деятельности необходимо владеть определенным набором сведений, знаний, представлений о принципах, формах, методах, средствах делового общения.

В целом под «общением» мы понимаем взаимодействие участников акта общения, в процессе которого участники обмениваются информацией и осуществляют различные действия при помощи вербальных и невербальных средств. Деловое общение направлено на установление психологического контакта между людьми с помощью языка, эмоций, чувств, что позволяет людям вступать во взаимодействие, обмениваться информацией и добиваться определенной цели.

Поскольку достижение цели является основной задачей делового общения, то «эффективным» его можно назвать тогда, когда данная цель достигается. Достижение поставленной цели требует не только знания конкретных языковых норм, слов и правил того или иного языка, но и широкой компетенции, включающей обширный пласт знаний из самых различных областей. В данной статье мы рассмотрим основные аспекты, которые необходимо принять во внимание для формирования у студентов умений эффективного делового общения.

Специфической особенностью делового общения является его регламентированность, т.е. подчиненность установленным правилам и ограничениям. Эти правила определяются типом делового общения, формой, степенью официальности, конкретными целями и задачами, которые стоят

перед общающимися, а также национально-культурными традициями и общественными нормами поведения.

В зависимости от различных признаков деловое общение делится на: устное - письменное (с точки зрения формы речи);

диалогическое - монологическое (с точки зрения однонаправленности/ двунаправленности речи между говорящим и слушающим);

межличностное - публичное (с точки зрения количества участников); непосредственное - опосредованное (с точки зрения отсутствия / наличия опосредующего аппарата);

контактное – дистантное (с точки зрения положения коммуникантов в пространстве [Андреева, 1994].

Деловое общение как обмен сообщениями способствует взаимному познанию его участников. В процессе взаимного познания принимают участие четыре механизма: идентификация, рефлексия, моделирование, обособление, которые позволяют обеспечить анализ и контроль полученной человеком в процессе делового общения информации о другом человеке, о результатах взаимодействия друг с другом. Эти свойства развиваются в результате целенаправленной деятельности. [Андреева, 1998]

Деловое общение представляет собой широкий диапазон жанровых разновидностей письменного и устного общения.

Письменная деловая речь, в которой реализуются диалогические отношения, представлена всеми видами деловых писем, документами, фиксирующими социально-правовые отношения, контрактами (договорами), соглашениями и всеми типами сопутствующих документов.

Устная деловая речь, в которой реализуются диалогические отношения, представлена следующими жанрами: деловые переговоры, встречи, совещания. собрания, интервью, прения и т.д.

Результат общения во многом зависит от умения представить свои позиции в наиболее выгодном свете, заинтересовать потенциального партнера, создать благоприятное впечатление. Поэтому, в практику делового общения всё

активнее входит подготовленная монологическая речь (публичная, презентационная речь, торжественная речь, вступительное слово на различных встречах), поздравительные письма, этикетные тосты и т.д. Владение различными жанрами и коммуникативными стратегиями иноязычной деловой коммуникации (как письменной, так и устной) составляет основу профессиональной компетентности специалиста.

При обучении деловому письменному общению следует учитывать те трудности, с которыми обычно сталкиваются обучаемые. Эти трудности можно условно разделить на две группы. Первая группа трудностей обусловлена отсутствием навыков работы с деловыми письмами, умения логически мыслить. Студенты часто передают в письме свои мысли хаотично, не сгруппировав их и не подвергнув тщательному анализу, нарушая логический план текста. В связи с этим в процессе обучения деловому письму целесообразно предусмотреть упражнения, направленные на осмысление структуры текста, на овладение техникой расширения или сжатия отдельных частей текста, на передачу содержания текста в кратком изложении, на восстановление нарушенной последовательности текста и др. В результате студенты обучаются правилам композиции текста, знакомятся с возможностями его структурирования, с логико-смысловыми особенностями некоторых типов текстов. Регулярная работа в этом направлении позволяет существенно облегчить процесс формирования у студентов умений и навыков делового письма и научного сообщения на иностранном языке.

Вторая группа трудностей имеет непосредственное отношение к стилю. Изучая особенности делового письма, студент фактически знакомится с официально-деловым стилем речи и развивает умения, необходимые для осуществления деловой письменной коммуникации, которые относятся к числу базовых общегуманитарных умений.

Организация устного делового общения на занятии предполагает моделирование будущей профессиональной деятельности студентов. Данное положение может быть реализовано в рамках ролевой деловой игры.

Одной из целей деловой игры является развитие у студентов способности в соответствии с их реальными потребностями, интересами и целями осуществить устное речевое общение в разнообразных игровых ситуациях, то есть обучаемый должен учиться реагировать на реплики, связано высказывать мнения по проблеме и поддерживать беседу в рамках делового контекста.

Опыт нашей работы по обучению деловому общению на основе аутентичного учебного пособия «Export English» (S.Norman) показывает что деловая игра является эффективной формой организации процесса обучения для студентов, которые хотят изучать и усовершенствовать свои знания и умения иностранного языка применительно к сфере бизнеса.

Деловая игра, построенная на основе учебника «Export English», поделена на несколько эпизодов, каждый из которых несёт определенную функцию: Trading, Exporting, Marketing, Pricing and Sales, Agents.

Процесс обучения деловому общению в рамках каждого эпизода осуществляется, условно говоря, в 3 этапа. 1 этап – тренировка в деловом общении в рамках жесткого управления с опорой на речевой образец. 2 этап – эвристический. Допускается речевое варьирование в рамках алгоритма. Усвоенный речевой материал используется в сочетании с различного вида опорами. 3 этап – творческий, этап применения речевого материала в ситуативном полилогическом общении, в ролевой деловой игре.

Рассмотрим данную технологию на примере эпизода Marketing.

В начале работы над эпизодом студенты выполняют языковые упражнения, направленные на тренировку и активизацию новой лексики, которая будет использоваться в диалогах в рамках данного эпизода. Например:

Fill in the gaps in this passage with words from the list: market, research, study, product, project.

Затем студенты работают в микрогруппах, обсуждают информацию в диалогах на основе предложенных вербальных опор, с целью развития речевых способностей и умений, а также мыслительных операций, т.е. способности к догадке, умения логически излагать мысли, обобщать, анализировать информацию. Например:

Make a list of seven products that are produced or provided in your city or region: a local brand of drink…, a grocery product, an industrial product, a place of entertainment, etc…

Work in groups.

Discuss these question about some of the products you've listed:

- What competition does cash product face?
- What is the image of the company?
- How strongly or weakly is the product marketed?

На этом же этапе студенты тренируют речевые умения с помощью речевых упражнений, в данном случае это задание составить монологическое высказывание, которое формирует умение «сцеплять» отдельные фразы и сверхфразовые единства определенными языковыми средствами.

Think of a good slogan for your product. If you had to choose one photo to illustrate the product, what would it show? Represent a short text for an advertisement in an English language newspaper or magazine.

От работы в микрогруппах студенты переходят к работе в макрогруппах. На творческом этапе они обсуждают поставленную проблему, учатся говорить самостоятельно без опор, выбирать стратегию высказывания, строить эффективное взаимодействие. Например:

Work in groups. Decide together:

1) Who are your customers?
2) What are the main "features and benefits of your product?

На заключительном этапе работы организуется полилогическое общение, которое развивает такие качества речи как инициативность, реактивность и вариативность, а также активизирует личностную активность и самостоятельность студентов.

В результате систематической работы студенты учатся оптимально взаимодействовать с деловым партнером, используя адекватные речевые средства, овладевают различными видами устной и письменной деловой коммуникации и поведенческими стратегиями, обеспечивающими эффективность делового общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М. : Наука, 1994.

2. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева, Я. Яноушек. – М. : Знание, 1998.

3. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К.Ливингстоун. – М. : Высшая школа, 1988.

СМЫСЛОВАЯ СИНЕРГИЙНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА

Е.В. ПОНОМАРЕНКО

Финансовая академия при Правительстве РФ

Успешное деловое общение предполагает умение коммуникантов, с одной стороны, правильно понять партнера, вникнуть в его намерения и потребности, а с другой стороны – эффективно воздействовать на партнера, способствовать формированию у него определенного впечатления, мнения, мотива поведения и, в конечном счете, желаемой реакции. В связи с этим в ряду важнейших вопросов делового общения стоит функциональная эффективность речи. Причем максимальный эффект достигается в том случае, когда автор речи формирует синергийное – комплексное, саморегулируемое и сложноорганизованное – смысловое пространство текста, то есть систему разнопланового взаимодействия всех используемых средств, направленную на достижение коммуникативной цели.

Концепт смысловой синергийности речи/дискурса заслуживает особого внимания. Активно развиваемое в учении о системности синергетическое направление (синергетика) характеризуется как теория самоорганизации систем. Особенность этого подхода заключается в признании самоорганизации (саморегулирования, самоупорядочивания и т.п.) неотъемлемым свойством сложных незамкнутых нелинейных систем, включая язык. Синергия подразумевает «слияние энергий», так что синергийность понимается как формирование общего функционального пространства при совместном когерентном целенаправленном действии всех элементов системы в процессе ее эволюции. А эволюция системы предстает как развитие системы от равновесного состояния к неравновесному (чередование упорядоченности и хаотизации), прохождение через критические моменты выбора дальнейшего пути (бифуркации), достижение изначально заданной цели (аттрактора) и выход на новый уровень развития. Изучение синергийных характеристик языка и речи находится в центре внимания относительно нового, но активно развиваемого направления – лингвосинергетики (работы В.Н.Базылева, И.А.Герман, Л.А.Манерко, Н.Н.Мироновой, Г.Г.Москальчук, Н.Л.Мышкиной, В.А. Пищальниковой, Е.В.Пономаренко, Е.В. Рыловой, М.Г.Старолетова и др.).

Известно, что и текст образует систему – целостное образование, состоящее из элементов и отношений между ними и обладающее особыми, только ему присущими интегративными характеристиками, не свойственными образующим его элементам в отдельности, вне системы. До недавнего времени вопрос об интегративных свойствах текста решался в основном на уровне смысловой и структурной связности, что, безусловно, важно и в свое время сыграло прогрессивную роль в развитии теории текста. Однако сейчас проблема ее дальнейшего продвижения является актуальной в науке, в частности в аспекте синергийности функционально-смысловых свойств произведения речи.

Общепринятая в современной науке о языке ориентация на повышение коммуникативной эффективности речи выдвигает на первый план понятие дискурса – близкое, но не тождественное понятию текста. Текст становится дискурсом, когда в процессе порождения и восприятия «обрастает» различными смысловыми и прагматическими оттенками, обусловленными конкретной коммуникативной ситуацией, особенностями данного партнера, реакцией любой из сторон, необходимостью корректировать какие-то моменты общения, другими возникающими по ходу дела обстоятельствами (как внешнего, так и внутреннего порядка). То есть именно функциональная синергийность и саморегуляция отличает дискурс от текста.

Таким образом, дискурс понимается как текст-система в процессе функционирования и в сочетании со всем комплексом неязыковых факторов общения. В более абстрактном понимании термин «дискурс» обозначает жанровые разновидности речи (научный, политический, экономический, юридический, рекламный дискурс и т.д.).

Активная разработка учения о дискурсе связана с тем, что, как отмечают О.В.Александрова и Е.С.Кубрякова в статье «О контурах новой парадигмы знания в лингвистике» (1999), текст и дискурс всегда отражают движение человеческой мысли, и в проведении дискурсивного анализа главным является восстановление этой динамики мысли и способов ее экстериоризации с помощью языковых форм. То есть, исследуя

закономерности системы дискурса, языковеды осуществляют проникновение со стороны языка в процессы формирования сознания и психики человека. Приобретаемое при этом знание и его использование в общении оказывается незаменимым средством повышения эффективности речевого воздействия.

Дискурсивный анализ – это не абстрактная теория, оторванная от реального речетворчества и учебного процесса. Это изучение и выработка оптимальных моделей построения речи, формируемых путем умелого структурирования текста и целесообразного использования речевых средств, создающих его смысловую системность. В процессе речи различные единицы языка кооперируют, взаимно влияют и обусловливают друг друга и вместе с тем проявляют способность к варьированию, динамике, адаптации – все это формирует способность системы речи к самоорганизации. При этом следует понимать, что саморегулирование дискурса – это отражение явлений, происходящих в человеческом сознании, а не изолированные процессы внутри некой замкнутой знаковой системы.

Помимо того, что такой подход к языку представляет интерес как оригинальная научная идея, особенно важным становится выявление возможностей его применения в реальном общении и в преподавании языка (как родного, так и иностранного). Для подготовки грамотных специалистов в любой сфере необходимо не только дать им соответствующий объем знаний по специальности, но и развить умение полноценно использовать их при взаимодействии с партнерами для решения насущных профессиональных задач. Применение синергетического подхода можно продемонстрировать, например, на материале юридического дискурса, с тем чтобы стала понятна практическая значимость приемов создания смысловой синергийности текста.

Замечательным примером риторического таланта правоведа является речь знаменитого в прошлом адвоката С.А.Андреевского по делу некоего Милевского. Дело состояло в том, что польский граф Милевский, возмущенный постоянными нападками на него в газете «Варшавский

курьер», желая положить этому конец, явился в редакцию и, не застав редактора Ольшевского на месте, в сердцах сказал его коллеге Фризе: «Не подозреваю вас ни в злой вере, ни в подкупе, в чем уверен относительно Ольшевского». Узнав об этом, Ольшевский возбудил дело о клевете, и хотя Варшавский мировой съезд оправдал графа Милевского, Правительствующий Сенат отменил это решение, так как при рассмотрении дела некоторые свидетели изъяснялись по-польски без переводчика. На повторном заседании С.А.Андреевский, защищавший Милевского, начал свою речь следующими словами:

«Мне кажется, гг. судьи, что в настоящее время единственным подсудимым в этом деле остался только я, ибо я один провинился в незнании нескольких польских слов и за это теперь несу наказание в виде необходимости сызнова произносить защиту, с соображениями которой уже согласились ваши предшественники при совершенно одинаковых обстоятельствах дела. Предстоящий труд мне кажется напрасным. Я нахожу его напрасным вовсе не вследствие смешного прощения Ольшевского (ибо мы относимся к этому прощению с нескрываемой брезгливостью), а потому, что Правительствующий Сенат во всех других случаях, кассируя дело, всегда предуказывал, от какого именно нарушения мог произойти ошибочный приговор, а здесь, наоборот: Сенат говорит, что хотя бы и судьи и все участники дела вполне знали польский язык и, следовательно, никакой ошибки в приговоре не допустили, все-таки подобный приговор будет формально незаконен, если при разбирательстве дела кто-нибудь показывал по-польски, а переводчика не было. Иными словами, Сенат говорит: проделайте и напишите то же самое, но только при участии переводчика, и ваш приговор будет узаконен».

Приведенный абзац представляет собой (мини)-систему, для которой характерна целостность, взаимодействие всех компонентов, их направленность к общей цели, адекватность (определенная «адресованность» речи) и т.д. В этом абзаце сформулирована основная идея выступления – программное заявление о том, что отмененный ранее

оправдательный приговор был на самом деле верным и задача нового суда – всего лишь подтвердить его правоту. На этом этапе система смыслов дискурса находится в равновесном состоянии, так как это базовое утверждение, которое обосновывается во всей дальнейшей речи.

Особое внимание привлекает удивительная емкость формулировок. Например, в рамках одного только первого предложения (*Мне кажется… при совершенно одинаковых обстоятельствах дела*) автор сумел обозначить сразу несколько смысловых блоков:

- причину повторного заседания суда,
- ироническую оценку своего положения в обсуждаемом деле,
- негативное отношение к истцу,
- полную ясность ситуации – в пользу ответчика,
- факт ранее полученного решения проблемы,
- неизменный характер обстоятельств дела в сопоставлении с предыдущим рассмотрением.

Всего несколько строк достаточно живо воспринимаемого текста насыщены и информационно, и эмоционально, и стилистически, и функционально; и благодаря такой синергийности обладают высокой степенью убедительности.

Следующая далее фраза *«Предстоящий труд мне кажется напрасным»* в лаконичной форме передает прагматику восприятия ситуации говорящим. Причем в этом высказывании прагма-смысловая система дискурса отклоняется от равновесия, т.к. в общепринятом представлении напрасный труд не считается правильным занятием. Элемент *напрасным* вызывает функциональные колебания и несколько хаотизирует исходную направленность системы смыслов. Однако это не снижает, а, скорее, усиливает прагматический эффект.

Заметим, что речь адвоката включает средство снижения категоричности высказывания – *кажется* – очевидно, чтобы у присяжных не создавалось впечатление оказываемого на них давления. Однако не сразу заметное психологическое давление исподволь ощущается. Например,

оратор использует приемы лексического и синтаксического параллелизма, включая единицы повтора (*я один – только я, мне кажется напрасным – я нахожу его напрасным, Сенат предуказывал – Сенат говорит – Сенат говорит*), а также средства «откровенного» повышения категоричности, содержащие в своей смысловой структуре прагматический элемент усиления: *единственным, только я, (при) совершенно одинаковых, вовсе не, во всех (других) случаях, всегда предуказывал, никакой ошибки (не допустили), будет узаконен.*

Синергийным воздействием всех элементов дискурса формируется вполне определенное мнение о ситуации. При этом все линии смыслового развития системы направлены в одно русло – к функциональному аттрактору, который выражен в последнем предложении (*Иными словами… будет узаконен*). Приписывая эти слова Сенату, адвокат создает мнение о якобы заведомо благоприятном для подсудимого намерении Сената и, таким образом, исподволь стимулирует и оправдывает судей в случае принятия ими желаемого решения.

Автор речи к тому же мастерски использует прием хаотизации семантико-стилистического плана текста, отличающийся высокой эффективностью. Это объясняется просто: те речевые единицы, которые определенным образом выбиваются из общего русла серьезного изложения, активизируют внимание слушателей, переключают его на желательные для автора семантические компоненты и, таким образом, усиливают прагматический эффект речи. В качестве таких хаотических, иной раз непредсказуемых, элементов смысловой системы данного дискурса Андреевский использует целый ряд выражений: *я один провинился, несу наказание* (а ведь изначально был обвинен совершенно другой человек), *труд кажется напрасным* (намек на полную ясность дела и без нового рассмотрения), *смешного прощения* (упор на ненужность прощения из-за отсутствия вины), *с нескрываемой брезгливостью* (повышение эмоциональности восприятия) и др. Насыщенность речи адвоката

подобными оборотами, несомненно, усиливает функцию воздействия – одну из основных для языка.

Таким образом, высокая коммуникативная эффективность рассматриваемого дискурса достигается благодаря смысловой системности речи, умелому планированию ее функциональной перспективы, комплексному использованию разноуровневых языковых средств и целенаправленному включению элементов хаотизации. Все эти средства и приемы образуют эффективную синергийную риторику профессионального общения, благодаря которой суд согласился с доводами защиты и вынес оправдательный приговор.

Как видим, развитие навыка функционально-синергетического анализа и формирование способности создавать высокую синергийность речи оказывается незаменимым качеством делового человека при решении профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреевский С.А. Дело графа Милевского // Речи известных юристов России: Сборник. – М.: Современная гуманитарная академия, 2000. – Вып. 2. – С. 55-60.

2. Герман И.А., Пищальникова В.А. Введение в лингвосинергетику. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1999.

3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, 2001.

4. Москальчук Г.Г. Структурная организация и самоорганизация текста. – Барнаул: изд-во Алтайского гос. ун-та, 1998.

5. Современный философский словарь / Под общ. ред. Кемерова В.Е. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: ПАНПРИНТ, 1998.

6. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

7. Newmeyer F.J. Functional Explanation in Linguistics and the Origins of Language // Language and Communication. – 1991. – Vol. 11 (1/2). – P. 3-28.

8. Sinclair J. Priorities in Discourse Analysis // Advances in Spoken Discourse Analysis. – London; N.Y., 1992. – P. 79-88.

АКТУАЛЬНОСТЬ СОЧЕТАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО И АВТОНОМНОГО ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Л. И. ПРИВАЛОВА

Уфимская Академия экономики и сервиса

Требования Common European Framework ставят перед преподавателем иностранного языка задачу реорганизовать учебный процесс и создать эффективный алгоритм движения группы как динамичной команды. Практикуемая мной схема из 3 этапов: Teacher - Academic Group; Student1 – Student 2 – Student 3; Autonomous Student подготавливает студентов к самостоятельной работе в плане подготовки к Кембриджскому экзамену BEC (Business English Certificate). Как можно прийти к этому?

Безусловной предпосылкой эффективности работы считаю формирование языковой атмосферы с помощью Sinking, Storing & Realistic Approach и положительного микроклимата в группе. Студенты должны привлекаться к внеаудиторным языковым мероприятиям: клубу иностранного языка, вузовским и межвузовским конференциям, встречам за круглым столом, мастер классам носителей языка. Во время подобных событий у них развивается сопричастность к коллективу единомышленников, рождается понимание феномена здоровой конкуренции, повышается внутренняя мотивация к изучению иностранного языка. Оформление аудитории мотивационными плакатами располагает к размышлению, например :There is no discrimination against excellence.

Аутентичный материал при условии правильного подбора учебного курса по параметрам: целесообразность, современность (updated), посильность (level), оформление и обеспечение (наличие копируемых приложений) также предопределяет успешное продвижение группы.

Достижение симбиоза интерактивного и автономного подходов считаю целью своей преподавательской работы. О важности интерактивной деятельности очень много сказано. Отмечу эффективность того, что проверено на практике: Scenario, состоящие из элементов pair work и group work во всех видах деятельности – говорении, письме, чтении, слушании. Модель сочетания II и III этапов также может быть использована во многих видах работы: Vocabulary consolidation с использованием Word Web,

презентациях Discursive Compositions с последующим обменом информацией, дискуссией.

Педагогический подход сотрудничества со студентами совершенно оправданный прием, когда используется дополнительные знания студентов при выполнении различного рода заданий. К сожалению, в силу неоднородности знаний студентов для некоторых из них синдром «дежавю» - это то, что мешает их прогрессу. Я приверженец системы buddy system или peer teaching, т.к. считаю это средством повышения учебной мотивации студентов. Это помогает установить так называемое взаимовыгодное общение (mutually beneficial cooperation). Такой вид взаимоотношений между студентами является основой их стремления к автономному обучению, когда они учатся самостоятельно учиться. Причем это становится их потребностью. Автономия (самостоятельность) – это сложный процесс, включающий в себя умение определить то, над чем необходимо заниматься, умение ставить себе задачи, умение самостоятельно оценить свой прогресс, осуществленный с использованием собственных инструментов познания.

Автономное обучение недостижимо при авторитарном и так называемом teacher centered стилях преподавания. Необходимо следовать принципам педагогики сотрудничества, позитивности, толерантности. Актуальным является изучение материалов по теме Politically Correct Language.

Итак, путь к автономному обучению лежит через интерактивную деятельность студентов. К примеру, группа студентов с равным уровнем подготовки получает определенное задание (Collaborative task). На сильных студентов в каждой группе возлагается ответственность за успешное выполнение задания, т.е .Presentation Management. Более слабые студенты видят пример прогресса однокурсников и в позитивном режиме peer teaching имеют возможность действовать более свободно; а ведь именно излишнее напряжение лишает возможности добиться успеха.

На пути к формированию умения работать полностью автономно, студент овладевает своим ноу-хау, инстинктивно понимая, на что следует

уделить должное внимание. Студенты, изучающие бизнес курс по специальности для будущей профессиональной деятельности, располагают разными источниками информации: аудио и видео курсы, образовательные сайты с практически неограниченными возможностями (например, совет специалиста в режиме online) и т.д.

Целенаправленное самостоятельное изучение языка (self managed teaching), которое следует из успешно претворяемой в жизнь педагогики сотрудничества, необходимо поощрять. Гуманистический подход ставит во главу угла интересы и личность студента. Поощрение рождает вдохновение учиться самостоятельно: слово self-made в отношении успешных людей в разных сферах жизни подтвердило право на свое существование.

Peer teaching или изучение предмета по такой методике, когда студенты видят и слышат, что делают их однокурсники, на каком уровне они это делают, в какой степени им это удается или не удается, используется в разных видах деятельности. Возьмем ролевую игру; роли по сценарию могут быть разные - ключевые и второстепенные и, соответственно, степень ответственности разная. Сильные студенты быстро выходят вперед и доминируют, не нуждаясь в помощи преподавателя, особенно если речь идет об upper intermediate level students. Роль преподавателя сводится к роли оппонента, референта, консультанта. Осведомленность, компетентность в области обсуждаемой проблемы важны не менее чем языковые навыки. Чтобы дать возможность высказаться less confident students, вышесказанный момент необходимо учитывать, предоставляя им возможность продемонстрировать экстралингвистическую осведомленность, опираясь на междисциплинарные ассоциации. Особенно эффективен для преодоления gap в знании студентов такой прием: более слабых студентов просят конспектировать высказывания и предложения лидеров.

Подводя итог, автономную деятельность студентов можно назвать их пятым навыком наряду с чтением, письмом, говорением и слушанием

Персонализация, выражение личного взгляда преподавателя – очень действенное средство повышения учебной мотивации. На вербальном

уровне воспринимается 35 процентов информации, остальные 65 приходятся на интуитивное восприятие. Мы не можем увлечь своим предметом, если не убеждены в его важности сами. Олимпийский лозунг “ Aspire today, inspire tomorrow” –мой рабочий девиз.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

О.А. ПРОТАСОВА

Мичуринский государственный аграрный университет

Развитие и применение новых образовательных технологий тесно связаны с необходимостью изменения характера отношений между обществом, воспитанием и образованием. Возможность использования преимуществ, данных информационными технологиями и системами, определяется уровнем образованности и лингвистической культурой общества, его ориентацией на новое направление развития современной цивилизации. На современном этапе информатизации профессионального вузовского образования происходит внедрение в практику обучения средств, функционирующих на основе мультимедийных, информационных и коммуникационных технологий. Особый интерес представляют инновационные технологии обучения, базирующиеся на использовании глобальной распределенной компьютерной сети Интернет, которая объединяет мировые информационные ресурсы, обеспечивая доступ к ним, и создает информационный поток, представляющий собой инфраструктуру «цифрового» будущего (Р.К. Потапова), средство масс–медиа, обеспечивающее большую прозрачность в межкультурной коммуникации.

В условиях разрастания информационной среды актуальным представляется развитие медиаобразования, направления в педагогике, выступающего за изучение закономерностей массовой коммуникации.

Телеконференция, как одна из услуг, предоставляемых пользователям компьютерной сети, позволяет обучающему и обучающемуся, удаленным друг от друга порой на значительное расстояние, реализовать учебный процесс, близкий к традиционному, организовать коллективную работу обучающихся, находящихся в различных населенных пунктах, реализовать методы деловых игр, мозгового штурма и т.д. Все это становится возможным благодаря средствам организации на основе телеконференции виртуального класса. Система телеконференций предоставляет уникальную возможность любому ее участнику получить необходимую ему информацию,

снимает пространственные барьеры, служит налаживанию научных и просто человеческих контактов, намного ускоряет распространение опыта и знаний.

Обратимся к реализации метода деловой игры.

При обучении иностранному языку принцип профессиональной направленности наиболее полно реализуется в деловой игре. Игра представляет собой систему ситуативных упражнений, в которых создаются предпосылки для необходимого повторения речевых образцов в условиях, приближенных к реальному общению. Деловая (ролевая) игра дает общающимся возможность максимально использовать свои личностные резервы в условиях творческого коммуникативного воздействия. Известно, что только сферы общественной жизни людей подсказывают ситуации общения, организуя и реализуя их, определяют разные социальные роли, которые можно выделить в условиях ролевого общения.

Методика обучения иноязычному речевому общению с опорой на ситуации ролевого поведения основывается на теории социальных ролей, согласно которой эти роли понимаются как неразрывное единство определенного вида социальной деятельности и соответствующего способа поведения личности. Под ситуацией ролевого поведения можно понимать такую ситуацию, которая имитирует мотивированный и целенаправленный акт речевого общения носителей социальных ролей.

Приведем пример моделирования ситуации международной научной экологической конференции, участником которой Вы являетесь.

Как известно, задача учебной конференции – полностью смоделировать настоящую научную встречу как одну из форм научной коммуникации. Докладчики (speakers) предварительно представляют председателю конференции тему своего выступления (title) и краткие тезисы (short abstracts) для составления программы ведения конференции.

Перед началом конференции участникам предлагается заполнить регистрационные карточки, например:

Registration form

Yes I would like to register for The Environmental Problems Today

25-27 May, 2006.

Please complete and return to
Global Forum, 22 Bush Avenue,
Star City, Dreamland.

Name (Mr/Ms) _____
Position _____
Firm/company _____
The name of my report _____
Address _____
City _____ Post Code _____
Country _____
Telephone _____ Fax _____

Please register me for the conference. I have enclosed my cheque for 200 made payable to Global Forum.
Please add me to your mailing list
The conference language is English.

_____
_____

Topic
Summary
Key words

Докладчики предварительно представляют председателю конференции тему своего выступления и краткие тезисы для составления программы ведения конференции.

Председатель открывает конференцию, сообщая задачи конференции и количество участников, подчеркивая важность предстоящего события, руководит дискуссией на заседании, представляя каждого выступающего. Он называет страну, из которой тот прибыл, организацию, в которой тот работает и сообщает тему доклада. Обычно председатель дает краткий личный комментарий, в частности, указывает на вклад докладчика в исследование обсуждаемой проблемы, например, «Dr. Ivanov is wellknown among the physicists for his numerous books on this subject».

Свое выступление докладчик, как правило, начинает с обращения к председателю заседания и присутствующим коллегам, и он может подчеркнуть, что выступать на данной конференции – большая честь для него: «Ladies and gentlemen. I am greatly honoured to be invited to address this conference».

Такое обращение относится к контактоустанавливающим формулам, которые представляют собой единицы речевого этикета, т.е. единицы национально-специфичных правил речевого поведения, принятых в обществе для установления контакта с собеседником, поддержания общения в желательной тональности.

Чтобы создать благоприятную эмоциональную атмосферу в начале выступления можно применить приемы эмоционального воздействия, например, шутку или можно сказать: «It is my privilege today to be talking to professional experts in this field» и т.д.

После обращения к председателю заседания и коллегам докладчик объявляет тему своего сообщения. Затем докладчик переходит к вводной части своего доклада посредством одного из следующих образцов: «As many of you know …/ First of all I would like to …/ In the introduction of my paper I should like to …/ Let me begin with …» Сначала дается более или менее обобщенное представление об обсуждаемом вопросе, а затем внимание заостряется на отдельных деталях. Ниже приводятся некоторые типичные речевые обороты, обеспечивающие логические связи и переходы внутри текста доклада, а также позволяющие управлять вниманием аудитории:

«According to this theory…»/ «I want to emphasize that…» /«Allow me to call your attention to…»/ «As an example I can suggest…»/ «As I have already mentioned…» Содержание основной части доклада полностью определяется его конкретной тематикой. Сначала дается обобщенное представление об обсуждаемом вопросе, а затем внимание заостряется на отдельных деталях.

В заключение доклада выступающий подводит итог сказанному, например, такой фразой: «Now let me review what I have said about». Свое выступление докладчик заканчивает фразой «Thank you for your attention».

По окончании доклада (докладов) председатель благодарит ораторов, говорит несколько слов по поводу их выступлений и открывает дискуссию.

Дискуссия должна быть ограничена во времени, выступления должны быть краткими, вопросы – конкретными, стиль общения – уважительным.

Завершая дискуссию, председатель еще раз благодарит докладчиков за интересные сообщения, предлагает прекратить дискуссию, подводит итоги и закрывает конференцию: «I would like to thank once again all of you and with this I declare the Conference closed. Thank you».

Таким образом, при моделировании описанной ситуации создаются условия применения обучающими своих знаний, навыков и умений и иноязычного общения в процессе максимально приближенном к реальной коммуникации.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н.И. БАШМАКОВА

Государственная полярная академия

Чтение как вид речевой деятельности осуществляется путем восприятия и анализа информации, содержащейся в письменном тексте. Этот процесс происходит при одновременном восприятии содержания и формы текста, т.е. зависит от идентификации и адекватной трактовки связей и отношений, выраженных в определенной языковой форме, и несущих определенное содержание. В напечатанном тексте, наряду со смысловым содержанием читаемого, в качестве новой информации выступает и языковая форма. Соответственно, только в совокупности своей обе эти формы отражают сущность чтения.

Восприятие и анализ текста требует наличия у читающего навыков и умений овладения новым лексическим материалом, идентификации знакомой лексики, морфолого-синтаксических связей, определенных грамматических явлений. Эти навыки и умения связаны не только с опознаванием знакомого материала, но должны также предполагать развитые умения догадываться о значении незнакомых слов на основе выделения знакомых морфолого-синтаксических и грамматических явлений: выделении словообразовательных морфем и основ, грамматических времен и т.д.

Результатом восприятия и анализа текста является понимание, которое в литературе определяется как сложный, многоуровневый процесс, включающий переработку информационных сигналов [Шахова, 1976]. Выделяются следующие уровни понимания:

1. Буквальное понимание – представляет собой начальный уровень понимания и включает в себя понимание словарных значений слов, понимание структуры причинно-следственных связей, понимание эксплицитно выраженной информации. Критерием контроля буквального

понимания является возможность воспроизведения информации, приведенной в тексте.

2. Понимание, связанное с трансформацией текста. Оно реализуется в виде составления плана текста или синтеза информации, почерпнутой из разных источников.

3. Понимание не эксплицированной информации. Оно реализуется в виде дополнения недостающих деталей. Для этого уровня понимания огромное значение имеет общий уровень фоновых знаний, т.к. на этом уровне реализуется восприятия культурных импликаций. Многие авторы отмечают, что в процессе чтения происходит активное взаимодействие информации, приводимой в тексте, с информацией, уже имеющейся у читающего.

4. Понимание, связанное с оценкой прочитанного.

В результате усвоения всех уровней понимания в процессе обучения

иноязычному чтению у студентов формируется коммуникативная компетенция, которая, на наш взгляд, реализуется в следующих ее видах: дискурсивная, иллокутивная, социолингвистическая, страноведческая, стратегическая, лингвистическая, грамматическая.

Анализ общественно-политических английских текстов, используемых при обучении профессионально-ориентированному опосредованному общению студентов-международников позволяет заключить, что:

1. При чтении профессионально-ориентированных иноязычных текстов *дискурсивная компетенция* проявляется в способности студента соединять отдельные предложения в связное устное или письменное сообщение, дискурс, используя при этом различные синтаксические и семантические средства когезии; *иллокутивная компетенция* проявляется в способности студентов формировать иллокутивные (речевые акты) в соответствии с ситуацией опосредованного иноязычного общения, т.е. в смысловой обработке информации для раскрытия предметного содержания текста; *социолингвистическая компетенция* – в способности студента узнавать социолингвистические и стилистические вариации лексико-

грамматических и фонологических форм иноязычного текста и понимать словосочетания и предложения этого текста с такой формой и с таким значением, которые соответствуют данному контексту иллокутивного акта коммуникации для переработки, содержащейся в ней информации; *страноведческая компетенция* проявляется в способности студентов узнавать и интерпретировать страноведческую/лингвострановедческую информацию, представленную в иноязычном тексте; *стратегическая компетенция* – в способности студента выявлять коммуникативные намерения автора сообщения путем построения гипотез о достоверности того или иного коммуникативного намерения автора, т.е. в способности эффективно участвовать в общении, выбирая правильную стратегию дискурса; *лингвистическая* компетенция – в способности студента понимать и продуцировать правильные в языковом отношении предложения, с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения; *грамматическая компетенция*, которая заключается в практическом применении теоретических знаний грамматики изучаемого языка для понимания текста,

2. Сформированность коммуникативной компетенции студентов при чтении профессионально-ориентированных иноязычных текстов целесообразно, на наш взгляд, проверять с помощью специально разработанной для этих целей методики языкового тестирования.

Проверка чтения и понимания прочитанного состоит из двух параллельно идущих направлений: тестирование усвоения конкретных языковых явлений; тестирование умения извлекать семантическую информацию из текста. При этом объектами языкового тестирования становится: понимание общего смысла, главной идеи и основных фактов и деталей текста; ориентация в логико-смысловой структуре; установление причинно-следственных связей и других смысловых связей в тексте; оценка информации, разделение основной и второстепенной информации; определение значимости, содержащейся в тексте информации; выявление нужной информации, интерпретация, выводы и оценка.

Для выявления дискурсивной компетенции в языковых тестах можно предложить вопросы на определение понимания смысловых связей между денотатами в предметно-тематической структуре текста и между уровнями предикации в логико-смысловой структуре, а также задания на проверку способности следовать логической нити повествования, развития сюжета, а также на осознание завершенности/ незавершенности текста.

Иллокутивную компетенцию можно выявить с помощью ключевых вопросов к смысловым вехам, к ключевым предложениям в сверхфразовых единствах, а также с помощью конкретных вопросов, нацеленных на выявление понимания основных фактов и важных деталей иноязычного текста.

Социолингвистическую компетенцию можно выявлять с помощью разных тестовых заданий, направленных на понимание контекстуального значения слова.

Страноведческая компетенция профессионально-ориентированных иноязычных текстов может быть выявлена с помощью лексических заданий теста или вопросов, нацеленных на выявление информации страноведческого характера (особенностей страны, культуры, истории, народа страны изучаемого языка).

Стратегическая компетенция профессионально-ориентированных иноязычных текстах выявляется с помощью вопросов об основной мысли автора, об общем содержании, о ходе доказательства и т.д. При этом студент компенсирует недостаток знаний или непонимания отдельных элементов текста, используя контекст, графику, которая содержится в тексте, а также фоновые знания.

Лингвистическая компетенция выявляется с помощью грамматических конструкций, используемой лексике и экстралингвистических показателей теста, например, скорость, темп, отведенное время и др.

Грамматическая компетенция, проверяется в практическом применении теоретических знаний грамматики изучаемого языка для

понимания текста, например, понимание временных форм английского глагола, позволяет лучше понять временные рамки происходящего в тексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шахова Н.И. Вопросы обучения пониманию слов в процессе чтения//Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. М.: Наука, 1976.

ЮРИСТ-ПЕРЕВОДЧИК: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И.С. БЕДРИНА

Уральская государственная юридическая академия

Выпускники высшего учебного заведения сталкиваются с жесткой конкуренцией, пытаясь найти работу, отвечающую вполне средним требованиям. Такая ситуация особенно характерна для выпускников

юридических и экономических вузов. Популярность данных специальностей, не в последнюю очередь, обусловленная мощной и грамотной рекламой, обернулась для нынешних выпускников сложностью, а иногда и невозможностью найти интересную, хорошо оплачиваемую, подразумевающую возможности профессионального и карьерного роста работу. Перепроизводство юристов, особенно тех, кто желал бы работать в сфере предпринимательского, гражданского, корпоративного права, очевидно. Причем, конкурс в Уральскую государственную юридическую академию, например, остается стабильно высоким. Это значит, что обозначенная проблема будет в дальнейшем лишь обостряться. Возникает вопрос: каким образом увеличить конкурентоспособность выпускников юридических вузов на существующем рынке труда и расширить данный рынок вопреки объективно наблюдаемой тенденции.

Ответ прост: за счет дополнительного профессионального образования специалист, имеющий высшее юридическое образование, может приобрести нужную дополнительную квалификацию с учетом сложившейся ситуации на рынке труда и, тем самым, раздвинуть рамки, ограничивающие его трудоустройство. При этом затраты на дополнительное образование несопоставимы с затратами на второе высшее образование, человек не лишается сознательно избранной им специальности: напротив, дополнительная квалификация увеличивает его шансы на успешную профессиональную карьеру. Данные утверждения основываются на опыте анализа деятельности факультета дополнительного образования УрГЮА. ФДО создан в 2001 году. В рамках факультета реализуется самая популярная среди слушателей образовательная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Более 300 юристов – в основном, выпускников УрГЮА – уже получили диплом о дополнительном (к высшему) образовании и успешно реализуют полученные знания на практике: работают с иностранными клиентами, в иностранных банках, представительствах зарубежных компаний, участвуют в международных образовательных программах, проходят стажировку за границей по

основной специальности и т.д. Необычайно расширяются возможности и разновидности профессиональной коммуникации на иностранном языке, а также сфера его практического применения.

Возникает вопрос: реально ли подготовить квалифицированного специалиста в сфере иноязычной профессиональной коммуникации через систему дополнительного образования? Многие наши коллеги, работающие в языковых вузах, оценивают такую возможность как маловероятную и довольно скептически относятся к идее эффективного обучения лингвистической квалификации (по сути - второй профессии) студентов-нелингвистов. Опыт работы на ФДО позволяет высказать следующие соображения:

1. Высокий уровень мотивации слушателей в значительной степени предопределяет успешность обучения и достижения конечного результата: овладение языком права как языком профессиональной коммуникации. Карьера юриста при наличии огромной армии конкурентов (перепроизводство юристов – признанный и статистически подтвержденный факт) напрямую зависит от того, чем еще (помимо основной специальности) владеет претендент. Не случайно, резюме обязательно включает пункт о дополнительном образовании и дополнительных квалификациях.

2. Сам по себе высокий уровень мотивации является лишь предпосылкой для эффективной реализации образовательной программы. Определяющую роль играет высокое качество обучения, которое складывается из содержательного и методического компонентов данной образовательной программы.

3. Программа дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» рассчитана на два года – срок довольно значительный. Занятия проводятся 4-5 раз в неделю по 4 часа, т.е. 16-20 часов. Слушатели изучают теоретические дисциплины, позволяющие понять сложность и многогранность такого объекта, как языковая система. Необходимо преодолеть «лингвистическую наивность» обучаемых, что представляется нам наиболее сложной задачей. Обыденное восприятие

иностранного языка, характерное для нелингвистов, недостаточно для овладения языком профессиональной коммуникации: иностранный язык – это не словарь, содержащий соответствующие родному языку эквиваленты, а сложная саморазвивающаяся по особым законам система. Овладение этой системой требует специальных лингвистических и экстралингвистических знаний. Слушатели ФДО изучают введение в языкознание, основы теории изучаемого языка, стилистику и культуру речи русского языка, теорию перевода и т.д. Целью преподавания теоретических дисциплин является формирование лингвистического видения языка (в том числе и языка профессиональной коммуникации), овладение определенным категориальным аппаратом для лингвистического анализа и возможность общаться с преподавателем-лингвистом на равных. Помимо теоретических дисциплин слушатели занимаются практикой языка и практикой перевода. Занятия по практике языка (300 аудиторных часов в год) предусматривают овладение профессиональной лексикой в максимально возможных пределах, умениями говорения и аудирования в сфере профессиональной коммуникации, осознание закономерностей функционирования языка в определенной сфере общения. Хотелось бы отметить очень хорошее материальное обеспечение факультета: у нас отличный лингафонный кабинет, современные учебники, разнообразные аудио и видеокурсы, учебно-методические комплексы, художественные фильмы соответствующей тематики (судебные заседания, следствие, задержание подозреваемого, суд присяжных, подача апелляции и т.д.). На факультете постоянно работают носители языка, что позволяет студентам совершенствовать навыки восприятия аутентичной речи и развивать коммуникативные умения. Так, например, в течение семестра на факультете был прочитан спецкурс «Правовые аспекты налогообложения в США» главой налоговой службы Нью-Мехико Лэрдом Грейзером (естественно, на английском языке). Спецкурсы по юридическим дисциплинам и страноведению читают специалисты из США, Франции, Германии.

Таким образом, само содержание образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» представляет достаточно серьезное и многоаспектное лингвистическое образование, без которого невозможно овладеть определенной функциональной разновидностью языка.

1. Исключительно важной является и роль преподавателя, причем в системе дополнительного образования роль преподавателя в процессе обучения возрастает в разы: за два года необходимо подготовить специалиста высокого уровня, это при том, что занятия проходят в вечернее время (с 18 до 21 час.), работать приходится с уставшими и очень уставшими слушателями, которых ценой невероятных усилий необходимо вовлекать в процесс коммуникации и удерживать в режиме активной деятельности. Высокий профессиональный уровень преподавателей ФДО, увлеченность своим делом, творческий подход к процессу обучения, требовательность и последовательность, а главное – любовь к своему предмету, обеспечивают эффективность и результативность обучения.

2. В совокупности вышеперечисленные факторы позволяют успешно выполнить поставленную задачу: подготовить грамотного и профессионально востребованного специалиста (юриста-переводчика), не обращаясь к системе второго высшего образования, тем более, что овладеть языком профессионального общения – языком права – в той степени, в какой это возможно в системе дополнительного образования, вряд ли возможно где-нибудь еще: ни один языковой вуз не готовит лингвистов такого узкого профиля.

Итак, юрист-переводчик – это не миф, это реальная возможность для студента-юриста расширить сферу профессиональной деятельности, и соответственно, юридический кругозор, повысив тем самым свой профессиональный статус и конкурентоспособность на рынке труда.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.А. ДМИТРЕНКО

Московский государственный педагогический университет

Установление креативного сотрудничества между педагогами разных вузов позволяют сегодня обсудить общие и конкретные проблемы исследовательской и практической работы в области лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения.

Интеграция нашей страны в общеевропейское экономическое и культурно-образовательное пространство, вхождение России в мировое образовательное пространство предъявляют качественно новые требования к системе подготовки специалистов высшей школы в сфере межкультурных коммуникаций.

В условиях всесторонней и глубокой модернизации образования необычайно актуализируется проблема его кадрового обеспечения. Подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни – приоритетная задача, равновеликая задачам реформирования всей системы образования России.

Сложившаяся к настоящему времени система воспроизводства педагогических кадров объективно требует пересмотра и уточнения её содержания, структуры, организации, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании. Это непосредственно связано с проектированием новых профессионально-ориентированных образовательных технологий, обеспечивающих достижение высокого качества и гарантированных результатов профессионального обучения и становления личности будущего преподавателя вуза.

Сегодня важно подготовить будущего педагога не только как специалиста в определённой предметной области, но и как личность, обладающую необходимыми компетенциями для организации развивающей образовательной среды. В новых социально-экономических условиях значительно возросли требования к профессиональной компетентности, гибкости, способности к творчеству будущих специалистов. Осуществление процесса модернизации образования требует актуализации личностного и

профессионального потенциала педагогов при разработке новых технологий обучения.

Сегодня наиболее продуктивными и перспективными являются такие образовательные технологии, которые позволяют организовывать учебный процесс с учётом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности.

Исходными данными для проектирования профессионально-ориентированных технологий выступают образовательные и профессиональные стандарты с учётом целей и содержания обучения. Позитивный потенциал и творческие возможности личности, которые могут получить своё развитие только в условиях комфортности обучения, также должны быть в полной мере учтены педагогом.

Важнейшими характеристиками профессионально-ориентированных технологий нового поколения являются: *результативность* (высокий результат достигается каждым учащимся); *экономичность* (в единицу времени эффективно усваивается большой объем учебного материала без больших затрат и усилий со стороны как преподавателя, так и обучаемого); *эргономичность* (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления); *создание высокой мотивации* к изучению предмета, что позволяет выявить и совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть резервные возможности учащихся.

Сегодня строить процесс профессиональной подготовки нужно на интенсивной основе, т.е. максимально научной, так как экстенсивный путь, ведущий к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов, уже исчерпан. Путь к минимуму затрат лежит через максимум мысли и творчества. В любом образовательном процессе важен не только результат, но и то, как он достигается. Ценится, прежде всего, такой результат, который достигается быстро, легко и экономично.

Одним из условий высококачественной профессиональной подготовки будущих специалистов в системе высшего профессионального образования является вовлечение в активную познавательную деятельность каждого студента, применения ими на практике полученных знаний и четкого осознания, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

Профессионально-ориентированные технологии обучения нового поколения должны быть направлены, в первую очередь, на качественные изменения в системе образования и иметь своим итогом овладение обучающимися профессиональной и коммуникативной компетенциями, способностью студентов инициативно и творчески участвовать в общении по тематике изучаемого предмета.

Как представляется, наибольшую эффективность обнаруживают такие современные профессионально-ориентированные вузовские технологии обучения иностранным языкам как: коммуникативные с учётом идей контекстной технологии обучения; модульные, которые отличаются высокой концентрацией и качественным отбором учебного материала; и информационные с использованием телекоммуникационных сетей Интернет.

Коммуникативные профессионально-ориентированные технологии предполагают построение процесса обучения как модели общения, что обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и студентов во время занятия.

Сегодня обучающиеся должны получать знания на коммуникативной основе, т.е. задача педагогов состоит в том, чтобы придать обучению форму заинтересованного общения по тематике учебного предмета.

Немаловажной особенностью квалифицированных преподавателей является то, что в их сообщениях содержится большое количество вопросительных фраз, ставящих обучающихся перед проблемными ситуациями, активизирующими их мышление. В этом случае монолог

педагога превращается в скрытый диалог, предполагающий рассмотрение проблемы с разных точек зрения.

В современной дидактике дискуссионный принцип подачи материала вошёл в практику обучения различным предметам в форме проблемного обучения, когда педагог предлагает ряд исходных данных учащимся с тем, чтобы в процессе самостоятельного поиска они сами нашли решение того или иного вопроса.

Важным показателем мастерства педагогов является их умение активизировать мышление учащихся, умение развить их самостоятельность, способности, умение трудиться.

Интеграция образования, науки и производства позволяет интенсифицировать применение таких методов обучения, как проблемная лекция, лабораторно-практические занятия проблемного характера, деловые и эвристические игры.

Современная профессионально-ориентированная технология подготовки будущих специалистов в вузе предполагает применение учащимися результатов обучения в своей будущей профессиональной деятельности. Для этого преподавание профилирующего предмета должно производится в контексте будущей профессии студентов - это путь генерализации полученных знаний, умений и навыков. И это подразумевает проведение преподавателем деловых игр, которые позволяют моделировать отношения, характерные для будущей профессиональной деятельности студентов и свободного владения изучаемым языком.

Технологическая стратегия профессиональной подготовки студентов должна учитывать установки студентов на самоактуализацию и самореализацию, предоставляя студентам широкие возможности для самостоятельной углублённой профессиональной специализации на основе личных индивидуальных планов и образовательных программ.

Новейшие технические средства сегодня постепенно превращаются в обязательное звено профессионально-ориентированного обучения в высшей

школе. Получают признание информационные технологии на базе персональных компьютеров.

Реализация многих задач, стоящих перед системой образования на современном этапе, невозможна без использования методов и средств информатизации. Применение компьютеров формирует у студента новый тип мышления, операционное мышление, направленное на выбор оптимальных решений в наиболее сложных ситуациях.

Если первым компьютерным обучающим программам обучающемуся отводилась пассивная роль (роль объекта, а не субъекта обучения), то в настоящее время всё шире используются такие программы, которые помогают решать задачи, связанные с воспитанием в процессе обучения саморегулирующейся, самоуправляемой, способной к творческой деятельности личности.

Сущность компьютерных технологий обучения может быть рассмотрена с позиции учения через открытия, проблемного обучения. Применение новых информационно-телекоммуникационных технологий позволяет реализовывать такие способы моделирования различных средств обучения, которые активизируют интеллектуальные способности обучающегося. Он может теперь вступать в диалог с компьютером, играя роль активного или пассивного партнёра, собеседника или наблюдателя. Обучаемый сам регулирует последовательность и объём поступающей информации, собирает её как «ягоды с куста». Такой способ подачи информации кардинально отличается от традиционного линейного – от простого к сложному.

Доминанта обучения с использованием компьютерных технологий – развитие мышления, творческой активности, поисковых способностей обучающегося. Обязательное условие успеха – организация процесса обучения на фоне положительного эмоционального настроя студентов относительно изучаемого материала или получаемой информации. С этой целью современные компьютерные обучающие программы должны

содержать не только оригинальную задачу, но и большой набор инструментов для её решения.

Сегодня очевидно, что владение компьютером существенно интенсифицирует и активизирует интеллектуальную деятельность человека, способствует принятию оптимальных решений в наиболее сложных ситуациях, а значит, открывает новые перспективы развития экономики и техники, науки и культуры. Знание возможностей персонального компьютера и умение им пользоваться становится необходимым компонентом как общекультурной, так и профессиональной подготовки любого специалиста, придавая понятию компьютерной грамотности более глубокое содержание, чем обычно принято считать.

Профессионально-ориентированные технологии обучения сегодня должны формировать системное видение педагогической деятельности, обеспечивать будущему специалисту самостоятельную ориентировку в новых явлениях избранной им сферы деятельности, создавая условия для творчества.

К наиболее важной особенности системы Российского образования сегодня следует отнести фундаментализацию образования, которая включает в себя такие важнейшие аспекты как: ориентация на формирование системного мышления, целостной научной картины мира, обеспечение приоритетности информационных компонент в перспективной системе образования.

Методика профессионально-ориентированного обучения студентов высшей школы предполагает: учёт межпредметных связей; ориентацию на индивидуальные возможности студентов; тесную взаимосвязь теории и практики, контроль и коррекцию аудиторной и самостоятельной работы студентов; возможность видоизменять, варьировать соотношение объёма и последовательности выполнения заданий; опору на достижения дидактики, отражающие взаимосвязанную деятельность педагога и студента.

При обучении студентов в системе высшего педагогического образования особое внимание преподавателям XXI века, как нам

представляется, следует уделять: активным формам овладения предметом, с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использовании резервов самостоятельной работы; коммуникативной направленности всего процесса обучения, мотивированности речевой деятельности обучающихся, необходимой эмоционально-окрашенной атмосфере; внедрению в практику обучения интенсивных образовательных технологий, позволяющих не только интенсифицировать, но и индивидуализировать процесс обучения; широкому использованию аудиовизуальных технических средств обучения, особенно компьютерных средств; глубокому изучению культуры страны, где преподаваемый педагогом предмет получил наиболее широкое распространение.

Так, например, при изучении иностранного языка его нельзя изолировать от культуры, средством выражения которой он является. Наличие культурного компонента в содержании обучения данного предмета влечёт за собой переоценку роли преподавателя иностранного языка, который должен стать посредником между двумя культурами, а это предполагает, что он одинаково хорошо знает как ту, так и другую.

Направлением интенсификации и активизации процесса обучения является сегодня не столько увеличение объёма передаваемой информации, сколько создание дидактических и психологических условий осмысления учения, включая в него обучающихся.

Сегодня необходимо делать ставку преподавателям на творческое осмысление студентами учебного материала, связь учебного материала с жизнью, практикой. Только в этом случае получаемые студентами знания материализуются, повышается к ним интерес, существенно возрастает их значение.

Международный опыт свидетельствует, что научно-технический прогресс определяется, прежде всего, качеством профессиональной подготовки, поэтому вопросы повышения эффективности образовательного уровня и подготовки являются сегодня важной составной частью планов модернизации образования и создания новых технологий обучения.

Профессионально-ориентированная технология нового поколения широко использует принципы личностно-ориентированного и других подходов: равноправное учебно-партнерское сотрудничество, направленное на решение коммуникативно-познавательных задач, учет психологических особенностей учебной деятельности студента, формирование его личности; максимальное развитие каждого студента как личности с предоставлением ему права определять уровень сложности обучения и его темп; использование активных форм ведения занятий, разнообразие средств и приемов учебной работы; соединение учебного предмета с чувствами, переживаниями, опытом и жизнью обучаемых; увлекательность занятий не только для обучающихся, но и для самого преподавателя, получающего удовольствие от изучения своей дисциплины и её преподавания, доставляющего чувство радости как учащемуся, так и педагогу.

На наш взгляд, профессионально-ориентированная технология изучения любой дисциплины на любой ступени обучения является элементом общей системы профессионального образования в стране. Следовательно, взаимодействие данного элемента с целостностью на основе системообразующих связей – целей, содержания и технологии подготовки специалиста – одно из главных условий эффективности процесса обучения и повышения качества образования.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Н.Н. КЛЕМЕНЦОВА
Калининградский
государственный технический университет

Глобализация рыночной экономики обусловливает интеграцию российской системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство, а обучение иностранному языку – в общую систему профессиональной подготовки специалиста [Общеевропейские

компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка, 2003]. В соответствии с Программой дисциплины «Иностранный язык» [МГЛУ,2000] основной целью этого курса является овладением иноязычной профессиональной компетенцией.

Высокий уровень профессиональной компетенции специалиста определяется целым рядом профессиональных умений и навыков, четко определенных для специалистов гуманитарных, экономических, технических дисциплин, формирование которых и составляет сущность профессионально-ориентированного подхода в обучении [Долматовская, 2000].

Такой подход в обучении иностранным языкам предполагает, прежде всего, успешное решение задачи по формированию коммуникативной компетенции обучаемых, под которой понимается, с одной стороны, потенциальная возможность участников коммуникации обмениваться профессионально значимой информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема соответствующих профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка, т.е. в ходе межнациональной и межкультурной коммуникации, и, с другой стороны, способность оказывать в желаемом направлении воздействие на участников речевого общения с помощью языка как средства межличностного взаимодействия [Мусницкая, 2000].

Одной из ведущих и наиболее распространенных учебно-методических технологий в практике формирования профессиональной компетенции является работа с текстами на иностранном языке. Успех, достигнутый в использовании информации печатного текста (монографии, статьи, инструкции) объясняется успехом современной методики обучения иностранным языкам в области чтения как рецептивного вида речевой деятельности.

Между тем, реальное общение специалистов предполагает, прежде всего, способность к ведению устного общения, что, в свою очередь,

включает в себя способность слушать, способность понимать и способность говорить. Опыт преподавания убеждает в целесообразности поиска путей более успешного формирования данной группы коммуникативных навыков в области взаимосвязанного обучения чтению и устной речи. При этом – в условиях обучения в неязыковом вузе – текст сохраняет за собой роль важнейшего дидактического средства, используемого при обучении иноязычной речевой деятельности. Именно он рассматривается как основа формирования различных умений, связанных со становлением как рецептивных, так и продуктивных аспектов речевой деятельности.

Учебный текст как единица обучения имеет четкую коммуникативную направленность. Его границы определяются как объемом раскрываемой темы, так и дидактическими факторами: специальной и языковой подготовкой лиц, которым он адресуется. Использование ряда текстов по одной теме позволяет преподавателю создать ситуации общения для выработки у обучаемых профессионально значимых коммуникативных умений: работать со специальной литературой, технической документацией, находить и осмысливать нужную информацию, обмениваться информацией в процессе деловых контактов, в ходе ознакомления с назначением оборудования, уточнять детали, понимать и делать сообщение профессионального характера на основе информации прочитанных текстов [[МГЛУ,2000] .

Исследователи неоднократно обращались к проблеме классификации и организации аутентичных текстов в учебных целях. Постоянные коммуникативные характеристики определенного класса текстов можно соотнести с целями развития умений говорения на иностранном языке, т.е. с конкретными задачами обучения устному общению на определенном этапе овладения иностранным языком в неязыковом вузе. Так, развитие умений монологической речи возможно на основе таких разновидностей текстов, как статья из специального периодического издания, инструкция, проспект.

На более продвинутом этапе обучения при развитии умений устного высказывания в ходе делового общения целесообразно использовать тексты, являющиеся образцами таких высказываний. Подобные тексты определенной коммуникативной направленности (например, рекламирующие продукцию фирмы) позволяют обучаемым усвоить их функционально-жанровые характеристики. Как известно, приобретение умений восприятия и порождения текстов разных жанров, адекватных прагматической цели и собеседнику, - обязательный компонент коммуникативной компетенции, получившей название дискурсивной. Такая компетенция включает две группы умений: (1) умения, направленные на получение профессионально значимой информации, и (2) умения, направленные на анализ и интерпретацию полученной информации [Левина, 1999, с.130].

Таким образом, текст создает то информационное поле, на котором развертывается решение коммуникативных задач устного общения. При этом обильное чтение, как многократное упражнение в рецепции, не может не сказаться также на формировании навыков аудирования, т.к. в основе этих двух видов речевой деятельности лежат общие умения, развивать которые удобно в чтении: выделение главного и второстепенного, прогнозирование на языковом и смысловом уровнях и др.

Коммуникативный подход к обучению основывается на том, что уже в ходе учебного процесса происходит обучение коммуникации на иностранном языке, максимально приближенной к естественной. В результате обучаемые овладевают определенным минимумом умений и навыков для использования иностранного языка как средства общения в рамках необходимой практической деятельности. Данная коммуникативная направленность обучения в жестких рамках учебного времени в неязыковом вузе выдвигает задачу уточнения самого содержания обучения, т.е. сфер и ситуаций, в которых обучающимся придется общаться на иностранном языке, В опоре на эти основные сферы и ситуации отбирается необходимый минимум коммуникативных намерений, с речевой реализацией которых

обучаемым чаще всего придется сталкиваться при общении. Это, прежде всего:

- коммуникативные намерения, связанные с правилами этикета (поздороваться с собеседником, представиться, поблагодарить и т.п.),

- коммуникативные намерения, обусловленные решением основных задач общения (попросить о чем-то, предложить что-либо, доказать свою точку зрения и т.п.),

- коммуникативные намерения, связанные с выражением определенных эмоций (выразить радость, сожаление, интерес и т.п.).

При языковом оформлении данных коммуникативных намерений большую роль играет лексическая и грамматическая правильность речи. Обучению иноязычной речевой деятельности с определенными коммуникативными намерениями предшествует этап формирования лингвистической компетенции. Предполагается, что к этому моменту обучаемые овладели основными структурами коммуникативной грамматики и набором модальных и строевых слов как средств межфразовой и внутрифразовой связи. Предполагается также, что на предыдущем этапе у обучаемых созданы речевые автоматизмы, необходимые для коммуникативно - достаточного общения на общебытовые темы. Поэтому на продвинутом этапе обучения задача преподавателя во многом сводится к использованию разнообразных коммуникативных упражнений и заданий.

С методической точки зрения коммуникативное задание – это средство управления речевым поведением обучаемого в конкретной ситуации и одновременно стимул его речевой деятельности. По мнению специалистов в области преподавания иностранного языка, коммуникативные задания должны: сообщать обучаемым информацию, желание поделиться которой может стать их потребностью или заданием; стимулировать выражение своего отношения к тому или иному факту; быть коммуникативным как по содержанию, так и по форме, как по материалу, так и по процедуре выполнения; строиться на проработанном и достаточно

усвоенном материале с тем, чтобы внимание студента было сосредоточено на содержании; выполняться в форме диалога или монолога [Смирнова, 1999, с.55].

Коммуникативные задания могут оформляться в виде коротких проблемных вопросов или ситуаций, не обязательно требующих специальной подготовки. Более сложные задания требуют изучение специальной литературы, поскольку предполагают логическое решение или владение специальной литературой. Описание схемы, графика, таблицы можно также отнести к коммуникативным заданиям повышенной сложности, поскольку здесь обучаемый вынужден дать вербальное описание графическому выражению информации, определить различные связи и зависимости.

Коммуникативное задание будет хорошим средством управления речевыми действиями, если оно отвечает дидактическим требованиям к проблемному творческому заданию. Если считать основным критерием уровня обученности иностранному языку не языковую, а коммуникативную правильность, т.е. способность специалистов к эффективному взаимодействию в профессионально значимых ситуациях при помощи изучаемого языка [Астафурова, 1996, с.105], то можно утверждать, что именно проблемные, творческие задания вырабатывают у обучаемых умение осмысливать и преломлять информацию в зависимости от поставленных задач, пользоваться приобретенным знанием в новой ситуации. Характер учебной деятельности зависит от формулировки задания, от постановки задачи. Поэтому коммуникативные задания не могут быть стереотипными, они должны вызывать интерес, представлять проблему под неожиданным углом зрения, развивать умение свободно пользоваться приобретенным знанием в новой ситуации, способность обосновывать выводы, приводить доказательства.

Большим методическим преимуществом коммуникативного задания является то, что оно – продуктивно-рецептивная единица, которая реализует деятельность как говорящего, так и слушающего.

Так, совместное обсуждение информации предполагает решение коммуникативных задач говорящего – сообщить, объяснить, описать, спросить, уточнить – и слушающего – понять, запомнить, сравнить, сделать вывод.

Типичным является комплексное коммуникативное задание, реализующее несколько видов речевой деятельности: слушающий должен что-то найти, выяснить, определить, чтобы затем проинформировать, убедить, доказать, дать оценку. Опыт преподавания свидетельствует, что именно последнее задание, связанное с выражением чувств по отношению к ситуации и ее оценкой, вызывает наибольшую сложность у обучаемых. В методическом плане эту задачу можно решить используя драматизацию, которая помогает наиболее естественно выразить в речи эмоциональную реакцию говорящего. В любом случае работа будет идти от формирования репродуктивных навыков (имитации и подстановки готовых речевых формул) через трансформацию к становлению собственно продуктивных навыков говорения.

В целом все коммуникативные задания можно разделить на следующие группы: (1) респонсивные (включающие вопросно-ответные упражнения), (2) ситуативные (включающие наряду с учебно-речевыми также проблемные ситуации), (3) репродуктивные (включающие пересказ, сообщение информации), (4) дескриптивные (включающие описание визуальных материалов), (5) игровые (включающие ролевые, коммуникативные и деловые игры). При этом методисты едины в оценке деловой игры как высшей стадии использования языка в целях профессионального обучения.

В данной статье рассмотрены общие вопросы, связанные с обучением иностранному языку как средству иноязычного

профессионального общения. Опыт подсказывает, что описанные в статье подходы к обучению в неязыковом вузе, равно как и предлагаемые коммуникативные задания, способны обеспечить формирование коммуникативной компетенции, уровень которой по завершении языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык в практической профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков, Страсбург. - Cambridge University Press, МГЛУ, 2003.
2. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЕ в ГОС ВПО второго поколения. Министерство образования Российской Федерации. – М.: МГЛУ,2000.
3. Долматовская Ю.Д. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в современных условиях (неязыковой вуз)// Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 2000. – с.5-9 (Тр.МГЛУ; вып. 454).
4. Мусницкая Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза//Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 2000. – с.9-15 (Тр. МГЛУ; вып 454).
5. Левина Е.В. О роли теоретического курса при обучении профессиональной коммуникации в специальном вузе//Формирование коммуникативной иноязычной компетенции (неязыковые вузы). – М., 1999, с. 127-134 (Тр.МГЛУ; вып.437).
6. Смирнова Л.П. Некоторые аспекты содержания обучения говорению//Оптимизация обучения иностранным языкам в системе

многоуровневой подготовки специалиста (неязыковые вузы). – М., 1999, сю51-65 (ТР.МГЛУ, вып .431).

7. Астафурова Т.Н. Коммуникативная компетенция в профессиональном межкультурном общении//Вторая международная конференция ЮНЕСКО. – М., 1996, с.105-106.

СОЗДАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Л.И. КУЗНЕЦОВА, Е.В. ОЗЕРСКАЯ

Красноярский госуниверситет

Согласно учебным планам всех специальностей неязыковых факультетов вузов иностранный язык входит в общегуманитарный блок, то

есть студентов обучают ему на первых курсах в рамках 340 утвержденных типовой программой часов. На этом этапе, помимо введения в специальность, студентам практически не читаются дисциплины по профилю обучения. Для чтения аутентичной научно-технической литературы по специальности (в соответствии с требованиями программы) и с целью успешной сдачи экзамена, обучаемым приходится «самообразовываться» в данной области.

Актуальность создания словаря, обусловленная отсутствием специализированных справочных источников для студентов-психологов, была очевидна. Все известные нам словарные издания представляют собой лишь перевод терминов без их толкования и приведения примеров, что вызывает у студентов начальных курсов их неполное понимание или неадекватное использование в собственных текстопорождениях.

Англо-русский словарь фундаментальных психологических дисциплин, составленный преподавателями кафедры иностранных языков нашего университета Л.И.Кузнецовой и Е.В.Озерской [Л.И. Кузнецова, Е.В. Озерская, 2004], содержит около четырех тысяч наиболее употребительных терминов, охватывающих различные разделы и области психологии, а именно:

общую психологию (с особым акцентом на теории ощущений, восприятия, памяти, мышления; историю психологических учений);

физиологические основы психологии; социальную психологию; педагогическую психологию; математические и статистические термины, используемые при обработке результатов экспериментов;

философские основы психологии, логический аппарат психологических исследований.

В словаре даны переводы и толкования английских понятий, пояснения, примеры и информация справочного характера. При работе над словарем авторами был решен круг проблем, касающихся объема словника; определения четкой границы между терминами и нетерминами; использования «авторских» терминов; сложностей перевода, связанных с

несовпадением понятийного аппарата в отечественной и зарубежной психологии.

Изданию присвоен гриф Сибирского регионального учебно-методического центра высшего профессионального образования для межвузовского использования в качестве учебного пособия. Оно получило признание не только студентов, но и аспирантов, преподавателей факультета, а также переводчиков психологической литературы.

Наиболее сложные для восприятия словарные статьи снабжены рисунками, а статистические термины – графами, иллюстрирующими области распределения.

В данной статье авторы делятся опытом использования справочной литературы в нетрадиционной для нее форме.

На занятиях у студентов-психологов в качестве эксперимента нами использовались некоторые виды языковых, речевых и коммуникативных упражнений, целью которых была активизация лексического материала.

Языковые упражнения первого типа направлены на сознательное восприятие и выделение психологических терминов в тексте. Работать над словом в языковом плане – значит зафиксировать его в сети ближайших отношений и преимущественных связей.

Расширенные описания, дефиниции и примеры-предложения заимствованы из монографий и научных статей по разным аспектам психологии. Они даны без русских переводов, что дает возможность студентам лучше усваивать слова в контексте.

Упражнения второго типа предназначены для понимания морфологической формы. Морфологическое толкование структуры слова специфицирует отношения морфемы и корня слова. Поэтому важно сообщить студентам не только значения слов, но и функции наиболее употребительных словообразовательных морфем. Здесь речь идет не о систематизации, а об освоении значений на основе конкретных примеров и накоплении основных случаев употребления. Студенты при этом должны обращать внимание на то, как сходные словообразовательные морфемы

вызывают одни и те же следствия. В результате ими усваиваются ключевые значения, которые могут быть использованы для выявления конструктивных языковых блоков.

Например:

Заполните колонки производными словами, где это возможно.

VERB	NOUN	ADJECTIVE	ADVERB
…	aberrance	…	…
cognition	…	…	…
…	…	tolerant	…
…	obsession	…	…
evaluate	…	…	…
…	involvement	…	

Упражнения третьего типа нацелены на установление антонимических и синонимических связей.

Например:

Заполните колонки, организуя слова в синонимических и антонимических парах

A) Scheme, cue, healer, etc

B) Negativism, integrity, reduction, etc

A B

WORD	SYNONYM	WORD	ANTONYM
method	…	*despair*	…
feature	…	*increase*	…
doctor	…	*positivism*	…

Упражнения четвертого типа нацелены на установление словосочетаний с другими словами

Например:

Составьте словосочетания со словом

Emotional: (~ control, ~ disorder, ~ expression, ~ immarturity, ~ instability, ~ state, ~ pattern, ~ tension, ~ tone, ~ support, ~ response)

Речевые умения базируются на запоминании единиц языкового материала и на овладении языковыми навыками. Что касается пути развития самих речевых умений, то он связан с усовершенствованием их содержательной стороны: с углублением понимания при чтении, усложнением построения монологической речи, развитием в ней связности, доказательности, развернутости излагаемых мыслей [П.Б. Гурвич, Ю.А. Кудряшов, 1991].

Таким образом, работать над словом или терминами в речевом плане означает воспользоваться предоставляемым ими возможностью для организации беседы на уроке в речевых упражнениях. Одним из примеров может служить развернутое описание.

Преимуществом таких описаний в расширенных словарных статьях об известных психологах является то, что в них задействовано большое количество слов, что обеспечивает возможность их повторения и способствует созданию напряженности психического состояния студентов при выполнении задания, поскольку им предстоит воспроизвести в речи распространенные предложения и передать большой объем информации.

Самый традиционный вид заданий, который использовался в процессе такой работы, это создание студентами схемы пересказа - описания. Работа проходила в групповом режиме, где трое студентов и координатор группы составляли такую схему.

Например:

Ivan Pavlov…

Biography, Education, Research, Theories, Contribution, Awards.

Затем один из студентов делал сообщение по схеме. Координатор задавал дополнительные вопросы, а если информация излагалась не полностью, другие студенты добавляли ее.

Стимулирующее воздействием на студентов оказывают задания - загадки. Например:

- *прослушайте дефиницию и угадайте загаданное слово; прослушайте следующие психологические термины и скажите, кто их автор, и т.д.*

Достаточно новыми для студентов являются упражнения-толкования, где необходимо, помимо традиционного заучивания слов, проявлять творческую инициативу во время подготовки .

Студентам дается домашнее задание на изучение конкретной словарной статьи. В аудитории они делают презентацию по плану, предложенному преподавателем: автор психологического термина (факультативно); область психологии, где может использоваться; морфологическое толкование термина; производные слова, с указанием части речи от данного термина; синонимы; антонимы; возможные словосочетания с данным термином; пример.

Цели толкования слова не ограничиваются простым раскрытием его содержания. Во время презентации словарной статьи студент указывает, к какой части речи принадлежит слово, дает примеры производных слов от данного термина и возможных словосочетаний с ним. Таким образом, он иллюстрирует синтагматические и парадигматические связи термина, приводят интересные примеры из учебных текстов и статей с данным термином. Мы рекомендуем проводить такие упражнения в парах сменного состава, когда каждый студент, имея возможность проговаривать и объяснять содержание словарной статьи другим студентам, узнает, в свою очередь, у них новые психологические термины. Студентам также рекомендуется добавить собственный пункт плана по словарной статье или привнести свое творчество в презентацию. Например, разработать собственные упражнения, где он может использовать синонимы или антонимы для первичного закрепления термина в памяти.

Практика выполнения подобных упражнений позволяет сделать следующие выводы:

1. во время занятий, где использовались коллективные формы обучения для изучения терминологии с помощью учебного словаря, студенты запоминали от 10 до 15 новых психологических терминов;

2. каким бы способом не производилась дешифровка термина : посредством привлечения синонимов или же, напротив, антонимов либо путем описания слова - с помощью этих языковых операций термин приобретал все новые контекстуальные связи, становился в новые значимые языковые отношения и, таким образом, лучше запоминался;

3. отсроченные тесты проверки знаний изученной терминологии показали хорошие результаты: 75- 98% правильных ответов;

4. работа с первоисточниками психологической литературы для поиска примеров и привлечение англо-английских словарей для толкования терминов обеспечивает студентам новый уровень овладения аутентичной справочной и профессионально-ориентированной литературой.

Возможны и другие способы запоминания терминов. Например, схемы и рисунки учебного словаря позволяют толковать слово с помощью зрительного восприятия в соответствующих упражнениях. Студентам дается задание на изучение конкретной схемы или рисунка, с последующей их презентацией на иностранном языке. Мы считаем, что подобный метод толкования слов эффективен в тех случаях, когда имеем дело со словами, которые без труда поддаются запоминанию с помощью наглядных средств. Зрительное восприятие в отличие от перевода вызывает сразу же ментальный образ. К каждому обозначению на рисунке дается также отдельная словарная статья. Таким образом, когда возникает необходимость, студенты переходят к языковому толкованию слов.

Неверным было бы считать, что в таком « сухом» виде работы нет места коммуникативным заданиям. Эти упражнения имеют целью формирование навыков ситуативно-направленного употребления психологических терминов. Они нацелены на сознательное и самостоятельное употребление терминов в процессе говорения и письма.

Например: **диспут «Психологические прогнозы»**

Изучив словарные статьи по теме «Эмоции», студенты готовят дома сообщения, основанные на психологическом прогнозе сначала по детским фотографиям известных людей, а затем по фотографиям этих же людей в возрасте 30-40 лет. На нашем занятии-диспуте это были фотографии Ирины Хакамады, Майи Плисецкой и Галины Вишневской. Работа проходила очень оживленно и интересно. Студентам же было предложено принести детские фотографии своих родственников и друзей. Все по очереди описывали эмоции на лицах детей, а студенты, которые принесли данные фотографии, комментировали, насколько правильно были сделаны прогнозы. Таким образом, все студенты использовали терминологическую лексику не только по теме «Эмоции», но и строили самостоятельные высказывания, развивая тем самым вербальные навыки в области профессиональной деятельности.

Думается, что данный опыт может служить примером для разработки подобных справочных изданий в иных областях знаний. Помимо учебной цели, такие словари могут помочь студентам правильно организовывать их самостоятельную работу; усваивать новейшие достижения в изучаемой сфере; мотивировать к исследовательской деятельности; способствовать расширению кругозора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Л.И. Кузнецова, Е.В. Озерская. Англо-русский словарь фундаментальных психологических дисциплин.- Красноярск: изд-во КрасГУ, 2004.

2. П.Б. Гурвич, Ю.А. Кудряшов. Лексические умения, обусловливающие говорение на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам.- Сост. Леонтьев А.А.- М.: Рус. яз., 1991.

СТРУКТУРНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е.Н. МАЛЮГА

Российский университет дружбы народов

Иноязычное общение является значимым компонентом профессионально-ориентированной деятельности специалистов. Роль

дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах постоянно растет. В настоящее время большую важность приобретает проблема создания лингводидактической базы. Поскольку в основе современного высшего профессионального образования заложена идея личностной ориентации, гуманизации и гуманитаризации образования, в неязыковых вузах должны применяться активные методы освоения студентами опыта профессиональной деятельности, адаптация знаний к жизни.

В условиях быстро обновляемой деловой и образовательной информации подготовка специалистов в неязыковых вузах должна учитывать необходимость разработки учебно-методических комплексов с учетом профессиональной ориентации.

Для приобретения иноязычных умений и навыков студентами-экономистами кафедрой иностранных языков экономического факультета РУДН был разработан учебно-методический комплекс “Английский язык для экономистов”.

Именно сейчас наиболее остро ощущается необходимость в появлении УМК для студентов-магистрантов, обучающихся по направлению “Экономика” по программе “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”. По этой программе работают не многие российские Вузы, хотя она уже стала популярной среди неязыковых Вузов. Тем не менее, разработанный УМК “Английский язык для экономистов” можно использовать и со студентами-экономистами, имеющими уровни языковой подготовки – Upper-Intermediate (выше среднего), которые обучаются согласно государственному образовательному стандарту по программе, рассчитанной на 340 часов, но опираясь на более гибкую схему обучения.

Курс состоит из программы, учебника, обширного методического блока (сборник текстов для самостоятельной и аналитической работы студентов, глоссарий, хрестоматия, варианты финальных тестов, сборник промежуточных тестов, вопросы для подготовки к финальному экзамену, электронная версия, презентации в формате PowerPoint, темы рефератов, адреса Web-сайтов по темам).

УМК нацелен на студентов, прошедших на более ранних этапах обучения базовый курс английского языка, английский язык делового общения и английский язык для профессиональных целей, освоивших английский язык на уровне Intermediate-Upper-Intermediate и прослушавших теоретические курсы по языкознанию, фонетике, основам переводоведения, лексикологии и лексикографии, теоретической грамматике, страноведению, теории и практике перевода, деловой коммуникации и др. Освоение курса английского языка для профессиональных целей (ESP) завершается в магистратуре.

Задачей УМК ”Английский язык для экономистов” является закрепление и развитие навыков, полученных в курсе английского языка для профессиональных целей, начатого в бакалавриате. За основу принята тематика основных учебных пособий по экономической теории, которая максимально приближена к тематике изучения специальности на русском языке.

Отличие программы курса, входящей в УМК, от аналогичных учебных программ, предлагаемых другими Вузами, заключается в том, что он:

1) нацелен на изучение языка специальности. В основном, вся учебная литература, которая имеется сейчас на образовательном рынке, рассчитана на развитие языка делового общения. Не многие методисты разрабатывают учебники и учебные пособия на базе материалов языка специальности для завершающего этапа обучения;

2) ориентирует студентов на решение проблем, характерных для российской экономики с целью научить их обсуждать основополагающие проблемы экономической теории, ориентироваться в значительных потоках экономической информации;

3) знакомит студентов с принципами самостоятельного поиска языкового материала, необходимого для решения поставленных перед ними экономических задач на английском языке с привлечением новых технологий;

4) ориентирован на программу “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”.

Цели и задачи обучения

1. знакомство студентов-магистрантов с текстами, отобранными по принципу актуальности затрагиваемых проблем;

2. дальнейшее развитие языковых навыков, закрепление необходимого объема экономической терминологии, умения вести дискуссию на иностранном языке, способности решать поставленные проблемы в ходе деловой игры;

3. обучение учащихся умению видеть в экономических текстах переводческие трудности, проводить предпереводческий анализ, свободный поиск переводчика;

Конечные требования к III ступени обучения (магистратура): наличие коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы.

Основные разделы учебного курса

1. Labour relations
2. Production and costs
3. Urgent Problems of Marketing
4. Economic development and cultural diversity
5. Business ethics
6. Accounting
7. Banking
8. Financial markets and investments
9. The role of government and public policy
10. Monetary and Fiscal policy
11. Globalisation
12. International trade
13. Economics and ecology

14.Russia in the World Economy

Каждая глава учебника состоит из серии языковых и речевых упражнений. Основной акцент был сделан на развитие языка специальности, т.е. отработку лексико-грамматических навыков, связанных с будущей специальностью студентов, письменные виды перевода, самостоятельную работу студентов.

Особое внимание уделяется практике ведения научной дискуссии и овладению навыками написания и представления докладов по различным экономическим тематикам, что должно способствовать развитию у студентов склонности к проведению самостоятельной научной работы, опираясь на ранее приобретенные навыки чтения, письма и аудирования.

Магистранты, имеющие языковой уровень Upper-Intermediate, изучают лексико-грамматический материал применительно к тематике учебника. В отдельные аспекты обучения выделяются: язык экономических текстов (газетно-публицистических, научных и учебных); перевод как вид речевой деятельности (устная и письменная формы); реферирование газетных, журнальных текстов.

Обучение переводу в магистратуре имеет чисто практическую направленность в отличие от бакалавриата, где студентам предлагаются спецкурсы по “Основам переводоведения” и “Теории и практике перевода”. В магистратуре же перевод основывается на материалах, использующихся при изучении языка экономической специальности и соответствует содержанию обучения по другим аспектам.

Основные виды перевода, представленные в учебнике – реферативный, сокращенный и эквивалентный. Причем, реферативный перевод может заменяться на сокращенный, в зависимости от плана занятия.

Несмотря на то, что по программе “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации” предполагается обучение письменным формам перевода, материал составлен так, что его возможно использовать и для устного перевода.

Подобного рода УМК разрабатывается впервые с учетом языка специальности (экономической теории), ориентации на программу “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”, привлечения аутентичных материалов о Российской экономике, а также с опорой на новые технологии.

Апробация отдельных глав учебника успешно прошла на 5 курсе экономического факультета РУДН. Причем особенно удачными, на наш взгляд, оказались подбор тем и отбор материала, содержащего большое количество профессиональной лексики. Успешным также оказался и разнообразный набор заданий, нацеленный на понимание англоязычных текстов, перевода их на русский язык, на расширение и закрепление знаний в области грамматики, а также на развитие навыков прямого и обратного перевода и реферирование текстов. Особым достоинством учебника является и то, что в каждом разделе имеются проблемные ситуации (case studies), ситуации для работы в группе и для “мозгового штурма”.

В перспективе планируется подготовка учебника для преподавателей и аудио/видео материалов по курсу.

Основными формами занятий по изучению иностранного языка на завершающем этапе являются:

- аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя
- обязательная самостоятельная работа студентов по заданию преподавателя (выполнение учебных заданий во внеурочное время дома, в компьютерном классе, в библиотеке Британского Совета и Американского Центра и т.д.)
- индивидуальная самостоятельная работа студента (переводы, реферирование и аннотирование англоязычных публикаций, подготовка докладов к студенческим конференциям и т. д.)
- консультации
- игровые занятия (ролевые, деловые игры, имитационные игры)

Всего в учебнике 14 разделов (уроков), каждый из которых рассчитан на 6 часов аудиторной работы под руководством преподавателя и 2 часа самостоятельной работы студентов. Соответственно, в зависимости от уровня группы преподаватель имеет возможность гибкого планирования урока.

Виды самостоятельной работы:

- учебные задания на занятиях;
- дополнительная практика речевого общения на специальных занятиях (мультимедийные программы, Internet) под руководством преподавателя. Общий объем времени – до 50% по отношению к аудиторным занятиям;
- внеаудиторное чтение (тексты по специальности). Объем текста равен ~ 3-4 стр. в нед. Указанные виды работ сохраняются в течение всего периода обучения в магистратуре, но растет их объем, сложность, а также уменьшается доля непосредственного руководства преподавателя.

Подготовленные учебно-методические материалы являются одновременно дополнением к учебному курсу “Английский язык для экономистов”, а также могут использоваться самостоятельно в виде:

- презентационных материалов в формате PowerPoint (на практических занятиях в качестве дополнительных технических средств) по темам: “Банковское дело”, “Денежная и финансовая политика”;
- сборника учебных заданий по темам курса для самостоятельной и аналитической работы студентов;
- списков необходимой основной и дополнительной литературы по темам;
- источников информации в Интернете (основные WEB страницы по темам);
- вариантов промежуточных и финальных тестовых письменных экзаменов;
- вопросов для подготовки к финальному экзамену;
- терминологического словаря по темам курса;

- хрестоматии.

Контроль может иметь следующие формы:

Контроль усвоения пройденного материала проводится как в течение семестров в каждой группе (текущий контроль), так и после прохождения определенной части материала по каждому аспекту программы (рубежный семестровый контроль). В конце I и II семестров проводятся семестровые контрольные работы, охватывающие материал всего семестра. В конце I и II семестров проводятся устные зачеты, а в конце III семестра – государственный квалификационный экзамен по английскому языку (диплом переводчика). Письменные формы контроля охватывают проверку усвоения грамматического и лексического материала по соответствующему аспекту обучения, а также проверку навыков письма.

Именно такой подход к разработке учебно-методических комплексов для неязыковых вузов отвечает европейским образовательным стандартам по иностранным языкам. Создание подобных УМК возможно только в тесном сотрудничестве с профильными кафедрами. Необходимо, чтобы не только преподаватели иностранных языков, но и преподаватели специальных кафедр стимулировали потребность студентов в изучении иностранных языков. Подобное сотрудничество преподавателей окажется полезным не только для успешного изучения студентами иностранных языков, но и для приобретения ими профессиональных знаний.

Таким образом, разработанный кафедрой иностранных языков экономического факультета РУДН учебно-методический комплекс “Английский язык для экономистов”, как нам представляется, может способствовать более эффективному формированию навыков и умений у студентов-магистрантов в сфере иностранного языка профессионального общения.

К ВОПРОСУ ОБ «УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЯХ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю. А. ПЛУЖНИКОВА

Коломенский институт Московского государственного открытого университета

Традиционно процесс обучения различным предметам, в том числе и иностранному языку, всегда был сконцентрирован на таких компонентах социального опыта, как знания, умения и навыки, но оставлял без внимания

обучение самому процессу учения, другими словами – овладение учащимися учебной компетенцией. Однако, по мнению многих исследователей и преподавателей практиков, основным в учебной деятельности являются не конкретные навыки или знания, но развитие умений самостоятельного умственного труда, формирующихся в процессе учения. Так, отечественный психолог Д.Н. Узнадзе, анализируя деятельность учения, подчеркивал: «Активность, возникающая в процессе учения, имеет … не только значение средства, но и свою независимую ценность; основное место в учении занимает не продукт, предоставляемый им нам в качестве конкретного навыка или знания определенного содержания, а развитие в определенном направлении сил учащегося» [Узнадзе, 1997].

Важную роль в осознании того, как учиться эффективно, с наибольшим успехом, приобретают т. н. **метакогнитивные** процессы учащихся, позволяющие им выйти за рамки собственного учения и посмотреть на него «со стороны». Осознание себя как субъекта умственной деятельности, как умственного работника, и овладение собственными интеллектуальными процессами не есть чисто субъективный процесс. Объективным компонентом этого процесса является система технических приемов умственной деятельности (т. н. стратегий), ставших привычными в результате систематического учения, внешнего педагогического контроля и самоорганизации умственной работы учащихся в процессе обучения и руководства со стороны преподавателя. Речь идет о способности и готовности учащихся сознательно управлять и регулировать использование соответствующих стратегий учения в различных учебных ситуациях.

В области изучения иностранных языков (ИЯ) первые работы по исследованию этой проблемы появились в 60-70 гг. 20 в. С тех пор изучались вопросы об определении понятия «стратегии учения», их влияние на уровень достижений учащихся разных возрастов, их связи с другими компонентами учебного процесса и другими аспектами изучения ИЯ (A. Cohen, M. Ehrman and R. Oxford, I. Huttunen, J. Rubin, Л. В. Фарисенкова и

др.). Суммируя данные изученных исследований по проблеме, под термином «**учебные стратегии**» в обучении ИЯ мы будем понимать систему технических приемов умственной деятельности, сознательно применяемую учащимися для повышения эффективности овладения иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК). Среди учебных стратегий мы предлагаем выделять следующие группы:

1) **когнитивные стратегии** – умственные действия, используемые учащимися для эффективного учения и овладения ИЯ. К ним относятся: различные мнемонические приемы для перевода изученного материала в долговременную память, группировка материала для облегчения его изучения и запоминания, верификация гипотез, языковая и контекстуальная догадка, положительный перенос, дедуктивные рассуждения, анализ, синтез, категоризация, абстрагирование, ведение записей, конспектов, словариков, составление памяток, воспроизведение, повторение, эффективная организация тренировки и практики, самомониторинг и пр.

2) **метакогнитивные стратегии** – умственные действия, необходимые для организации, регулирования и рефлексии над собственным изучением ИЯ. К ним мы относим: предварительное планирование, выбор приоритетов и постановку задач, самонаблюдение, направленное внимание, избирательное внимание, самоорганизацию, самоконтроль и самооценивание, самоуправление и самоанализ.

3) **социально-аффективные стратегии** – комплекс действий, предпринимаемых учащимся для расширения взаимодействия с изучаемым языком, организации сотрудничества с другими участниками учебного процесса и для регулирования своего эмоционального состояния. Здесь идет речь о расширении возможностей пользоваться ИЯ как средством общения в устной и письменной форме. Это могут быть: инициирование общения на ИЯ с одноклассниками, учителями, носителями ИЯ и др., участие в переписке, работа в «тандем - проектах», использование возможностей сети Internet, просмотр фильмов и телепередач, чтение книг, газет, журналов на

ИЯ и т.п. К этой группе также относятся способность и готовность к сотрудничеству с другими в целях овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, проявление заинтересованности, эмпатии, толерантности к другим, обеспечение обратной связи в общении (проверка собственного понимания сообщений участников общения и проверка понимания другими того, что стремиться выразить сам учащийся). Важную роль играет также регулирование собственного эмоционального состояния (понижение уровня тревожности, самомотивация, управление эмоциями, повышение уверенности в собственных силах и т.п.). К этой же группе мы относим и применение компенсаторных стратегий превентивного и восстановительного характера, т. е. действий, предпринимаемых учащимися для возмещения (компенсации) несоответствия между своими коммуникативными потребностями и языковыми средствами их выражения, которыми обладают учащиеся на данный момент.

Знания о различных стратегиях овладения ИЯ и умение применить их на практике относятся как к решению конкретных учебных задач различного типа, так и к процессу изучения ИЯ в целом. Однако, несмотря на накопленные знания о различных стратегиях, приемах изучения ИЯ, способных обеспечить эффективность учения, вопрос о внедрении их в практику преподавания и изучения ИЯ до сих пор остается открытым. Так, I. Huttunen [Huttunen, 1990] указывала, что учителям следует знать больше о различных учебных стратегиях и их эффективности, а также учить своих подопечных применять такие стратегии сознательно и с наибольшей пользой. Согласно ее исследованиям, учащиеся, обращающиеся ко всем возможным сферам применения учебных стратегий – наиболее успешные учащиеся.

В отечественной педагогике подобные советы учителям также не являются нововведением. Так, И.П. Подласый в учебнике «Педагогика» рекомендует учителям помогать учащимся в овладении наиболее продуктивными способами научно-познавательной деятельности, учить учиться [Подласый, 1999].

Учебные стратегии в последнее время привлекают внимание не только исследователей-методистов, но и авторов УМК по иностранным языкам, которые включают в учебные материалы обучение стратегиям, касающимся некоторых областей овладения ИЯ, например:

- усвоение новой лексики (использование мнемонических приемов, ключевых слов, цепочек слов, ассоциаций и др.);
- понимание прослушанного текста (догадка, построение и проверка гипотез, направленное внимание и т.д.);
- понимание прочитанного текста (семантическая карта, систематизация информации с помощью схем, таблиц, контекстуальная догадка и т.п.);
- элементы самооценки, рефлексии над своими достижениями, прогрессом, способами работы над языком и т. д.

Однако практически не уделяется внимание учебным стратегиям, связанным с обучением продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письменной речи. Часто подача учебного материала не подчиняется задаче формирования тех или иных учебных стратегий, и сами они не осознаются учащимися в полной мере.

Сама необходимость внедрения разработок, касающихся применения различных учебных стратегий, в практику обучения ИЯ не вызывает сомнений. Нужно заметить, что роль учителя в процессе присвоения и использования учащимися новых учебных стратегий не ограничивается только лишь знанием этих стратегий, поскольку обучить им значительно труднее, чем определить (идентифицировать). Только тщательный, пошагово продуманный подход может принести необходимые результаты. Следует подчеркнуть, что вопрос о том, как способствовать эффективному применению учебных стратегий, является комплексным и не предполагает простых решений. На основании анализа научно-методической и учебной литературы, а также собственного опыта преподавания ИЯ, предлагаем следующий обобщенный алгоритм действий учителя ИЯ по обучению учебным стратегиям:

1. Подготовительный этап.

Ознакомление учащихся с понятием «учебные стратегии», обсуждение проблемы в малых группах, ретроспективный анализ упражнений с точки зрения применявшихся стратегий, общее обсуждение мнений групп.

2. Ознакомительный этап.

Углубление знаний учащихся о различных учебных стратегиях. Выбор и ознакомление учащихся с конкретной стратегией: ее название, основания для ее применения, мотивирование учащихся (в том числе примеры успешного применения стратегии), описание стратегии и моделирование ее практического применения, сопровождаемое рассуждениями вслух, детальными рабочими комментариями.

3. Тренировочный этап.

Формирование и развитие умений применять данную стратегию в упражнениях и в реальных учебных ситуациях: выполнение коллективных проблемных заданий, сопровождаемое размышлениями вслух, поддержкой со стороны учителя, по завершении – групповое обсуждение и коллективный анализ результатов; индивидуальное выполнение заданий на интериоризацию стратегии, поощрение учащихся к самостоятельному ее применению.

4. Оценочный этап.

Развитие умения обучаемых оценивать собственное применение стратегии: письменная фиксация использованных стратегий сразу после выполнения задания, обсуждение применения стратегии в группе, ведение дневников / журналов применения стратегий (в сотрудничестве с учителем) и т.п.

5. Творческий этап.

Развитие умения учащихся совершать перенос стратегии для использования в новой ситуации, дополнительная тренировка применения стратегии в сходных заданиях, обсуждение рефлексивного и мотивационного аспекта применения стратегии с учащимися.

При обучении изучающих ИЯ применению учебных стратегий важно приучить их задавать самим себе следующие основные, «фундаментальные» вопросы, касающиеся их учения: Чего я хочу достичь? Знаю ли я точно, что я делаю? Почему я делаю это? Каким образом это будет полезно для меня? Какие стратегии я буду использовать, чтобы достичь своей цели наилучшим образом? Как я смогу определить, что добился успеха? Таким образом должна обеспечиваться сначала управляемая, а затем – само направляемая рефлексия над способами овладения ИЯ как средством общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Узнадзе Д.Н. Формы поведения человека // Теория установки / Д. Н. Узнадзе / Под ред. Ш.А. Надирашвили и В.К. Цаава. – М.: Изд-во «Институт практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – с. 410.

2. Huttunen I. Towards Learner Autonomy and Increased Communication. Reports from the Faculty of Education. – University of Oulu. – 1990. - № 73. – p. 52.

3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – с. 447.

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Г.Г.ПУШКИНА

Финансовая академия при Правительстве РФ

На современном этапе среди различных видов самостоятельной работы студентов на первый план выходят социально ориентированные технологии, т.е. технологии, направленные на последовательное моделирование в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий предметного и социального контекста деятельности специалиста.

Рассмотрим вопросы, непосредственно связанные с этими технологиями, подробнее.

1. Основные характеристики социально ориентированных технологий.

1. Моделирование целостного предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности.
2. Единство и взаимосвязь предметного и деятельностного компонентов учебно-познавательной деятельности студентов.
3. Создание условий для принятия студентом самостоятельных решений, накопления опыта профессиональной деятельности.
4. Обеспечение творческого характера учебной деятельности.
5. Стимулирование рефлексивного анализа и самооценки коммуникативной и учебной деятельности студентов.

Использование социально ориентированных технологий предполагает сочетание аудиторных и внеаудиторных форм работы с приоритетной ориентацией на внеаудиторную самостоятельную деятельность студентов.

Всем этим требованиям отвечает **проектная технология.**

Это одна из технологий в обучении, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. По существу проектная технология – это взаимодействие в ходе обучения и обучение в системе социального взаимодействия, при котором учащиеся принимают и выполняют различные социальные роли (организатора, лидера, исполнителя и др.) и приучаются, готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. [Коряковцева 2002, с.125].

В процессе изучения иностранного языка **метод проектов** является комплексным видом учебной деятельности. Он совмещает различные виды иноязычного речевого общения в целях решения определенных конструктивно-практических, информационных, исследовательских и других проблемных и творческих задач.

При этом, с одной стороны, изучаемый иностранный язык выступает как средство образовательной, информационной, конструктивно-творческой деятельности учащегося, а с другой – в процессе работы над проектом происходит освоение изучаемого языка в различных аспектах его непосредственного использования.

Таким образом, **проектная технология** в области изучения иностранного языка основана на создании учащимся личностного образовательного продукта в аутентичной ситуации образовательной или социально-культурной деятельности и направлена на него. В силу этого **проектная работа** ставит учащегося в ситуацию реального использования изучаемого языка, способствует осознанию целей и возможностей изучения иностранного языка в его собственной деятельности и включает процесс освоения иностранного языка в продуктивную творческую деятельность.

Основными направлениями в использовании метода проектов являются:

1. Работа над проектом всегда направлена на разрешение конкретной, причем социально-значимой **проблемы** - исследовательской, информационной, практической.

2. Планирование действий по разрешению проблемы - иными словами, выполнение работы всегда начинается с подготовки самого проекта, в частности - с определения вида продукта и формы презентации.

3. Исследовательская работа учащихся как обязательное условие каждого проекта. Отличительная черта проектной деятельности - **поиск** информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками проектной группы**.**

4. Результатом работы над проектом, иначе говоря, его выходом, является **продукт,** который создается участниками проектной группы в ходе решения поставленной задачи

5. Представление готового продукта с обоснованием эффективности решения поставленной проблемы. Иными словами, осуществление проекта требует на завершающем этапе **презентации** продукта и защиты самого проекта.

Единой точки зрения на то, как должна быть организована работа над проектом - индивидуально или в группе, не существует. Система "Международный бакалавриат" допускает только персональные проекты. Напротив, одна из крупнейших современных исследователей учебных проектов Е.С. Полат (г. Москва), считает, что метод проектов эффективен лишь в сочетании с "технологией работы в группах сотрудничества".

Ни в коей мере не оспаривая мнение авторитетных специалистов, отстаивающих преимущества персональных проектов, могу лишь утверждать, основываясь на собственном практическом опыте, что, на мой взгляд, наиболее эффективными являются проекты в малой группе.

Подобный формат, как мне представляется, наиболее полно отвечает современным требованиям умения «работать в команде», воплощая в жизнь принцип синергии.

Суть синергии заключается в том, чтобы ценить различия - уважать их, наращивать сильные и компенсировать слабые стороны.

Однако поскольку настоящая статья является обзором наиболее теоретически проработанных методик, ниже приводится перечень преимуществ как персональных, так и групповых проектов.

Преимущества персональных проектов:

- план работы над проектом может быть выстроен и отслежен с максимальной точностью.
- у учащегося формируется чувство ответственности, поскольку выполнение проекта зависит только от него.

 учащийся приобретает опыт на всех без исключения этапах выполнения проекта - от рождения замысла до итоговой рефлексии.

 формирование у учащегося важнейших умений и навыков (исследовательских, презентационных, оценочных) оказывается вполне управляемым процессом.

Преимущества групповых проектов:

 в проектной группе формируются навыки сотрудничества.

 проект может быть выполнен наиболее глубоко и разносторонне.

 на каждом этапе работы над проектом, как правило, есть свой ситуативный лидер: лидер-генератор идей, лидер-исследователь, лидер-оформитель продукта, лидер-режиссер презентации; каждый учащийся, в зависимости от своих сильных сторон, активно включается в работу на определенном этапе.

 в рамках проектной группы могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения; элемент соревнования между ними, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта.

Особое значение имеет этап презентации проектов, на котором происходит анализ проектной деятельности, включающий само – и взаимооценку (рефлексия). Подводятся итоги совместной работы учащихся, дается качественная оценка проделанной работе.

Ниже приводятся **параметры внешней оценки проекта**:

* значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;

* корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;

* активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;

* коллективный характер принимаемых решений (при групповой проекте);

* характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;

* необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других областей;

* доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;

* эстетика оформления результатов проведенного проекта;

* умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность.

Подводя итоги, можно еще раз отметить, что работа над проектом - это в первую очередь самостоятельная работа учащегося по решению какой-либо проблемы, требующая умения поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу, подобрать необходимый материал и т.д. Таким образом, в процессе этой деятельности учащийся развивает свои интеллектуальные умения, такие черты характера, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, приобретает определенные учебные навыки, а обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коряковцева Н.Ф. – Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: Аркти 2002

2. Полат Е.С. – Метод проектов. – Российская Академия Образования.

Лаборатория Дистанционного Обучения. 2002

3. Савон И.В. – Методика использования социально ориентированных технологий в процессе формирования профессиональных умений преподавателя иностранного языка. – Московский государственный лингвистический университет. М. 2004

4. www.eidos.ru/journal/2005

- Метод проектов в работах зарубежных ученых.

5. www.ioso.ru/distant/library/publication

- Параметры и критерии внешней оценки проектов.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ДИСКУРСУ НА БАЗЕ УЧЕБНИКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Л.В.СТУПНИКОВА

Всероссийская академия внешней торговли

В настоящее время возрастает потребность в обучении специалистов в той или иной области иностранному языку с целью его профессионального использования в связи с глобализацией современного общества и сопровождающих ее процессов расширения международных связей и контактов представителей различных культур. Профессионально-ориентированное обучение юристов иностранному языку становится особо значимым, поскольку именно они обеспечивают правовую основу деловых контактов.

В этих условиях встает задача поиска оптимальных гармоничных целостных программ обучения иностранному языку, призванных способствовать не только формированию у будущего юриста профессиональной иноязычной языковой картины мира, но и иноязычной профессиональной концептуальной картины мира. При этом результатом обучения будет овладение иноязычным юридическим дискурсом.

Данная цель может быть достигнута при четкой и продуманной системе организации управления учебным процессом, центральным звеном которого остается учебник.

При создании профессионально ориентированного учебника должна быть принята во внимание его «узкая специализация и дифференциация в зависимости от контингента учащихся». [Дешереева,1981] В этом плане нельзя не согласиться с Орбодоевой Л.М. [Орбодоева, 2003], которая считает, что необходимо ориентировать цели разработки учебника на «конкретную модель личности, формируемой в том или ином учебном заведении в зависимости от конкретного этапа обучения».

Отражая языковую и концептуальную профессиональную картину мира инофона, современный профессионально- ориентированный учебник иностранного языка должен быть комплексным и многоаспектным. Это обусловлено необходимостью овладения иностранным языком как средством профессионального общения. Он должен способствовать

развитию у учащихся коммуникативных умений, которые формируются на базе языковых знаний и навыков, а также страноведческих и лингвострановедческих знаний. [Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А, 1999]

В современном понимании (Н.И. Гез, И.Л. Бим, Мусницкая Е.В. и др) учебник иностранного языка должен представлять учебно–методический комплекс (УМК), который учитывает профиль вуза / факультета, этап обучения, сетку часов. В данный комплекс должны входить следующие компоненты: книга / учебник для студентов; материалы / пособие для дополнительного чтения;

краткий грамматический минимум / справочник; лексический минимум; методические указания / книга для преподавателя;

материалы для работы с аудитивными, визуальными и аудиовизуальными средствами обучения (в том числе компьютера).

Ядром же УМК является учебник для студентов, на базе которого строятся все вышеперечисленные компоненты.

Во Всероссийской академии внешней торговли обучение языку специальности (юридический английский язык) начинается на II курсе как дневного, так и вечернего (II высшее образование). Ко II курсу 60% студентов находятся на уровне Threshold (пороговый) по классификации, разработанной учеными Совета Европы. [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка, 1996]

В связи с этим было принято решение о создании профессионально-ориентированного учебника для уровня Threshold (порогового).

Исследователи (Бим Л.И., Сятковский С.О. и др.) выделяют внешнюю и внутреннюю структуру учебника. Внутренняя структура представляет собой глубинные системные связи, которые проявляются прежде всего в выборе принципов, методов и общей стратегии обучения. [Бим, 1981]

Начиная работу над внутренней структурой профессионально ориентированного учебника, преподаватели ВАВТ прежде всего определили количество часов, необходимых для работы с учебником, что составило 160 часов аудиторных занятий и 60 часов самостоятельной работы.

Следующим этапом стало определение содержания профессионально-ориентированного учебника, учитывая, что современный учебник должен охватывать все компоненты содержания обучения, а именно:

1) предметы речи / темы / проблемы / ситуации общения;

2) языковой и речевой материал (от звуков / букв до связного текста, включая обобщения на разных уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом, а также уровне коммуникации);

3) процессуальный аспект содержания обучения, который включает в себя организацию деятельности общения:

ориентировку / подготовку к деятельности; исполнение деятельности на репродуктивном уровне (тренировка); исполнение деятельности на рецептивном уровне (чтение, аудирование); исполнение деятельности на продуктивном уровне (говорение, письмо); контроль и самоконтроль;

4) интеграцию страноведческого и социокультурного аспектов во все компоненты содержания обучения. [Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А, 1999]

Было отобрано 15 тем, отражающих, по мнению преподавателей кафедр специальных дисциплин ВАВТ, базовые понятия специальности юриста-международника. В темы были включены: определение права; правовые системы; частное и публичное право; деликатное право; доверительная собственность; система судов; суд присяжных; система апелляций; юридические специальности; контрактное право; средства судебной защиты; создание, работа и ликвидация компаний; потребительское право; интеллектуальная собственность; права человека.

Под внешней структурой учебника понимается его компонентный состав, рубрикация каждого компонента, организация его частей, глав, разделов, параграфов и т.п. И хотя внешняя структура учебника выполняет служебную функцию по отношению к внутренней структуре, следует подчеркнуть, что ее правильная организация помогает учащимся лучше усвоить материал учебника, т.е. его внутреннюю сторону.

Для максимальной интенсификации обучения профессионально ориентированному общению на основе предложенного учебника материал учебника организован в восемь крупных блоков, которые свою очередь объединены в два макроблока, прохождение которых совпадает с I и II семестром соответственно. Каждый блок состоит из 2-3 уроков, построенных по общей схеме. В свою очередь каждый урок учебника состоит из следующих разделов: предтекстовые задания, список трудных слов урока с транскрипцией, словарь для основного текста урока, текст, послетекстовые задания, лексико-грамматические упражнения, тексты для дополнительного чтения, темы для обсуждения. В конце каждого блока содержится урок-повторение, что позволяет студентам систематизировать полученные знания. Каждый макроблок заканчивается тестом, целью которого является контроль усвоения студентами изученного материала.

В качестве доминанты каждого урока выступает текст. Как полагают многие исследователи, (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Халеева И.И. и др.) именно текст способен передавать картину мира носителя языка и культуры. Тексты учебника носят профессионально направленный характер и отражают запас базовых специальных знаний, которыми обладает юрист в англоязычных странах.

Юридический дискурс является узкоспециализированным типом дискурса английского языка, который характеризуют обособленность от всех других языковых стилей и подстилей и терминологическая точность. [Соколова, 2002] Таким образом, аутентичные тексты представляют собой особую познавательную ценность, так как они способствуют расширению

профессионального кругозора студентов и содержат клише и идиоматические выражения, характерные для данного вида профессиональной деятельности.

Было решено строить основной текст урока на материале английского общего права, а в дополнительные тексты включать материалы по континентальному праву. Таким образом, студенты получают знания о двух главных системах права, существующих в мире, что помогает развивать у обучаемых восприятие картины мира на материале, создающем социокультурный фон и контекст иноязычного общения, обеспечивая формирование социокультурной компетенции.[Гусева, 2003]

Основной текст урока направлен на изучающее чтение, т.е. полное и точное понимание всей информации текста. [Фоломкина, 1987] При отборе основных текстов к ним предъявлялись следующие требования: аутентичность (адаптация производилась минимальная, в основном за счет купирования – фраз, абзацев, частей текста);

современность; связность; целостность; четкое структурирование;

соответствующая тематика; частотность профессиональной терминологии; информативность; познавательность; соответствие содержания уровню профессиональных знаний студентов международно-правового факультета II курса ВАВТ.

Особое требование было предъявлено к объему текста. По нашему мнению, основной текст должен составлять от 1500-2500 знаков (без пробелов), чтобы обеспечить эффективную работу над ним.

Было предложено проводить работу над текстом по параграфам. С этой целью поурочный словарь и вопросы к тексту (exercise 1, section 1) были разбиты по параграфам.

Трудные по произнесению юридические термины, встречающиеся в основном тексте урока, были выделены в отдельную таблицу, которая располагается перед поурочным словарем. В таблице представлен англоязычный термин и его транскрипция.

Таким образом, в уроке обеспечивается троекратное представление термина:

1. звуко-буквенное (траскрипционная таблица),
2. соотнесение англоязычного термина с его значением в русском языке (поурочный словарь),
3. употребление термина в речи (основной текст).

Для наиболее эффективного запоминания терминов и формирования устойчивых представлений о некоторых стереотипных правовых ситуациях в ряде случаев используется фреймовый подход к организации материала. О.Л. Каменская определяет фреймы как «глубинные инварианты определенных фрагментов знаний».[Каменская, 1990] Фреймы помогают создавать базу для формирования концептуальной картины в области юриспруденции. [Латышева, Межова, 2001]

Поскольку целью изучающего чтения является точное и полное понимание всей информации текста, то упражнения, направленные на обучение данному виду чтения, должны развивать умения лексико-грамматического анализа текста, предупреждать ошибки понимания текста, связанные с неточностью перевода (понимания) времени и залога сказуемого, числа существительных, модальных глаголов, предлогов.

Для контроля точности понимания текстов для изучающего чтения используются ответы на вопросы по прочитанному тексту, выбор правильного варианта ответа из предложенного перечня, выражения согласия или несогласия с утверждениями на основе текста, объяснение предложений из текста (Section I. Study of the Text).

Предтекстовые (Pre- reading) задания помогают студентам войти в тему урока, уяснить ключевые термины урока, обсудить наиболее общие положения урока.

Особую значимость при обучении языку специальности приобретает специальный перевод, так как именно во время перевода происходит актуализация специальных терминов и устойчивых словосочетаний.

В каждом уроке учебника представлены переводные упражнения, которые расположены в уроке на основе принципа “от простого к сложному”.

Работа над текстом урока заканчивается таблицей, (Section II. Vocabulary and Grammar/ Exercise 17), в которой представлен перевод текста урока по предложениям. Она может быть использована студентами для самоконтроля усвоения изученного материала.

Дополнительные тексты урока расширяют тему урока, представленную в основном тексте.

Заключительным этапом работы над уроком является обсуждение тем или ситуаций, связанных с тематикой урока.

В конце каждого урока представлены ключи, что позволяет студенту работать над материалом самостоятельно.

Написание учебника явилось первым этапом работы над созданием профессионально-ориентированного учебно-методического комплекса для студентов II курса Международно-правового факультета ВАВТ, находящихся на пороговом уровне владения английским языком. В настоящее время в ВАВТ проходит опытная проверка созданного учебника, по окончании которой будет проведена соответствующая коррекция. В дальнейшем планируется написание книги для преподавателя и создание аудитивных средств обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дешереева Ю.Ю. Учебник русского языка для иностранцев как средство лингвокультурного взаимодействия // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. – М. Русский язык, 1981.

2. Орбодоева Л.М. Теоретические основы структуры и содержания учебника по практике межкультурного общения: Дис. … канд. филол. наук. – М.,2003.

3. Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника. // Иностр. языки в школе. – 1999 №6. – С.13-17.

4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка: Совет Европы.- Страсбург, 1996.

5. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание учебника русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1981.

6. Соколова В.Л. Использование фреймового подхода при учебном переводе англоязычных юридических текстов Профессиональные дискурсы в свете когнитивной теории языка. - М., 2002.-С.29-38 (Тр./МГЛУ; вып.472).

7. Гусева А.В. Проблема оценки сфомированности социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов. // Современные подходы к уровням обученности и критериям их оценки при подготовке по иностранному языку специалистов-нефилологов. - М., 2003.- С.59-67 (Тр./МГЛУ; вып.477).

8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987.- 208с.

9. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. – М., 1990.

10. Латышева А.Н., Межова Т.Б. Фреймовый способ организации лексики при обучении языку специальности (Английский язык для юристов) // Иностранные языки в сфере профессиональной коммуникации / Мат. межвуз. науч.-практ. конференции. – М.:МГЛУ, 2001.- С.45-54.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

К.Н. АНТОНОВА, Н.И. БАШМАКОВА

Государственная полярная академия

На современном этапе своего развития, Россия сталкивается с необходимостью обновления системы высшего профессионального образования. По свидетельству отечественных исследователей (Н.В. Баграмова, Е.З.Власова, Ю.В. Еремин, В.А. Козырев А.П., Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина и др.), основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в том, чтобы найти пути формирования у будущего специалиста деятельностного подхода, в процессе обучения, способствующие становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, а также решения новых проблем и задач профессионального характера в потоке постоянно меняющейся информации.

Сегодня это невозможно без овладения студентом знаниями, умениями и навыками использования информационных технологий в сфере будущей профессиональной деятельности.

К настоящему моменту исследователи [Сережкина, Садыкина, 2004], приходят к единому мнению о том, что информационные технологии должны разрабатываться с учетом классических дидактических требований, которые предъявляются к учебному занятию. Однако отметим, что принципы преподавания по новым информационным технологиям имеют свою специфику.

Автор данной статьи выделяет ряд принципов, которые необходимо учитывать при организации процесса профессионально-ориентированного обучения на основе современных информационных технологий:

Принцип научности определяет содержание учебного материала и требует включения не только фундаментальных положений современных науки, но и вопросов, связанных с перспективами ее развития. При этом способы усвоения должны быть адекватны современным научным способам познания и с использованием современных информационных технологий в том числе.

Принцип доступности понимается как возможность достижения цели обучения каждым студентом. При профессионально-ориентированной подготовке с использованием новых информационных технологий каждому студенту предоставляется возможность выбора подходящего темпа освоения учебного материала по дисциплине.

Принцип систематичности и последовательности в виде алгоритма очередности выдачи модулей обучающих программ, построения и корректировки последовательности при самостоятельной работе студентов в программных средах. Особенно отчетливо реализация данного принципа проявляется при работе студентов с гипермедийными программами, в которых информация задается многоуровневой структурой.

Принцип прочности реализуется в закреплении и совершенствовании усвоенных знаний, умений и навыков. Возможности компьютера при этом огромны: многократный повтор, текущий контроль прочности усвоения.

Принцип наглядности реализуется благодаря графическим возможностям новых информационных технологий, позволяющих в образной форме представить изучаемый процесс или явление.

Применение компьютера в учебном процессе позволяет реализовывать принцип связи теории с практикой, сместив их соотношение в сторону баланса между ними и принцип сознательности и активности, который проявляется, прежде всего, в потребности самоконтроля.

Использование в профессионально-ориентированном обучении информационных технологий предполагает и реализацию принципов коллективизма и индивидуализации обучения, которые, на взгляд автора, являются особенно важными в современных условиях. Это можно объяснить, прежде всего, необходимостью воспитания у студентов навыков коллективной деятельности, коммуникативных качеств, умения согласовывать личные и общественные интересы, а возможности информационных технологий как средств общения людей безграничны.

Принцип индивидуализации обучения реализуется за счет поэтапного наращивания трудностей достижения учебных целей студентами с разной

подготовкой. В этом случае информационные технологии представляют собой многовариантный банк учебных заданий и вопросов.

В заключение отметим, что профессионально-ориентированное обучение, основанное на современных информационных технологиях, положительно влияет на уровень подготовки специалистов, поскольку выступая одновременно в качестве предмета изучения и средства обучения, персональные компьютеры. Используемые в комплексе с современным программным обеспечением и информационной технологией, компьютеры не просто преобразуют учебный процесс, а воздействуют на личность обучаемых, вызывая положительный эмоциональный отклик у студентов, чувство удовлетворения результатами учебной деятельности. Сказанное позволяет автору статьи сделать вывод о том, что педагогически и методически обоснованное использование новых информационных технологий в учебном процессе высших учебных заведений обеспечивает повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сережкина А.Е, Садыкина В.А. обучение в новой информационной среде: психолого-педагогические особенности// Высшее образование сегодня. 2004.,№1.

ЭЛЕКТРОННЫЕ СЛОВАРИ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Е.Н. ГУРЬЯНОВА

Российский университет дружбы народов

Глобальные изменения в политике, экономике, культуре сопровождаются одновременно сближением и разобщением культур. Каждый участник международных контактов осознает, что владения одним языком недостаточно для межкультурного взаимопонимания.

Течение современной жизни требует от любого языка постоянного обновления и развития. Развитие языка обусловлено его внутренними законами. Пополнение словаря может осуществляться несколькими способами: с помощью словообразования, заимствования лексических единиц (ЛЕ) из другого языка, конверсии, полисемии. Новые слова постоянно появляются в средствах массовой информации (СМИ) и также в Интернете. Эти новые слова составляют особую трудность для студентов, изучающих иностранный язык.

Словарный запас студентов, изучающих английский язык должен составлять примерно 15,000 слов, что позволит им стать полноценными участниками коммуникации. Однако, как бы блестяще не владел человек иностранным языком, его память не в состоянии удержать значения всех слов, особенно если учесть, что во многих современных языках большинство слов многозначно. В таких случаях студент обращается к словарю.

Студенты должны уметь пользоваться словарями, правильно читать словарную статью, позволяют почерпнуть дополнительные сведения о словоупотреблении, раскрывают структуру слова. Особое внимание следует уделять лексической сочетаемости.

В последние годы появилось много словарей по специальным отраслям знаний. Количество издаваемых словарей увеличивается, широко используются электронные словари. Обычно подразумевается, что электронный словарь - это введенный в него «бумажный» словарь, снабженный удобными средствами поиска и отображения. Однако, это особый лексикографический объект, в котором могут быть реализованы и введены в обращение многие продуктивные идеи, не востребованные по разным причинам в бумажных словарях.

Среди преимуществ электронных словарей хочется отметить следующие: существенно более обширные возможности показа содержания словарной статьи, включая возможность частичного показа по разным

критериям (различные "проекции" словаря), разнообразные графические средства, которые не используются в обычных словарях. А также использование для доступа к содержанию различных лингвистических технологий, таких как морфологический и синтаксический анализ, полнотекстовый поиск, распознавание и синтез звука и т.п.

Современные словари обновляются вместе с языком. Выходят дополненные и переработанные издания, в которых отражены все изменения в языке. Однако, в случае бумажных словарей, этот процесс протекает медленнее, что приводит к его устареванию. Для массовых программных продуктов, каковыми являются электронные словари, характерны частая смена версий и наличие постоянной обратной связи с тысячами пользователями.

Поэтому компьютерная лексикография - это неизбежно актуальная лексикография.

В заключение хотелось бы отметить, что только умение работать с разными видами словарей является гарантией адекватного перевода. Поэтому в процессе обучения должны использоваться специальные упражнения, направленные на выработку этих умений.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

С.В. ЕЛОВСКАЯ, Т.С. КУСОВА

ГОУ ВПО «Мичуринский государственный педагогический институт»

В современных условиях динамического развития общества подготовка специалиста по теории и методике преподавания иностранных языков вообще и иноязычной фонетике в частности должна

быть ориентирована на новые условия жизни и профессиональную деятельность людей в информационном обществе. Развитие и применение новых образовательных технологий тесно связаны с необходимостью изменения характера отношений между обществом, воспитанием и образованием. Возможность использования преимуществ, данных информационными технологиями и системами, определяется уровнем образованности и лингвистической культурой общества, его ориентацией на новое направление развития современной цивилизации. На современном этапе информатизации профессионального вузовского образования происходит внедрение в практику обучения средств, функционирующих на основе мультимедийных, информационных и коммуникационных технологий. Особый интерес представляют инновационные технологии обучения, базирующиеся на использовании глобальной распределенной компьютерной сети Интернет, которая объединяет мировые информационные ресурсы, обеспечивая доступ к ним, и создает информационный поток, представляющий собой инфраструктуру «цифрового» будущего (Р.К. Потапова), средство масс–медиа, обеспечивающее большую прозрачность в межкультурной коммуникации.

В условиях разрастания информационной среды актуальным представляется развитие медиаобразования, направления в педагогике, выступающего за изучение закономерностей массовой коммуникации.

В современных условиях актуальным в обучении иностранным языкам становится комплексный подход, базирующийся на принципах генерализации, то есть концентрации содержания вокруг ведущих концепций, идей и закономерностей науки, на которой базируется учебная дисциплина; научной целостности, означающим, что рассматриваемая тема является частью учебной дисциплины; обеспечения внутренней логики науки; использования современного научного содержания. В результате поиска новых путей в методике обучения иноязычному произношению

предлагается использовать так называемый *комплексный подход (а также комплексный этап) обучения фонетике*, основывающийся на *принципах преемственности, дополнительности*, восходящих к научным идеям Н.Бора, согласно которым прежние достижения науки должны включаться в новейшие научные концепции как частный и предельный случай. Известно, что в науке, как и в искусстве, новое не отвергает красоту старого, а включает ее в свой золотой фонд. Так, на комплексном этапе синтезируются достижения теоретико-артикуляторного, фонологического, или системно-структурного, коммуникативного и посткоммуникативного этапов обучения иноязычной фонетике.

На комплексном этапе обучения фонетике традиционные методы обучения сочетаются с использованием инновационных технологий. Общеизвестно, что наиболее важным отличием мультимедиа от традиционных средств обучения иностранному языку является интерактивность, то есть возможность немедленного доступа к любому разделу текста, звукового фрагмента, видеоряда и т.п. Мультимедиа– система комбинирует зрительные образы, гипертекст, «общается» с пользователем.

Подробнее остановимся на нескольких, с нашей точки зрения, наиболее интересных обучающих системах. Мультимедийная обучающая программа «Профессор Хиггинс. Английский без акцента!» состоит из двух частей: курса английской фонетики и курса английской грамматики. Курс английской фонетики предназначен для желающих (независимо от начального уровня знаний) научиться понимать английскую речь и в совершенстве освоить английское произношение, так называемый вариант «Би-би-си». Курс английской фонетики включает методику коррекции произношения по специально разработанной системе графического отображения звука на экране монитора. Выделение звуковых частей – фонем – дает возможность увидеть конкретные ошибки и исправить их в процессе тренировки. Особенность обучения

состоит в возможности сравнения собственного произношения с эталонным не только на слух, но и визуально, по специально разработанной системе графического отображения звука на экране монитора с помощью осциллограммы (речевой волны).

Курс фонетики предназначен для желающих (независимо от начального уровня знаний) научиться понимать английскую речь и освоить стандартное английское произношение, являющееся нормой речи на английском телевидении. Все разделы фонетики озвучены Биллом Шефардом, координатором проекта UCLES по английскому языку как иностранному при Кембриджском университете. Курс включает теоретический материал, подробные справки по работе с программой, словарь с транскрипцией. Все тренировочные упражнения составлены по принципу «от простого – к сложному»: звуки, слова, фразы, пословицы, скороговорки, диалоги на различные темы (встреча, прощание, знакомство, разговор по телефону, ресторан, покупки, транспорт, отдых, семья и т.д.), диктант. Важны и некоторые другие управляющие параметры программы. Регулируется время записи (по умолчанию, это 6 секунд, но его можно варьировать от 5 до 20 секунд). Команды начала и конца записи подает сам пользователь. Есть возможность выровнять свою и эталонную осциллограммы. Чтобы было проще сверять осциллограммы, на образцы нанесена разметка, указывающая место каждой фонемы.

В программе «Профессор Хиггинс» графическое представление речи является основой фонетического курса, а не дополнительной функцией. Тренировки начинаются «с азов» (отдельных звуков), затем изучаются характерные звукосочетания, слова и т.д. Материал подается последовательно и напоминает типовой учебник фонетики: есть схема строения артикуляторного тракта, показано изменение положения артикуляторов в движении при произнесении различных звуков. Кроме того, имеется еще и специальный раздел, посвященный знакомству с

транскрипцией и отработке правильного чтения транскрипционных знаков.

На самом диске находится больше 2000 эталонных графиков (осциллограмм). Фонетический курс содержит также упражнения на аудирование.

Следующая система, где использовался аналогичный метод, – «Bridge to English». Данная система снабжена многофункциональным аудиотренажером, при помощи которого можно прослушать оригинальную речь, начитанную профессиональным диктором, а также записать и прослушать свою собственную речь. Кроме того, каждый звуковой фрагмент визуально отображается в графической форме, что делает процесс тренировки более наглядным. Отличительной особенностью аудиотренажера является наличие двух специальных режимов: микшированного воспроизведения и полнодуплексной записи.

Режим микшированного (синхронного) воспроизведения позволяет прослушать записанную обучающимся речь одновременно с речью диктора, что дает возможность на слух определить те места, где речь обучающегося не соответствует оригиналу. Режим полнодуплексной (синхронной) записи позволяет записывать речь обучающегося одновременно с речью диктора, что дает возможность максимально точно воспроизвести все особенности произношения.

Сравнение осциллограмм считается спорным методом обучения. Многие специалисты отмечают, что это хорошо для профессионалов, ученых-лингвистов, а домашнему пользователю, желающему подготовиться к обучению, рекомендуют программы с возможностью цифрового распознавания речи.

Однако наряду с охарактеризованными системами существует компьютерная обучающая фонетическая система «Билингв», которая является компьютерным продуктом, принципиально отличающимся от имеющихся в настоящее время специализированных фонетических

систем. Данная система может быть использована на базовом, промежуточном и продвинутом уровнях обучения англоязычной фонетике.

Система «Билингв» может быть охарактеризована следующими отличительными признаками и преимуществами:

1) наличием специального теоретического блока;

2) наличием специального методического блока;

3) наличием специального программного блока.

I. Теоретический блок включает:

- теоретический лингвистический (фонетический) материал в письменной и звучащей разновидностях на материале русского языка, что является наиболее ценным как для первой ступени базового уровня, так и первой и второй ступеней продвинутого уровня, где важными являются теоретические знания;

- аналогичный лингвистический (фонетический) материал в письменной и звучащей разновидностях для английского языка.

Порядок представления материала нетрадиционен в отличие от традиционного: от звука – к интонации, то есть от «частного к общему». В данном случае учтен опыт преподавания фонетики в различных вузах мира: от ритма – через слог – к просодии.

II. Методический блок включает систему специально разработанных упражнений, также не совпадающую с традиционной подачей материала:

- упражнения содержат звучащие эталоны, озвученные носителями языка;

- разработан цикл специальных упражнений, составленных по принципу «минимальных пар», то есть ритмических структур, практически не различающихся для английского и русского языков с точки зрения их фонемного наполнения и акцентно-слогового наполнения,

но коренным образом отличающихся конкретным ритмопросодическим оформлением и типом слогового примыкания,

- при работе над моделями введена визуализация развертки мелодического и энергетического контуров в реальном масштабе времени, что обеспечивает возможность поэтапного формирования необходимых знаний, навыков и умений.

III. Программный блок сориентирован на наличие и функционирование обратной связи между представленным эталоном, реальным речевым сигналом обучающегося и программой:

- система содержит следующие акустические (визуальные) индикаторы: огибающую частоты основного тона, огибающую уровня интенсивности речевого сигнала во времени, автокорреляционную функцию, позволяющую осуществлять сегментацию сигнала на участки «тон – шум»;

- система предполагает наличие контроля за произношением в автоматизированном режиме;

- система предполагает наличие реализации оценки относительно произнесенного материала с учетом его интегративных локальных характеристик;

- система предполагает наличие рекомендаций по устранению и коррекции произносительных ошибок;

- система предполагает фиксацию динамики процесса обучения.

Итак, опыт работы в педагогическом вузе показывает, что комплексное применение новейших информационных средств и программных приложений в процессе обучения студентов иностранному языку и в частности фонетике в сочетании с традиционными методами преподавания способствует успешному и оптимальному овладению обучающимися фонетической стороной английской речи. Грамотное использование информационных технологий позволяет осуществить

принципиально новый подход к обучению и воспитанию студентов, который предоставляет возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, реалиями современной жизни в англоязычных странах, свободно обмениваться мнениями, идеями, информацией с участниками совместного проекта, стимулирует развитие гуманитарного образования, акцентирует внимание на нравственных аспектах жизнедеятельности человека. Говоря о системе знаний в информационных обществах, можно отметить, что в эпоху постмодерна, когда актуальным становится получение доступа к информации, роль образования сводится к разработке комплексного или междисциплинарного подхода и обучению «приемам» получения знаний. Необходимо лишь, чтобы была обеспечена соответствующая методологическая и управленческая база для его успешного функционирования.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Н.В. ГОЛОВИНА

ГОУ ВПО «Мичуринский государственный педагогический институт»

Использование видеофильмов на уроках иностранного языка играет исключительно важную роль в преподавании иностранных языков. С их помощью совершенствуются произносительные навыки учащихся, особенно ритмика, мелодика, интонационное оформление речи, развивается фонематический слух и увеличивается объем слуховой

памяти. Видеоматериалы способствуют развитию навыков и умений в аудировании, расширяют его диапазон, что в свою очередь оказывает положительное влияние на развитие чтения и экспрессивной устной речи, а также способствуют созданию благоприятного психологического климата на занятиях, так как обучаемые относятся к видеоматериалам скорее как к средству развлечения, чем как средству обучения.

Современные видеоматериалы (видеофильм “My Fair Lady”) представлены таким образом, что весь видеофильм разбит на несколько фрагментов, каждый фрагмент демонстрируется дважды. Фрагменты видеофильмов чередуются текстовыми пояснениями на иностранном языке, которые имеют звуковое сопровождение.

Необходимо отметить роль звукового сопровождения текстового пояснения (титры). При демонстрации видеофильма титры помогают восприятию изображения, видению всех его деталей, осмыслению увиденного. Опыт показывает, что видео играет ведущую роль в передаче невербальных компонентов процесса коммуникации: жестов, мимики, стиля одежды, а также является мощным средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

При работе с видеофильмом большое значение имеет подготовительный этап перед просмотром фильма на иностранном языке, который организуется преподавателем. К сожалению, многие студенты испытывают языковые трудности, а также восприятию мешает межкультурная интерференция. Следовательно, обучаемых надо заранее готовить к просмотру фильма. Задача преподавателя – снять языковые трудности и объяснить культурологические аспекты, которые затрудняют восприятие. Необходимо подготовить культурологический комментарий, словарь, представить студентам объяснение некоторых явлений культуры, которые могут быть для них интересны. Безусловно, подобная подготовка к занятию требует много времени и привлечения большого количества источников.

Традиционно просмотр видеофильма включает в себя три этапа: допросмотровой, просмотровой, послепросмотровой.

Допросмотровой этап представляет весь объем информации, необходимой для восприятия, интерпретации и, в конечном этапе адекватного понимания фильма.

На данном этапе большое значение отводится работе с незнакомой лексикой. В данном случае лексику можно разделить на 3 группы:

1) имена собственные и название мест (Eliza Doolittle, Mr. Higgins, Mrs. Pearce, Alfred Doolittle, Pickering);

2) Незнакомые слова, без знания которых дикторский текст может быть не понят: chuck at, to feel moist, draggle-tailed guttersnipe, sandpaper, pick up a pebble, gutter child, wallop, barbarous wretch, bluntness, nuisance, refine, torture;

3) Интернациональные слова, значение которых легко понять по контексту: instructions, commercial, experiment, chocolate, character, tradition, position, moment, tyrannical, police, surprise, business.

Обычно новая лексика затренировывается устно на занятиях. Прежде всего, отрабатывается фонетическая сторона этой лексики, в последствии учащиеся употребляют ее в беседе с преподавателем и в собственных диалогах. Желательно, перед просмотром видеофильма бегло повторить затренированную лексику. Известно, что тщательная подготовительная работа обеспечивает непосредственное понимание содержания видеофильма.

Просмотровой этап подразделяется на первоначальный просмотр (для общего понимания сюжета, содержания фильма) и детальный просмотр (направленный на формирование и оптимизацию навыков слушания, чтения).

При первичном просмотре студенты выражают свою позицию и оценку увиденного, комментируют проблемы, затронутые в фильме.

При вторичном (детальном просмотре) важно учитывать временной критерий, поэтому рекомендуется просматривать фильм небольшими

отрывками для снятия возможных трудностей и лучшего понимания социокультурного компонента иноязычного фильма.

Основная цель послепросмотрового этапа – подведение итогов просмотра, анализ и обсуждение фильма с точки зрения содержания в нем социокультурного аспекта. На данном этапе предлагаются такие упражнения как: дискуссия, обсуждение, обмен мнениями, разработка различных творческих проектов студентами (написание ревю, критической статьи).

Большую ценность представляют собой видеофильмы страноведческого характера. Такие фильмы дают возможность преподавателю познакомить студентов с нравами и обычаями людей, живущих в Великобритании, а также с достопримечательностями страны.

Подобные фильмы могут демонстрироваться как на заключительном этапе работы с темой “Great Britain”, так и на этапе презентации нового материала по теме.

Видеофильм “An Essential Guide to Britain” построен таким образом, что помогает расширить представления учащихся о стране изучаемого языка и повышает интерес к изучению иностранного языка.

В видеофильме широко представлены природные условия, которые являются непременным фоном культуры страны, показано разнообразие рельефа, климатических условий, растительного мира, характерных для Великобритании. Значительное место в видеофильме отведено кадрам, поясняющим занятия жителей страны, их деятельность в сельском хозяйстве и в промышленности.

В видеофильме также представлен материал, знакомящий с национальными обычаями, традициями, любимыми занятиями жителей страны изучаемого языка. Так, студенты имеют возможность увидеть состязания бардов, а также ежегодные музыкальные и театральные фестивали в столице Шотландии – Эденбурге. Кроме того, видеофильм дает яркое представление о национальном костюме шотландцев.

Страноведческие видеофильмы отражают не только современные реалии страны изучаемого языка, но и достопримечательности, представляющие историческую ценность. Наиболее выразительными и запоминающими представлены кадры архитектурных памятников прошлого: Тауэра, Вестминистерского двора, Вестминистерского аббатства, старинных зданий Кембриджского и Оксфордского университетов.

Контроль на проверку понимания содержания можно провести в устной форме после просмотра фильма или же в форме теста – письменно.

СЕТЬ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА

Л.И. ИВАНОВА
Московский государственный технический университет
им.Н.Э.Баумана

Высокий уровень профессиональной компетенции инженера достигается также и за счет цикла гуманитарных дисциплин, в том числе и в курсе освоения иностранного языка. В МГТУ им. Н.Э. Баумана изучение английского языка является интегральным компонентом профессионального

образования инженера. Обновляется содержание обучающих курсов и средств их создания. Моделирование обучающей среды происходит на основе современных информационных технологий. Создается профессиональное инженерное иноязычное коммуникативное пространство, способствующее формированию «речевой личности инженера».

Web-страница рассматривается как обучающая среда и ее содержание эффективно используется при отборе аутентичного учебного материала. Информация, организованная по принципу гипертекста и выложенная на профессиональных сайтах, представляет собой аутентичные англоязычные частично интерактивные жанры. Такого рода сайты являются не только источником создания иноязычных упражнений, но и материалом для изучения тенденций в развитии языка специальности. Доступ к разнообразным и постоянно обновляемым англоязычным профессионально ориентированным ресурсам Интернет позволяет организовать обучение в естественной языковой среде с привлечением наглядности и всех реквизитов, сопутствующих общению специалистов. Иноязычная составляющая профессиональной речевой деятельности будущего инженера осуществляется в основном в электронной среде, поэтому знакомство с публикациями, регулярными форумами, стилем общения и видами предоставляемой информации считается необходимым компонентом подготовки современного специалиста.

Следует заметить, что существующие электронные версии «бумажного учебника», выполненные с использованием гиперссылок с глубиной вложения в основном 1 и представляющие обычный гипертекстовой HTLM-документ, не обеспечивают реализацию многих возможностей, предоставляемых современным компьютером.

Сетевые ресурсы целесообразно ранжировать по технологиям их создания, а в дальнейшем и составить типологию ресурсов с целью организации отбора сетевых материалов для их последующей методической обработки. А поскольку для изучения иностранного языка важна вся мультимедийность, то при создании нового поколения учебных материалов,

кроме формирования гипертекста, следует привлекать следующие сетевые ресурсы:

- трехмерную и структурную графику;
- VRML-модели;
- Flash-анимацию;
- Java-апплеты;
- рисунки и фотографии,
- видеоролики,
- фрагменты научно-популярных фильмов и пр.

Информационно-компьютерные технологии дают возможность создавать дидактические материалы, обеспечивающие активную познавательную деятельность обучаемых. В качестве источника формирования банка ресурсов для их последующей методической интерпретации можно рассматривать такие англоязычные сетевые ресурсы как:

- сайты профессиональных периодических изданий;
- сайты виртуальных профессиональных сообществ;
- иллюстративные ресурсы;
- электронные коллекции;
- авторские профессиональные сайты;
- образовательные ресурсы и пр.

Дидактические мультимедийные учебные материалы, представляемые в виде отдельных модулей, становятся структурными единицами для наработки методик создания мультимедийного учебника. Как показывает обзор образовательных порталов, ресурсы хранятся в форме учебных объектов, которые могут быть использованы в одном и более контекстах или на которые могут быть сделаны ссылки. Иерархичность образовательных ресурсов базируется на элементарных учебных объектах [Образовательные Интернет-ресурсы, 2004, с. 202], так как учебный объект

как независимый информационный пакет является более эффективной структурной единицей, чем полный учебный курс (из немногих имеющихся).

Современные тенденции сейчас таковы, что преподаватели-лингвисты должны обучаться и создавать своими силами учебно-методическое обеспечение, отказавшись от дорогостоящих услуг программистов (прямого программирования), поскольку пакет прикладных программ IBM PC дает возможность непрограммируемым методом создавать мультимедийные обучающие программы. Как отмечает А.Д. Гарцов «особое значение следует уделять дидактическому моделированию» [Гарцов, 2004,с.62].

При создании дидактических мультимедийных материалов необходимо учитывать закономерности восприятия экранной информации, вытекающих из психофизиологических основ восприятия зрительной информации, а визуально человек получает около 80% информации, например:

- зрительный образ запоминается быстрее надписи;
- на экране следует размещать 7 + /- 2 объекта или смысловых куска;
- ширина текста в колонке не должна превышать 40 знаков;
- глаз автоматически отвергает сплошной длинный текст (должны выделяться шрифты, делаться разбивка на абзацы и подзаголовки;
- распределение внимания на экране зависит от формы плоскости экрана (простые геометрические фигуры лучше организуют поиск);
- наиболее читабельным является шрифт с засечками;
- заголовок должен включать не более 9 слов;
- лучше запоминается начало и конец текста;
- скорость восприятия экранного текста ниже, чем в режиме

обычного книжного чтения;

- информация, предъявленная в режиме «видимый говорящий»,

воспринимается легче;

- цвет следует менять через определенное время и пр.

Кроме того, создание благоприятных условий для функционирования центральной нервной системы, чередование периодов работы и отдыха поддерживают высокий уровень работоспособности и отодвигают порог утомляемости.

Различные мультимедийные продукты можно получить, работая со студентами по проектной методике с использованием прикладной программы Power Point. Это пример продуктивного использования информационных ресурсов. После редактирования авторские студенческие работы можно привлекать для развития умений не только устной речи. Рассмотрим этапы работы по созданию мультимедийного приложения к уроку 10 базового учебника (Орловская И.В., Самсонова Л.С., Скубриева А.И. Английский язык для технического вуза. – М., Изд-во МГТУ им.Н.Э.Баумана).

1. Выбор темы (базовый текст « Лазеры»).
2. Разбивка темы на 8 рубрик.
3. Поиск информации в сети (дополнительные тексты, графика, рисунки, фотографии, видеоролики и пр.)
4. Отбор материала и обмен по электронной почте, обсуждение, группировка по рубрикам.
5. Размещение материала на слайдах, редактирование.
6. Совместное обсуждение полученных электронных продуктов, оформление работ и подготовка устных сообщений.

Проект выполняется студентами в ходе творческой самостоятельной работы и имеет исследовательскую направленность. Со стороны преподавателя отсутствует жесткое управление учебной работой студентов, поскольку имеют место отношения сотрудничества. У студентов

формируются средствами иностранного языка необходимые инженеру профессионально значимые умения: прогнозирование результата, самостоятельный поиск новой информации, самоконтроль, сопоставление и обобщение данных, умение представить вербальное пояснение в виде схемы или иллюстрации, а кроме того еще и умение работать в команде. Работа с сетевыми англоязычными информационными ресурсами имеет большой мотивационный и развивающий потенциал, благодаря актуализации межпредметных связей, например: иностранный язык, физика, специальность, сведения политехнического и лингвострановедческого характера. Таким образом, при использовании англоязычных профессионально ориентированных ресурсов происходит переход от репродуктивного к творческому типу обучения.

Англоязычные сетевые профессиональные сообщества объединяют широкий спектр научно-инженерных областей. Возможность стать членом такого международного сообщества рассматривается как важный элемент содержания обучения английскому языку. Форма общения специалистов – международная конференция – наиболее распространенная ситуация, в которой специалист пользуется иностранным языком. Для участия в ней требуются не только тщательная профессиональная подготовка и ознакомление с содержанием большого текстового массива, но и умения решать деловые и коммерческие вопросы, вести дискуссию, готовить и представлять свое выступление в режиме презентации и пр. Так в учебных целях отбираются необходимые сайты, выделяются жанры текстов и виды работы с ними, пишется сценарий, а также устанавливается перечень иноязычных умений, которыми должен владеть участник научно-технической конференции. Особое внимание уделяется отработке умений презентации на основе материалов конференции, представленных в сети. При работе с англоязычными отраслевыми ресурсами исследуется взаимодействие профессиональных субкультур на Web-страницах, изучаются их социолингвистические и прагмастилистические аспекты. Такой подход к отбору содержания обучения дает возможность учесть

различия в языковом и концептуальном тезаурусе, приводящих к несовпадению элементов языковой картины мира. Поэтому необходимо составить специальные упражнения, направленные на интерпретацию явлений, нарушающих межкультурную коммуникацию специалистов. Это касается лингвистического дизайна профессионально-ориентированных сайтов, лексико-грамматических средств оформления гиперссылок, а также всех средств прагматического воздействия.

Привлечение ресурсов сети отвечает требованию постепенного повышения уровня автономности студентов в их учебной деятельности и ее мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1.Образовательные Интернет-ресурсы / Под ред. А.Н. Тихонова и др. М. Просвещение, 2004.

2. А.Д.Гарцов. Новые информационные технологии в высшей школе. Информационные технологии в методике преподавания языка: новые приоритеты. М., Изд-во Российского университета дружбы народов. – 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В КУРСЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЮРИСТОВ

Л. НИЕДРЕ

Центр языков Латвийского Университета

В Латвийском Университете иностранные языки (английский или немецкий) преподаются не только на языковых, но и на неязыковых факультетах.

Студенты неязыковых факультетов (в том числе юридического) заинтересованы в языковых курсах вдвойне – они не только

совершенствуют свои знания иностранного языка, но и получают важную информацию, а также навыки поиска информации по своей специальности.

Традиционные учебники немецкого языка для юристов не могут полностью удовлетворить потребность студента в информации, т.к. та, которая дается в учебнике быстро теряет свою актуальность. Задача преподавателя – заменить устаревшую информацию актуальной. Неоценимую помощь в этой работе дает использование электронных ресурсов (Интернета).

Это одна, и может быть, главная заслуга Интернета в преподавании языка для юристов, так как, используя Интернет, можно также разнообразить задания для студентов. Преподаватель не только сам ищет новую информацию, но и делает это целью самостоятельной работы студентов (указывая или не указывая на конкретные веб-сайты). В поисках ответов на конкретные вопросы у студента развиваются навыки целевого чтения.

В наше время многие студенты предпочитают электронные ресурсы традиционным источникам информации, поэтому поиск в Интернете кажется им легким путем к языку.

Нельзя забывать и следующий этап работы с информацией – это презентация полученного результата, и, если у каждого студента было индивидуальное задание самостоятельно найти ответы на различные вопросы, то в группе создается реальная потребность обмена информацией. Презентация ответов необходима, чтобы все студенты имели полный спектр информации, нужной для решения какой-то проблемы (для юристов это анализ конкретного дела, решение его, наконец – написание контрольной). В этой ситуации возрастает мотивация аудирования.

Сплетение разных целей и возможностей хочу проиллюстрировать примером из практики.

В курсе «Немецкий язык для юристов» программой предусмотрена тема «профессии юристов». На примере работы над этой темой ярко выявляются позитивные стороны использования электронных ресурсов.

После того, как на базе текста общего характера разработан и усвоен материал о видах деятельности юристов разных профессий: прокурора, адвоката, судьи и нотариуса, студентам дается задание найти информацию о доступе к этим профессиям, то есть: какое образование, стаж работы и.т.п. предусматривает закон для возможности работать в Германии в этих профессиях.

Для работы дается таблица, куда вносить найденную информацию:

	Juristenberufe			
Voraussetzungen	Richter	Staatsanwalt	Rechtsanwalt	Notar
Staatsangehörigkeit				
Ausbildung				
Altersgrenzen				
zusätzliche Voraussetzungen				

Самостоятельная работа проводится в малых группах (до 3 человек), каждая группа ищет информацию о конкретной профессии. Перед работой преподаватель может указать на конкретные сайты с текстами законов.

На следующем занятии группы представляют итоги поиска, указывая на конкретные параграфы конкретных законов. Остальная группа во время выступлений товарищей заполняет таблицу, чтобы потом при помощи собранной информации решать казусы на эти темы.

Проанализируем, какие цели достигнуты при таком подходе к занятию, и какие проблемы можно решить таким образом.

Эта работа проделана с целью:

- научиться найти конкретную информацию в тексте закона
- расширить тематический словарный запас
- развить навык презентации своей работы
- при прослушивании фиксировать конкретную информацию

- и только на последнем месте выдвигается цель – знать, кто в Германии может работать в юридических профессиях.

Достигнуты ли выдвинутые цели?

1) конкретно сформулированная задача способствует развитию навыка выборочного чтения. При презентации преподаватель по необходимости уточняет ответ, задавая конкретные вопросы, или с помощью грамматического анализа текста, если неточность вызвана недостаточными знаниями немецкой грамматики.

2) расширяется тематический словарный запас, потому что после рецептивной фазы чтения следует объективная необходимость фазы продукции, так как остальные студенты нуждаются в информации. Тематический словарь потом закрепляется работой над казусами.

3) навык презентаций развивается неформальным характером задачи. Так как вся группа нуждается в информации, материал необходимо преподнести ясно и понятно, но со ссылкой на закон. При презентации развивается навык цитирования законов.

4) так как информация, которой делятся коллеги, нужна для решения дальнейших задач, возрастает мотивация понять конкретное услышанное содержание. Если что-то остается не понятным, рождается необходимость задать вопрос.

Такой подход к уроку языка способствует развитию навыков самостоятельной работы у студентов и дает им возможность освоить методы работы с иностранным текстом по специальности, что необходимо в профессиональной среде.

ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Е.Н. ЯРОСЛАВОВА

Южно-Уральский государственный университет

О.М. МЫЛЬЧЕНКО

Национальная академия обороны Украины

В результате стремительной информатизации образовательного пространства использование компьютерных технологий обучения стало общепринятой практикой. Однако следует заметить, что данные технологии до сих пор относятся к числу инновационных, ведутся споры об их месте, принципах, целесообразности применения, наблюдается многообразие используемой терминологии (информационно-коммуникативные, компьютерно-опосредованные, мультимедийные). Всё большую популярность приобретает дистанционное образование. Многие из этих технологий ассоциируются с понятием «виртуальная реальность», под которой понимается модельная трехмерная (3D) окружающая среда, создаваемая компьютерными средствами и реалистично реагирующая на взаимодействие с пользователями [Сластенин, 2002].

Действительно, подобные технологии делают возможным создание виртуальной образовательной среды, которая, объединяя информационное, коммуникационное и физическое пространство учебных заведений, позволяет интегрировать различные типы образовательных ресурсов, средств и видов деятельности, сочетание традиционных и инновационных способов подачи материала (работа в режиме он-лайн). Компьютерная среда обучения (КСО) обеспечивает быстрый доступ к информационным ресурсам, вариативность получения информации (по внутренней сети, через систему дистанционного образования); оперативную обратную связь; сохранение результатов обучения.

> Учёные дискутируют относительно полезности/пригодности виртуальной образовательной среды, её воздействия на личность обучающихся. При всех несомненных многочисленных достоинствах, некоторые из которых перечислены выше, отмечаются также такие последствия компьютеризированного обучения, как стандартизация мышления, относительная деперсонализация обучения, создание эффекта «квазиреальности», утрата социальности и др. [http://www.sufism.spb.ru/barzah/cosm02.htm#021].

Компьютеризированное обучение иностранным языкам имеет давнюю историю. Если в середине 80-х годов прошлого века, мы говорили о потенциальных возможностях применения компьютеров в обучении языкам, то в настоящее время информатизация процесса обучения – одно из приоритетных направлений развития всех ступеней образовательной системы. Основываясь на принципиальных положениях концепции формирования вторичной языковой личности (И.И. Халеевой), компетентностного подхода в образовании, целесообразность использования КСО в профессиональной подготовке специалистов в процессе обучении иностранным языкам подтверждается следующим.

В условиях ограниченной возможности (зачастую отсутствия) непосредственного общения с носителями языка, КСО содействует формированию профессионально-коммуникативной компетенции за счёт эффекта погружения в среду общения, аналогичную естественной, что приводит к реалистичности общения. Так, преподаватель может разрабатывать программы не только познавательного плана, которые расширяют осведомлённость обучающихся об избранном поле профессиональной деятельности, национально- культурных особенностях стран изучаемого языка, но и имитировать ситуации в сферах профессионального и обыденного общения (знакомство, встречи, приём на работу, деятельность компании, проведение презентаций, собраний, международные консультации и переговоры). Драматизация подобных ситуаций способствует обогащению межличностного опыта общения, в том числе электронного, содействует развитию социальной компетенции.

КСО позволяет использовать методы личностно-ориентированного обучения, такие как обучение в сотрудничестве, проектное обучение, различные варианты тренинговых технологий (кейс-метод). В процессе выполнения совместных заданий в различных организационных формах и режимах, объединённые единой целью, обучающиеся развивают профессионально-значимые качества, к которым относятся способность принимать решения, способность к обучению, системное мышление,

самостоятельность и инициативность, готовность к изменениям и гибкости, умение работать с информацией, упорство и целеустремленность.

За счёт активизации всех видов восприятия и сторон личности (эмоциональной, когнитивной, аффективно-оценочной) интенсифицируется процесс овладения иностранным языком, а само обучение носит личностно-деятельностный характер. Индивидуализация осуществляется за счёт персонифицированного общения, а также возможности выбора индивидуальной траектории обучения в зависимости от личностных и психологических характеристик обучающихся.

КСО позволяет расширить границы общения за счёт взаимодействия с представителями иных культур и народов, преодоление культурных барьеров, развитие взаимопонимания, толерантности.

Необходимость использования КСО в подготовке специалистов подтверждается и тем фактом, что профессиональная коммуникация специалистов во многом осуществляется через электронные средства и требует не только определённого уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, но и наличия функциональной компьютерной грамотности. Компьютерно-опосредованные коммуникативные умения относятся к ключевым профессиональным компетенциям специалиста [Евдокимова , 2004].

Виртуальная образовательная среда, к специфическим свойствам которой относятся такие характеристики как порождённость, актуальность, автономность и интерактивность [Евдокимова , 2004], реализуется через электронные/мультимедийные учебники, компьютерные обучающие программы, электронные словари, Интернет технологии. Таким образом, создаётся текстовая, мультимедийная и сенсорно-погружающая реальность [Евдокимова , 2004]. Подобный подход содействуют расширению возможностей образования, внедрению дистанционного обучения, создавая принципиально новые условия для дискурсивной среды обучения, реальной профессионально-ориентированной языковой атмосферы, стимулирования

интереса и повышению профессионально-познавательной активности обучающихся.

В проектировании виртуальной образовательной среды мы придерживались позиций целостного подхода, согласно которому иностранный язык понимается как целостный феномен, обусловленный целостностью существа обучающихся и обучаемых. Целостный подход как развитие системного требует при организации педагогического процесса ориентации на интегративные (целостные) характеристики личности. В этой связи сама личность должна пониматься как целостность, как сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение [Сластенин, 2002, с.101] Эффективность обучения обеспечивается за счёт интеграции всех видов модальности (зрительной, слуховой), а также сфер личности (когнитивной, эмоциональной, психомоторной). В этой связи, виртуальная образовательная среда должна задавать контекст будущей профессиональной деятельности, ситуацию личностного и профессионального развития. Вливаясь в виртуальный социум, человек получает полную свободу в сотворении самого себя, что даёт ему возможность самореализоваться.

Все большее распространение информационных технологий в обучении языку делает актуальной проблему определения их места и, соответственно, эффективного использования в учебном процессе. Мы разделяем мнение Е.С. Полат, что «… вряд ли Интернет следует рассматривать, как средство обучения, скорее это среда, в которой имеется предметно-образовательная область, полностью отражающая все возможности глобальной сети»[Полат, 2005, с.185]. В обобщённом виде дидактические функции Интернет можно представить следующим образом: 1) информационно-поисковая, 2) консультативно-образовательная, 3) коммуникационная, 4) исследовательская, 5) развивающая и т.д. Как справедливо отмечает Е.С. Полат, компьютерные телекоммуникации по своим потенциальным возможностям, являются перспективными и своевременными для их использования в сфере

образования [Полат, 2005, с.196]. Они открывают широкие перспективы для расширении возможностей очного образования, но в большей степени дистанционного обучения, создавая принципиально новые условия для виртуальной дискурсивной среды обучения, которые способствуют созданию реальной языковой атмосферы, стимулированию интереса и повышению профессионально-познавательной активности обучающихся.

В настоящее время аккредитованные высшие профессиональные учебные заведения (Южно-Уральский государственный университет) имеют в своём распоряжении мультимедийные лингафонные классы, смарт-доски, спутниковое телевидение, свободный доступ в Интернет. В создании виртуальной образовательной среды по иностранным языкам уже недостаточно усилий только преподавателей, в данный процесс вовлекаются специалисты в области прикладной лингвистики, инженеры, методисты, которые ведут отбор и обработку учебных материалов для мультимедийного каталога, конструируют мультимедийные учебники, электронные пособия, контрольно-измерительные материалы. Мы разделяем позицию М.А.Бовтенко,А.Ф. Назаренко, Р.К. Потаповой, а также В.А. Коломиец , что службы всемирной Сети предоставляют доступ к новейшей социокультурной информации, позволяют совершенствовать уровень владения иностранным языком в процессе виртуального общения. [Коломиец, 2005] Это превосходный источник учебного содержания, проблема лишь заключается в его правильном отборе на основе научно-разработанных принципов. Приведём некоторые из них.

Надёжность. В какой степени мы можем полагаться на информационный источник? Есть ли необходимые ссылки?

Точность. Соответствует ли предоставляемая информация реальности?

Степень новизны. Когда была получена данная информация, соответствует ли она ситуации сегодняшнего дня?

Авторизация. Имеются ли авторские права на распространение данной информации (позиция представляет несомненную актуальность для нашей страны и требует детального рассмотрения).

Правдивость и адекватность. Представлена ли информация в целостном виде или фрагментарно (акцент на положительной или отрицательной стороне)?

Эффективность. Простота навигации, логика изложения, временные затраты на поиск необходимого [http://www.fno.org/jung97/eval.html].

Виртуальная обучения среда (ВОС) функционирует на основе электронного учебно-дидактического комплекса, который задаёт модель обучения. Технологические средства ВОС (мультимедийный каталог, документ-камера, видео-камеры, компьютеры) для достижения целей обучения позволяют преподавателям использовать весь арсенал электронных дидактических материалов, проектировать авторские информационные среды. Обучающиеся имеют свободный доступ к любым формам компьютерных знаний учебного назначения.

Одной из форм виртуального обучения иностранным языкам выступает обучение в среде Интернет, причём особый интерес для нас представляют различные варианты проектов, а также интернет-чаты и интернет-конференции. Данные формы позволяют одновременно общаться большому количеству людей, находящихся в различных частях света (культурах), создавать различные типы дискурса; обеспечивать автономность обучения, формировать навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

В условиях вузовского профессионального образования, а также различных курсов профессиональной подготовки, где иностранный язык не только средство обучения, общения, но и средство, содействующее профессиональному развитию, самореализации будущего специалиста, проектное обучение (в условиях ВОС) следует применять на заключительной стадии обучения. Опишем последовательность проектной работы студентов юридического факультетата ЮУрГУ. Проект относится к исследовательскому типу. Цель – изучить источники возникновения терроризма в мире, определить пути их преодоления. Руководитель проекта - студент-дипломник факультета лингвистики. В процессе работы над этапами проекта

студенческие исследовательские подгруппы собирали материал по проблеме исследования, размещали его на своих web страничках, модератор организовывал интернет-чаты. Завершающий этап – интернет-конференция «Международный террироризм. Как с ним бороться?» со студентами университа в г. Эксетер, Великобритания. Интернет- конференция – специфическая форма общения людей в реальном времени путем обмена текстовыми сообщениями, в которых осуществляются процессы коммуникации, восприятия и понимания людьми друг друга. Восприятие событий, происходящих на конференции, воспринимаются как жизненные ситуации, что создаёт эффект реального полидискурсивного общения.

Интересной формой обучения является деловая международная интернет- игра, с использованием метода анализа ситуаций. Цель – выработка умений профессиональной деятельности в условиях иноязычной среды общения. Модератор задаёт ситуацию (кейс), содержащий проблему, которую необходимо разрешить, отслеживает процедуру принятия решений, организует интернет-чаты, конференции, выступает в качестве рефери. Каждая команда создаёт свой веб сайт, на котором размещает необходимую информацию. Процедура обмена информацией, принятие решений происходит в режиме он-лайн.

Таким образом, виртуальная образовательная среда есть поле, в котором синхронизируют свое взаимодействие множество социальных субъектов, осуществляется межкультурное взаимодействие и профессиональное сотрудничество. Однако следует отметить, что виртуальная среда никогда не заменит живого общения с носителями языка и с преподавателем. Доступ же к виртуальной реальности может послужить существенным дополнением к традиционному обучению иностранным языка в профессиональной подготовке специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1.Евдокимова М.Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникативных технологий обучения иностранным языкам:

Монография. М.:МИЭТ, 2004.

2. Коломиец В.А. Критерии оценивания ресурсов всемирной сети//ИЯШ. – 2005. -- №3. – С.3 – 9.

3.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие . /Е.С. Полат и др.Под ред Е.С.Полат – М.: Изд. центр «Академия , 2005.

4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Сластенин и др. Под ред В.А. Сластенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002.

4. http://www.krugosvet.ru/articles/12/1001216/1001216a1.htm

5. http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-06.htm

6. http://www.sufism.spb.ru/barzah/cosm02.htm#021

7. Comparing and Evaluating Web Information Sources http://www.fno.org/jung97/eval.html

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

ПОИСК НОВЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРОДИКТОВАН ВРЕМЕНЕМ

А.И. АДИНЦОВА

Белорусский государственный экономический университет

Обучение в Общественном институте научно-технического перевода и коммерческой лексики (ОИНТП) БелТПП составляет 130 аудиторных часов достаточно напряженной работы по совершенствованию навыков устного и письменного перевода с использованием деловой лексики и научно-технической терминологии. По окончании обучения слушателям предстоит сдавать экзамен на английском языке.

Для слушателей групп, обучающихся по программе повышенной сложности (*advanced level*), понятие «экзамен» не укладывается в обычные, привычные рамки процесса сдачи экзамена. Здесь скорее уместно слово «презентация», хотя и оно не отражает сути всего происходящего. Каждый из слушателей выступает в роли служащего или руководителя отдела (*компании*), т.е., фактически, экзамен проводится в форме деловой игры, максимально приближенной к действительности. Слушатели сами решают, какую именно компанию они будут представлять, и каким образом будет происходить это представление – то ли это встреча деловых партнеров, то ли обсуждение представителями сторон-участниц контракта отдельных пунктов контракта, то ли посещение предприятия или международной выставки и поиск потенциальных покупателей продукции компании.

Традиция проводить итоговое занятие именно таким образом в группах слушателей, имеющих высшее образование (*нередко выпускников Минского государственного лингвистического университета*) и опыт работы в различных компаниях, родилась несколько лет тому назад и была продиктована временем и современными требованиями к работе переводчика.

«Презентация» (*сохраним это слово*) позволяет слушателям не только продемонстрировать полученные на занятиях знания в наиболее полном объеме, использовать элементы перевода с русского языка на английский и наоборот, и даже с одного иностранного языка на другой, но и дает им возможность применить накопленный практический опыт, реализовать свой творческий потенциал, а иногда проявить себя и в новой роли. Вот почему ни одна из «презентаций», хотя и объединенных общими целями, не

походит одна на другую и всегда представляет собой яркое, запоминающееся событие. Достаточно сказать, что к каждой «презентации» слушателями готовится «документация», необходимая, скажем, при проведении переговоров; «рекламная литература», и даже «статьи» в газетах о деятельности их «компании», разумеется, на английском языке. В ходе «презентации» по окончании 2003/2004 учебного года слушателями использовались фрагменты видеофильма, ими же снятого. На одной из «презентаций» по окончании 2004/2005 учебного года «представитель бельгийской компании» говорил на английском языке с явным французским акцентом, что придавало процессу переговоров по перевозке груза живой и непринужденный характер.

Проведение «презентаций» в конце учебного года является, по сути дела, логическим завершением учебного процесса и отражает то новое, что неизбежно привносится в этот процесс самой жизнью. Сейчас уже недостаточно просто провести занятие по учебнику, пусть и очень хорошему. Для успешной реализации учебного плана преподавателю необходимо постоянно обеспечивать обратную связь (*feed-back*) со слушателями с тем, чтобы учитывать их интересы и запросы при организации учебного процесса. Поэтому в начале учебного года обязательно проводится анкетирование слушателей, цель которого в том, чтобы выявить, что они ждут от занятий, и на основании полученных ответов внести коррективы в планы их проведения. В дальнейшем применяются различные формы промежуточного контроля над тем, насколько полно удовлетворяются запросы слушателей. Это очень существенный элемент деятельности преподавателя английского языка для специальных целей (*ESP*), так как он во многом определяет конечный результат.

Другим немаловажным элементом является поддержание интереса к изучаемому предмету в ходе всего процесса обучения. Этому способствует ознакомление слушателей с теоретическими выкладками в области перевода, использование разнообразных форм проведения занятий, привлечение аудио- и видео-материалов, практика индивидуальных заданий для

подготовки слушателями непосредственно на самих занятиях и во внеурочное время, использование разнообразных источников текстового материала для перевода, что, в свою очередь, ведет к активизации навыков полного письменного, реферативного и аннотационного перевода, равно как и устного перевода, в том числе и двустороннего.

У слушателей воспитывается критическое отношение к сделанной ими работе, а это не может не способствовать совершенствованию качества перевода, выработке стиля переводчика.

Очень продуктивным в этом отношении является следующее задание. На занятии преподаватель и другие слушатели получают копии перевода, сделанного одним из слушателей, после чего начинается совместное обсуждение перевода. Оно проводится по трем направлениям: а) укажите предложения, перевод которых сделан лучше, чем ваш; б) укажите предложения, перевод которых сделан хуже, чем ваш; в) укажите предложения, в перевод которых вы бы хотели внести лишь незначительные изменения (*поправки*), или вовсе обойтись без таковых. Главное при выполнении этого задания – аргументация выбора. Хотелось бы отметить, что не было случая, когда кто-либо из слушателей отказался бы представить перевод для такого анализа.

Поначалу, однако, некоторые слушатели, особенно те, у которых опыт переводческой деятельности еще только начинает формироваться, относятся к такому заданию с опаской и настороженностью. Это и понятно, поскольку далеко не все с психологической точки зрения готовы выслушивать критические замечания, касающиеся сделанного ими перевода. Выполнению таких заданий, поэтому, предшествует определенная подготовительная работа. Продолжительность подготовительного этапа и виды практикуемых при этом заданий зависят от многих факторов, среди которых следует в первую очередь отметить однородность состава группы (*образовательную, возрастную, и т.д.*), а также имеющийся у слушателей опыт работы в качестве переводчиков. К наиболее часто используемым заданиям относится следующее: сделанный одним из слушателей перевод раздается остальным

слушателям в качестве «домашнего задания» для ознакомления и вынесения критических замечаний в письменном виде под текстом самого перевода. Слушатели при этом могут сохранять анонимность, хотя практически никогда не прибегают к такой возможности. На следующем занятии «переводчик» получает тексты своего перевода со сделанными другими слушателями замечаниями. После ознакомления с ними наиболее спорные вопросы могут выноситься «переводчиком» на всеобщее обсуждение. Хотя коэффициент полезного действия подобных заданий достаточно высок, что неоднократно подтверждалась практикой и достигнутыми результатами, их эффективность в значительной степени зависит от количественного состава группы (*чем больше слушателей, тем такие задания более трудоемки в плане получения обратной связи*). Однако и эта проблема может быть успешно решена путем оптимизации характера взаимодействия слушателей в группе, которая достигается за счет разделения группы на подгруппы. По усмотрению преподавателя, в подгруппах могут быть использованы разные по содержанию, но однотипные по лексическому и грамматическому наполнению тексты.

В период подготовительной работы практикуется сличение текстов перевода слушателей с текстами перевода, сделанного слушателями, обучавшимися в Общественном институте научно-технического перевода и коммерческой лексики (ОИНТП) БелТПП ранее. Иногда используются и тексты перевода, сделанные преподавателем; результативность при этом оказывается обоюдно-значимой.

Поэтапное снятие психологических барьеров, которое в том числе достигается и за счет постепенного осознания слушателями практической целесообразности подобного рода заданий, приводит к тому, что они становятся неотъемлемой частью большинства занятий. Более того, если в начале учебного года преподавателю приходится самому назначать слушателей, готовящих перевод для подобного обсуждения, то в последующем необходимость в этом отпадает – слушатели самым активным образом включаются в эту работу. Слушательница Ирина М., выпускница

Минского государственного лингвистического университета, не имевшая постоянной работы при поступлении в Общественный институт, относилась к такому роду заданий с большой долей скепсиса, хотя и не отказывалась от их выполнения. В середине учебного года ей удалось найти место переводчика-референта в одной из столичных фирм, после чего ее отношение к обсуждению текстов перевода слушателей и своих собственных существенно изменилось – из скептического, а иногда даже излишне агрессивного, оно превратилось в высшей степени заинтересованное.

Своеобразным подведением итогов описанной выше работы является повторное выполнение (*в конце учебного года*) перевода небольшого текста, который слушатели переводят в начале учебного года. Результаты первоначально сделанного перевода позволяют преподавателю с достаточно высокой степенью точности определить умения и навыки, имеющиеся у слушателей, и наметить пути по их дальнейшему развитию. Анализ обоих переводов слушателями дает им возможность самим установить, каких успехов им удалось достичь за период обучения, а в чем им еще предстоит совершенствоваться. Как правило, удовлетворенность слушателей проделанной работой составляет от 85% до 95% ежегодно. По завершении 2004/2005 учебного года одна из слушательниц, Екатерина М., с гордостью сообщила о том, что благодаря знаниям, полученным на занятиях, ей удалось поступить на работу в престижную компанию, успешно пройдя при этом все этапы жесткого отборочного конкурса. Подобные заявления – своеобразное признание роли Общественного института научно-технического перевода и коммерческой лексики (ОИНТП) БелТПП в деле подготовки переводческих кадров, подтверждение правильности выбранных в работе со слушателями направлений, а также дополнительный стимул для постоянного поиска новых, еще более эффективных форм и методов организации занятий.

Важнейшим элементом, который в значительной мере влияет на учебный процесс, является создание определенного психологического

климата на занятиях, ведь в состав учебных групп обычно входят представители различных профессий, разных возрастных групп. В большинстве случаев слушатели уже имеют опыт работы в той или иной сфере, в той или иной степени владеют навыками перевода и отличаются сложившимися подходами к самому процессу обучения. Здесь на помощь преподавателю приходит умение организовать взаимодействие всех слушателей группы и поддерживать на занятиях *положительный эмоциональный настрой* - то, без чего в принципе невозможен процесс обучения. Этому, в частности, способствует совместное со слушателями выявление и поиск путей решения трудных ситуаций, возникающих в процессе переводческого акта; особенно это касается устного перевода. Неоценимым в таких случаях является опыт переводческой деятельности отдельных слушателей. Так, слушатель В.М., много лет проработавший переводчиком и поступивший в Общественный институт с целью повышения переводческой квалификации, с использованием конкретных примеров наглядно и убедительно подтвердил тезис о том, что переводчику необходимо постоянно расширять фоновые знания наряду со знанием иностранного, да и родного языка. Многие слушатели охотно делятся своими системами скорописи, неоднократно апробированными ими в практической деятельности. Неоценим вклад переводчиков-специалистов, специализирующихся в той или области, для расширения терминологического запаса слушателей. Все это способствует формированию «мотивационной готовности» [Конышева, 1997] слушателей к постоянной работе над совершенствованием своих переводческих умений и повышению качества конечного продукта переводческой деятельности – перевода, как устного, так и письменного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулова Г.И. Трудности перевода научного текста и делового письма с русского языка на иностранный. /Г.И. Акулова, Л.Ф. Евдокимова. Стилистические и семантические трудности перевода научно-технической литературы и документации. – Калуга, 1992.

2. Богуславская Г.П. Извлечение научной информации и профессиональная компетенция переводчика. /Г.П. Богуславская. Стилистические и семантические трудности перевода научно-технической литературы и документации. – Калуга, 1992.

3. Климзо Б.Н. Психологические барьеры на пути технических переводчиков. /Перевод и коммуникации. – М., 1997.

4. Комиссаров В.Н. О методике преподавания перевода в высшем учебном заведении. /Вопросы теории перевода и методики его преподавания в языковом вузе: Сборник научных трудов. – М., 1980. – Выпуск 166, МГПИИЯ им. М.Тореза.

5. Конышева А.В. Обучение студентов неязыковых специальностей реферативному переводу технического текста (на материале английского языка): Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (13.00.02). Минский государственный лингвистический университет – Мн., 1997.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Н.В. ВАВАНОВА

Российский университет дружбы народов

При подготовке переводчиков преподаватели сталкиваются с рядом трудностей. Одна из основных трудностей заключается в том, что, наши

студенты, проходя обучение по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», основное внимание, что вполне обоснованно, уделяется изучению профессиональной экономической терминологии.

Как показывает практика, большинству студентов после обучения по данной программе удается достаточно квалифицированно переводить специализированную экономическую литературу и передавать смысл без серьезных искажений. Таким образом, они успешно осуществляют основную задачу переводчика – обеспечение межъязыковой коммуникации.

Тем не менее, в ходе подготовки переводчиков выявляется ряд проблем, требующих как теоретического, так и практического решения.

В нашей статье мы хотели бы остановиться на одной из таких проблем – это научить студентов отходить от дословного перевода, то есть в нашем случае, мы говорим о необходимости осмысленного использования грамматических преобразования в процессе перевода.

Нами были проведены несколько экспериментов, итоги которых дают основание выделить несколько сфер, требующих дополнительной работы со студентами на практических языковых занятиях, посвященных работе с материалами средств массовой коммуникации.

В данном сообщении нам хотелось бы обратить внимание на те трудности, с которыми наши студенты сталкиваются при переводе предложений или высказываний, содержащих отрицание.

При рассмотрении данного вопроса необходимо различать переводы предложений, содержащих эксплицитные средства выражения отрицания от предложений с имплицитным выражением отрицания.

К эксплицитным отрицательным предложениям относятся предложения, которые содержат морфологическую или синтаксическую отрицательную форму.

Морфологически категория отрицания передается с помощью ряда отрицательных аффиксов словообразовательных морфем: *de-; dis-; ab-; in-; ir-; il-; non-; mis-; un-; -less; never-; no-* и ряда других.

И.В. Арнольд считает, что аффиксы выполняют логико-синтаксическую функцию и показывают, что признак или явление, указанные в основе не существуют в описываемой ситуации.

Рассмотрим это положение на примере перевода предложения с эксплицитным морфологическим выражением отрицания.

While government officials point to a busy legislative agenda, many of the new laws will prove useless without fair implementation.	*Правительство говорит, что на рассмотрение в парламент передано много новых законопроектов, но новые законы не изменят ситуацию, если не будут должным образом проводиться в жизнь.*

Как отмечает В.Н. Пилатова, конституэнты отрицания лексического уровня не участвуют непосредственно в формировании отрицательной предикативности, их роль ограничивается лишь созданием отрицательных понятий. Однако в практике перевода на приведенном примере мы можем видеть, что морфологическое выражение отрицания может заменяться синтаксическим.

Основной синтаксической формой выражения отрицания в английском языке является отрицательная частица «*not*», которая примыкает к вспомогательному глаголу. Несмотря на эксплицитный характер отрицания в предложениях с частицей «*not*», они тоже могут вызывать трудности при переводе, и не всегда могут быть переданы с текстуальной точностью. Например:

This is not to say that capital flight has stopped.	*Я не имею в виду, что отток капитала из страны прекратился.*

В данном случае при сохранении эксплицитного и синтаксического выражения отрицания перевод требует ряда других грамматических преобразований. Этот вопрос требует отдельного изучения.

Среди эксплицитных средств выражения отрицания выделяют отрицательное местоимение “*no*” и его производные, которые признаются многими более «сильными» по значению, чем аналогичные им предложения с “*not*”. Например:

No rival has emerged to challenge his expected campaign for election in 2004.	*Пока нет ни одного потенциального конкурента, который мог бы бросить*

нынешнему президенту вызов на выборах 2004г.

При переводе данного предложения студентам следует учитывать стилистическую «сильную» окрашенность высказывания при выборе русского эквивалента.

Как отмечается в грамматиках английского языка в паре предложений "*He knew nothing*" и "*He did not know anything*" второе более «сильное».

Наибольшую трудность для учебного перевода представляют имплицитные формы выражения отрицания. Имплицитно выраженным отрицанием считается отрицание, содержащееся в отдельной положительной словоформе или целой синтаксической конструкции. Такое отрицание не имеет экспонента в поверхностной структуре ИЯ, но вполне может проявиться в ПЯ.

Как пишет В.Н. Падучева, к словам с отрицательной семантикой относятся: *absence, absent, to overlook, to deny, to avoid, to forget, to fail, to miss, to neglect* и целый ряд других. К таким конструкциям мы можем отнести *It's hard to do something, it's difficult to do something, it's wrong*. Каждое из приведенных слов имплицирует отрицание противоположного ему по значению понятия: *It's wrong = It is not right.*

Необходимо обращать внимание студентов на тот факт, что имплицитное выражение отрицания в ИЯ может заменяться эксплицитным в ПЯ. Рассмотрим это на примере предложения, содержащего слова *different*.

When microprocessor king Intel arrived in Russia 12 years ago, it was a <u>different</u> country.	*Когда 12 лет назад компания Intel начала бизнес в России, это была <u>не та страна</u>, которую мы видим сегодня.*

Из приведенного примера очевидно, что, если бы студенты пытались сохранить текстуальную точность, ими была бы допущена смысловая ошибка. Перевод выражения *«different country»* как *«другая страна»*, не совсем передает вложенный в нее автором смысл. Он мог бы означать иной политический строй, а не кардинальные перемены в деловой атмосфере России.

Как довольно распространенный способ перевода отрицательным предложением конкретных глаголов, можно привести случаи перевода глаголов «*to fail*» и «*exclude*». Это, по нашим наблюдениям, достаточно распространенный случай в практике перевода.

China's main newspaper failed to mention North Korea at all in its reportage …	*Главная китайская газета даже не упомянула Северную Корею в своем репортаже.*
Those who live with anyone in a high-risk group are also excluded because vaccine recipients can pass vaccine, the virus in the vaccine, to close contacts.	*Нельзя подвергать вакцинации и тех, кто живет вместе с представителями группы риска, поскольку содержащийся в вакцине вирус может передаваться при близком контакте.*

Несоответствие между желаемым и действительным передается оборотом «*I wish I were (could)*». При переводе данных конструкций также имплицитное выражение отрицания в ИЯ часто передается эксплицитным в ПЯ.

The Moldovans wish they were Romanians.	*Молдаване жалеют, что они не румыны*

Считается, что слишком большая или слишком маленькая интенсивность качества часто становится почвой для формирования семантического отрицания. Это можно продемонстрировать на еще одном распространенном примере перевода утвердительной английской конструкции "*be at the bottom of something"* отрицательным русским предложением.

North Korea is at the bottom of China's priority list.	*Северная Корея является наименее важным приоритетом Китая. Или: не является приоритетом.*

К имплицитным способам выражения отрицания в грамматике относят и конструкции с оборотом «*used to*», которые означают, что действие имело место когда-то, но более не существует. Однако данная конструкция редко переводится эксплицитным отрицанием в ПЯ. Чаще всего эта конструкция соответствует имплицитной отрицательной конструкции в русском языке со словом «раньше».

It used to be believed that all one required	*Раньше считалось, что для того, чтобы*

to make money on the financial markets was a good head for figures.	*удачно зарабатывать деньги на финансовом рынке, достаточно уметь хорошо считать.*

Хотя, исходя из контекста всей статьи, данное предложение может быть переведено и отрицательным предложением.

Больше никто не думает, что для того, чтобы удачно зарабатывать деньги на финансовых рынках, достаточно уметь хорошо считать

К средствам передачи отрицания традиционно относят обороты с предлогом *without.*

Google has also proven that advertising can be effective without being flashy.	*Google доказал, что реклама может быть эффективной не бросаясь в глаза.*

Таким образом, мы может отметить, что перевод предложений, содержащих как эксплицитные, так и имплицитные формы выражения отрицания, могут вызывать определенные трудности в учебном переводе. Требуется обращать внимание студентов на перевод подобных предложений, делая их выбор той или иной грамматической замены осознанной и теоретически обоснованной.

В ходе практических занятий представляется целесообразным предложить студентам подбирать примеры переводов предложений, содержащих имплицитные и эксплицитные синтаксические или морфологические формы. Это способствует накоплению собственного опыта студентов и приучает к более внимательному отношению к тексту в ходе учебного перевода.

Это может достигаться несколькими способами: во-первых, знакомством с теоретическими основами процесса перевода и, во-вторых, путем наработки собственного опыта.

В первом случае рекомендованы следующие приемы. Необходимость выполнения устных переводов под руководством преподавателя с русского зыка на английский с анализом проводимых преобразований. В данной работе крайне полезным представляется тесное сотрудничество преподавателей, ведущих практические занятия и преподавателей,

читающих лекции по теоретическим аспектам переводоведения. В нашем Вузе - это курсы «Основы переводоведения» и «Теории и практики перевода». Такое тесное сотрудничество позволяет после ознакомления с теоретическими положениями отрабатывать и закреплять на практических занятиях английского языка.

Второй вариант – наработка собственного опыта. Это может достигаться путем регулярного выполнения заданий по переводу газетных статей.

ЛИТЕРАТУРА

1. И.В. Арнольд Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. Флинт Наука 2002

2. В.Н. Пилатова Экспрессивное отрицание в современном английском языке Дис. … канд. Филол. наук. СПб., 2002

3. Horn L. Bayer S. Short-circulated implicature: A negative contribution Linguistics and philosophy, Springer Netherlands, 1984

4. Miller Semantics and syntax, Cambridge, 1987

УЧЕБНЫЙ ДИСКУРС В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

В. Д. КАЛИНИНА

Российский университет дружбы народов

Учебный дискурс ведет к становлению профессионального дискурса, он, с психолингвистической точки зрения, представляет собой взаимодействие сознаний преподавателя и студента, каждый из которых играет свою четко определенную фреймом общения роль. Преподаватель предстает как автор и транслятор учебного текста, а студент может быть представлен как реципиент учебного текста. По своей сути, учебный дискурс является дискурсом неравноправным, так как на момент начала взаимодействия между преподавателем и студентом существует дистанция, которую необходимо преодолеть. Такая дистанция является отстоянием культуры от науки, потому что студент на начало диалога с вузовским преподавателем является человеком, усвоившим основные положения культуры (в частности культуры научения) своего общества. Преподаватель, с этой точки зрения, - это специалист в некоторой области науки, интериоризировавший научный опыт и знания нескольких поколений ученых и специалистов.

Учебный дискурс, реализуемый в лекционных курсах, семинарских занятиях, практических и лабораторных занятиях, предстает в виде взаимодействия сознаний преподавателя и студента при посредничестве первичных и вторичных учебно-научных текстов, обслуживаемого определенным знаковым кодом. Объединение языка и речи происходит через языковую / речевую коммуникацию в дискурс.

Учебный дискурс - это составляющая учебного социокультурного взаимодействия, взаимодействия культуры и науки, у которого есть свои характерные черты в виде интересов, целей и стилей. Основной целью

учебного дискурса является подготовка реципиентов-студентов к восприятию научного дискурса и участию в нем на основе развития тезаурусных полей (лингвистических кодов) в речевом сознании реципиента. Лингвистические коды или комплексы-элементы учебного дискурса и являются его отличительными стилистическими особенностями, так как один содержательно связан с терминосистемами частнонаучных отраслей знания и традиционно обозначается как “ подъязык специальности”, второй - это специфический адаптационный механизм, посредством которого ликвидируется отстояние сфер науки и культуры. Выработанный код усваивается реципиентом в ходе комплексного системного образования, которое ориентировано на рефлексию над языком изложения научных знаний.

Современное языкознание рассматривает учебный дискурс как учебно-научный текст в динамике образовательной коммуникативной ситуации, а, следовательно, возможно разделить многообразные существующие речевые реализации учебного дискурса на дискурсы согласно преподаваемым дисциплинам [Ван Дейк, 1989].

Несмотря на всю дисциплинарную раздробленность, эти дискурсы имеют общие особенности. К ним относятся сходные цели и задачи профессиональной подготовки в сходном образовательном контексте, а также общенаучная терминосистема, которая создает универсальные рамки учебно-научной дискуссии, позволяющие участникам успешно понимать друг друга.

При подборе и моделировании учебных текстов для формирования профессионального тезауруса эти характеристики учитываются преподавателем, который одновременно может выступать как автор-составитель / интерпретатор-транслятор научных и учебных текстов. Учебные цели и задают тематику, форму и наполнение учебных текстов с учетом «отстояния» двух взаимодействующих в рамках образовательной парадигмы систем: преподаватель - студент.

Автор учебно-научного текста решает несколько задач: 1) установление канала передачи реципиенту-студенту основ дисциплинарного знания той или иной науки, 2) осуществление процесса коммуникации, 3) регуляция эффективности процесса коммуникации через контроль за формированием ядра понятий по специальности, то есть индивидуального тезауруса. Данный комплекс коммуникативных задач влияет как на выбор автором учебных и лекционных текстов определенных языковых средств, так и на способ презентации информации. Коммуникативные намерения автора выражаются в определенных композиционно-речевых формах (сообщение, рассуждение, доказательство). Они отражают структуру научного мышления, типы и способы связи элементов между собой и мыслей друг с другом. Существенная роль в отборе автором языковых средств играет адресат, поскольку с ним связывается целенаправленность обучения.

Учебно-научному тексту свойственны определенные особенности построения, использования лексических и синтаксических средств выражения, то есть ему присуща определенная модель передачи информации. Языковые единицы типовой информации характеризуются высокой степенью предсказуемости, они способствуют четкой логической и недвусмысленной передаче коммуникативной установки автора учебного текста.

Выделение стереотипных моделей передачи содержания учебно-научного текста, формирование индивидуального тезауруса являются задачей обучения языку конкретной специальности. Языковые стереотипы, введенные в практику обучения, позволяют создать у реципиента-студента свой стереотип языка. Коммуникативная программа автора в учебном тексте отражается и в отборе лексических единиц, способов их введения в текст, их репрезентации и в формировании индивидуального тезауруса.

Учебный дискурс переводоведения в настоящее время привлекает очень пристальное внимание, так как данный дискурс должен выполнять

задачу подготовки профессионалов в области перевода. Потребность в специалистах в разнообразных сферах хозяйственной деятельности не удовлетворяется только вузами, готовящими лингвистов-переводчиков. Созданы первые программы подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации на базе экономических и юридических факультетов [Алимов, 2005].

Условия реализации учебного дискурса переводоведения в сфере профессиональной коммуникации имеют значительные отличия. Особенности учебного дискурса здесь заключаются в жестоком лимите ресурсов времени.

Если рассматривать учебник как учебный дискурс, то необходимо признать что его можно представить как сложноустроенное высказывание [Чернявская].

В настоящее время курс по основам переводоведения для подготовки переводчиков в сфере деловой коммуникации нуждается не столько в учебниках по переводоведению, сколько в учебниках учитывающих специфические нужды профессионально ориентированного переводоведения. Это должны быть учебники для прагматиков, желающих практически овладеть умениями и навыками перевода на основании доступных теоретических положений, предлагающих доступный преподавательский дискурс.

Учебный дискурс в контексте подготовки профессиональных переводчиков во многом схож по своей реализации, по фреймам, с другими дисциплинарными дискурсами. Его индивидуальная реализация, ориентированная на накопление профессионального тезауруса, впитала элементы тезаурусов смежных дисциплин, таких как стилистика, лексикология и лексикография и т.д. Одним из важных разделов таких учебников представляются глоссарии, объясняющие не столько терминосистему переводоведения, она в достаточной мере объясняется в главах учебников, но дающие определения общелингвистическим терминам

и общенаучным терминам, знание о которых больше никто не дает в рамках профессионально ориентированного образования.

Учебник должен также синтезировать в себе все самые неоспоримые истины основ переводоведения и опираться на наиболее устоявшуюся терминосистему. Однако он не должен терять из виду перспектив развития научного дискурса и должен предлагать в отдельных разделах дискуссионный материал, требующий обсуждений и дальнейших исследований.

Мы считаем обоснованными следующие предложения по структурированию учебного дискурса переводоведения.

1. Жесткие критерии отбора тематики освещаемых тем.

В рамки дискурса по основам переводоведения было бы предпочтительно не включать тем, которые находятся на периферии дискурса, обсуждают слишком частные положения и по которым не выработано относительного единства мнений.

2. Жесткие критерии отбора терминов переводоведения; а также жесткий отбор общелингвистической терминологии, использующейся для объяснения переводческих проблем.

Термины переводоведения, как одной из молодых отраслей знания, все еще находятся на стадии становления и их использование во многом зависит от личных предпочтений участников научного дискурса по переводоведению. Они в большинстве своем не являются устоявшимися и бесспорными, что затрудняет задачи участников учебного дискурса, поэтому выбор их должен базироваться на принципе многократного использования несколькими профессиональными участниками научного дискурса при обсуждении проблем переводоведения.

Общелингвистическая терминология также не должна затемнять объясняемых проблем, именно к общелингвистическим терминам прибегают участники учебно-научного дискурса для объяснения своих позиций и основных положений.

Весь этот корпус слов войдет впоследствии в результате дискурсной деятельности в индивидуальный лексикон участников обсуждения.

3. Жесткое структурирование глав (от размещения учебно-теоретического материала разделов до работы со шрифтами).

Структурирование глав должно происходить по рамочному принципу логического изложения, открывающему главу с определения предмета обсуждения и постановки задач, развивающегося затем в логичное изложение основных позиций, и, в конце, завершающееся выводом о достижении целей обсуждения.

Работа со шрифтами позволит создать контекст дискурса, в котором участникам удобно обращаться к отдельным позициям не зависимо от логики работы с данным учебным текстом.

4. Жесткие критерии отбора источников базовой и дополнительной информации.

Отсылка к источникам информации является необходимой составляющей учебного дискурса, которая включает в этот дискурс определенный круг «собеседников». Учащиеся воочию могут наблюдать дискуссию по спорным или просто «непроработанным» положениям. Следовательно, необходимо привлекать к такой «дискуссии» наиболее авторитетных «собеседников».

5. Жесткие критерии отбора контролирующих и обзорных заданий (от контрольных вопросов до тестов).

Контрольные задания и тесты должны включать в себя достаточный корпус вопросов по содержанию представленных объяснений. Необходимо также дать участникам учебного дискурса возможность творческого осмысления сообщений, а также самостоятельного поиска ответов на вопросы более сложные, чем те, которые требуют простого воспроизведения изложенного в учебнике материала. Здесь мы говорим о преодолении репродуктивного характера учебной деятельности [Залевская, 2000].

6. Создание общелингвистического и переводоведческого тезауруса, который был бы размещен в глоссарии в конце учебника для использования его при обучении.

Использование многих общелингвистических терминов существенно важно для обсуждения положений переводоведения, но их использование может вызывать некоторые закономерные затруднения участников учебного дискурса. Налицо необходимость предложить их толкование в глоссарии учебного текста и позволить участникам учебного дискурса самим решать, какие из них необходимо освежить в памяти, а какие нуждаются в уточнении и дополнении.

7. Создание практических заданий для выработки практических умений навыков.

Корпус таких заданий должен включать материал, отобранный с максимальным учетом требований и условий деловой коммуникации, делового дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. С-Пб., 2004

2. Алимов В.В. Теория перевода. М., 2005

3. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.

4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 2000

5. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста.

НЕКОТОРЫЕ СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

В.В.КОМПАНИЧЕНКО
Российский университет дружбы народов

Не секрет, что каждому языку присущ свой неповторимый дух, характерные черты, придающие ему особый характер, например, возможности для словообразования, особый порядок построения высказывания, связующие элементы, маркеры речи и особые типы поэтической речи, пословицы, песни... Каждый язык обладает богатой лексикой, связанной с его культурным фокусом, с родом деятельности носителей данного языка, например, терминами, касающимися скотоводства (язык племени ануаков, Судан), охоты и рыболовства (язык пиросского племени, проживающего на территории Перу) или технических и прикладных наук (языки жителей западных стран). В некоторых языках обнаруживается большое количество модальных частиц. Существуют языки метафорические, образные, с богатыми изобразительными средствами. И все, что можно сказать на одном языке, может быть передано и на другом, если только форма высказывания не является основным элементом сообщения (на мой взгляд, как и с точки зрения многих специалистов, для сохранения содержания высказывания можно изменить его форму.) Главное для отправителей информации - быть понятыми. Следовательно, переводчик должен стремиться к воспроизведению смысла произведения, вложенного в него автором.

При осуществлении перевода следует ориентироваться на лингвистические структуры, семантический анализ и теорию информации, но при этом не забывать о том, что перевод - это нечто большее, чем просто наука. Это также дар и искусство. Во главу угла следует ставить реакцию рецептора на перевод. При этом она должна быть адекватной реакции носителей исходного языка на данное сообщение. Ответ на вопрос - «верен ли перевод?» - должен ориентироваться и на вопрос «для кого?». Правильность перевода определяется тем, насколько правильно воспримет

сообщение рядовой читатель, на которого данный перевод рассчитан. Более того, нужно быть уверенным в том, что шанс на ошибочное понимание предложенной информации ничтожно мал. Безусловно, правильными могут являться несколько вариантов перевода. В обществах, где используются так называемые языки международного общения, существует несколько лексических пластов и уровней восприятия речи. Это означает, что в данном случае потребуется несколько разноуровневых переводов с различной терминологией и грамматическими структурами, чтобы предоставить равные возможности для всех людей понять содержание сообщения.

Это касается в первую очередь распознания двух различных типов выражений: 1) с высокой степенью возможного неправильного истолкования; 2) а также выражений «тяжелых» (с лексической или грамматической точки зрения) и настолько трудных для восприятия, что желание пытаться понять их содержание совершенно пропадает. Такие идиоматические выражения, как «сыны чертога брачного» (Марк 2:19) и «собрать на голову (врагу) горящие уголья» (Римл. 12:20), относятся к первой категории. Рядовой читатель, незнакомый с идиоматикой семитских языков, на которых (наряду с греческим) писалась Библия, просто не в состоянии понять, что «сыны чертога брачного» - это друзья жениха или гости, приглашенные на свадебную церемонию, а «собрать на голову горящие уголья» означает «пристыдить кого-то за недостойное поведение».

Если большой процент читателей неправильно трактует перевод, он не может считаться правильным. Помимо искажения смысла, перевод может грешить «тяжелым» стилем, что делает восприятие сообщения совершенно невозможным. Например, в американской стандартной версии Библии (1901) во Втором послании к Коринфянам есть фраза (3:10): «For verily that which hath been made glorious hath not been made glorious in this respect, by reason of the glory that surpasseth.» Все слова в ней английские, однако структура предложения характерна для греческого языка. Новая Английская Библия совершенно верно перестраивает фразу, делая ее удобной для восприятия: «Indeed, the splendor that once was is now no splendor at all; it is outshone by a

splendor greater still.» («То прославленное даже не оказывается славным с сей стороны, по причине преимущественной славы последующего.»

Основная проблема при переводе связана с тем фактом, что переводчики могут иметь неверное представление как об исходном языке, так и о языке перевода. Очень часто они возводят исходный язык в ранг неприкосновенных и слепо подражают его особенностям при переводе даже на свой родной язык.

Как уже говорилось, главной задачей переводчика является передача смысла оригинала, решению которой помогают ориентация на лингвистические структуры и семантический анализ. А для анализа семантической структуры необходима система, которая рассматривала бы сферу употребления термина и данный контекст и позволила бы отнести отдельные слова к неким смысловым группам. Событие, характерное для определенной культуры и обозначенное данным словом, имеет денотативное значение, в то время как эмоции, переживаемые представителем данной культуры, являются основой коннотативного значения. Т.к. не существует речи без оратора и нет оратора без субъективной оценки произносимого (абсолютная объективность иллюзорна), существование слов без коннотативного аспекта невозможно. Коннотат даже явно нейтрального по значению слова может рассматриваться как недостаточная эмоциональная окрашенность.

Практически единственный способ, позволяющий проанализировать эмотивный аспект значения, - использование контекста, либо культурного, либо лингвистического. Описывая эмотивное значение при помощи культурного контекста, мы анализируем либо реакцию других людей на употребление определенных терминов, либо наше собственное эмоциональное восприятие лексических единиц родного языка.

Второй подход к изучению эмотивных значений основан на использовании лингвистического контекста, который позволяет проанализировать сочетаемость слов, указывающую на степень их эмоциональной окрашенности.

Рассмотрим, например, английское слово «Brush» в различных контекстах:

- sweeping brush (половая щетка)
- a brush for clothes (платяная щетка)
- to have a brush (почиститься)
- it needs a brush (здесь нужно кое-что доделать)
- whitewashing brush (малярная кисть)
- to paint with a full brush (писать широкими мазками)
- a brush of a fox (пушистый хвост)
- a three-day's brush (трехдневная щетина)
- brush cut (стрижка ежиком)
- to show one's brush (показать спину, сбежать, скрыться)
- to brush clothes/ teeth (чистить одежду/ зубы)
- I brushed him off! (Я от него отделался!)
- to brush away flies (отгонять мух)
- to brush one's hair up (зачесывать волосы наверх, отбросить волосы с лица)
- a brush with the enemy (стычка с врагом)
- to have a brush together (подраться)
- she brushed the child's cheek with her fingers (она потрепала ребенка по щеке)
- to brush past/ by smb. (прошмыгнуть/ проскользнуть мимо кого-либо)

Очевидно, в этом случае единственный способ дать определение слова «brush» - описать (обычно при помощи иллюстративных фраз или предложений) сферу употребления данного слова. Что же касается степени его эмоциональной окрашенности, ясно видно, что в некоторых контекстах она значительно выше (например, в выражениях «to brush past, to show one's brush, brush cut, to have a brush together»), чем в других (скажем, в выражениях «a brush for clothes, to brush teeth, to brush one's hair up). Но, говоря о сфере употребления термина, следует различать 1) специфический

лингвистический контекст, который придает форме языковое содержание, и 2) неязыковой контекст, который придает слову его значение в широком смысле слова. Совершенно очевидно, что так называемые «функциональные» слова имеют преобладающее языковое содержание.

При создании всеобъемлющей теории семантических структур очень важно учитывать тесную связь между коннотатом и денотатом лексической единицы, т.к. они являются составными частями единой системы. Более того, референциальное значение данного слова может иметь абсолютно разную степень эмоциональной окрашенности, например:

Library : 1)a building or room which contains books that may be looked at or
borrowed by the public
2)a lavatory, bathroom (sl.) (He ain't coming, he's in the library now.)

Lettuce : 1)a garden plant used raw in salads
2)money (sl.) (I ain't got enough lettuce on me.)

To liberate: 1)to set free
2)to steal (sl.) (The privates liberated a jeep and went into town.)

Гулять 1)пойти на прогулку
2)праздновать, веселиться (разг.) (Слышишь - песни поют? Гуляет народ.)
3)изменять супругу/ супруге (разг.) (Он начал гулять сразу после свадьбы.)

Фонарь - 1)осветительный прибор
2)синяк под глазом (разг.) (Кто это тебе фонарь поставил?)

Форточка - 1)отверстие в окне для проветривания помещений
2)рот (груб.) (Захлопни форточку, простудишься!)

Пасть - 1)рот животного
2)рот человека (груб.) (Кому говорят, пасть закрой!)

Анализ смысловых значений слов показывает, что многие слова принадлежат к одной и той же сфере употребления. В ряду числительных

(1,2,3,...) различные языковые единицы имеют смысл только при соотношении с предыдущими или последующими единицами ряда. Слова типа «bear, mammal, animal», также связаны друг с другом, образуя ряд лексических единиц с возрастающей степенью включения. В то же время, лексические единицы могут быть связаны между собой по признаку противопоставления, например, по половому признаку: сын - дочь, племянник - племянница... Следовательно, для классификации значений как отдельных слов, так и словосочетаний можно воспользоваться такими методами, как цепной, иерархический и компонентный виды анализа групп слов, а также деривационный, компонентный и дистрибутивный методы описания референциальных значений отдельных лексических единиц.

В завершение этого краткого очерка хотелось бы отметить, что даже опытные переводчики, ознакомившись с основными принципами семантического соответствия (или отсутствия такового), в некоторых случаях не принимают во внимание три основных исходных предпосылки, которые должны лежать в основе адекватного семантического анализа: 1) никакое слово не может иметь абсолютно одинакового значения в двух различных высказываниях; 2) внутри одного языка не существует абсолютных синонимов; 3) не существует точного соответствия между родственными словами в разных языках. Другими словами, абсолютно точное воспроизведение информации на другом языке невозможно, она будет в той или иной степени отличаться от исходного сообщения. Также и эквивалентность перевода не может быть абсолютной, а, следовательно, переводчику предстоит не просто ответить на вопрос «верно или неверно», а определить, «насколько верно или неверно».

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета (канонические). Л., 1990.

2. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978.

3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Москва, 1999.

4. Лингвистический энциклопедический словарь. М., «Советская энциклопедия», 1990.

5. Литература и перевод: проблемы теории. Международная встреча ученых и писателей. (Москва. 27 февраля - 1 марта 1991 г.) М., «Прогресс», 1992. (Вилен Комиссаров. «Естественность» художественного перевода.)

6. Мастерство перевода. Сб. 6, 1970. М., Советский издатель. (Иржи Левый. Состояние теоретической мысли в области перевода.)

7. Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т.. История и теория зарубежного перевода. Москва, 2003

8. Encyclopedia Americana. Deluxe Library Edition, Vol. 27, 1991; Grolier Incorporated; Danbury; Connecticut.

9. Language and Communication. No Man is Alien: Essays on the Unity of Mankind, ed. by J.R.Nelson, 1971.

10. Nida, Eugene A. Bible Translating: an Analysis of Principles and Procedures. N.Y., American Bible Society, 1947.

11. Nida, Eugene A. Linguistic Interludes. Edwards, 1947.

12. Nida, Eugene A. And Taber, Charles R. The Theory and Practice of Translation. Leiden, Brill, 1969.

13. Nida, Eugene A. Language Structure and Translation. Essays. Stanford (Calif.), 1975.

14. Nida, Eugene A. « Toward a Science of Translating», Leiden, 1964

15. Priestley J.B. Time and the Conways./Дж.Б. Пристли. Время и семья Конвей. М., 1997.

16. The Encyclopedia of Language and Linguistics. Pergamon Press; Oxford, N.Y., Seoul, Tokyo, Vol. 9. 1994.

17. Translation. Current Trends in Linguistics, ed. by T.A.Sebeok, 12. The Hague, 1974.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ
ДЛЯ ДЕЛОВОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

О.П. ЛАЗАРЕВА
Тюменский государственный институт
мировой экономики, управления и права

Во многих российских вузах введена или вводится дополнительная квалификация «переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В данном случае сфера профессиональной коммуникации понимается как сфера деятельности, в которой трудится выпускник вуза по своей основной специальности – если это медик, то он может быть переводчиком в сфере медицины, юрист – в сфере права, экономист – в сфере экономики и т.д. Идея такой специализации переводчиков далеко не нова. Еще Петр 1 в Указе от 23 января 1724 г. писал: «Для переводу книг нужны переводчики, особливо для художественных, понеже никакой переводчик, не умея того художества, о котором переводит, перевесть не может…» Художества в то время были следующие: математическое, архитектурное, механическое и т.д. В наше время идея сочетания специальных знаний и переводческих навыков не утратила своей актуальности. В странах, где рынок переводческих услуг хорошо развит, как, например, в двуязычной Канаде, такая специализация давно существует.

Введение квалификации «переводчика в сфере профессиональной коммуникации» направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов – переводчиков, обладающих глубокими знаниями в области тех или иных наук, отменным знанием как иностранных, так и русского языков и профессиональными навыками перевода. Ведь перевод и сам переводчик играет огромную роль в развитии культуры, науки, экономики, литературы и самого языка общения. Именно переводчик обеспечивает межкультурную коммуникацию, поэтому он должен быть не только билингвом, но и «бикультурным». Переводчик делает возможным обмен информацией между носителями различных языков, воспроизводя на языке перевода текст, имеющий коммуникативную ценность, идентичную ценности оригинального текста. Хотя текст перевода может не полностью

соответствовать исходному тексту из-за формальных и семантических различий двух языков, тем не менее, предполагается, что перевод имеет то же значение, что и оригинальный текст. В данном случае мы можем говорить об интуитивности действий переводчика, поэтому напрашивается вывод о том, что лучших результатов добивается тот человек, который хорошо обучен и, конечно, имеет особый дар и талант.

На мой взгляд, обучение переводу уже на раннем этапе служит хорошим основанием в практике преподавания, так как он обеспечивает надежность и устраняет интерференцию родного языка. Занятия по переводу на раннем этапе обучения, как и в последующем, помогают тренировать правильное использование языка, расширяют активный словарь студентов, развивают умения различать стили речи, а также понимание отличий языка бизнеса, политики, экономики, права и т.д. Перевод может и должен расширять кругозор студентов при условии, если преподаватель подбирает постоянно обновляемые тексты определенной тематики.

Занятия по переводу, подготовка к ним требует много времени, внимания, вдумчивости. Чтобы рационально организовать их, преподавателю необходимо учитывать некоторые принципы:

- перед переводом текста преподаватель должен четко объяснить задачу, дать характеристику текста, обратить внимание на языковые и культурно-социальные особенности текста.

- все студенты должны участвовать в переводе.

- текст для перевода должен быть коротким, иллюстрировать основные методы перевода, проблемы, а также языковые явления.

- следует устанавливать временный лимит, чтобы студенты учились быстроте работы и оставалось время для обсуждения.

Виды заданий могут быть разнообразными. В настоящее время появляется множество учебных пособий по переводу, направленных на развитие различных умений и навыков, необходимых переводчику. Оригинальные тексты для перевода можно найти в журналах и газетах, в рекламах… Тексты нужно постоянно обновлять, иначе они становятся

устаревшими, не включающими новые культурно-специфические явления, постоянно возникающие в наше бурно развивающееся время. Обсуждение трудностей перевода (семантических и грамматических несоответствий двух языков, лексических проблем перевода, «ложных» друзей переводчика и т.д.) дает студентам возможность понять связь между языком и его использованием, формулировать свои идеи на иностранном языке, развить мышление и интуицию, которые так необходимы им в их дальнейшей деятельности, когда они станут профессиональными переводчиками.

В Тюменском государственном институте мировой экономики, управления и права подготовка студентов по квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» начинается после прохождения ими основного практического курса иностранного языка. Отбор осуществляется после экзамена, который включает два аспекта (письменный перевод с русского на английский и наоборот, а также устное собеседование). Экзамен позволяет определить степень подготовленности студентов к обучению по данной программе.

Практической переводческой подготовке предшествует краткий, ориентированный на перевод, курс теории языка, курс общей теории перевода, лексикологии, стилистики и теорграмматики, в ходе которого студенты получают представление об основных закономерностях переводческих межъязыковых преобразований, о технике и методике перевода, об этике поведения переводчика. На мой взгляд, эти теоретические курсы необходимы, так как переводчик должен понимать, что он делает; знание теории перевода помогает ему убедиться в том, что его решение объективно.

Я считаю, что уже на начальном этапе подготовки переводчиков необходимо разграничивать устный и письменный перевод (в английском языке даже существует два слова для этого: translator and interpreter), хотя тот и другой перевод есть процесс перекодирования, перевыражения, а результат перевода – это текст оригинала, переданный средствами другого языка. Тому, кто готовится стать устным переводчиком, необходимо

тренировать устное восприятие (аудирование), память, активное владение ораторским искусством. Письменному переводчику необходимо в процессе обучения познакомиться с максимально большим количеством разновидностей письменных текстов, характеризуемых особенностями, которые трудно предугадать. В письменном переводе высоки требования эквивалентности, недопустимы ошибки в содержании.

В процессе обучения студенты знакомятся с элементами устного перевода, но основная работа направлена на подготовку письменных переводчиков. Поэтому особое внимание на начальном этапе уделяется изучению различных типов текстов как на языке перевода (русский), так и на языке оригинала (английский). Как уже упоминалось, трудно предугадать особенности различных типов текстов, поэтому любой переводчик (даже самый опытный) должен начинать переводить только после того, как ознакомится с текстом и определит его специфику. Проблема с нынешними студентами состоит в том, что они сразу пытаются приступить к переводу первого предложения, даже не просмотрев текст. В результате приходится править ошибки. Задача преподавателей – в том, чтобы научить их анализировать текст перед переводом. По моему мнению, это очень важно. Ведь если научиться предпереводческому анализу, то это не займет много времени. Сам перевод должен быть основным содержанием каждого занятия. Наиболее продуктивный путь (по мнению Алексеевой и я с ней полностью согласна) – переводить прямо в компьютер, без черновика. Он приучает к профессиональной дисциплине речевой формулировки, к ответственности за письменное слово, в печатном тексте лучше видны собственные ошибки. В нашем институте есть несколько компьютерных кабинетов, оборудованных специально для этих целей. Студенты пользуются Интернетом для получения необходимой информации, чтобы войти в курс дела, «войти в тему», а также электронным словарем. Результаты перевода всегда должны анализироваться (процесс редактирования). Можно чередовать редактирование преподавателем и самими студентами, при этом, обсуждая

результаты, останавливаясь на наиболее удачном переводе или сравнивая его, если есть возможность, с переводом профессионального переводчика.

Практически на каждом занятии студенты получают домашний перевод, то есть дома идет закрепление переводческих навыков. Все студенты, обучающиеся по данной программе, проходят переводческую практику. К сожалению, у нас нет возможности направлять их в какие-нибудь фирмы, поэтому они проходят практику на базе нашего института. Практиканты переводят английский текст экономического содержания, редактируют его и сдают на проверку.

Обучение переводу играет огромную роль в системе обучения иностранным языкам. Преподавателю необходимо учитывать этот факт при подготовке к занятиям и использовании методов обучения. Перевод вырабатывает три основных качества, владение которыми требуется при изучении языка: точность, ясность и гибкость. Он способствует поиску (гибкость) наиболее подходящего слова (точность) для передачи его контекстуального знания (ясность).

И, наконец, последнее. Качество перевода определяется адекватностью и, прежде всего уровнем подготовки переводчика, владением им навыками и умениями, необходимыми в данном виде деятельности. И здесь не последнюю роль играет преподаватель, который должен сделать все возможное, чтобы студенты овладели этими навыками и умениями. И тогда результат превзойдет все ожидания.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

К ПРОБЛЕМЕ ОБ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ПОСОБИЙ

В.Г. ВЛАДИМИРОВА

Государственная академия славянской культуры

В новом XXI-ом веке, провозглашенном ЮНЕСКО веком полиглотов, весь цивилизованный мир стремится к открытости и взаимопониманию. Изменившиеся социально-экономические условия в стране и мире, интенсификация межкультурных и деловых контактов на всех уровнях, задачи, стоящие перед модернизацией современного образования в целом определяют новые цели обучения иностранным языкам. В связи с этим возрастает роль и значимость изучения иностранных языков для подготовки молодого поколения к межкультурному общению на основе коммуникативного подхода и толерантного отношения к другим культурам в рамках общеевропейского и общепланетарного сотрудничества.

Курс обучения в неязыковом вузе ставит целью развитие у студентов способности обмена информацией в сфере профессиональной деятельности и умения иноязычного общения. Однако наличествует противоречие между актуальностью и востребованностью курса обучения иностранным языкам, с одной стороны, и качеством подготовки в условиях минимального количества учебных часов, отводимых на данный предмет, с другой. Пути решения этой проблемы различны. Но наиболее существенным, на наш взгляд, является тот факт, в основе которого находятся две составляющие: тщательный отбор содержания образования и выверенное методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Следует отметить, что современное содержание обучения иностранным языкам немыслимо без приобщения к культуре стран-носителей иностранного языка, которым овладевают студенты как средством межкультурного общения. Учет социокультурного контекста

обучения иностранным языкам помогает адаптироваться к ценностным ориентациям и новым реалиям жизни в поликультурном мире. Культурологическая направленность предмета иностранный язык «способствует интеграции личности в системы мировой и национальной культур, содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми…» [Витлин, 1994]

В условиях недостаточного количества учебных часов в неязыковом вузе, несоответствия учебных пособий целям и задачам, определенным в Государственном образовательном стандарте, необходимы те продуктивные и перспективные образовательные технологии и пособия, которые позволили бы организовать учебный процесс в вузе с учетом профессиональной направленности обучения, которые бы отражали реальные ситуации общения, особенности культуры стран изучаемого языка, учитывая при этом интересы, склонности и способности обучающихся. Необходимо такое содержание изучаемого материала, которое заложило бы также прочную основу для последующего самообразования. Возникает потребность в аутентичных пособиях, и это очевидно.

По нашему мнению, наибольшую эффективность для будущего специалиста неязыкового вуза представляют такие учебно-методические комплекты французского издательства CLE international, как Français.com, Campus 1-3, Belleville 1-3, Grammaire en dialogues, Civilisation progressive du français, Panorama 1-4 и другие. Они отвечают требованиям и стандартам Совета Европы к овладению иностранным языком. Их ценность заключается также в том, что они включают весь необходимый набор, в частности, учебник, методические рекомендации, рабочую тетрадь, материалы для самоконтроля, аудиокассеты, CD, видеоматериалы, программы по работе в Интернете.

Исходя из нашего опыта, особую значимость для обучения деловому общению приобретают учебно-методические комплекты Français.com (Méthode de français professionnel et des affaires), Grammaire en dialogues, которые построены в соответствии с насущными требованиями к процессу

обучения иностранным языкам. Мультимедийные функции комплектов обеспечивают планомерное развитие всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма. Francais.com позволяет значительно пополнять словарный запас терминами делового языка.

Различный характер (типы и виды) текстов, использование и синтез различных технологий чтения аутентичных материалов (извлечение полной, необходимой информации; понимание основного, полного, включая детали, содержания текста; анализ текста; понимание замысла автора и др.) способствуют формированию и активному взаимодействию всех видов речевой деятельности. Задания и их решения имеют многоплановый характер: официальная и неофициальная переписка; составление аннотаций, рефератов; изложение прослушанного текста; выполнение проектов с использованием страноведческой информации из различных источников; написание рецензий, отзывов на печатный текст, фильм; изложение программы, проекта на заданную тему (с описанием работы над проектом: целей, организации, подготовки, реализации и презентации) и др.

Аутентичные материалы в текстах, аудио- и видеоматериалах, широкий спектр диалогов дают разнообразные ситуации устного и письменного общения, представляют яркую картину жизни Франции и франкоговорящих стран, погружают обучающихся в естественную языковую среду. В частности, видеоматериалы позволяют познакомиться с культурными, социологическими, историческими особенностями стран изучаемого языка, мотивируя и побуждая при этом студентов к активному говорению.

Четко разработанная система справочных материалов, обобщающих грамматических схем, лексических единиц (в контексте), страниц d'evaluation позволяет студенту находить, систематизировать нужную информацию, реализовать самоконтроль.

Несмотря на важность аудиторных занятий при сжатой сетке учебных часов все большее значение придается внеаудиторной работе студентов. Наличие и использование компьютерных программ, Интернет-технологий

повышают мотивацию к познавательно-исследовательской деятельности, способствуют лучшему усвоению французского языка, активизируют творческую деятельность обучающихся.

Конечно, для того, чтобы общаться на межкультурном уровне, правильно решать задачи межкультурного делового общения, недостаточно иметь фоновые знания о культуре иностранного языка, иной стране. Необходимо, кроме прочего, принятие особенностей культуры данной страны, знать свою, национальную, культуру, вербальные и невербальные нормы поведения, предвидеть сложности и различия в рамках межкультурного делового общения.

Организуя процесс обучения таким образом, чтобы иностранный язык изучался как феномен национальной культуры, как языковая модель мира этого народа и этой культуры, можно сформировать межкультурную компетенцию и обеспечить полноценное межкультурное общение и взаимопонимание, т.е. диалог культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витлин Г.И., Кузнецова Г.П. Научно-практическая конференция по проблеме взаимосвязи современной культуры и обучения иностранным языкам. ИЯШ, 1994. № 6.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АДЕКВАТНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

А.А. МИНИНА

Московский педагогический государственный университет

Национально-культурная специфика речевого общения складывается из системы факторов, обусловливающих отличия в организации, функциях и способе опосредования процессов общения, характерных для данной культурно-национальной общности (или, в лингвистическом плане, - данного языкового коллектива). Эта система факторов включает факторы, связанные с культурной традицией; с социальной ситуацией и социальными функциями общения; с этнопсихологией в узком смысле, т.е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности; с наличием в тезаурусе данной общности тех или иных специфических реакций, понятий и т.п., т.е. со спецификой денотации; факторы, определяемые спецификой языка данной общности. Национальная специфика общения проявляется как в социальном взаимодействии (интеракции) коммуникантов, реализующих в каждом акте общения социальные связи, так и в речи, обслуживающей это социальное взаимодействие. И речевое, и неречевое общение коммуникантов регулируется едиными социальными нормами, речевое общение сверх того специфическими для данного языка правилами. Речевое поведение, т.е. поведение коммуникантов в акте речи, неразрывно связано с понятием национального менталитета. Национальный менталитет, или образ мира , - это особый психологический уклад жизни носителей конкретной культуры, базирующийся на своеобразном своде интуитивных законов и выступающий как совокупность системы духовных ценностей представлений, воззрений, особенностей чувствования, мышления, речи, поведения. Различия в национальном менталитете обусловливают национальную специфику коммуникативного взаимодействия. Во всех культурах существуют правила коммуникативного взаимодействия, определяющие то, какое поведение считается желательным, какое допустимым и какое недопустимым. Знание национального менталитета позволяет описать своеобразие видения данной общностью людей окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него. В связи с этим в процессе обучения иностранному языку немаловажную

роль играет знакомство обучаемых с особенностями менталитета представителей другой культуры.

Под речевой деятельностью понимается форма общения людей, принадлежащих к единой языковой общности, посредством языка. Речевой акт выступает как целенаправленное речевое действие, процесс индивидуального и всякий раз нового употребления языка в различных ситуациях и сферах общения.

Упорядоченность и особый социокультурный статус речевому акту придает речевое поведение носитель внешней формы речевого общения. Способы речевого поведения представляют собой внешнее выражение скрытой системы культурных правил нации. Причем, как указывает А. Вежбицкая, различия способов речевого поведения у разных народов> глубоки и образуют систему [Вежбицкая, 1999, с.682]. Таким образом, речь человека, существуя в речевом акте, в виде различных высказываний, оформляется и сопровождается речевым поведением как внешней формой реагирования на экстралингвистическую действительность. Существенным компонентом речевого поведения является социокультурный аспект общения: принадлежность участников речевого акта к определенной языковой культуре, их межличностные отношения и позиции в речевом акте, ориентировка в ситуации общения, владения языком общения.

В понятие речевое поведение входят следующие компоненты:

1) вербальные реакции собеседников это фразы, произносимые при определенных социокультурных обстоятельствах и представляющие собой речевые слова или речевые индикаторы, выражающие различные аспекты речевого акта. Это обороты, обозначающие речевые действия, т.е. обороты начала, течения и прекращения речевого акта, логические соединительные элементы, модальные слова и выражения, различные реплики, отклики, отзывы, повторы, переспросы и т.п. Эти речевые индикаторы обычно рассматриваются лингвистами как нарушение системного в языке, но, как справедливо отмечает В.Г. Гак, без них не строится ни одна живая фраза [Гак, 1998,

с.559];

2) невербальные реакции собеседников это позы, жестикуляция, мимика, элементы проксемики (пространственные условия общения), компоненты мелодико-интонационного оформления речи и фразовое ударение;

3) формализаторы речевого поведения, или речевые стратегии, - это особые привычки, стереотипы или тенденции речевого поведения, выступающие в качестве некоего организующего начала и объединяющие высказывания и вербальные и невербальные реакции собеседников в целостный речевой акт.

Владение внешней формой речевой деятельности элементами речевого поведения не менее важно при осуществлении речевого акта на иностранном языке, чем владение внутренней формой лексико-грамматическими и фонетическими навыками, а также содержательной стороной речевого акта умением выразить свою мысль. Хорошее владение языковыми навыками и умениями делает иноязычную речь правильной в языковом плане, тогда как овладение адекватным речевым поведением вводит говорящего на иностранном языке в сферу речевой аутентичности: осуществляемый им в конкретной ситуации речевой акт протекает так, как если бы его исполнителем был носитель языка. В.Г. Гак отмечает, что при несформированном речевом поведении существует особый акцент поведения , который может характеризовать иностранца не в меньшей мере, чем чисто языковой [Гак, 1998, с.571].

Различные прагматические функции в соответствии с социокультурным контекстом воплощаются в речевом акте на данном языке с помощью коммуникативных категорий в виде определенных речевых формул. Очевидно, что коммуникативные категории играют роль формализаторов речевого поведения и являются способами речевого воплощения и интерпретации установок говорящего просьбы, побуждения, отказа и т.п., а также способами обозначения дистанции речевого общения, ориентации высказывания на лицо.

Расхождения в восприятии речевых актов носителями и неносителями языка распространяются практически на все вычлененные и изученные в

лингвистике речевые акты: приветствие, просьба, извинение, жалоба, приглашение, отказ и др. Расхождения такого рода можно объяснить как различия между пониманием текста семантически (т.е. пониманием того, что речевой акт означает) и пониманием текста прагматически (т.е. пониманием того, что речевой акт совершает).
Успех общения на уровне речевых актов касается коммуникативной интенции говорящего, ожиданий собеседника от его сообщения и реального коммуникативного эффекта сообщения. Очевидно, что успешное общение происходит тогда, когда коммуникативный эффект соответствует намерениям.

В прагматике таким методом исследования компонентов речевого поведения является межъязыковой сопоставительный анализ, показывающий, как реально говорят люди на данном языке. Основным методом межъязыкового сопоставительного анализа является сравнение уровней и средств выражения, типичных для данных языковых культур, в сходных ситуациях или сферах общения. Возможен также наиболее сложный случай, когда какая-либо прагматическая функция представлена лишь в одной из культур. Тогда при сопоставительном анализе пользуются дословной интерпретацией соответствующей речевой формулы и разъяснениями социокультурного порядка.
Следовательно, межъязыковой сопоставительный анализ показывает, каким образом прагматические функции воплощаются в конкретные речевые формулы того или иного языка. С помощью этого метода, безусловно, нельзя решить все проблемы, возникающие при обучении аутентичному речевому поведению, однако, межъязыковой сопоставительный анализ это направление, подсказывающее пути преодоления указанных выше трудностей.

С лингводидактической точки зрения, межъязыковые сопоставления необходимы для выявления закономерностей построения речи на иностранном языке по сравнению с родным, что имеет первостепенное значение для аутентичного владения иностранным языком. С помощью

межъязыкового сопоставительного анализа могут быть изучены коммуникативные категории, в которых отражены различные аспекты речевого акта, способы их выражения в языках, а также трансформации значений языковых форм при их речевой реализации. Прикладная значимость сопоставительного анализа для обучения иностранному языку подчеркивается сторонниками психологической школы П.Я. Гальперина: Учитель (методист, лингвист) должен выяснить точки совпадения и расхождения систем родного и изучаемого языков и строить обучение на основе этого учета. Для разработки эффективной методики обучения иностранным языкам необходимы развернутые и последовательные описания языков и их сопоставительный анализ [Гальперин, 1998, с.19]. Сопоставление явлений родного и иностранного языков предполагает рациональное использование уже сформированных у обучаемых процессов порождения и восприятия речи на родном языке, а также наличие достаточно зрелого национального языкового сознания (имеется в виду не опора на родной язык, т.е. на формальную сторону родного языка, которое зачастую приводит к явлению языковой интерференции, а продуктивная опора на национальное языковое сознание). Обучаемый, владеющий родным языком, т.е. обладающий сформированным на определенном уровне языковым сознанием, уже имеет некоторую опосредованную его предметной и речевой деятельностью понятийную систему родного языка, поэтому было бы неразумным игнорировать его при обучении иностранному языку. В связи с этим овладение другой системой иностранным языком будет идти по пути сопоставления и коррекции. Задача учителя управлять, руководить этими процессами, постепенно вводя обучаемых в новую экстралингвистическую действительность.

Освоение прагматических функций и способов их воплощения в речевые формулы с помощью коммуникативных категорий необходимо для адекватного поведения в иноязычной культурной среде. При этом неверное речевое поведение означает либо неправильную интерпретацию

высказывания партнера по общению, либо неуместное употребление какой-либо речевой формулы или неупотребление ее там, где того требует ситуация общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. Пер. с англ. А.Д. Шмелева под ред. Т.В. Булыгиной. - М: Языки русской культуры, 1999.

2. Гак В.Г. Языковые преобразования. - М: Языки русской культуры, 1998. 3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Москва-Воронеж: Институт практической психологии,1998.

4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург:Каро,2005.

5. Корчажкина О.М. Что такое аутентичное речевое поведение // Иностранные языки в школе. 2001. № 3.

6. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур // Иностранные языки в школе. 1997. № 5.

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н.А. ПАНФИЛОВА

Коломенский институт Московского государственного открытого университета

В связи с расширяющимися социально-экономическими контактами с зарубежными партнерами возникает необходимость овладения студентами знаниями социально-психологической лексики, социально-экономической терминологии, бытового уклада и традиции страны изучаемого языка. Процесс обучения иностранному языку становится одним из факторов формирования социальной компетентности, если содержание обучения, учебный материал, предназначенный для развития у студентов умений и навыков владения языком, отвечает профилю вуза и требованиям будущей профессии. Формы и методы обучения языку способствуют воспитанию у будущего специалиста положительного отношения к профессиональной деятельности, обеспечивают формирование творческого мышления. Недооценка социокультурного аспекта в обучении может вызвать затруднения в интеркоммуникации, возникающие вследствие частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире.

Процесс общения людей есть обмен информацией, при которой один из участвующих в общении владеет некоторой информацией, которая неизвестна другому. Для успешного общения необходимо не только владеть одинаковыми языковыми средствами собеседника (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире. Такие общие для участников акта общения знания принято называть *фоновыми знаниями*. Они бывают как вербальные, так и невербальные. Так, русский, останавливая проходящую машину, поднимает руку, а француз поднимает большой палец в нужном ему направлении.

Обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. При работе над социокультурным компонентом следует привлекать для сравнения элементы разной культуры. Социокультурный компонент способствует появлению новых потребностей в соизучении языков и культур. Необходимо изучать и сопоставлять:

- образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций и обычаев;
- социокультурный портрет стран, их народов и языков;
- ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ;
- историко-культурный фон и особенности исторической памяти;
- культурное наследие, культурную идентичность и ментальность соизучаемых народов;
- социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества;
- социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Характерной особенностью современного развития образования является достижение следующих базовых компетенций: социально-политической компетенции, информационной, коммуникативной и социокультурной, которая, связана с коммуникативными умениями общения на иностранном языке и с готовностью и способностью жить, и взаимодействовать в современном поликультурном мире. В основе любой компетенции лежат знания и умение их использовать, но компетенция отличается от умения тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству в процессе решения различных проблем, с наличием установок и качеств личности.

Анализ различных толкований понятия «социокультурная компетенция» позволяет говорить о том, что в основе данной компетенции лежат следующие моменты:

1. умение выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций, различных исторических этапов одной и той же страны, социальных слоев общества;

2. готовность представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей (поиск оригинальных и понятных метафор, сравнений; использование перевода - толкования);

3. признание права разных норм жизни, верований.

Учитывая эти моменты, необходимо ориентировать обучающихся на определение и сравнение закономерностей и особенностей культурного развития разных стран Европы и мира в конкретный исторический период. Как уже отмечалось, социокультурная компетенция является одним из компонентов коммуникативной компетенции. Она включает в себя общекультурную, страноведчески маркированную культуроведческую, лингвокультуроведческую, социолингвическую и социальную компетенции человека, обеспечивающие ему возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается; адаптироваться к иноязычной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

Социокультурное образование средствами соизучаемых языков является необходимым условием для подготовки к межкультурному общению, такое образование осуществляется с учетом принципа дидактической культуроспособности, принципа диалога культур и цивилизаций. При реализации социокультурной компетенции необходимо создавать условия для поликультурного и билингвистического развития языковой личности обучаемых; для развития у них социокультурной наблюдательности, культурной непредвзятости, готовности к общению в инокультурной среде. При изучении иностранных языков необходимо не только интерпретировать чужую культуру, но и постоянно опираться на свою собственную культуру, нравы, обычаи и нормы поведения, используемые в своей стране. Для решения задач социокультурного образования необходимо обращать внимание на степень достоверности информационного материала; уровень языковой, речевой и

социокультурной сложности (исходя из возрастных психологических характеристик обучаемых, а также их поликультурного развития). При изучении языков и культур необходимо соединение коммуникативно-деятельностного подхода с социокультурным подходом. Социокультурная компетентность предполагает знание и умение использовать грамматику, лексику, фонетику и страноведческий материал для реальной цели коммуникации как механизм социальной компетентности. Такой подход возможен только в атмосфере доверия и сотрудничества на занятиях, когда студенты вовлечены в процесс обучения.

Основой для определения содержания в преподавании иностранного языка служит социокультурный подход к языковому образованию:

- развитие коммуникативной культуры студентов;
- обучение этики поведения в обществе;
- обучение этики общения, обучение иноязычному общению в контексте диалога культур.

Поскольку большинство студентов овладевают иностранным языком, читая книги, газеты, журналы на иностранном языке; используют глобальную сеть Итернет, общаются с носителями языка, слушают музыку, знакомятся с предметами искусства, приобщаясь к культуре стран изучаемых языков, то социокультурный компонент образования приобретает все большее значение для познания мира в богатстве взаимодействий предметов, людей, культур. Употребление языковых структур и единиц при овладении языком обусловлено необходимостью обозначения различных явлений культуры. Столкнувшись с предметом или явлением у человека, возникает потребность закрепить за ними языковые единицы, используемые для их определения. Таким образом, происходит овладение культурой, а в результате и средствами ее обозначения - языковыми структурами и единицами, принятыми в данном социокультурном пространстве. Узнавая новую языковую форму, обучаемый открывает для себя ту социокультурную единицу, которая лежит за ним. Через иностранный язык обучаемый конструирует культуру народа,

говорящего на нем. Социокультурный компонент выражается в языке, отражает культуру и менталитет народа, его поведенческую культуру.

Слово само по себе не поведает ничего о культуре, в которой оно было создано, поэтому необходимо раскрыть культурное явление, связанное с определенным лексическим или грамматическим знаком, соотнести его с адекватным явлением культур. Процесс обучения языку и культуре очень важен. Существует тесная связь между процессами овладения родной культурой и изучением иностранного языка и культуры. Социальные перемены в развитых странах привели к изменению в человеческих ценностях, убеждениях и поступках, которым мы следуем в повседневной жизни. Самым эффективным средством развития социокультурной компетенции, безусловно, является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в саму атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны. Но это не всегда возможно. В настоящее время никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет еще и огромное воспитательное значение. В современных условиях – это готовность содействовать налаживанию культурных связей, относиться с уважением к духовным ценностям других культур, представлять свою страну при межкультурных интеракциях. Поэтому успех при обучении иностранному языку может быть достигнут только при правильном развитии социокультурной компетенции студентов.

Социальный заказ современного общества состоит в том, чтобы сформировать такую личность, которая была бы способна адаптироваться в быстроразвивающихся условиях жизни. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности, желающей и способной участвовать в межкультурном диалоге.

Коммуникативное и социокультурное развитие студентов при помощи предмета «иностранный язык» осуществляется за счет правильной

реализации лингвострановедческого подхода на занятиях. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, которая включает в себя разнообразные познавательные сведения. Целенаправленная работа по реализации социокультурного компонента позволяет обеспечивать требуемые навыки и умения на иностранном языке. Необходимо подавать социокультурную информацию постепенно увеличивая ее как по объему так и по содержанию, это диктуется не только познавательными , но и языковыми возможностями обучаемого. Следует правильно определить место личности и верно ориентировать ее в постоянно увеличивающемся социокультурном пространстве. Формирование культурного самоопределения личности средствами иностранного языка возможно исключительно в рамках социокультурного подхода. Он позволяет обратить внимание на весь спектр культур, существующих на территории страны иностранного языка, акцентируя не только различия, но и, главное, сходства между родной и изучаемой культурами.

Социокультурная компетентность- это интегральное личностное образование, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, конкретные социальные и культурные знания, выступающие в качестве руководства к действию; субъективную способность к самоопределению и нормосозданию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вартанов А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур. Иностр. языки в школе – 2003-№2.

2. Бахтеева С.С. Формирование социальной компетентности специалиста в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля.-2004.- Центр инновационных технологий. Казань.

3. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам: Дис…канд.пед. наук .-М.1999.

4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к изучению иностранным языкам.-М.: Высшая шк., Амскорт интернэшнл., 1991.

5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.-В.:Истоки, 1996.

ЭФФЕКТИВНОЕ ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ В КОНТЕКСТАХ РАЗНЫХ КУЛЬТУР И ОБСТОЯТЕЛЬСТВ

Т.С. САМОХИНА

Московский педагогический государственный университет

Экономические потребности мирового сообщества, ровно как и изменившаяся ситуация в мире, вызвали бурное развитие разнообразных дисциплин, посвященных в той или иной мере межкультурной

коммуникации. Интереснейшие исследования в области лингвокультурологии позволяют внести существенный вклад в понимание того, каким образом отражает тот или иной язык специфическое видение мира его носителей. Однако в настоящей статье мы не собираемся говорить о том, каким образом английский язык позволяет создать специфическую языковую картину мира, а постараемся остановиться на вопросах одинаково важных для всех нас, независимо от того, какой язык мы преподаем. Мы собираемся остановиться на тех аспектах делового общения, которые, как показывает мой опыт преподавателя, консультанта и тренера, волнуют наших выпускников, когда они попадают в межкультурной контекст. Понимая *деловое общение самым широким образом – как межличностное взаимодействия людей в своей профессиональной деятельности с целью достижения определенной цели, постараюсь определить три основных параметра, которые способствуют достижению поставленной цели, а значит, делают деловое общение эффективным.*

Одной из первых проблем, возникнувшей у меня в области межкультурного делового общения, была следующая. Много лет тому назад, в начале своей переводческой деятельности, во время перерыва мы с моей зарубежной коллегой готовили себе кофе в ее офисе. В спешке я имела несчастье разбить стеклянный стакан. На мои извинения я получила следующий ответ: “It’s all right. I didn’t buy it.” Данная фраза повергла меня в величайшее изумление, хотя с точки зрения языковой формы сказанное было абсолютно понятно: «Все в порядке, я его не покупала». Мое изумление, тем не менее, вполне объяснимо, поскольку человек, не имеющий опыта делового межкультурного общения, трактует все происходящее с позиции тех знаний, норм и установок, которые приняты в его или ее культуре. Проиграв эту ситуацию в российском контексте (представьте себе, что вы скажете своему чужеземному гостю, если он разобьет в вашей квартире или офисе даже дорогостоящий предмет), вам станет ясно, что как бы вы ни среагировали, вы никогда не скажете то, что услышала я. Соответственно, применив к носителю иной культуры

стандарты своей, мы делаем незамедлительный вывод о том, что «все происходит не так как надо, или, во всяком случае, странно».

Прошло немало лет, прежде чем я поняла, что первым шагом на пути достижения эффективности делового межкультурного общения является приобретений **cultural awareness** – базовых знаний относительно тех норм и стандартов, которые используют представители разных культур для интерпретации жизненного опыта и формирования норм социального поведения.

Деловая культура различных стран имеет колоссальное количество особенностей, однако начать имеет смысл с тех основных параметров, которые отличают их друг от друга и наиболее часто находят отражение в деловом общении. Самые первые шаги установления контакта с деловым партнером, обращают внимание на различия в том, как представители разных культур **относятся к самому себе и другим людям**. Не вдаваясь в излишние тонкости, обратим внимание на то, что вербальные и невербальные стратегии установления такого контакта используются и интерпретируются совершенно по-разному. Так, в одних странах приветствуется раскованность, широкая улыбка, в то время как представители других культур находят подобное поведение фамильярным и несерьезным. Отдавая предпочтение серьезному выражению лица и строгому взгляду, они демонстрируют свою основательность и серьезные намерения, в то время как их зарубежные партнеры считают их невежливыми и недружелюбными. Глядя в глаза собеседнику, представители одних культур демонстрируют честность своих намерений, в то время как представители других культур считают это невежливым и неуместным. Активная самореклама, акцент на позитив считаются атрибутами успешного делового человека во многих странах, однако представители других культур исходят из того, что «я – последняя буква в алфавите», а о своих успехах публично распространяться не слишком вежливо. Таким образом, поскольку второго шанса произвести первое

впечатление не дано никому, уже самые первые деловые контакты могут вызвать взаимное неудовольствие и антипатию.

Все это, однако, не идет ни в какое сравнение с теми сложностями, которые возникают в процессе самой деловой активности, поскольку здесь представители разных культур сталкиваются прежде всего с различиями в **отношении людей к окружающему миру.** В ряде стран господствует рациональное отношение, соответственно которому мир предсказуем, его можно организовать, измерить, изменить, и преобразовать. Соответственно. можно и установить ряд правил, инструкций, которые эти преобразования регламентируют. В отличие от этих, как их принято называть «универсалистских» культур, имеются культуры партикулярные, которые более полагаются на естественные законы бытия и познания и отстаивают уникальность каждого конкретного опыта. Трудно найти более известную иллюстрацию партикулярного характера российской культуры, чем знаменитые слова Ф. Тютчева «Умом Россию не понять, аршином общим не измерить..» Представители партикулярных культур, соответственно, оспаривают жестко регламентированные правила универсалистов (Почему это в деловой презентации должно быть три основных пункта, а не больше? Почему для того, чтобы осуществить какой-то проект нужно совершить двенадцать шагов? Почему не пять и не тридцать?). В свою очередь универсалисты не могут понять, как это на вполне вразумительный вопрос о том, сколько денег понадобится на реализацию проекта, можно получить уклончивый ответ типа: «Ну, это как считать..» Если универсалистские культуры обвиняют в излишнем прагматизме и упрощенчестве, то с партикулярными вообще зачастую боятся иметь дело, поскольку не знают, что от них ожидать.

Другой сложной областью межкультурного взаимодействия является **ориентированность той или иной культуры на какое-то конкретное временное измерение: прошлое, настоящее или будущее.** Для культур, ориентированных на будущее, планирование, в том числе долгосрочное, является обычной частью бизнеса, в то время как иные культуры панически

боятся заглядывать вперед. В культурах, ориентированных на прошлое, воздается особая дань и уважение к истории, прошлому, в том числе и жизненного опыту, который, например, дает сотруднику компании некоторые преимущества. В подобных культурах, как правило, испытывают ностальгию о прошлом (что пройдет, то будет мило) и боятся перемен (хотим, как лучше, а выйдет как всегда). Межкультурный конфликт между представителями культур с различной временной ориентацией, таким образом, зачастую неизбежен, поскольку одни считают, что деятельность компании, да и отдельного лица, должна планироваться, цели на будущее должны быть жестко определены, различных изменений избежать не удается, а для других это является источником стресса, который испытывают сотрудники, попавшие в непривычный для них условия.

К другим важным различиям, отличающим культуры друг от друга, относятся приверженность **индивидуализму** или, наоборот, **коллективизму,** ровно как и различное понимание представителями разных стран **общественного и личного пространства и дистанции власти**. В деловом общении данные различия находят отражение в различном понимании справедливости и, соответственно, несправедливости распределения и системы поощрения, роли рабочей группы или команды, различных стилях принятия решения и лидерства.

Последнее, на чем мне хотелось бы остановиться, это **мужское и женское начало в различных деловых культурах**. В данном случае имеет смысл говорить о приверженности одних культур тем ценностям, которые традиционно ассоциируются с мужским началом – зарабатывание денег, напористость, конкуренция и с женским началом – эмоциональность, душевность, семейственность. Соответственно, демонстрация тех или иных качеств на рабочем месте, может вызывать серьезное культурное недоумение. Один из моих слушателей-мужчин при обсуждении этой темы на семинаре, с восторгом поделился с нами следующим афоризмом: «Женщина-ученый это как морская свинка: и не свинка и не морская». Надо сказать, что подобная мысль была встречена женщинами -участницами

семинара вполне спокойно. Надеюсь, что к концу занятия мне удалось убедить своего клиента в том, что подобная шутка в рамках иной деловой культуры могла бы стоить ему карьеры, если не жизни.

Приобретение базовых, фоновых знаний –**cultural awareness** – является первым шагом на пути достижения эффективности делового общения. Вторым шагом считается **cultural tolerance** – толерантность или терпимость к проявлениям тех культур, которые отличаются от нашей. Важнейшей составляющей значения слова толерантность в данном контексте является умение «воздержаться от суждения» и тем более осуждения при столкновении с культурными различиями. Мы все неоднократно смеялись над анекдотами, в которых русский, француз и, скажем, немец попали в какую-то ситуацию, в которой вели себя абсолютно по-разному. Анализ подобных анекдотов может быть даже полезным для изучения тех стереотипов, которые отличают представителей различных культур. Однако в деловом общении приклеивание ярлычков и непочтительные комментарии в адрес инакомыслящих недопустимы.

К сожалению, именно отсутствием cultural tolerance зачастую грешат представители российской деловой, и не очень деловой культуры, о чем свидетельствуют такие неоспоримые и прискорбные факты как проявление национализма или этноцентризма как в своем самом откровенном, так и прикрытом виде, когда видные деятели науки и культуры, прикрываясь национальной идеей, на самом деле позволяют себе уничижительное отношение к нормам и проявлениям иных культур. Думается, что этот факт является одной из причин, по которой, как показали данные опроса, проведенного компанией Anholt- GMI, Россия занимает всего лишь двадцать четвертое место в мире по популярности среди двадцати пяти наиболее известных стран. Подобная ситуация не может оставить нас, преподавателей иностранного языка, равнодушными, поскольку преподавая эти языки, мы имеем поистине неограниченные возможности научить наших студентов не только понимать, но и принимать самобытность своей национальной культуры, ровно как и культуры стран изучаемого языка.

Являясь важнейшими составляющими, без которых эффективность делового общения просто невозможна, cultural awareness и cultural tolerance приводят участников межкультурного делового общения к приобретению **cultural intelligence**, которую часто переводят как культурная грамотность или культурная компетентность. Данный перевод, однако, не совсем точно отражает суть термина, поскольку английское выражение, прежде всего, подразумевает «способность принятия решения» на основе имеющихся у участников делового общения знаний. Cultural intelligence в общении с зарубежными партнерами в идеале охватывает три уровня – когнитивный, эмоциональный и физический, иными словами помогает нам адекватно выбрать поведенческую стратегию и не испытывать эмоционального дискомфорта, претворяя ее в жизнь с использованием как вербальных так и невербальных средств.

В своей преподавательской или тренерской деятельности, подойдя к данному этапу рассуждений, мне очень часто приходится получать от своих слушателей следующую возмущенную реакцию: «Так что, это значит, что мы должны к Ним всегда приспосабливаться?» На данный вопрос я всегда отвечаю: « Разумеется, нет. Иначе мы бы говорили не о cultural intelligence, а о культурном конформизме». Принятие решения потому и является творческим и самостоятельным процессом, поскольку мы учитываем все составляющие контекста делового общения в целом: а именно особенности национальной и организационной культуры участников общения, их роль и мотивацию, а также цель, которую они перед собой ставят. Для того, чтобы получить прибавку к жалованию или повышение, в одной компании достаточно рассказать о своих финансовых и личных проблемах, в другой имеет смысл намекнуть, что все другие сотрудники эту прибавку уже получили, в третьей недвусмысленно обозначить, что благодаря вашим скромным усилиям компания заработала приличные деньги, а в четвертой, немало не стесняясь, изложить все, чего вы достигли за отчетный период. Принятие разумного решения и выбор поведенческой стратегии, которые

будут способствовать достижению вашей цели, и есть свидетельство cultural intelligence, которой вы, несомненно, обладаете.

Таким образом, как бы хорошо ни владели наши студенты основами грамматики, фонетики и лексики, эффективное деловое общение возможно только в том случае, если они могут сделать правильный, разумный выбор относительно уместной в каждом конкретном случае общения коммуникативной роли, которая и определяет целесообразность использования тех или иных вербальных и невербальных средств. Выбрать эту роль невозможно без понимания особенностей своей национальной культуры и ее отличий от культуры, к которой принадлежат наши зарубежные партнеры, без проявления терпимости к межкультурным различиям и готовности адаптировать свои поведенческие стратегии в зависимости от поставленной перед нами в деловом общении задачи.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ

Н.В. СИГАРЕВА, С.В. ОМЕЛИЧКИНА
Кемеровский государственный университет

Типология делового дискурса очерчивает такие его свойства, как прагматичность, официальность, документальность, стандартизованность,

нейтральность. Под прагматичностью понимается коммуникативная направленность текста, его логическая завершенность и информативная значимость. Официальность представлена речевым этикетом и строгим отбором лексико-грамматических средств. Документальность проявляется в терминологичности и информационной достоверности. Стандартизованность реализуется в соблюдении правил оформления текста и его клишированности. Нейтральность состоит в употреблении единиц, релевантных для заполнения определенной языковой модели, и может характеризоваться псевдоэмоциональностью.

Письменный текст, в отличие от устной речи, обычно воспринимается и истолковывается многократно и сохраняется таким, каким его сделал автор. Процессы, сопровождающие создание письменных текстов, как правило, не наблюдаемы адресатом и нуждаются в ближайшем контексте. Вместе с тем продукт деятельности автора может также испытывать на себе различные операции: перечитываться, копироваться, передаваться другим лицам, подвергаться переосмыслению в новых коммуникативных ситуациях. Отметим, что эти действия провоцируются и воплощаются другими людьми, а не адресантом. При устном общении говорящий может оказывать значительное социально-психологическое влияние на слушающего и корректировать уже сформулированные мысли посредством собственных вербальных и невербальных знаков, тогда как пишущий не имеет такой непосредственной власти над читателем. Поэтому анализ письменной речи необходимо сосредоточить на результате деятельности пишущего, а, именно, на тексте как таковом.

Для того, чтобы письменное произведение было правильно воспринято реципиентом, при его создании важно учитывать следующие составляющие:

1. основополагающую коммуникативную цель (информирование, убеждение, предложение и установление различных форм сотрудничества с адресатом);

2. сопутствующие задачи, которые должны быть прозрачно и точно сформулированы;

3. надежность автора и достоверность информации (точность времени, правильный выбор места, достижимость результата).

Важным параметром письменного речевого сообщения является стиль, который, помимо грамотно оформленного текста, предполагает адекватный выбор регистра на всех языковых уровнях. Для создания дружелюбного и одновременно делового тона общения целесообразно учитывать следующие рекомендации:

- избегать устаревшую и претенциозную лексику;
- исключать интимную модальность;
- с известной степенью осторожности прибегать к юмору;
- избегать назидательности, с одной стороны, и проявления самодовольства, с другой;
- не перегружать текст клишированными и низкоинформативными оборотами;
- варьировать синтаксическую структуру предложений;
- логически выстраивать композицию текста;
- при необходимости обращаться к графическим средствам, позволяющим повысить наглядность и достоверность излагаемых фактов.

Ср.:

Стилистически ущербный вариант	*Стилистически корректный вариант*
Perusal of the records indicates a substantial deficit for the preceding accounting period due to the utilization of antiquated mechanism (pompous)	The records show a company loss last year due to the use of old equipment
In closing, I would like to say (obsolete)	omit

Hard times (weak phrase)	slump
Ascertain (unfamiliar word)	Find out, learn
Cost an arm and a leg (cliché)	expensive
We hope this recommendation will be helpful (lack of credibility)	We are glad to make this recommendation
My black assistant speaks more articulately than I do (racial bias)	My assistant speaks more articulately than I do
We are cutting the price to stimulate demand (less emphatic)	To stimulate demand, we are cutting the price
There are problems with this contract (passive voice in general)	The contract has problems
You lost the shipment (abusive active voice)	The shipment was lost
You will be wise to visit this site (preaching)	Visit the site for further information

Прагмалингвистические модели письменных текстов варьируются в зависимости от конституирующих их маркированных структурно-смысловых составляющих. Данные модели регламентируются достаточно жестким алгоритмом, который предусматривает сбалансированность между стандартными и переменными составляющими. При этом к стандартным относятся как универсальные компоненты текста, так и те, которые ориентированы на выполнение определенной коммуникативной задачи. Данный блок представлен:

- реквизитами, которые отражают комплекс обязательных графических символов,

- интродукцией со стандартизованной начальной фразой,
- комплиментарной составляющей, или заключительной клишированной вежливой формулой, выражающей сожаление, предварительную благодарность, готовность к сотрудничеству и т.д.

Второй блок включает переменные структурно-смысловые составляющие:

- формулировка просьбы, требования, условий делового взаимодействия,
- обозначение проблемной ситуации,
- указание на прилагаемые к письму материалы.

При адекватном применении всех коммуникативных стратегий, последовательном соблюдении правил выстраивания делового общения, учете национальных и корпоративных особенностей коммуникантов достигается эффективность взаимодействия и повышается мотивация участников процесса к дальнейшему сотрудничеству. Это, в свою очередь, детерминирует оптимизацию процесса в целом и имеет своим результатом следующие достижения:

- увеличение производительности,
- обеспечение стабильности в профессиональной деятельности,
- повышение надежности партнерских отношений,
- формирование благоприятного корпоративного имиджа,
- конструктивное принятие решений,
- оперативное решение возникающих проблем,
- мобильность обратной связи,
- убедительность деловых предложений и обоснования качества предлагаемой продукции и услуг.

В современном многополярном мире важнейшим каналом получения и передачи информации является письменное общение с носителями разных культур. Поэтому освоение технологий организации успешной

коммуникации, которые обеспечивают эффективность деловой и социальной деятельности, представляется важной и перспективной областью исследования.

а) ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ)

АНГЛИЙСКИЙ РОМАНТИЗМ И СОБЫТИЯ ВО ФРАНЦИИ

О.Г. АНОСОВА

Российский университет дружбы народов

Отношение романтиков к Французской революции 1789 г. не было однозначным, хотя собственно романтическое движение, его периодизацию часто связывают именно с этим событием. «Романтизм <…> не был абсолютно новым открытием, возникшим в атмосфере сдвигов, вызванных Французской революцией. <…> Но, так или иначе, Французская революция конца XVIII века была тем доминирующим событием, которое определяло возникновение и само общественное содержание романтизма. Вехой, определяющей начало отсчета романтического периода в Англии, можно считать публикацию Эдмунда Берка (1729-1797) «Размышления о революции во Франции и заседаниях некоторых обществ в Лондоне, относящихся к этому событию, в ПИСЬМЕ, предназначенном для парижского дворянина», (1790), написанном сразу же по следам свершившейся революции. А труд Томаса Карлайла «Французская революция, история» (1837) является своеобразной заключительной точкой в отсчете лет романтической литературы, которая отказалась от прежних острых, полемически заостренных взглядов на это событие, заменив их размеренным, вдумчивым исследованием причин и анализом фактов.

Отношение Англии к французской революции 1789 года было противоречивым. Страна, пережившая буржуазную революцию столетием ранее, в это время переживала завершающую стадию промышленного переворота, которая должна была завершиться политическими парламентскими реформами 1832 года. И восприятие событий во Франции носили двойственный характер. С одной стороны, активное приятие и

восторженный энтузиазм, воспитавшие революционную плеяду поэтов и поддерживавшие оптимистичные надежды, связанные с понятиями «свободы, равенства, братства»; с другой стороны, нежелание ставить в зависимость от событий, происходивших во Франции возможные изменения в своей стране.

Объективность, с которой Э.Берк проанализировал революционные события, от которых Англию отделял Ла-Манш, долгое время создавали ему славу реакционера. Однако он оказался во многом прав: «Дело в том, что возможность возникновения беспорядков в Англии в настоящее время ничтожна; но на вашем примере мы увидели, как слабый младенец постепенно набрал силу, способную громоздить гору, и развязал войну с самими Небесами. Когда у Вашего соседа пожар, неосмотрительно допускать игру с огнем в собственном доме. Лучше быть презираемым за слишком тревожные и мрачные предчувствия, чем оказаться в беде из-за излишней уверенности в безопасности. Я пекусь прежде всего о мире моей страны, хотя никоим образом не равнодушен к Вашей…».

В «Размышлениях…» Э.Берк дает анализ событиям столетней давности, произошедшим в Англии, говоря, что революция дала английскому народу три фундаментальных права, составляющих единую систему, которую можно сформулировать в коротком предложении: «Мы получили право: 1.Выбирать наших правителей. 2.Низлагать их в случае дурного правления. 3. Самим создавать правительство». Французское правительство Берк рассматривал как людей, не имевших практического опыта в управлении государством, давал определение лидерства: «Лидеры должны сообразовывать свои идеи со вкусами, способностями и положением тех, кого они хотят вести за собой».

Уповая на добродетели небольшой части французского правительства, он сомневался, что те, кто обладает недостойными характеристиками, будут способны послужить ко благу своей страны. Берк выражал сомнения и критиковал существующие порядки во Франции, как человек, имевший

перед глазами «образец» парламентского правления, устроенного, по его мнению, весьма рационально.

Важно заметить, что на протяжении всего романтического периода, интерес к ближайшей соседке не ослабевал, а события, происходившие во Франции, способствовали поддержанию интереса писателей и поэтов. Можно даже сказать, что имевшая место полемика между «шотландскими бардами и английскими обозревателями», частично подпитывалась их отношением к событиям во Франции. Не секрет, что Французская революция не оставила равнодушными поэтов романтизма: Уильяма Блейка, написавшего восторженную поэму «Французская революция», Сэмюэла Т. Колриджа с его одой Бастилии, а после разочарования в результатах революции, он еще не оставлял революционные идеи при создании планов о построении утопической колонии «Пантисократии» совместно с Робертом Саути. Знаменателен и тот факт, что Перси Биш Шелли, находясь под влиянием Уильяма Годвина, опубликовал свою «Декларацию прав» в 1812, когда идеи революции уже были дискредитированы.

В романе Фанни Берни «Странница» (1814) мы читаем свидетельства о событиях во Франции, которые описаны ею весьма подробно. Ее героиня спасается от кровавых событий, переплывая Ла Манш в группе таких же эмигрантов, как она сама. Ф.Берни, жена французского генерала Д'Эрбле, познакомившаяся со своим мужем, когда он переживал годы эмиграции в Англии, а затем жившая во Франции во времена Наполеона, оставила о них память для нас в этом романе, мемуарах и письмах.

Личность Наполеона стала той знаковой для романтизма фигурой, которая не оставила равнодушным почти ни одного романтика: Байрон посвятил этому человеку не одно стихотворение («Прощание Наполеона», 1815).

Кроме поэтов, дань этой исторической личности отдали прозаики – Вальтер Скотт со своей девятитомной «Жизнью Наполеона Бонапарта» (1827), Уильям Хэзлит со своей пятитомной «Жизнью Наполеона», два первых тома которой появились в 1828 году, третий и четвертый тома – в

1830, последний вышел уже посмертно. У.Хэзлит и раньше печатал отдельные эссе о Наполеоне, например «Бурбоны и Бонапарт» (1813) или «Бонапарт и Питт» (1819), все они напечатаны в его сборнике «Политические эссе» (1819), но свой пятитомный труд о Наполеоне Хэзлит главным в своей творческой карьере. Однако его ближайшие современники не оценили его произведения столь высоко, подобное невнимание читателей объясняется, скорее всего, популярностью девятитомного сочинения В.Скотта.

Можно вспомнить, что о жизни Наполеона немало написано самими французами, как пострадавшими от его режима (Ж.де Сталь), так и теми, кто стремился к объективной правде в изображении этой исторической личности (А.Тьер, Стендаль). Е.В.Тарле, исследовавший наполеоновскую историографию, говорит, что она колоссальна. Вот его мнение о произведении В.Скотта: «Многотомная книга Вальтер Скотта о Наполеоне, одна из первых по времени больших книг о нем, тоже написана с внешней стороны блестяще. Знаменитый романист написал свою работу для самой широкой публики. Тон - английско-патриотический, враждебный Наполеону. Документация довольно слабая и поверхностная. Вообще это книга хоть и многотомная, но - для занимательного чтения, не больше. Успех ее был чрезвычайно велик и в Англии и вне Англии; она была переведена на все европейские языки».

Романтическая школа выдвинула в историографии особое направление, которое «героям» приписывало руководящую роль в истории человечества. Книга Томаса Карлейля «Герои и героическое в истории» имела очень большое влияние, которое отразилось на литературе о Наполеоне.

Мы знаем из дневников самого Скотта, что, работая над своим девятитомным трудом о Наполеоне, он переписывался с Денисом Давыдовым, общался с генералом Ермоловым, свидетелем московских сражений, ездил в Европу для сбора материала. Известная фраза Скотта «Дайте мне факты, а воображения мне хватит своего...», как нельзя

точнее передает его манеру работы, как над историческим романом, так и над историческими сочинениями.

Именно в эти время, растет интерес к творчеству В.Скотта в России, которая пережила Отечественную войну 1812 года. В 1827 году в «Московском телеграфе» были опубликованы отрывки из «Жизни Наполеона», а также ряд художественных произведений Скотта.

В «Жизни Наполеона» В.Скотт, достаточно критически показывает события Французской революции, о чем Генрих Гейне в своих «Путевых картинах» не преминул заметить: «"Бедный Вальтер Скотт! Будь ты богат, ты не написал бы этой книги и не стал бы бедным Вальтером Скоттом", тем самым намекая на вынужденный характер многотомных произведений написанных Вальтером Скоттом. "На чем сбили Вальтера Скотта экономические расчеты и выкладки? На истории, а не на романах", - писал Белинский в статье «О критике и литературных мнениях "Московского наблюдателя"» (1836)

В.Скотт видел идеи Французской революции в том же объективном свете, в каком их представлял Э.Берк. Своим «Наполеоном» он продолжал полемику с Байроном, которому посвятил книгу воспоминаний. У.Хэзлит считал Скотта выразителем «духа эпохи», а Э.Берка «самым поэтичным прозаиком». По мнению Хэзлита, выраженному в его эссе, посвященном Вальтеру Скотту, он находил факты более ценными, чем вымысел: «Sir Walter has found out (O rare discovery) that facts are better than fiction, that there is no romance like the romance of real life, and that, if we can but arrive at what men feel, do, and say in striking and singular situations, the result will be 'more lively, audible, and full of vent,' than the fine-spun cobwebs of the brain»[i].

И все же «Жизнь Наполеона» В.Скотта – романтическое произведение, и героизация главного героя этого исторического труда очевидна, он предстает перед читателем каждую минуту своего жизненного пути в деталях, тщательно собранных В.Скоттом и отразивших восхищение великим человеком, одновременно с гордостью за неприкосновенность

своей страны, которую смогла отстоять Англия в борьбе с наполеоновскими планами.

ТЕОРИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Р.Ю. АХМЕТОВА
Башкирский государственный университет
Сибайский филиал

Теория эквивалентности фразеологических единиц слову заслуживает специального рассмотрения. Она восходит к теории идентификации экспрессивных фактов, разработанной Ш. Балли, который указывал, что самым общим признаком фразеологического оборота, заменяющим собой все остальные, является возможность или невозможность подставить вместо данного оборота одно простое слово. Такое слово Балли называл словом-идентификатором [Bally,1905]. Наличие подобного синонима Балли рассматривает в качестве внутреннего признака целостности фразеологизмов. Подобная точка зрения вызывает возражения. Семантическая целостность фразеологизма не может быть установлена таким путем, так как переменные сочетания слов могут иметь синонимы - слова, например, look fixedly=to stare; sufferings of mind or body=pain. Кроме того, многие фразеологические единицы не имеют слов-индикаторов, а могут идентифицироваться только с помощью переменных словосочетаний, например,drink like a fish = drink too much; in a small way=on a small scale и другие. Следует также иметь в виду, что пословицы и поговорки, т.е. фразеологизмы со структурой предложения, могут идентифицироваться только с помощью предложений, например, birds of feather flock together-people who have the same interest, ideas are attracted to each other and stay close together; the blind leading the blind - a situation in which the person who is leading or advising others knows as little as they do.

Объектом фразеологии как науки являются, прежде всего, собственно фразеологизмы, которые характеризуются полным набором основных различительных категориальных признаков. Они станут

очевиднее, если сложную, разноплановую фразеологическую единицу сопоставить со словом, с одной стороны и словосочетанием - с другой.

Сопоставление со словом и свободным словосочетанием позволяет выделить основные различительные **признаки** фразеологизмов:

• наличие особого, целостного фразеологического значения;

• постоянство воспроизведения одного и того же компонентного состава;

• устойчивость грамматических категорий;

• экспрессивность и метафоричность в семантике.

И в башкирском, и в русском, и в английском языке существуют семантически сложные единицы языка - фразеологические. Изучение этих единиц, перевод представляют значительную трудность. Можно найти в различных языках параллели в семантическом расширении лексического значения одного и того же слова. Например, метафорическое значение слова «кара» в башкирском языке («черный»”black” - в английском языке) создает такие понятия, как «кара уйзар», «черные мысли», «black thoughts».Границы же семантического расширения слова в различных языках не адекватны. Сочетание « кара эш» имеет аналогию в русском языке - «черная работа», но не имеет таковой в английском.

Семантическая деривация в пределах одного итого же слова создает также и различия в семантической парадигме слова. Сочетание «кара халык» (в значении простолюдины) имеет и структурную и семантическую аналогию в русском языке «черный люд», а в английском - есть структурный эквивалент (black people-негры), который семантически не адекватен сочетанию «кара халык». Появление сочетаний подобного типа создает проблему статуса фразеологических единиц в языке, так как такие характеристики, как образность, устойчивость дают основание для отнесения этих сочетаний к сфере изучения другой дисциплины - фразеологии, которая в языковой иерархии функционирует на другом уровне. Слово «кара» («черный»,”black”) ассоциируется с понятиями «темный», «мрачный», «гнетущий» и т.д. Этим и обусловлено появление

сочетаний «кара уйзар», «кара фекер», «черные мысли», «черные, темные дела», «черная зависть».

Метафорическое переосмысление и появление новых значений, как и в указанных примерах, осуществляется вне зависимости от синтагматической реализации, в пределах семантической парадигмы лексемы. Однако здесь возникает другая проблема - проблема лексической валентности, снижение которой до двух, трех сочетаний объясняется некоторыми авторами, как появление новых языковых единиц - фразеологических. На наш взгляд это неверная трактовка вопроса.

Метафоризация сопровождается появлением коннотативного значения. В указанных выше примерах, например, «кара» в метафорическом значении в сочетаниях «кара уйзар», «кара хезмет», «кара фекер» имеет еще и негативное содержание. Поэтому «кара» в значении «мрачный» не употребляется, скажем, в сочетании со словом « кеше», так как «мрачный» не обязательно предполагает наличие негативного содержания у описываемого объекта. Именно наличие какого-либо дополнительного значения и создает явление синонимии в языке - наличие близких по значению, но не тождественных слов.

В сочетании «кебер тынлыгы» (в русском языке - «гробовая тишина», в английском - “dead silence”), слово «кебер», «гробовой» приобретает метафорическое значение «абсолютная» (тишина, как в могиле), однако с дополнительным оттенком «жуткая», «пугающая».Поэтому нельзя сказать «кебер тыныслыгы», «гробовой покой», ”dead peace”.

Слово «колгасар», так же как его эквивалент в русском языке «долговязый», в значении «высокий» предполагает еще и некоторый шутливо-иронический оттенок, поэтому и невозможно, скажем, сочетание «колгасар ей (дом), «долговязый дом».

Семантическое расширение лексемы «кул» (рука,hand) привело к появлению метонимического значения «работник» и в башкирском, и в русском, и в английском языке. В английском языке это значение стало

языковой нормой. В качестве примера можно привести объявление”Hands are wanted”- «требуются рабочие». Семантическое расширение лексем создает определенные проблемы в семантическом моделировании языка. В частности, проблему статуса фразеологических единиц в этой модели.

Фразеологическое значение обладает определенными специфическими свойствами, которые отличают его от лексического и позволяют выделять как самостоятельное понятие, раскрывающее сущность фразеологической системы.

ЛИТЕРАТУРА

1.А.И Молотков. Лексическое значение фразеологизма.

2. Е.Н.Толокина. К вопросу о значении слова и значении фразеологизма.

3. Г.Ураксин. Фразеология башкирского языка.

О РАБОТЕ НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Н.М. БАБЫРЭ
Молдавский государственный университет
А.А. КИРДЯКИН
Молдавская экономическая академия

Как известно, деловая лексика является составной и неотъемлемой частью лексического строя языка, которая, в свою очередь, наряду с фонетическим, грамматическим и графическим аспектами, является составной и неотъемлемой частью языка как единой органической системы. Таким образом, преподавание иностранного (в данном случае английского) языка делового общения не ограничивается деловой лексикой, но предполагает изучение всех его аспектов в комплексе. Более того, качественное усвоение одного из его аспектов невозможно без надлежащего усвоения остальных, среди которых, по мнению большинства исследователей, первостепенное значение имеет фонетика: её усвоение определяет способность овладевать навыками, относящимися к остальным аспектам языка. В результате наблюдений за учебным процессом, проводимых в течение нескольких лет, было установлено, что ошибки в произношении составляют в среднем около 90% от общего количества ошибок в устной речи.

Данное исследование посвящено проблемам работы над английским произношением в процессе преподавания английского языка делового общения в университетской аудитории. Цель его – **выявить** типичные ошибки студентов при овладении английским произношением, **определить** их лингвистическую обусловленность, **предложить** систему тренировочных упражнений для их предупреждения и устранения на основе ряда общедидактических принципов, таких, как принцип сознательности, принципы «от простого к сложному», «от известного к неизвестному», что обусловило применение **сравнительно-сопоставительного метода** (были

подвергнуты сравнительно-сопоставительному анализу фонетическая и отчасти орфографическая система английского языка как иностранного и русского и румынского как родных) и, как уже отмечалось выше, **метода наблюдения за учебным процессом**. В нашей работе мы исходим из тезиса, выдвинутого академиком Л. В. Щербой и поддержанного впоследствии большинством исследователей, что в основе преподавания иностранного языка должен лежать **лингвистический анализ** изучаемого материала. Поскольку одним из требований современной методики является соблюдение принципа **сознательности**, предметом данного анализа должно быть **сравнительно-сопоставительное изучение** родного и иностранного языков на уровне той или иной конкретной языковой единицы (отталкиваясь от первого). Наряду с этим, сравнительно-сопоставительный анализ родного и иностранного языков позволяет раскрыть те особенности каждого из них, которые остаются незамеченными при анализе описательном.

Как известно, интерференция родного, а в некоторых случаях и другого иностранного языка, изучаемого ранее или параллельно в качестве основного, когда английский – второй, является главной причиной ошибок. Среди типичных ошибок, выявленных в результате наблюдений, наиболее частыми являются следующие: **1)** Дентализация смычных согласных /t,d/: ***t****ime, archi****t****ect, fa****t****, goo****d*** и т. д. Английским нормам произношения, в отличие от русского и румынского языков, не свойственна дентализация данных звуков; **2)** Препалатальная аффрикатизация вышеупомянутых согласных: *par****t****y* (/ˊpɑ:**t**ʃy/ вместо /ˊpɑ:**t**y/), *wha****t*** (/wɔ**t**ʃ/ вместо /wɔ**t**/), *Te****d*** (/te**d**ʒ/ вместо /te**d**/) и. т. п. Корни этой ошибки кроются в стремлении избежать дентализации этих звуков при овладении их произношением: в английском языке упомянутые согласные звучат как средние между румынскими и русскими /t/ и /ʧ/ и /d/ и румынским /ʤ/ соответственно; **3)** Отсутствие придыхания при произношении звуков /p,t,k,tʃ/ перед ударными гласными: ***p****arty, **t**ime, **t**ook, **t**ypist, **c**are, **c**ounter, **ch**alk, **ch**oosing* и др. Явление придыхания, встречающееся в английском языке в вышеуказанной позиции,

не присуще русскому и румынскому языкам; **4)** Дентальная окклюзивизация и антеролингвализация интердентальных /θ,ð/: ***th****e* (/**d**ə/ вместо /**ð**ə/), ***th****is* (/**d**is/ вместо /**ð**is/), *Smi****th*** (/smi**t**/ вместо /smi**θ**/); *wi****th*** (/wi**z**/ вместо /wi**ð**/, *clo****th*** /klɔ**z**/ вместо /klɔ**θ**/) и т. д. Отсутствие интердентальных щелевых ведёт к их замене на другие звуки, относительно близкие по звучанию, что и видно в данном случае; **5)** Вибрирующее, а в некоторых случаях и увулярное (грассированное), произношение щелевой согласной /r/: *count****r****y, c****r****uel, d****r****eam, b****r****ight* и т. п. Первый тип ошибки обусловлен тем, что русскому и румынскому языкам, в отличие от английского, не свойственно щелевое произношение данного звука. Что касается второго типа, здесь мы наблюдаем влияние другого иностранного языка (в нашем случае французского), изучаемого ранее или параллельно в качестве основного, когда английский является вторым; **6)** Палатализация велярного /l/ (присуще румыноязычным студентам): ***l****isten* (/**l'**isn/ вместо /**l**isn/), *b****l****ack* (/b**l'**æk/ вместо /b**l**æk/), *artic****l****e* (/ˊɑ:tik**l'**/ вместо /ˊɑ:tik**l**/), *a****ll*** (/ɔ:**l'**/ вместо /ɔ:**l**/) и др. Английской согласной /l/, в отличие от её румынского коррелята, не свойственно явление палатализации; **7)** Пост-альвеоляризация палато-альвеолярных аффрикат /tʃ,dʒ/ (также присуще румыноязычным студентам): ***ch****eque* (/**t**ek/ вместо /**tʃ**ek/), ***ch****ess* (/**t**es/ вместо /**tʃ**es/), *ex****ch****ange* (/iksˊ**t**eindʒ/ вместо /iksˊ**tʃ**eindʒ/), ***j****ingle* (/**d**iŋgl/ вместо /**dʒ**iŋgl/), ***J****ohn* (/**d**ɔn/ вместо /**dʒ**ɔn/) и т. д. Эта ошибка связана с тем, что произношение упомянутых звуков в румынском языке пост-альвеолярное, а в английском – палато-альвеолярное; **8)** Оглушение звонких согласных в конце слов (в том числе во множественном числе существительных и в третьем лице единственного числа глаголов в *Present Indefinite* (*Simple*)), например: *house****s*** (/ˊhausi**s**/ вместо /ˊhausi**z**/), *hi****s*** (/hi**s**/ вместо /hi**z**/), *i****s*** (/i**s**/ вместо /i**z**/), *Te****d*** (/te**t**/ вместо /te**d**/), *lar****g****e* (/lɑ:**tʃ**/ вместо /lɑ:**dʒ**/) и т. п. Данный тип ошибки обусловлен тем, что в английском языке, в отличие от русского, оглушение звонких согласных в конце слов недопустимо (следует отметить, что явление

оглушения звонких согласных в вышеуказанной позиции, наблюдаемое в бессарабском варианте румынского языка, не соответствует литературным произносительным нормам); **9)** Лабиализация гласной /ɔ(:)/ и йотирование переднеязычной /i(:)/ соответственно в начале слов (наблюдались только у румыноязычных студентов): ***all*** (/ʷɔ:l/ вместо /ɔ:l/), ***in*** (/ʲin/ вместо /in/), ***it*** (/ʲit/ вместо /it/), ***England*** (/ˊʲiglənd/ вместо /ˊiglənd/) и др. Лабиализация и йотирование данных звуков, в отличие от румынского языка, не соответствует литературным произносительным нормам английского; **10)** Произнесение определённого артикля *the* как /ðə/ вместо /ði/ перед словами, начинающимися с гласной: *th**e** announcement, th**e** embassy, th**e** unemployment* и т. д. Эта ошибка обусловлена отчасти орфографически, отчасти недостаточным усвоением соответствующего правила чтения; **11)** Произношение звука /g/ в окончании *-ing* /iŋ/: *doin**g*** (/ˊdu:iŋ**g**/ вместо /ˊdu:iŋ/), *goin**g*** (/ˊgəuiŋ**g**/ вместо /ˊgəuiŋ/), *consultin**g*** (/kənˊsʌltiŋ**g**/ вместо /kənˊsʌltiŋ/) и т. п. Факторы, обуславливающие данный тип ошибки, те же, что и в предыдущем случае; **12)** Опускание связующего /r/ в словах, оканчивающихся на *-r(e)*, когда следующее слово начинается с гласной: *whe**re** is* (/wɛəˊiz/ вместо /wɛəˊ**r**iz/), *the**re** are* (/ðəˊɑ:/ вместо /ðəˊ**r**ɑ:/), *you**r** own* (/jəˊəun/ вместо /jəˊ**r**əun/) и др. В этом случае обуславливающие факторы те же, что и в предыдущих двух; **13)** Непроизнесение конечного -s: *desk**s*** (/desk/ вместо /desk**s**/), *second**s*** (/ˊsekənd/ вместо /ˊsekənd**z**/) и т. д. Эта ошибка, возможно, совершается под влиянием французского языка, в котором конечная ***-s*** не произносится; **14)** Неправильное произношение под влиянием расхождения между произношением и письмом, в силу того, что орфографическая система английского языка основана на этимологическом принципе (для сравнения: в основе русской орфографии лежит морфемный принцип, а в основе румынской – фонетический). Как мы замечаем, выделяются три главных источника таких ошибок: **а)** влияние родного языка,

если его письменность основана на латинской графике (румынский) и предполагает соответствующие правила чтения: *status* (/ˊstatus/ вместо /ˊsteitəs/), *subjected* (/subˊʒekted/ вместо /səbˊʤektid/), *foreign* (/ˊfɔreign/ вместо /ˊfɔrin/), *debt* (/debt/ вместо /det/) и. т. д.; **б)** влияние другого иностранного языка, изучаемого ранее или параллельно в качестве основного, когда английский является вторым: *excitement* (/eksitəˊmõ/ вместо /ikˊsaitmənt/ (фр.)), also (/ˊal'zo/ вместо /ˊɔ:lsəu/ (нем.)) и т. п.; **в)** влияние других слов того же языка (английского), у которых соответствующие правила чтения: *shall* (/ʃɔl/ вместо /ʃæl/), *kind* (/kind/ вместо /kaind/), *mind* (/mind/ вместо /maind/), *since* (/sains/ вместо /sins/), *ski* (/skai/ вместо /ski:/), *said* (/seid/ вместо /sed/) и др. Чаще всего такие ошибки наблюдаются в случаях слов-исключений, на которые соответствующие правила чтения не распространяются (ср. *all* /ɔ:l/, *small* /smɔ:l/, *tall* /tɔ:l/ и т. д.).

Работа над произношением в университетских группах (как начинающих, так и средних и продвинутых) охватывает три уровня – **знание**, **применение** и **интегрирование**, и включает в себя широкий спектр упражнений по принципу «от простого к сложному» и «от известного к неизвестному», основанных на сравнительно-сопоставительном анализе звуков и правил чтения родного (русского или румынского) и изучаемого (английского) языков (отталкиваясь от первого), и предполагающих активное участие студента как субъекта обучения и его самостоятельную работу.

На уровне **знания** студент должен чётко осознавать особенности артикуляции того или иного изучаемого звука. Для этого ему предлагается произнести соответствующий звук родного языка, а затем объяснить процесс его артикуляции. По его объяснению (сопровождающемуся по необходимости коррекцией преподавателя) позиция органов речи изображается графически. Далее изображается графически позиция артикулирующих органов при произношении изучаемого звука английского

языка, и звук демонстрируется акустически преподавателем и/или с помощью записи лингафонного курса. Затем студенту предлагается произнести данный звук, следя за правильностью (для закрепления навыка его артикуляции рекомендуется его произнести несколько раз).

Уровень **применения** предполагает способность произносить соответствующий звук в словах и выражениях. Первым шагом является тренировка произношения звука в словах изучаемого языка, схожих по внешней звуковой оболочки со словами родного: *beach* (англ.) – *bici* (рум.), *бич* (рус.); *much* (англ.) – *maci* (рум.), *матч* (рус.) и т. д. За ней идёт тренировка на основе слов, которым нет аналога в родном языке по внешней звуковой оболочке; в словах, где изучаемый звук противоположен другому звуку того же языка по тому или иному признаку: ***ch****ain* – ***J****ane* (глухость-звонкость), ***t****ime* – ***ch****ime* (смычная-аффриката), ***ch****air* – ***sh****are* (аффриката-щелевая) и т. п. Далее следует тренировка в словосочетаниях (коротких, а затем и более длинных), предложениях, пословицах и поговорках, стихах, песнях и текстах (адаптированных и оригинальных). Все вышеупомянутые шаги желательно осуществлять в сопровождении соответствующего лингафонного курса с записью носителя языка. При всех этих упражнениях учащемуся следует быть особо внимательным к произношению изучаемого звука.

Целью уровня **интегрирования** является автоматизация артикуляции звука в спонтанной речи. Данный этап основан на анализе делового текста. Студенту предлагается найти в тексте слова с изучаемым звуком, выделить и правильно произнести их. Далее ему следует прочитать текст вслух и ответить на вопросы к тексту репродуктивного, а затем и творческо-аналитического характера. Следующими шагами являются пересказ и резюмирование текста, а также спонтанная беседа по его проблематике. Как и в случае предыдущих уровней, здесь также учащемуся следует быть особо внимательным к произношению изучаемого звука при выполнении всех вышеуказанных заданий.

Как видно из вышеизложенного, преподавание иностранного языка делового общения (в данном случае английского) вообще и работа над английским произношением в частности является комплексным многогранным **процессом**, предполагающим **тесное** органическое взаимодействие лингвистической и дидактической сторон и принимающим во внимание **неразрывную связь** фонетики с остальными аспектами языка как **единой системой**, составляющие которой **тесно** и **органично** связаны между собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамкина Т.А. К вопросу о сравнении с родным языком при обучении иностранному//Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – Москва, 1968. – С. 3-13.

2. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – Москва, 1989.

3. Беляев Б. В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку//Психология в обучении иностранному языку. – Москва, 1967. – С. 5-17.

4. Давыдов М.В., Малюга Е.Н. Интонация коммуникативных типов предложений в английском языке. – Москва, 2002.

5. Зубкова Л.Г. Универсальные и типологические закономерности звукового строя и обучение иноязычному произношению//Фонетика: теория и практика преподавания. Материалы 1-го Международного симпозиума МАПРЯЛ, М., УДН, 19-23 октября 1987. – Москва, 1989. – С. 7-8.

6. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – Москва, 1974.

7. Babâră N. Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză. – Chişinău, 1990.

8. Babâră N., Chirdeachin A., Roscot M. On Comparative Teaching of English Pronunciation//Analele Ştiinţifice ale USM, seria „Ştiinţe Filologice”. – Chişinău, 2004. – P. 276-279.

9. Bogdan M. Fonetica limbii engleze. – Cluj, 1962.

10. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. – Chişinău, 2003.

11. Rogova G.V. Methods of Teaching English. – Moscow, 1983.

ОПЫТ ОПИСАНИЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ

Е.В. КАЛИНЫЧЕВА

Российский университет дружбы народов

Современный этап лингвистических исследований характеризуется особым интересом к содержательному аспекту языка, к проблеме лексической семантики, предметом которой является анализ смысловой (семантической) структуры слова с последующим определением его лексического значения. Выявление, исследование и адекватное описание семантической структуры лексической единицы позволяет с максимально возможной полнотой и точностью определить ее значение, а, следовательно, сформулировать и «правила» ее употребления в речи. Под семантической структурой значения мы, вслед за такими ведущими зарубежными и отечественными лингвистами как Ю.Найда, К. Бальдингер, А.А. Уфимцева [Уфимцева, 1976, с. 16; Уфимцева,1986, с. 32-34], О.Н. Селиверстова [Селиверстова, 1976, с. 119-146] понимаем совокупность элементарных смыслов – сем, составляющих лексическое значение слова, состав которых неоднороден: они образуют иерархию. Некая общая – интегральная – сема относит слово к определенной микросистеме, а подчиненные ей дифференциальные семы определяют смысловое своеобразие исследуемых лексических единиц.

Предметом исследования семантической структуры слов мы избрали четко ограниченный и концептуально репрезентативный микроучасток словаря, представленный 12 лексическими единицами, отобранными из современных английских и американских толковых, синонимических, антонимических словарей и словарей-тезаурусов на основе метода «ступенчатой идентификации», который был описан Э.В. Кузнецовой [Кузнецова, 1972, с. 259-263]. В состав исследуемой группы вошли, таким образом, современные английские глаголы: *to shine, to flash, to glare, to gleam, to glimmer, to glint, to glisten, to glitter, to glow, to shimmer, to sparkle, to*

twinkle. В центре данной группы глаголов находится глагол *shine*, как наиболее нейтральное, частотное многозначное слово, обладающее общей со всеми членами ряда сочетаемостью.

Известно, что при анализе семного состава значений необходимо учитывать объективные признаки класса денотации, которые характеризуют само явление объективной действительности (в нашем случае – свет). Сведения о релевантных описательных характеристиках световых явлений мы почерпнули из соответствующих физических, физиологических работ, терминологических словарей, энциклопедий. Мы также воспользовались результатами, которые были получены О.Н. Селиверстовой [Селиверстова , 1970, с.98-115.] в результате постановки ряда экспериментов, целью которых являлось установление описательных свойств самих денотатов «световых» слов. Соответственно определение состава дифференциальных сем каждой из исследуемых единиц производилось в соответствии со следующими семантическими признаками: *яркость света, периодическое изменение яркости света, цвет*.

В качестве единиц метаязыка семантического описания мы использовали однозначные, стилистически нейтральные единицы русского языка, которые определялись по лингвистическим словарям (словарь русского языка: в 4-х томах /под ред. А.П. Евгеньевой; словарь синонимов русского языка: в 2-х томах /под ред. А.П. Евгеньевой)

Интересно заметить, что уже на этапе разработки метаязыка семантического описания при помощи световых обозначений русского языка оказалось, что в русском языке световые понятия в меньшей степени дифференцированы по сравнению с английским языком, что, вызвало определенные трудности в самом определении значений английских единиц и обусловило привлечение, по мере необходимости, однокоренных неглагольных лексем. Возможно, что несоответствие в самом составе световых обозначений в английском и русском языках получает объяснение в таких экстралингвистических факторах, как географическое положение, климатические особенности островного государства, каким является

Великобритания: а именно специфика атмосферной среды, частые туманы, препятствующие нормальному, отчетливому восприятию окружающих предметов. Для носителей языка, в этом случае, становятся актуальными свето- и цветообозначения нечеткого, размытого, изменчивого характера.

Адекватное определение семантической структуры словарной единицы возможно лишь при использовании комплексного подхода, основанного на сочетании дополняющих друг друга методов - на основе анализа лексикографических источников (методика компонентного анализа с опорой на словарные дефиниции), а также конкретного текстового материала (методика контекстологического анализа).

Для каждой из исследуемых единиц выбирались лишь собственно «световые» определения из представительных лексикографических источников - английских и американских толковых словарей: The Oxford English Dictionary (OED); The Random House Dictionary of the English Language (RHD); Webster's New International Dictionary (2-nd edition) (Web 2-nd); Webster's Third New International Dictionary (3-rd edition) (Web 3-rd).

Каждое из определений классифицировалось в соответствии с выделенным набором релевантных семантических признаков. Выполненная процедура позволила нам предварительно выявить состав дифференциальных сем в семантической структуре каждой из исследуемых словарных единиц и сгруппировать их для дальнейшего анализа в соответствии с доминирующим (т.к. он присутствует во всех дефинициях) семантическим признаком: периодическое изменения яркости света безотносительно к тому является свет излучаемым или отраженным. Это дало возможности выделить в рамках рассматриваемой ЛСГ следующие подгруппы:

1) глаголы постоянного ровного свечения: *shine, glare, glow;*

2) однократного кратковременного светового эффекта: *flash, gleam, glint;*

3) множества многократных неодновременных проявлений света:

3а) глаголы, которые обозначают множество многократных проявлений яркого света: *glitter, sparkle;*

3б) глаголы множества многократных проявлений тусклого света: *twinkle, shimmer, glimmer;*

4) глагол *glisten* занимает особое место, т.к. в его семантике присутствует указание только на отраженный свет.

Выводы компонентного анализа глаголов «свечения» носят лишь предварительный характер и являются основанием для деления исследуемых слов на подгруппы для проведения исследования методом контекстологического анализа, в процессе которого исследовалась смысловая специфика анализируемых лексем и устанавливались случаи их семантического согласования в условиях конкретной сочетаемости в рамках выделенных подгрупп. Выявленные компоненты значения классифицировались в соответствии с установленным ранее набором объективных семантических признаков обозначенной денотативно-понятийной области, причем порядок следования признаков определялся степенью их выраженности.

Первоначально мы проанализировали субъектную сочетаемость, и определили прямые субъектные значения рассматриваемых глаголов, а также сопутствующие им переносные значения, которые образовались в результате метафорического переноса на базе прямых. Затем рассмотрели те объектные значения транзитивных глаголов, которые реализуются в семантической модели «действие + объект»**.**

Следует отметить, что анализ субъектной сочетаемости данных глаголов не в полной мере раскрыл их смысловое своеобразие в составе исследуемой ЛСГ глаголов «свечения» и явился малоинформативным: приходится констатировать частичное, а в некоторых случаях и полное, совпадение приглагольных субъектов. Именно этот факт продиктовал необходимость опоры при определении семантики каждой из единиц на второстепенные дистантно расположенные актанты: атрибуты при

семантических субъектах, обстоятельственные слова, атрибутивные и обстоятельственные комплексы.

Так, например, глаголы *glitter, sparkle* – с одной стороны, *shimmer, glimmer, twinkle* – с другой стороны, обозначающие многократные проявления яркого и соответственно тусклого света, имеют совпадающую субъектную сочетаемость с существительными, обозначающими названия драгоценных камней (diamonds; rubies; jewels; topaz; pearls; citrines) и предметов множественного блеска (tinsel; shivers; sequins; crystals; beads). Смысловые различия между глаголами, которые удалось установить, опираясь на вышеобозначенные актанты, показали следующее.

Для глагола *glitter*, например, актуальной является сема ослепительно яркого и контрастного окружающему фону света, который возникает за счет большого скопления блестящих предметов:

The tree was lavishly hung with tinsel that quivered and glittered brilliantly under the spotlights [Stewart, 1996]

При этом важно отметить, что сема чрезмерного, избыточного светового эффекта получает наибольшее выражение в переносном значении данного глагола - «блистать, поражать роскошью, манить внешним великолепием», которое имплицирует отрицательную коннотацию внешнего эффекта, мишурного блеска, помпезности:

The possibility of fame in the theatre glittered before him (Webster).

Для *shimmer*, напротив, характерно описание неяркого, почти сливающегося, серебристо-перламутрового мерцания драгоценностей и богатых одежд, которое возникает в движении:

…and saw that his robes, which had seemed white, were not so, but were woven of all colours, and if he moved they shimmered and changed hue so that the eye was bewildered. [Tolkien, 2000]

Специфику же *glimmer* в наибольшей степени определяет способность обозначать тусклый, смутно различимый, слабо мерцающий свет:

… and on her head was Lot’s royal circlet of white gold, glimmering with citrines and the milk-blue pearls of the northern rivers. [Stewart, 1999]

Хотелось бы в этой связи упомянуть также переносное значение glimmer, «смутно проявляться, слабо проблескивать», которое возникло в результате метафорического переноса по линии очень тусклого, смутного проявление света, обозначаемого данным глаголом:

Gradually the first faint signs of an agreement are starting to glimmer through in the peace talks (Cambridge Dictionary)

Интересно отметить, что присутствие динамической составляющей основного «светового» значения у некоторых глаголов, характерная для их значений потенция движения получает выражение в системе производных значений, позволяющих отнести данные глаголы к тематическим рядам со значениями:

а) движения: flash – промелькнуть, пронестись, промчаться, метнуться; glint – соскользнуть, отрекошетить от поверхности; twinkle – мелькать, мельтешить; shimmer – дрожать, рябить перед глазами;

б) зрительного восприятия: glare - уставиться свирепым, испепеляющим взглядом; twinkle - мигать, моргать.

В заключение важно подчеркнуть, что проведенное исследование семантической структуры современных английских глаголов «свечения» показало, что определение смысловой специфики каждого глагола, а также сопоставление их семантических объемов оказалось возможным только с опорой на интегральные признаки классов денотации, актуализаторами которых в контексте явились дистантно расположенные актанты, реализуемые в контексте II степени.

Примененная в работе комплексная методика исследования позволила решить поставленные задачи по определению структурно-семантических особенностей глаголов данной ЛСГ и может быть использована для лексико-семантического анализа подобных групп слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Э.В. О путях выделения компонентов значения слов при описании ЛСГ // Актуальные проблемы лексикологии и лексикографии: Тез. докл. 9 зон. конф. каф. др. рус.яз. Пермь, 1972, с. 259-263.

2. Селиверстова О.Н. Компонентный анализ многозначных слов. - М.: Наука, 1975.

3. Селиверстова О.Н. Об объекте лингвистической семантики и адекватности ее описания. //в кн.: Принципы и методы семантических исследований / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Наука, 1976, с. 119-146.

4. Селиверстова О.Н. Опыт семантического анализа группы русских и английских глаголов с общим компонентом «излучать свет» // в сб. Актуальные проблемы психологии обучения речи и психологии обучения языку / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Наука, 1970, с.98-115.

5. Уфимцева А.А. Семантический аспект языковых знаков. //в сб.: Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976.

6. Уфимцева А.А. Лексическое значение принцип семиологического описания лексики. М.: Наука, 1986.

7. Stewart, Mary. The Last Enchantment, Penguin, 1996

8. Stewart, Mary. Thunder on the Right, Penguin, 1999

9. Tolkien, J.R.R. The Lord of the Rings. The Fellowship of the Ring, Penguin, 2000

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ (НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК)

Л.М. КУНАККУЖИНА
Башкирский государственный университет
Сибайский филиал

Положение о том, что все личные имена и географические названия произошли от имен нарицательных [Пауль, 1960 г.], должно быть дополнено и уточнено в свете результатов исследований последних лет, в которых, например, ставится вопрос о существовании славянских «генуинных гидронимов, т.е. таких, у которых апеллятивная стадия отсутствует» [Трубачев, 1982 г.].

В лингвистике не просто констатируется сам факт существования имен собственных наряду с такими структурно-семантическими разрядами, как нарицательные, абстрактные и конкретные, одушевленные и неодушевленные, исчисляемые и неисчисляемые существительные, но и подчеркивается также особое положение имен собственных в системе языка в отличие от других структурно-семантических разрядов существительных.

Об особом статусе имен собственных в языковой системе можно говорить, по-видимому, в том случае, если можно выявить набор признаков, отличающих имена собственные как таковые от других классов слов на разных уровнях.

Внутренняя структура немецких топонимов значительно сложнее, чем структура антропонимов. Она сложна также в смысле выявления мотивационных отношений между компонентами топонимов и существенно отличается от словообразовательной мотивированности производных апеллятивов. С точки зрения внутреннего строения немецкие топонимы можно разделить на три большие группы: простые, производные и составные. Под производными словами вслед за Е.С. Кубряковой понимается «любая вторичная, т.е. обусловленная другим знаком или совокупностью знаков единица номинации со статусом слова независимо от

структурной простоты или сложности последнего» [Кубрякова,1981 г]. Дальнейшая конкретизация производных приводит к выявлению лексико-семантических, т.е. безаффиксальных, суффиксальных и сложных топонимов. Таким образом, в структурно-словообразовательном отношении на материале немецкого топонимического материала можно выделить 4 основных типа: простые или непроизводные, бессуффиксально - производные, суффиксально-производные, сложные и составные топонимы.

Простыми, или непроизводными, являются такие топонимы, которые в синхронном плане невозможно членить на более мелкие структурно-семантические единицы, хотя при этимологическом анализе большинство из них могут оказаться мотивированными основами, например, Rhein, Main,Leipzig и т.д.

Ко второму типу топонимов относятся бессуффиксально-производные, представляющие собой, как правило, наименования географических объектов по местоположению относительно других географических объектов. В большинстве случаев – это ойконимы, мотивированные посредством потамонимов и оронимов. В бессуффиксальное словопроизводство вовлекаются также иноязычные топонимы.

Третий тип составляют суффиксально-производные топонимы. Внутри данного типа топонимов выделяется несколько подтипов (по степени мотивированности и членимости компонентов, а также по характеру соотношений с неономастической лексикой и используемых словообразовательных средств).

В отличие от русского немецкий язык располагает специальными ономастическими суффиксами, функционирующими исключительно в топонимической сфере и являющимися, таким образом, топоформантами в строгом смысле этого слова. К таковым относятся –a (Bucha, Eicha), суффикс –ach, с помощью которого образуются названия рек (Aschach, Steinach), суффиксы –en, -ien в составе названий государств, областей

(Italien, Norwegen), иноязычные суффиксы –in (Redlin), -itz (Bornitz, Dornitz), -ow (Buchow, Treptow), -au (Luckau, Zwickau) и др.

Некоторые языковеды рассматривают конечные компоненты топонимов в качестве особых суффиксов. Однако, как правило, это бывшие вторые компоненты сложных слов, и в современном немецком языке все еще ощущается их некоторое родство с апеллятивами. Вслед за Р.З. Мурясовым, учитывая дериватологическую терминологическую традицию в советской германистике, применительно к такого рода топоэлементам было бы целесообразно использовать термин «топонимический полусуффикс» с той оговоркой, что полусуффиксы в аппеллятивной лексике могут характеризоваться признаками, отсутствующими в топонимах [Мурясов, 1998 г.].

Список таких полусуффиксов включает значительное количество элементов, и данный способ образования топонимов в немецком языке можно считать доминирующим, ср. –bach, -feld, -furt, -wald и т.п.: ойконимы Ansbach (Бавария), Falkenberg (округ Котбус) и др. и соответствующие апеллятивы: Bach «ручей», Berg « гора», Feld «поле», Wald «лес» и т.п.

Составные топонимы в немецком языке относительно малочисленны. Они характерны для полных названий государств: Vereinigte Arabische Emirate, Zentralafrikanisches Kaiserreich и т.д. Составные имена функционируют также в качестве названий некоторых городов и других населенных пунктов: Frankfurt an der Oder, Mühlberg an der Elbe и т.п. Таким названиям городов свойственна орфографическая и морфологическая нестабильность, ср. Frankfurt (Main), Frankfurt – am – Main, Frankfurt (Main), Frankfurt – am – Main, Frankfurt\Main, Frankfurt – Main, Frankfurtmain.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пауль Г. Принципы истории языка. – М, 1960 г.
2. Трубачев О.Н. Языкознание и этногенез славян. Древние славяне по данным этимологии и ономастики. – 1982 г.
3. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М,1981 г.

4. Мурясов Р.З. Избранные труды по германскому и сопоставительному языкознанию. – Уфа, 1998 г.

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Е.М. ЛЮЛЬЧЕВА

Российский университет дружбы народов

Будучи многоаспектной, отрицательная категория проявляется на всех уровнях системы языка.

Исследование возможностей выражения и функционирования отрицания в языке представляет интерес с точки зрения семантики предложения, а также коммуникативной грамматики, поскольку отрицательные высказывания несут информацию об окружающем мире, предназначенную для передачи в коммуникативном акте и используемую человеком в его практической познавательной деятельности.

Рассматривая вопрос о статусе отрицательного предложения в масштабе текста, необходимо коснуться такого важного аспекта, как характеристика его функционально-прагматических свойств. Известно, что грамматическая категория отрицания может нести особую стилистическую нагрузку в дополнение к своей основной функции в рамках художественного текста. Существует целый ряд случаев, когда отрицание может участвовать в создании художественного эффекта. «В повествовании оно является формой, которую автор может употреблять по своему произволу. Если рассуждать строго логически, то отрицание в повествовании вообще не нужно: если чего-либо нет, то незачем об этом и говорить. Отсюда следует, что если отрицание всё-таки употребляется, то оно должно нести какие-то дополнительные смыслы и участвовать в создании экспрессивного языкового выражения» [Пелевина, 1980, с.122].

Однако это вовсе не означает, что отрицание само по себе может выражать столь сложные оттенки смысла, о которых говорилось выше. Оно лишь участвует в создании стилистико-смыслового эффекта, основную же роль играет содержание высказываний и та прагматическая направленность, которую придаёт им автор. В этой связи нельзя не отметить, что

разнообразные оттенки смысла без отрицания выразить было бы невозможно.

Это даёт основание некоторым лингвистам полагать, что отрицательная частица «может иметь не только отрицательное значение, но и ряд других, например, значение утверждения, неуверенности, сомнения и т.д.» [Шендельс, 1959].

Наряду с этим ряд лингвистов отстаивает противоположную точку зрения. Например, С.А.Васильева считает, что «отрицательная частица имеет только отрицательное значение. Те или иные эмфатические оттенки, которые имеют место в предложении, создаются не отрицательными частицами, а совокупностью различных средств, действующих в определённых синтаксических условиях» [Васильева, 1959, с.80]. Таким образом, как компонент предложения отрицательная частица имеет только отрицательное значение, как атрибут высказывания она может способствовать возникновению дополнительных значений.

Современная лингвистика всё чаще обращается к прагматике, которая изучает ту часть смыслового содержания высказывания, которая раскрывается на фоне реального общения. Смысл высказывания как коммуникативной единицы языка, формируясь из значений единиц, его составляющих, не может быть равен их простой сумме, а включает смысл ситуации, в которой это высказывание функционирует, социальный статус коммуникантов, их культурный и образовательный уровень, характер взаимоотношений, т.е. прагматический аспект.

Отрицательные предложения при одинаковом лексическом наполнении могут варьировать выражаемое ими прагматическое содержание. В данном случае, определяя семантический статус отрицательной частицы, мы решаем вопрос о связи между прямым или буквальным значением отрицательного предложения и тем, что имеется в виду по ходу речевой ситуации, т.е. «прагматическим значением» или «коммуникативным смыслом высказывания». В конкретной речевой цепи отрицательное предложение может явиться носителем различных косвенных значений. Оно

может быть использовано для выражения таких значений, как просьба, приказ, вопрос, утверждение и пр.

Why don’t you come in? – приглашение;

Why don’t you sing a song? – побуждение;

Isn’t there some way back? – сомнение.

Таким образом, с помощью отрицательных предложений можно производить практически все основные действия, которые мы осуществляем посредством языка вообще: «Мы сообщаем другим, каково положение вещей; мы пытаемся заставить других совершать нечто; мы выражаем свои чувства и отношения; наконец, вносим изменения в существующий мир» [Серль, 1986, с.194].

МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ, МЕДИЦИНСКАЯ И МАШИННАЯ МЕТАФОРЫ В СФЕРЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗОВ ГОСУДАРСТВ МИРА

О.В. ПАСЕЧНИК

Воронежский государственный педагогический университет

Политическая метафора в наши дни привлекает внимание многих исследователей – не только лингвистов, но и политологов, социологов, психологов, специалистов по связям с общественностью. Тому есть как внешние, так и сугубо лингвистические причины, связанные с бурным развитием таких новых междисциплинарных областей, как когнитивная лингвистика и дискурсивный анализ, а также возрождением риторики в форме неориторических концепций.

Когнитивная лингвистика подчеркивает связь политической метафоры с мышлением и понятийной системой человека, *дискурсивный анализ* рассматривает ее как орудие политики и власти, *риторика* акцентирует ее роль в речевом воздействии. Благодаря этим разным перспективам, феномен политической метафоры обретает многомерность, становясь продуктом языка, мышления, общества, культуры.

Число публикаций, посвященных анализу того, какие метафоры используют политики и журналисты разных стран, и как это влияет на общественное сознание и политическую жизнь, постоянно растет.

С одной стороны, интерес к языку политики вообще (и к политическим метафорам в частности) объясняется особенностями жизни в современном мире: бурным развитием информационных технологий, возрастающей ролью средств массовой информации, тенденцией к глобализации. В условиях, когда публичное слово приобретает повышенную значимость, метафора оказывается для политика/журналиста инструментом, позволяющим тонко регулировать настроения в обществе. Анализ используемых ими метафор, следовательно, дает возможность выявить их скрытые установки и цели.

С другой стороны, представляется, что есть и собственно научные причины наблюдаемого в последние годы «всплеска» интереса к политической метафоре. *Во-первых*, выдвинутый известными теоретиками когнитивной лингвистики Дж. Лакоффом и М. Джонсоном новый взгляд на метафору коренным образом изменил понимание природы и сущности этого феномена. Предложенный ими подход стал активно применяться и к метафорам в политике, способствуя расширению соответствующих исследований. *Во-вторых*, под воздействием упомянутых выше экстралингвистических факторов усилился интерес к языку политики со стороны исследователей дискурса. Изучаются выступления политических деятелей, документы общественно-политических партий и движений, публикации в средствах массовой информации и пр. *В-третьих*, в последние десятилетия широко обсуждается весь комплекс вопросов, связанных с речевым воздействием. В частности, наблюдается возрождение риторики в ее античных традициях и актуализация изначальной связи метафоры с политикой через область политической аргументации.

Политическая метафора как предмет исследования лежит на пересечении трех областей гуманитарного знания: когнитивной лингвистики, дискурсивного анализа и риторики. Представляется, что все эти дисциплины вносят свой вклад в изучение данного феномена, способствуя более полному раскрытию его природы и особенностей функционирования.

Изучение когнитивного механизма метафорического моделирования в современном немецком газетно-публицистическом дискурсе, а также метафорических образов, вербально отражающих мировые политические, экономические и культурные реалии является *целью* данного исследования, *объектом* которого выступают тексты ведущих немецких масс-медиа «Der Spiegel» и «Die Zeit», а *предметом* – когнитивные метафоры, коррелирующие с вышеуказанными реалиями

Теоретической базой данной статьи послужила теория концептуальной метафоры Лакоффа и Джонсона, суть которой заключается в том, что понимание и переживание сущности одного рода происходит через

сущность другого рода. В авторской терминологии, происходит отображение «сферы-источника» на «сферу-мишень». При этом отображении «когнитивная топология» сферы-источника частично переносится на сферу-мишень.

Основываясь на проведенном семантическом анализе фактического материала, следует отметить, что существенное квантитативное превосходство отдается метафорическим образам политиков разных стран, в том числе и немецких, а также репрезентации образов государств в метафорическом зеркале немецкого газетно-публицистического дискурса. Иными словами, согласно терминологии американских лингвистов, сферой-мишенью становятся политики, представляющие различные государства мира, и собственно государства.

Создание современными средствами массовой коммуникации положительного или отрицательного образа государства или города имеет целью формирование коллективной идентичности индивидов как граждан данного государства. От особенностей моделирования положительного образа страны на страницах печатных СМИ Германии зависит отношение к ней на мировом внешнеполитическом уровне и к тем людям, которые являются ее гражданами.

Более подробно хотелось бы остановиться на метафорических образах государств, представленных в немецком газетно-публицистическом дискурсе целым спектром когнитивных метафор, сферой-источником которых стали такие понятийные области как «МИФОПОЭТИКА», «МЕДИЦИНА», «МЕХАНИЗМ».

Использование мифопоэтических понятий в процессе метафоризации политической действительности, а именно моделирование языковыми средствами образов государств, иллюстрирует образ Ирака ***«das Königreich»***, который имплицитно актуализирует такие концептуальные признаки как абсолютная власть короля при монархическом строе государства, примером которого не является Ирак. Таким образом, Саддам Хусейн репрезентируется как король, а государство, которым он руководил

в течение длительного периода времени, как королевство, проникнуть в которое можно лишь военным путем. Мифопоэтическое понятие ***«das Königreich»***, выступающее фокусом метафорической номинации, лишь усиливает впечатление от эмоционально-оценочного образа Ирака, созданного на страницах немецких СМИ.

Соединенные Штаты Америки, став объектом метафоризации, представлены в зеркале таких мифопоэтических понятий как ***«der Riese»*** и ***«der Große»***, которые позволяют характеризовать данное государство не только сточки зрения его географической величины, но и с точки зрения его положения в мире в целом. Основными концептуальными признаками, характеризующими Америку через призму мифопоэтических метафор, стали масштабность, величие, «черты великана среди лилипутов», мировое влияние.

Специфика мифопоэтических метафорических образов государств открывается нам и при анализе образа Европейского Союза, который строится на сравнении процесса его создания со строительством Вавилонской башни, рассматриваемой с точки зрения архитектуры в качестве *«монстра»*: **«Das Projekt Europa empfindet man als monströs, als Turmbau zu Babel»**. Мифопоэтическое понятие «das Monstrum, monströs», включенное в фокус метафорической номинации ЕС как конгломерата большого числа государств, имплицитно актуализирует значение расширения в целях создания единого европейского пространства, характеризуя этот процесс как нечто подобное монстру по его масштабности.

Таким образом, моделируя образ таких государств как США, Ирак, образов Европейского Союза в немецком газетно-публицистическом дискурсе журналисты используют в качестве сферы-источника «МИФОПОЭТИКУ», репрезентируя их с точки зрения их могущества в мире, их политического устройства, их совместной работы в рамках различных организаций, в том числе и в рамках ЕС.

Понятийная область «МЕДИЦИНА», также выступающая продуктивной сферой-источником в процессе создания метафорических

образов государств, характеризует как их живой организм, который может страдать недугами, болеть, быть истощенным, получать раны и увечья. Яркими примерами, иллюстрирующими данную мысль, являются образ Франции – ***«das gelähmte Frankreich»***, образ Судана – ***«das Fieberland»***. Использование в фокусе метафорической номинации Франции семы ***«gelähmt»*** призвано имплицитно актуализировать значение пребывания в экономическом кризисе, парализовавшем государство. А метафорический образ Судана, одним из компонентов фокуса которого стало медицинское понятие ***«das Fieber»***, репрезентирует его как отсталое государство Африки, находящееся в постоянном «болезненном» состоянии.

Если предыдущие примеры иллюстрировали использование концептуальных метафор, репрезентирующих государства с отрицательной стороны, тем самым, моделируя отрицательный образ, метафорический образ католической Европы ***«der Nabel der Katholischen Welt»*** характеризует ее как центр католицизма, как связующее звено, «пуповина», связывающая всех католиков мира. Однако, по мнению нового Папы Римского, Бенедикта XVI, Европа утратила этот статус, о чем свидетельствует буквальный контекст данного метафорического образа: *„Für Ratzinger stellt sich die „Wahrheitsfrage“ ganz anders. Als Leiter der Glaubenskongregation hat er erfahren, dass Europa nicht mehr der Nabel der Katholischen Welt ist. Seit langem wandert der Stern in den Süden zu den „jungen“ und lebendigen Gemeinden nach Afrika, nach Lateinamerika und Asien – in die harte Realität der Weltgesellschaft.“ (Die Zeit, 17/2005, S. 1).*

Таким образом, включая в фокус метафорических номинаций понятия из сферы «МЕДИЦИНЫ», выступающей ИНВАРИАНТОМ, и «АНАТОМИИ», «ФИЗИОЛОГИИ», выступающих ВАРИАНТАМИ, государства репрезентируются, с одной стороны, с точки зрения соотнесения с живым организмом, подверженным различным недугам. При этом медицинские понятия используются с целью «обличения» социальных болезней общества и власти, парализующей жизнь в государстве. С другой

стороны, они фокусируют внимание на важности того или иного государства в определенной сфере, в том числе и в религии.

В результате анализа фактического материала, коррелирующего с метафорическими образами государств, было отмечено частое использование понятия «ось» (***«die Achse»***) в метафорических номинациях Германии, Франции, России, а также в метафорических образах стран мусульманского мира, что позволило выделить их в отдельную группу, занимающую третье место в количественном отношении после метафорических образов государств мифопоэтического и географического типов.

Появление в немецких СМИ метафорических образов указанных выше государств, сферой-источником создания которых стала понятийная область «МЕХАНИЗМ», обусловлено, прежде всего, тесным сотрудничеством этих стран и их политических лидеров во внешнеполитической сфере.

Метафорические номинации политических отношений Германии, Франции и России ***«Achse Paris-Berlin-Moskau»*** и **«die exklusive Berlin-Moskau-Achse»** основаны на включении в фокус метафоры названий столиц этих государств, то есть метафоры построены на принципе синекдохи – государство как целое представляется в метафорическом образе частью, то есть столицей. Третий образ ***«die Achse „Non-Nein-Njet“»*** является наиболее ярким, поскольку в качестве номинаций государств использована отрицательная частица «нет» на французском, немецком и русском языках. Это продиктовано, прежде всего, тем, что в отличие от многих других государств, Франция, Германия и Россия выступали против разворачивания военных действий в Ираке.

Занимательно, что данный метафорический образ государств-партнеров России, Германии и Франции построен на сужении номинации этих государств до отрицательной частицы «нет», представленной внутри метафорического образа на трех соответствующих языках. Если в первых двух случаях образность достигается за счет имен собственных –

обозначений столиц указанных государств, то в последнем случае – за счет служебной части речи.

Следует отметить, что сема ***«die Achse»*** , относящаяся к понятийной сфере «МЕХАНИЗМ», в метафорическом значении выступает и фокусом метафоры ***«Achse des Bösen»*** («Ось зла»), репрезентирующей в немецких СМИ страны мусульманского мира.

Продуктивной понятийная сфера «МЕХАНИЗМ» стала и для концептуальной метафоры, репрезентирующий образ европейских государств-членов Европейского Союза. За счет использования в составе концептуальной метафоры ***«Europa-Uhrwerk»*** лексемы *«das Uhrwerk»* из понятийной области «МЕХАНИЗМ» формируется экспрессивный образ конгломерата государств в составе ЕС, которые репрезентируются с помощью *«машинной» метафоры* как детали часового механизма, которым в конечном итоге стала Европа благодаря такому расширению. Для скоординированной работы ЕС необходима согласованность тех государств, которые выступают его членами, то есть механизм работы часов становится объектом для сравнения работы отдельных государств в рамках Союза.

Исходя из семантики компонентов ***«die Achse»*** и ***«das Uhrwerk»,*** можно сделать вывод о том, какие концептуальные признаки они актуализируют, репрезентируя то или иное государство в метафорическом зеркале: путем включения в фокус образных метафор семы ***«die Achse»*** актуализируются признаки принадлежности государств к какой-либо группе, союзу, которые связывают тесные взаимоотношения; с помощью семы ***«das Uhrwerk»*** создается образ государств-членов ЕС, характеризующий их с точки зрения согласованной работы при большом количестве участников, ответственности в принятии решений, учета особенностей всех стран, имеющих разные уровни социально-экономического развития.

Представленный вашему вниманию семантический анализ метафорических образов государств не исчерпывает всего богатства и многообразия метафор, активно употребляемых в современном немецком

газетно-публицистическом дискурсе, однако позволяет сделать вывод о том, что метафора находит в нем естественное для себя место.

Метафора представляет интерес для исследователей дискурса как мощный инструмент создания новых смыслов и эмоционального воздействия, играет основополагающую роль в концептуализации действительности, то есть в организации, обобщении человеческого опыта, восприятия мира, позволяет глубже проникнуть в конкретный язык, в его сущность, глубину, поскольку метафорическая номинация позволяет увидеть в словах нечто большее, нежели случайные звуки и условные знаки.

ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ОСНОВА ДИАЛОГИЧНОСТИ ТЕКСТОВОГО ПРОСТРАНСТВА

М.А. ПАХОМОВА

Оренбургский государственный педагогический университет

Изучение причин возникновения помех, мешающих пониманию текстов различных жанров, и способов их устранения на примере универсальной логико-философской категории причинно-следственной обусловленности внесет не только теоретический вклад в сферу языковедческих исследований, но и может найти практическое применение при обучении иностранному языку и решении коммуникативных задач при его использовании в разных ситуациях общения, включая деловое и профессиональное.

Причинность - характеристика текста как единого целого, обеспечивающая его когерентность. Непременное условие для понимания - построение причинно-следственных цепочек на разных уровнях текстового пространства.

Высокая частотность употребления эксплицитных синтаксических и лексических маркеров причины и следствия подтверждает неизбежность присутствия в рамках любого текстового пространства отношений причинно-следственной обусловленности.

1. Союз *because* в приводимом М. Вестом списке частотности слов английского языка занимает ранговый номер 101 (1883 употреблений), *since* – 156 (629), затем следуют *result* (№ 229 (473)), *reason* (№296 (365)), *effect* (№326 (340)), cause (№370 (304)). Сайт, приводящий первые 500 лексических единиц из наиболее употребительных 47 тыс. слов, выявленных на основе текста, скомпонованного лингвистами по специальным правилам, размером в 1 млн. слов (“The Brown Corpus”), присваивает союзу *because* 96 номер (1194 употреблений), затем под 291 номером следует *since,* под 293 -

result. В случае с союзом *since* следует учитывать интерференцию временного значения, что еще больше увеличивает разницу в частотности между *since* и *because*. В соответствии с перечнем, состоящим из 300 наиболее употребительных слов (Fry's 300 Instant Sight Words), *because* входит во вторую сотню [http: //usu.edu.; http: //lang.com.ua.; http //jbauman.com/gsl.html].

Подсчет количества употребления тех же показателей причинно-следственных отношений в произведениях отдельных английских и американских авторов (3500 страниц), проанализированных в нашем исследовании, в целом подтверждает эти данные. Например, в романах Джейн Остин («Гордость и предубеждение», «Эмма», «Леди Сьюзан», «Убеждение», «Любовь и дружба») зафиксировано 294 употребления союза *because*, 120 – *since* в причинном значении; 261 – *reason*, 109 - cause, 116 – *effect*, 44 – *result*, 176 – *consequence;* в шестнадцати произведениях Марка Твена («Том Сойер за границей», «Принц и нищий» и др.) выявлено 951 союзов *because*, 372 – *since*; 213 – *reason*, 113 - cause, 172 – *effect*, 162 – *result*, 71 – *consequence.*

Текст не остается статичным после завершения работы над ним автора. Он становится объектом понимания. Ведется активный творческий поиск смысла: после получения *фактуальной* информации *концептуальная* авторская составляющая, в которой заложены его мировидение и мировоззрение, соотносится со своей системой взглядов, а в результате происходит понимание *подтекста*.

Союзы – эксплицитные маркеры причинно-следственных отношений - играют значимую роль при прогнозировании реципиентом развития информационного потока.

В английском языке анализ порядка следования элементов, имеющих фиксированную позицию, обусловленную аналитическим строем, в составе как отдельного предложения, так и сверхфразового единства определяет также и последовательность представления темы и ремы. Н. А. Слюсарева,

исследуя функциональный синтаксис, пишет о возрастании информативной нагрузки к концу предикативной группы в составе простого предложения [Слюсарева, 1981, с. 93]. На примере проанализированных сложных предложений и сверхфразовых единств мы можем отметить тот же принцип.

Наиболее частотный маркер причины *because*, являясь рематическим союзом, чаще всего употребляется в постпозиции (около 85% всех рассмотренных предложений), гораздо реже - в интерпозиции и препозиции (около 5% каждая из дистрибутивных позиций соответственно).

…they put our wives and daughters upon yet greater excesses, *because* they will, as indeed they ought, go finer than the maid (D. Defoe).

To take a dislike to a young man, only because he appeared to be of a different disposition of himself, was unworthy the real liberty of mind which she was always used to acknowledge in him…(J. Austen).

"*Because* if we was going so fast we ought to be past Illinois, oughtn't we?" (M. Twain).

Постпозитивное употребление союза характеризует иконическое воспроизведение экстралингвистической реальности, когда события окружающей действительности находят зеркальное отображение в языке. Очевидное доказательство этого факта заключено в многочисленных работах философского и логического планов, где подробно рассматриваются тесная взаимосвязь причины, следствия и их последовательное расположение на временной оси. Постпозиция - показатель неиконического представления событий автором для акцентирования внимание читателя на следствии.

Следующий частотный причинный союз английского языка - *since* - также редко употребляется в интерпозитивной дистрибуции, но пре- и постпозитивный процент его использования равнозначно высок (60 –70% каждая позиция соответственно):

Thirty-six, thirty-seven, thirty-eight--here were three Portuguese men of business, asleep presumably, *since* a snore came with the regularity of a great ticking clock (V. Woolf).

…but *since* McAllister did not believe in devil-devils, they were without power over him (J. London).

Такая особенность объясняется тем, что союз *since* вводит причину либо известную из контекста читателю, либо поясняемую автором в самом смысловом отрезке.

Переход от структурно-позиционной характеристики элементов к их семантике помогает выявить смысловые нюансы, закодированные автором. Пользуясь терминологией, заимствованной Ж.А. Вардзелашвили из технических наук, мы может назвать эти нюансы наносмыслами [Вардзелашвили, 2002], рождающимися в результате того факта, что язык - это единая, взаимосвязанная система. Синергетический подход, применяемый ко всем областям науки на современном этапе ее развития, осуществляется и в лингвистических исследованиях в рамках когнитивной парадигмы. Ни один элемент не может рассматриваться изолированно, вне системы, которая определяется человеческим фактором, так как язык – продукт деятельности человечества и основное средство коммуникации.

В этом отношении наиболее значимы имплицитные средства как генераторы идей читателя, дающие возможность анализа и сопоставления предъявляемых автором аспектов, а также выведения нового знания и даже порождения нового, не предвиденного адресантом, при индивидуальных разночтениях и толкованиях на глубинном уровне, на котором существует истинный смысл, не выводимый на основе словарных дефиниций отдельных лексических единиц, составляющих текстовое пространство.

На лексическом уровне к ним относятся "скрытые" каузативы, в которых оператор каузации входит в виде семы в смысловую структуру языковой единицы. Среди них можно отметить, например, слова, изменившие свое значение в результате метонимического переноса,

произведенного на основе причинно-следственных отношений: fright - ‘a person or object of shocking, disagreeable or ridiculous appearance’.

К имплицитным синтаксическим средствам можно отнести все те, которые обнаруживают изучаемый вид обусловленности посредством построения логических цепочек при помощи трансформаций - мысленного употребления между частями текста, предположительно связанными причинно-следственными отношениями, формальных показателей:

She dearly loved her father, but he was no companion for her. (because) He could not meet her in conversation, rational or playful (J. Austen).

His spirits required support. (as) He was a nervous man, easily depressed; fond of every body that he was used to, and hating to part with them hating change of every kind (J. Austen).

Данные трансформации возможны благодаря тому, что такие связи устанавливаются посредством логических умозаключений на основе онтогенетически априорных свойств человеческого познания, социально детерминируемых, и особенностей «картины мира», существующих в сознании адресата и адресанта.

Семантические импликанты часто представляют трудности для толкования в связи с особенностями тезауруса реципиента. Следовательно, изучение способов выражения эксплицитных маркеров рассматриваемых отношений с их последующим применением в дешифровке имплицированных элементов должно базироваться на знании множества экстралингвистических факторов. Так как читатель- неспециалист при ознакомлении с художественным текстом не выполняет сложных процедур синтеза и анализа структуры и лексического наполнения текстовых отрезков, понимая суть передаваемой информации, ученые предположили наличие в сознании носителя языка «вместилищ» знаний, отображающих модели окружающей действительности. Такие модели получили название «фреймы». Для нашего исследования перспективным направлением представляется построение фреймов, определяющих причинно-

следственные отношения, что поможет ликвидировать помехи в понимании смысла текстов различной жанровой специфики.

ЛИТЕРАТУРА

1. http: //usu.edu.; http: //lang.com.ua.; http //jbauman.com/gsl.html.

2. Вардзелашвили Ж.А. Наномасштабное исследование лексических единиц // Научные труды СПб. - ТГУ, Y, 2002.

3. Слюсарева Н.А. Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка. - М., 1981.

ЛИНГВОСТИЛИСТИКА ТЕКСТОВ В ИНТЕРНЕТЕ НА ПРИМЕРЕ ФАНФИКШН

С.Н. ПОПОВА

Российский университет дружбы народов

В 20-м веке появляется новое литературное явление, такое как фэнтези. Рост популярности этого жанра шёл постепенно. Причём постепенно сформировались сообщества поклонников таких произведений. Они образовывали клубы, где могли обмениваться своими соображениями, впечатлениями, мнениями и размещать собственные произведения, навеянные теми или иными книгами. На сегодняшний день самым быстрым и надёжным способом обмена информации является всемирная сеть Интернет. С её появлением общение поклонников жанра фэнтези перешло на новый уровень: здесь уже не просто обсуждали любимые книги, но и пробовали писать сами. Такую литературу стали называть «фанфикшн», а её произведения - «фанфики», «фики» (fanfics, fics).

Развернутое определение нового жанра дано на сайте BBC (www.bbc.co.uk) (перевод Н.И.Васильевой): «…фанфикшн (или фанфик) — термин, используемый для обозначения литературного творчества поклонников (фэнов) какого-либо вымышленного мифологического мира… и создаваемого на основе реалий этого мира. Фанфикшн - это возможность художественного творчества в заданной реальности, способ поделиться мыслями и впечатлениями с единомышленниками, средство исследования различных граней личности популярных персонажей…».

В англоязычной сети на настоящий момент существует развитая система фанфикшн. Одним из основных источников для этих текстов стало творчество Дж.Р.Р.Толкина. На основе анализа произведений, написанных поклонниками его творчества, можно сделать следующие выводы. Некоторые тексты фанфикшн представляют собой развитие основной линии повествования оригинала. Фанфики другой группы возникают из стремления авторов продолжить замысел Дж.Р.Р.Толкина. Так появляются

фанфики, связанные 1) с введением новых персонажей или новых социальных ролей «старых» персонажей; 2) попыткой воссоздать предысторию героев; 3)фантазиями, вписанными в мир Толкина.

В группе, поддерживающей какой-либо сайт с фанфикшн, может состоять до нескольких сотен добровольных служащих, среди них несколько десятков наставников, принимающих новых участников. Каждая работа подвергается обсуждению, а сам процесс называется "бета-чтение". В рамках сайта нет ограничений по жанровому признаку. Объём произведения также не важен. Желательно избегать фактических ошибок и сохранять код узнаваемости протослова (оригинального произведения). Никто здесь не считает себя профессионалом, однако довольно часто на подобных сайтах можно найти законченные работы, где удачно использованы художественные и выразительные средства языка, и которые вполне можно признать литературными произведениями, поэтому уместно поставить вопрос о появлении нового вида литературы, который некоторые авторы условно называют «сетературой».

Примером подобных произведений может служить миниатюра If you give an elf a brooch, написанная автором под ником (псевдоним, использующийся в сети Интернет) Naerinda.

Текст построен по принципу замкнутого круга. Автор выстраивает логическую цепь a brooch – a matching silver ring – a gem – dwarves – a horse – ale – wine – a bed – food – a bow and arrows – a stag – a feast – a new cloak – a mirror – a brooch, которая может повторяться снова и снова. Произведение звучит очень органично из-за ритмического рисунка, который создаётся преимущественно с помощью синтаксических средств. Произведение построено на развитии образа эльфа, в котором подчёркивается черта, по мнению автора, характерная для всех его собратьев: стремление к идеалу и к первенству везде и во всём.

Этот текст был размещён на сайте фанфикшн по мотивам произведений Толкина, так как автор произведения сохраняет код

протослова. Это, прежде всего, упоминание волшебных существ, населяющих Средиземье, гномов и эльфов. Автор также заимствует некоторые особенности этих персонажей, описанные у Толкина: любовь гномов к элю и глубокие познания в ювелирном деле; утончённость эльфов и их внимание к своей внешности, мастерское владение луком и т.д.

Текст очень динамичен и поэтичен, что достигается использованием параллельных конструкций «придаточное условия/времени/ причины + главное предложение», начинающееся словами «(so/ hence) he will ask you» с незначительными вариациями. If you give an elf a brooch, he will probably ask you for a matching silver ring. …he will insist on traveling to visit the dwarves, hence he will ask you for a horse. В названии произведения также частично представлен этот синтаксический приём: If you give an elf a brooch…

Создавая образ главного героя, эльфа, автор на протяжении всего произведения использует превосходную степень прилагательных (the best gem, the freshest food); определённые слова и словосочетания, синтаксическое значение которых означает высшую степень чего-либо, близкую к совершенству либо очень большое количество чего-нибудь (how well, how much, so much, most surely, ravenously (very) hungry, very clever, the whole community, to look his best, an elf of high grooming, to pay attention to detail). Некоторые комментарии автора также служат этой же цели (It will of course take him only one arrow, as elves are very clever at hunting you know).

Комический эффект достигается не только смыслом произведения, но и столкновением как более литературных(hence, weary, ravenously, to spy , gaze), так и разговорных слов и оборотов(so, so of course, you know, now being (an elf), naturally).

Таким образом, можно предположить, что Интернет является новым способом существования литературных произведений.

В связи с этим возникает вопрос о том, можно ли говорить о существовании определённых лингвистических приёмов и средств, которые были бы характерны для подобных текстов.

В ходе работы с материалами нескольких сайтов, где размещена фанфикшн на тему произведений Дж.Р.Р.Толкина, делается попытка выделить некие особенности, которые подтверждали бы правомерность утверждения о существовании «сетературы».

К настоящему моменту можно говорить о формировании нового типа «представления» произведений, которое носит вид «электронного документа», то есть заранее формулирует тему, жанр, адресата произведения, его объём, законченность и т.д.

МНОГООБРАЗИЕ КАРТИН МИРА В СПИСКЕ «100 СЛОВ СТОЛЕТИЯ»

Е.В. СИНКИНА

Оренбургский государственный педагогический университет

Исследуемый нами список «100 слов столетия» был представлен Обществом немецкого языка в 1999 году в журнале «Языковая служба» (Der Sprachdienst 1999-2001) и книге «Сто слов века» („100 Wörter des Jahrhunderts" F a M: Suhrkamp Verlag, 1999).

Список «100 слов столетия» представляет собой лексическое отображение жизни Германии в 20 веке. В нем встречается лексика разнообразных сфер жизни общества: лексика научно-технического прогресса, экономики, медицины, культурной революции, войны, экологии, политики.

В данной работе мы попытаемся понять, какие Картины Мира, исследуемые современными учеными, могут представить слова этого списка.

Понятие ***картины мира*** (КМ) относится к числу фундаментальных. Картина мира определяется как «система интуитивных представлений о реальности» [Руднев В.В., 1997, с. 127], "целостный глобальный образ мира" [Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира, Москва 1988, с. 19], «совокупность мировоззренческих знаний о мире» [Культура: Теория и проблемы. Москва, 1995, с. 141], «совокупность предметного содержания, которым обладает человек» [Чернейко, Долинский, 1996, с. 201]. Она выражает специфику взаимоотношений человека с миром, его мировидение. Среди многочисленных определений КМ имеются следующие: КМ — это вербализованное видение и понимание окружающей действительности, система наиболее общих индивидуальных или коллективных представлений о мире; структурированная совокупность понятий, идей, концептов, пресуппозиций, определяющих отношения личности или целого социума к воспринимаемым объектам [Шехтман,2005, с.98]. Картину мира определяют также как языковые образы реальных предметов и отношений,

периферийные участки вербальных представлений, которые становятся источником дополнительных сведений об окружающей действительности. Причем они часто производят стойкие отложения в сознании познающего субъекта в силу образного характера их информации [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 168]. Существует точка зрения, согласно которой картина мира приравнивается совокупности знаний о мире [Колшанский, 1990, с. 21].

Картина мира возникает как результат переработки действительности в сознании людей и фиксация этого результата в языковых единицах, в текстах. Здесь речь идет об **Языковой Картине Мира** (ЯКМ). Ю. Д. Апресян считает, что каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия, организации и концептуализации мира [Апресян, 1995, с. 350]. По мнению Е. С. Яковлевой, «картина мира — это зафиксированная в языке в специфической для данного языкового коллектива форме схема восприятия действительности» [Яковлева, 1994, с. 90].

Научная картина мира есть наглядный, характерный для определенной исторической эпохи интегральный образ мира, служащий важным средством синтеза конкретных знаний о мире. Научной картине мира противопоставлена **Наивная Картина Мира,** то есть КМ, основанная на здравом смысле и культурно-бытовых характеристиках эпохи. Так, в исследуемом нами списке представлены лексические единицы, которые отображают научно-технический прогресс: Automatisierung «автоматизация», Beton «бетон», Computer «компьютер», Fernsehen «телевидение», Fließband «конвейер», Gen «ген», Kugelschreiber «авторучка», Mondlandung «высадка на Луну», Radar «радар», Radio «радио», Reißverschluß «застежка-молния», Relativitätstheorie «теория относительности», Satellit «спутник», Sputnik «спутник», Wolkenkratzer «небоскреб». С другой стороны, в списке имеется «бытовая лексика»: Bikini «бикини», Drogen «наркотики», Jeans «джинсы», Jugendstil «молодежный стиль», Kaugummi «жевательная резинка», Pop «поп», Rock'n'Roll «рок-н-ролл» , Sex «секс».

Мир не отражается непосредственно в языке, мир отражается в сознании, а сознание закрепляет, фиксирует, кодирует это отражение в конвенциональных знаках [Мыркин, 1986, с.55]. Иными словами, между вещью и именем стоит отраженный в голове человека образ вещи, представление о ней, некий концепт, т.е. некое усредненное представление о предмете.

Формами отражения мира являются представления, знания, концепты, которые объединяются в **Концептуальную картину мира.** По определению Краткого словаря когнитивных терминов, **концептуальная система** или **структура** есть "тот ментальный уровень или та ментальная (психическая) организация, где сосредоточена совокупность всех концептов, данных уму человека, их упорядоченное объединение" [Кубрякова, Москва, 1996, с. 94]. **Концепт** как единица концептуальной картины мира есть "оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины, отраженной в психике человека", "квант" знания, представляющий содержание опыта и знания, а также результатов всей человеческой деятельности и процессов постижения мира [Кубрякова, 1996, с. 90].

В **Концептуальную Картину Мира включается Культурная Картина Мира,** последняя "специфична и различается у разных народов" и может быть определена как "отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное" [Тер-Минасова, 2000.,с.41].

Каждая культура определяет концепты по-своему. КМ держится на поляризации ценностей и имеет бинарную структуру, обусловленную дуализмом человеческого сознания [Шехтман, 2005, с.101]. Оппозиции интегрируются в концептуальную картину мира в соответствии с этикой и идеологией, с общечеловеческими ценностями, с развитием науки и техники, с экономической ситуацией. В нашем списке противопоставлены:

1. **«война»:** Faschismus «фашизм», Flugzeug «самолет», Führer «фюрер», Luftkrieg «воздушная война», Molotow-Cocktail «коктейль Молотова», Panzer «танк», Terrorismus «терроризм», U-Boot «подводная лодка», Urknall «ядерный взрыв» , Weltkrieg «мировая война» и **«мир»:** Friedensbewegung «мирное движение, Völkerbund «Союз народов» -организация, боровшаяся за мир в середине 20 века.

2. **«болезнь»:** Aids «СПИД», Stress **и «выздоровление»:** Antibiotikum «антибиотик», Vitamin «витамин», Pille «таблетка».

Слово Drogen включает в себя оба концепта: с одной стороны - это лекарственное средство, с другой - наркотическая зависимость.

3. **«созидание»:** Autobahn, Beton, Wolkenkratzer **и «разрушение»:** Atombombe, Urknall.

4. **Демократизация общества:** Demokratisierung, Demoskopie, Emanzipation, Perestroika, Wende **и угнетение народов:** Apartheid, Demonstration, Deportation, Eiserner Vorhang, Faschismus, Holocaust, Konzentrationslager, Säuberung, Völkermord.

5. **Научно-технический прогресс:** Automatisierung «автоматизация», Beton «бетон», Computer «компьютер», Fernsehen «телевидение», Fließband «конвейер», Gen «ген», Kugelschreiber «авторучка», Mondlandung «высадка на Луну», Radar «радар», Radio «радио», Reißverschluß «застежка-молния», Relativitätstheorie «теория относительности», Satellit «спутник», Sputnik «спутник», Wolkenkratzer «небоскреб» **и его отрицательные последствия:** Entsorgung «уничтожение мусора», Klimakatastrophe «климатическая катастрофа», Umweltschutz «защита окружающей среды».

Особое место в Концептуальной КМ занимает **Цветовая Картина Мира** (ЦКМ). В списке столетия присутствуют слова Schwarzarbeit, Schwarzer Freitag. Schwarz «черный» - это не только обозначение цвета. Во многих языках «чёрный» значит «нечистый», «траурный», «нелегальный».

Картины мира вербализуются средствами языка: лексикой, синтаксическими конструкциями, формативами, которые являются инструментом познания концептов. При этом надо помнить, что любой язык

- многоуровневое образование. Приоритет **Лексической Картины Мира** по отношению к морфологической, синтаксической и т.п. объясняется тем, что количество лексических единиц в языке неизмеримо больше, чем других. Отсюда ее огромные преимущества по сравнению с иными видами языковой картины мира. В отличие, например, от морфологической картины мира, которая изображает мир весьма абстрактно даже и в языках с развитой системой флексий, лексическая система языка позволяет смоделировать мир в достаточно красочной форме. Именно в ней легче, чем в других, обнаружить «мировоззренческую» природу языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. „100 Wörter des Jahrhunderts" F a M: Suhrkamp Verlag, 1999.

2. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка и системная лексикография// Избранные труды. Т.2.М., 1995.

3. Берестнев Г.И. Иконичность добра и зла //Вопросы языкознания. 1999.№4.

4. Верещагин Е.М. Язык и культура/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М., 1983.

5. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке/ Г.В. Колшанский. М., 1990.

6. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: МГУ, 1996.

7. Культура: Теория и проблемы. М.: Наука, 1995. 8. Мыркин В. Я. В какой мере язык (языковая система) является отражением действительности // ВЯ. 1986. № 3. С. 54—62.

9. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988.

10.Руднев В.В. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997: с.127.

11.Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М: Слово, 2000.

12.Чернейко Л.О., Долинский В.А. Имя СУДЬБА как объект

концептуального и ассоциативного анализа // Вестник МГУ. Серия 8. Филология, № 6, 1996.
13.Шехтман Н.А. //Понимание речевого произведения и гипертекст//, Оренбург, ОГПУ, 2005.
14.Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира. М, 1994.

ФАКТОР ЧИТАТЕЛЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Е.А. СОЛОВЬЕВА

ГОУВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева»

Виртуальное или актуализированное присутствие читателя в тексте, которое изучается в настоящее время в границах оппозиции «автор-читатель», вполне определенно уподобляет текст диалогическому общению. В поэзии, а особенно в лирической, диалогический характер текстопостроения становится настолько заметным, что позволяет недвусмысленно заявить о внутренне присущей поэтическому тексту категории диалогичности. Выделение категории текстовой диалогичности, наиболее ярко выраженной в поэтическом тексте, полностью согласуется с тезисом М.М. Бахтина, о том, что любое высказывание диалогично и всегда имеет своего адресата [Бахтин, 1986].

Самым явным типом диалогичности поэтического текста является обращение автора к читателю, для которого он и создает свое произведение. Примечательно, однако, что непосредственные обращения к читателю в тексте поэтических произведений на английском языке встречаются крайне редко, и в текстах стихотворений 17-21 веков было зафиксировано всего лишь несколько случаев использования автором слова «reader». В этом плане можно сделать вывод о несущественной роли вербализации в англоязычном поэтическом тексте концепта «читатель» посредством данной лексемы, особенно, если учесть тот факт, что в данном случае имеется в виду большой временной диапазон. Одновременно с этим можно заключить, что роль других типов диалогичности в англоязычном поэтическом тексте значительно выше, чем непосредственное обращение к читателю, и это обстоятельство представляется весьма значимым для характеристики природы поэтических текстов, создаваемых на английском языке.

В то же время, даже обращения к читателю посредством слова «reader» варьируются по форме. Его постоянным признаком является соединение с местоимением you (1), а вариативными признаками следует считать, во-

первых, его использование вместе с эпитетами (2) и, во-вторых, многократное появление в тексте (3):

(1) Reader, by now you must be sure

You know just where we are, deep in symbolic woods. (Mattews, William "The Search Party") [Contemporary, 1996, c.391];

(2) Let me be plain with you, dear reader.

I am an old-fashioned man. … (Berry, Wendell "Some Further Words"); [What, 2003, c.28];

(3) My gentle reader, I perceive

How patiently you've waited,…

O reader! had you in your mind

Such stores as silent thought can bring,

O gentle reader! you would find

A tale in every thing. (Wordsworth, William "Simon Lee") [Wordsworth W., 1992, c.6].

На базе вышеприведенного примера важно также отметить, что обращение к читателю при помощи слова «reader» может сопровождаться некоторой беседой с ним, в ходе которой автор пытается выяснить его настроение, мысли, чувства или же установить с ним более тесный контакт. Этот случай резко контрастирует с другим обращением, где автор внезапно переходит к предмету сообщения:

O Reader! now that I might tell

What Johnny and his Horse are doing, (Wordsworth, William "The Idiot Boy" [Wordsworth W., 1992, c. 17].

Уникален случай обращения не к массовому, отвлеченному читателю, а к одному вполне конкретному читающему лицу, присутствующему в момент написания этого стихотворения: You, reading over my shoulder, peering beneath / My writing arm – I suddenly feel your breath / Hot on my hand or on my nape. Важно подчеркнуть, что диалогичность текста переплетается здесь с диалогичностью заголовка: "The Reader Over My Shoulder" [Graves, 1961, c. 99]

Иногда слово «reader» как бы угадывается в глаголе to read, что частично наблюдается уже и в предыдущем примере, но в полной мере реализуется в следующем, где фраза I know you are reading this poem повторяется 12 раз в стихотворении, которое в то же время не обращено к кому-то конкретному лицу: I know you are reading this poem / late, before leaving your office… / standing up in a bookstore far from the ocean / on a grey day of early spring, faint flakes driven…/ (Rich, Adrienne From "An Atlas of the Difficult World" XIII (Dedications)) [Anthology, 2000, c.954].

Помимо обращения «reader» был отмечен случай, когда автор представляет себе своего читателя вполне определенно и обращается к нему при помощи лексических единиц, конкретизирующих его:

Children of the future age,

Reading this indignant page,

Know that in a former time,

Love, sweet Love, was thought a crime! (Blake, W. "A Little Girl Lost") [Blake, 1982, c. 196]

Нельзя не прокомментировать в связи с приведенным примером графическое исполнение текста, поскольку стихотворная графика для поэтического текста является одним из источников его информативности. Тот факт, что обращение к читателю исполнено курсивом, является значимым для человека, воспринимающего текст зрительно.

Одним из характерных типов диалогичности в поэтическом тексте является авторское обращение к конкретному лицу. Оно также часто соединяется с использованием местоимений второго лица. Конкретное лицо, являющееся непосредственным адресатом стихотворения и дополняющее категорию массового читателя, присутствует в англоязычном поэтическом тексте в различных вариациях. Им может быть человек, здравствующий в момент написания стихотворения, знакомый или незнакомый автору, с которым поэт как бы ведет беседу, хотя при этом и создается впечатление, что это стихотворение является своего рода открытым письмом, также рассчитанным на массового читателя. Авторы-поэты могут обращаться к

разным личностям, как живым, так и умершим, как знаменитым, так и неизвестным. Выбор лица для обращения определяется самыми различными неязыковыми факторами: личностью поэта, историческим моментом, назревшей необходимостью и т.д. Конкретное лицо в данном случае производит впечатление непосредственного адресата, не отменяющего, однако, читателя, присутствующего в тексте в качестве второго члена оппозиции «автор-читатель», которого вполне правомерно отождествлять с образом массового читателя. В этом случае через включение в текст некоего условного коммуниканта структура текстовой диалогичности усложняется, но для читателя она облегчается тем обстоятельством, если текст адресован известной личности.

Гораздо сложнее читателю ориентироваться в том случае, если поэт обращается к лицам, неизвестным читателю: своим родственникам, друзьям, няне или к кому-либо еще из своего непосредственного окружения. Отдельные адресаты таких посланий впоследствии приобретают известность благодаря имени поэта. Случаи такого рода достаточно многочисленны, но, тем не менее, легко поддаются типизации. Любой текст такого рода рассекает аудиторию на две группы: крайне малочисленную, которой текст понятен благодаря знакомству с внетекстовыми деталями обстоятельств, пережитых совместно с автором, и основную массу читателей, которые чувствуют какой-то намек, но расшифровать его не в силах. В этом случае чрезвычайно полезным является выход в гипертекст, роль которого в книжном издании стихов играют разнообразные примечания, хотя и здесь невозможно преодолеть то чувство отчужденности от окружения поэта, которого лишены люди, входящее в это окружение. Нередко читателю предстоит приложить немалые усилия и использовать определенные знания, чтобы вычислить по аббревиатуре или просто по имени непосредственного адресата стихотворения. Разные издания, при этом, могут ссылаться на разные источники и давать противоречивую информацию. Совершенно уникальным в этом плане является стихотворение Адрианны Рич “Phantasia for Elvira Shatayev”, в подзаголовке которого содержится вся необходимая

информация: Leader of a women's climbing team, all of whom died in a storm on Lenin Peak, August 1974. Later, Shatayev's husband found and buried the bodies [Adrienne, 1993, c. 74].

Стихотворения, изданные типографским способом и снабженные примечаниями издателя, обеспечивают читателя дополнительной информацией, с учетом которой диалогичность заголовка становится более зримой, приобретая черты реального общения автора с неким конкретным лицом. Например, как явствует из примечаний, точный адресат стихотворения Byron "Remind me not" неизвестен, однако, Макганн (по всей вероятности, биограф Байрона) полагает, что им является мисс Камерон (Cameron), которой Байрон был увлечен в 1808 г.

В том случае, когда автор вводит в текст каких-либо персонажей и предоставляет им возможность высказаться через так называемую персонажную речь, мы имеем дело с полифонией голосов, когда автор, строя свое произведение, обращается к читателю не только через собственную речь, но и речь других лиц - собственных героев.

Особый тип текстовой диалогитчности проявляется через использование местоимений второго лица (you, your, thou, thee и т.д.), которые в целом представляют обезличенного адресата, хотя и содержат определенные вариации в его выражении. Наиболее общий случай, когда местоимение второго лица фактически идентично местоимению one, можно проиллюстрировать таким примером:

When you are old and grey and full of sleep,

And nodding by the fire, take down this book,

And slowly read, and dream of the soft look

Your eyes had once, and of their shadows deep; (Yeats "When You Are Old and Grey") [Yeats, 1963, c. 40].

Особая структура текстовой диалогичности предполагается для так называемых альбомных стихов, на первый взгляд полностью исключающих категорию отвлеченного или массового читателя. В прошлые столетия они записывались в альбом какого-либо лица, как правило, дамы, и ей же

адресовались. Если иметь в виду неопубликованные альбомные стихи, которые, несомненно, существуют, то определенно можно заключить, что они имеют только одного конкретного адресата, хотя нельзя при этом отрицать и того факта, что образ отвлеченного читателя присутствует и там через опыт текстотворчества поэта. На материале английского языка в ходе анализа было обнаружено только три примера альбомных стихов, которые, как это естественно заключить, были опубликованы. В качестве примера можно привести одно из стихотворений Вордсворта, адресованное маленькой девочке: “To a Child” (written at her Album). Категория читателя в данном случае сужена до одного лица, но она может и расшириться, если такого рода стихи со временем становятся опубликованными. Если такие стихи сразу же предполагались для публикации, то их диалогичность ничем не отличается от диалогичности отмеченных выше типов с той же поправкой на известность и неизвестность их адресата широкому читателю.

Далеко не все поэтические тексты содержат ту или иную форму вербально выраженной адресации, являющейся частью их текстового пространства. Тексты, не содержащие какой-либо конкретной адресации (а точнее, содержащие адресацию, по степени выраженности параллельную нулевому артиклю в грамматике), имеют одного адресата – читателя как такового или, другими словами, массового читателя. Вместе с тем, в структуре подобного рода текстов зачастую удается выявить вполне определенные диалогические основы, которые выдают их особую диалогичность, большую, нежели направленность на какого-то абстрактного читателя. Поэтические тексты, в частности, могут строиться в форме монолога от лица автора. Одним из наиболее ярких примеров является тот случай, когда автор чувствует потребность высказаться, не особо представляя того, кому бы он мог сказать все то, что его волнует: Away, away, from men and towns, / To the wild woods, and the downs – / To the silent wilderness / Where the soul need not repress (Shelley, P. B. “The Invitation”) [What, 2003, с. 131].

В заключение следует отметить, что описанные выше случаи диалогичности ни в коей мере не раскрывают ее подлинных границ в поэтическом тексте, в силу чего она имеет полное право на углубленное изучение в качестве его особой категории, самым непосредственным образом влияющей на процесс поэтического текстопостроения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adrienne’s Rich Poetry and Prose.Poems, Prose, Reviews and Criticism. Selected aqnd edited by Barbara Charlesworth Gelpi and Albert Gelpi. Standford University. W. W. Norton & Company, Inc. NY, London. 1993.
2. Anthology of Modern American Poetry. Edited by Cary Nelson New York, Oxford University Press. 2000.
3. Contemporary American Poetry. Edited by A Poulin, Jr. Hougton Mifflin Company Boston Toronto. 1996.
4. Graves Robert. Collected Poems Doubleday & Company, Inc. Garden City, New York. – 1961.
5. The Collected Poems of W. B. Yeats. Definitive edition, with the Author’s Final Revision. The Macmillan Company NY. 1963.
6. What Is The English We Read: Универсальная хрестоматия на английском языке / Сост. Т.Н. Шишкина, Т.В. Леденева, М.А. Юрченко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. Wordsworth William. Favorite Poems. Dover Publications. Inc. New York. 1992.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М,: Искусство. 1986. –Блейк У. Избранные стихи. Сборник. Сост. А. М. Зверев. На англ. И русск. Яз. Blake William. Selected Verse. - М.: Прогресс. 1982.
8. Литературные манифесты западно-европейских романтиков. / под ред. А.С.Дмитриева. М.: Изд-во МГУ. – 1980.

9. Эдмунд Берк. Размышления о революции во Франции и заседаниях некоторых обществ в Лондоне, относящихся к этому событию. - М.: "Рудомино", - 1993.

10. http://predpinimatel-cd.com.ru/b/TARLE/napoleon/part19.html

11. Вальтер Скотт. Собрание сочинений в двадцати томах. М.-Л.:"Художественная литература", 1965. – Т. 20 .

12. http://www.blupete.com/Literature/Essays/Hazlitt/SpiritAge/Scott.htm

К ВОПРОСУ О РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ В БРИТАНСКИХ ГАЗЕТАХ

Н.М. ШАФРАН

Российский университет дружбы народов

Влияние средств массовой информации на современного человека становится все более ощутимым. Поведение многих людей напрямую зависит от новой реальности, создаваемой СМИ. Последние зачастую не просто отображают событие или явление, но и предлагают свое понимание проблемы.

Реклама как источник информации для потенциальных потребителей также оказывает большое влияние на информационное пространство. Учитывая этот фактор, место рекламы в современном мире сложно переоценить, так как данный вид коммуникации обеспечивает связь владельца информации с массовым реципиентом. Это особенно важно в условиях постоянно меняющихся потребностей и интересов человека и развития информационных технологий.

В исследовании Кочетовой Л.А. [Кочетова Л.А., 1999] современный рекламный дискурс определяется как текст, обусловленный ситуацией рекламного общения. Выполняя такую важную функцию, рекламный дискурс не может не отвечать велению времени. При этом современные тенденции развития языка диктуют необходимость учитывать следующее: новые данные грамматики, лексикологии, семантики, риторики, теории текста, социо- и психолингвистики и т. д.

Рассмотрим наиболее характерные черты современного рекламного дискурса на материале рекламных текстов, представленных в английской прессе.

Цель рекламного текста – привлечение внимания как можно большего количества людей, что обусловливает выбор средств. В своем исследовании

мы обращаем внимание на визуальные, морфологические особенности, культурный аспект.

Создатели рекламы стараются сделать текст визуально привлекательным, используя разнообразные цветовые решения, яркий шрифт, фотографии, иллюстрирующие ключевые слова и заголовки, а также пунктуационные особенности – знаки препинания, использование заглавных букв, что, несомненно, заинтересовывает потенциального потребителя.

Наряду с заголовком рекламный дискурс может содержать и подзаголовок. Последний, зачастую, расположен в начале текста и привлекает внимание размером шрифта или фоном, может сопровождаться иллюстрацией. Он преследует цель – заставить читателя изучить рекламный текст подробнее. Заголовок же предваряет сам текст, который, как правило, помещен ниже.

Таким образом заголовок может выступать в роли пояснения, хотя именно в нем содержится компактная информация или компрессия, дающая общее представление о содержании рекламы.

Это можно наблюдать в следующем примере. В рекламе услуг авиа перевозчика подзаголовок привлекает снимание и содержит вопрос «Flying on business?». Так как предложение может заинтересовать тех, кто ездит в командировки, рекламодатели обращаются именно к ним и, предвосхищая положительный ответ, они предлагают решение проблемы «Take a more laid back approach». Ниже помещен рекламный текст с заголовком «A first class seat for a business class fare», из которого становится ясна суть предлагаемой услуги [Financial Times, August 2002].

К визуальным средствам мы хотели бы отнести и пунктуационные особенности рекламного дискурса в английской прессе. Исследователь Ж. Лакан, занимавшийся психоанализом языка, отмечал, что «расстановка пунктуации фиксирует смысл, изменение ее – этот смысл обновляет и меняет на противоположный, а ошибочная пунктуация искажает его» [Лакан Ж., 1995]. Смысл того, что создатели рекламы хотят донести да адресата во многом определяется знаками препинания. В качестве примера можно

привести следующий отрывок текста: «Nationwide. Proud to be different», где название фирмы «Nationwide», рекламирующей свои услуги, выделено в отдельное предложение, а слоган «Proud to be different», наоборот, не имеет графического окончания. Такая пунктуация может подразумевать тот факт, что название фирмы говорит само за себя, представленным словом все может быть сказано [The Times, May 2002].

Помимо внешних характеристик и пунктуационных особенностей рекламодатели также обращают внимание на содержание текста и используют различные морфологические средства, способные воздействовать на потенциального потребителя.

Так как любой рекламный дискурс нацелен на то, чтобы побудить читателя вопользоваться предложением, создатели различных рекламных текстов, преследуя одинаковые цели, прибегают, зачастую, к одним и тем же методам: использованию повелительного наклонения, модальных глаголов и других языковых явлений, таких как тавтология - повторение того же самого другими словами, неуточняющее смысл (Ожегов С.И.), плеоназм – оборот речи, в котором излишне повторяются слова, одинаковые или близкие по значению (Ожегов С.И.) и др.

Например, авторы рекламы зачастую используют модальные глаголы, призывающие и побуждающие реципиента откликнуться на предложение. Приведенный ниже пример рекламного дискурса знакомит читателя с новой услугой:

«…It doesn’t have to be that way. You don’t have to accept inferior software on order to leverage low-cost hardware. Now you can get Sun reliability and security in an all-new, low-cost x86 server with an integrated software stack,…» [Financial Times, August 2002].

В этом предложении два модальных глагола противопоставляются по значению. Не случайно использованы именно эти глаголы: «don’t have to» выражает отсутствие долженствования, подразумевает, что нет таких обстоятельств, которые вынудили бы клиента прибегнуть к крайним мерам или пострадать, у него есть альтернатива; «can» выражает возможность,

способность клиента воспользоваться новым товаром. Сочетание и противопоставление этих глаголов в одном предложении подразумевает демократический подход, свободу выбора клиента: «вам не обязательно сталкиваться с проблемами, вы можете воспользоваться нашими услугами – у вас есть свобода».

Многие составители рекламных текстов стараются привлечь внимание к своей информации, используя плеоназм. Например, реклама нового средства связи содержит слоган «Make a bigger breakthrough», где ключевое слово «bigger» выделено визуально в заголовке и многократно используется в самом тексте «The big news is that you can get out of the office and take it with you…And the big news gets even better…» [The Times, May 2002]

Кроме того, следует отметить и такую особенность как давление на читателя. Рекламодатели стремятся спровоцировать у потребителя быструю ответную реакцию, искусственно создают эффект дефицита времени или подчеркивают кратковременность действия льготных условий.

Например, рекламный текст «Don't hurry, hurry, hurry. Must end Friday» содержит название дня недели. Это слово не используется здесь в прямом значении, это лишь вид метафоры - синекдоха. Пятница ассоциируется с концом недели, а сообщение «Must end Friday» информирует нас о том, что такое выгодное предложение не будет длиться долго и надо пользоваться случаем.

В другом рекламном дискурсе [The Times, May 2002] использовано словосочетание «Limited Edition», помещенное в рамку, а с помощью выделенной фразы «A golden opportunity for our long-term members» автор пытается убедить в том, что клиенты данной фирмы – люди особенные, а данное кратковременное (ограниченное) предложение рассчитано только на избранных. Дальнейшая информация, которая содержится непосредственно в самом тексте, сообщает о том, что читатель тоже может стать членом данного «привилегированного общества», но для этого необходимо быстро принять решение и стать одним из клиентов.

Стремясь наладить контакт с реципиентом, создатели рекламного дискурса не обходят стороной явления общественной жизни, имена, ставшие нарицательными, традиции и новые реалии, особенности менталитета объекта рекламы.

Например, в тексте, представляющем программное обеспечение, рекламодатели используют лексикализованное словосочетание «dream team». Оно ассоциируется у читателя с определенным явлением – предполагает прямую аналогию с непобедимой американской баскетбольной командой и как следствие этого актуализирует подсознание и несет некоторую эмоциональную окраску [The Times, May 2002].

Итак, структура, информационное наполнение, лексические, грамматические и стилистические особенности рекламного дискурса напрямую связаны с его коммуникативной функцией и местом в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочетова Л.А. Лингвокультурные характеристики английского рекламного дискурса. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - Волгоград,1999.

2. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. - М.:Гнозис,1995.

СОЛНЦЕ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ ТЕМПОРАЛЬНОГО И ЛОКАТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ КОНЦЕПТА «СВЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Н.В. ШЕСТЕРКИНА
Мордовский университет

Солнце всегда притягивало к себе внимание людей самых разных культур. Солнце – основной источник света, самой жизни, что и обусловливает его центральное положение в структуре концепта ‘*свет’*. Как и концепт *‘свет’,* понятие «солнце» еще в библейские времена символизировало всемирный Логос. С Солнцем сравнивался Господь, как источник света и блаженства: «Ибо Господь Бог есть солнце и щит, Господь дает благодать и славу» [Черепанов, Орлова, 2003, с. 121].

Источник света – важнейший параметр характеристики *Солнца* как физического феномена. В этом случае номинация *Солнце* представляет собой локативный компонент концепта ‘*свет’,* то есть «место, из которого исходит свет». Кроме того, по *Солнцу* всегда определяли как время суток, так и время года, то есть номинация *Солнце* репрезентирует также и темпоральный компонент вышеназванного концепта.

Знания о Солнце, которыми человек располагает, могут быть структурированы в виде фрейма. Как представляется, наиболее подходящим средством концептуального моделирования для номинации *Солнце* является фрейм пропозитивно-ассоциативного типа, предложенный Е.А. Селивановой [Селиванова, Киев, 2000]. Слотами данного фрейма являются конституенты пропозиции ядра-концепта, а терминалами ассоциаты– стандарты или произвольный выбор говорящего.

Солнце в качестве небесного тела является объектом человеческого наблюдения (перцептивного восприятия). При описании перцептивной ситуации могут встречаться самые различные предикаты. В ситуации зрительного восприятия речь может идти о глаголах, соединяющих в своем значении два типа компонентов: 1) физический –

пространственный (включает не только местонахождение Солнца, но и его перемещение) и 2) нефизический – перцептивный. Подобные классы предикатов ввиду наличия в их когнитивной структуре перцептивного события Г.И. Кустова относит к перцептивно-событийным [Кустова, 1999]. В данной ситуации в качестве главного действующего лица выступает объект восприятия (в нашем случае – Солнце), а субъект восприятия, человек, зачастую синтаксически не выраженный, но связанный с предикатами пространственной (местонахождение и перемещение) и перецептивной семантикой (глаголами типа *появиться, попасть [в поле зрения], скрыться, спрятаться, пропасть [в темноте]* и т. д.) – в соответствии с термином Ю.Д. Апресяна [Апресян, 1986] выступает в роли *Наблюдателя*.

Местонахождение – одна из главных характеристик физических объектов, заполняющих мир и его фрагменты своим наличием в этих фрагментах и существованием в мире. Восприятие – (особенно зрительное) – одна из главных характеристик человека и один из главных каналов получения информации о мире. Поэтому **локатив** является связующим звеном между существованием и восприятием [Кустова, 1999, с.320].

Если человек *видит* Солнце, оно находится в том месте, куда человек *смотрит*. Если объект (Солнце) существует, его можно увидеть (или как-то иначе обнаружить, зафиксировать, воспринять). И наоборот: если объект (Солнце) можно увидеть, значит, он существует. Таким образом, локативный и перцептивный компоненты связаны множеством импликативных связей как друг с другом, так и с родственными значениями (существования). Локатив тесно связан с субъектом восприятия (*Наблюдателем*). Для того чтобы увидеть объекты, ему нужно находиться в том же самом месте или на достаточно близком расстоянии. Для глаголов зрительного восприятия (и других перцептивных предикатов) *место* – больше, чем просто обстоятельство, так как человек не просто что-то видит, а что-то видит в том месте, куда он смотрит.

Каждый из базовых компонентов – локативный и перцептивный – имеет ряд семантических производных. В результате у перцептивно-событийных глаголов возникают серии значений, которые Г.И. Кустова представила в своей классификации [Кустова, 1999, с. 232]. Мы воспользуемся теми ее пунктами, которые подходят к ношей ситуации, это:

а) **нахождение** в поле зрения – **наличие** во фрагменте мира – **существование** в личной сфере (термин Ю.Д. Апресяна) – **существование** в мире; б) **восприятие – наличие**; в) **восприятие – знание.**

Объектом нашего исследования является немецкая номинация *Sonne «солнце»*. В качестве источника материала использовались двуязычные и толковые словари немецкого и русского языков (Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Рус. яз., 1975, Agricola E. Wörter und Wendungen: Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. Leipzig, 1962, Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim;Wien; Zürich, 1989, Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Gütersloh / München, 1986).

Итак, основные предикаты концепта *Sonne* в немецком языке:

1.Предикаты, передающие свойства Солнца **излучать собственный свет и тепло**, а также степень их **интенсивности** (глаголы расположены по возрастанию степени интенсивности от нейтральных значений): а) **свет** – *leuchten* «светить», *scheinen* «светить», *strahlen* «сиять, лучиться», *blenden* «ослепительно ярко светить, слепить глаза»; b)**тепло** – *wärmen* «греть, согревать», *erwärmen* «нагревать, согревать, отогревать», *brennen [unbarmherzig]* «гореть», *glühen* «раскаляться», *sengen* «палить, жечь», *stechen* «жечь (невыносимо), жалить».

Все это может видеть и ощущать *Наблюдатель*.

2. Предикаты, описывающие **появление** и **исчезновение** Солнца на небе: а) группа с исходным значением «начать находиться в поле зрения *Наблюдателя*»: erscheinen «появиться», *aufgehen* «в(о)сходить», *durch die Wolken brechen* «прорваться сквозь облака», *den Nebel durchdringen* «пробиваться, прорываться сквозь/через туман»; b) группа с исходным значением «перестать находиться в поле зрения *Наблюдателя*»:

verschwinden «исчезать», *untergehen* «опускаться, заходить», *hinter dem/am Horizont versinken* «тонуть, погружаться за горизонт»; *ihre Bahn, ihren Lauf vollenden* «завершить свой путь»; *sich hinter den Häusern, dem Wald, im Meer verstecken* «спрятаться за домами, за лесом, в море»; *hinter den Wolken bleiben* «оставаться за облаками»; *von Wolken verdeckt sein* «быть закрытым облаками», *ver-schleichert sein* «быть подернутым дымкой»; *vom Himmel herabbrennen* «догорать на небе».

Семантические производные данной группы включают: а) значение «перестать находиться в сфере доступа», обратное значению наличия; предикат *Наблюдателя* переходит с перцептивного («не видит Объект») на ментальный («не знает, где Объект»); б) значение «перестать существовать». Глаголы исчезновения сохраняют в качестве обязательного компонента значения смысл «Субъект не знает, где находится Объект», так как Солнце в любом случае в течение дневного времени продолжает находиться на небе и светит.

3. Предикаты **движения**: a) направленного – *die Sonne geht [im Osten] auf* «восходит (на востоке), поднимается», *neigt sich dem Untergang* «клонится к закату», *geht [im Westen] unter* «заходит (на Западе)», *ihren höchsten Stand erreichen* «достигает наивысшей точки», *sinkt* «опускается», steigt «поднимается»; b) передающие **неподвиж-ное** положение в небе – *hoch/niedrig/tief stehen* «стоять высоко, низко»; *[hoch] am Himmel/ im Zenit / im Süden stehen* «стоять высоко, в зените».

4.Предикаты, описанные в пп. 2 и 3, тесно связаны с **локативами,** то есть местонахождением Солнца. Это почти всегда *Himmel* «небо, небеса» и пространство над *Наблюдателем*, а также другие окружающие его физические объекты, за которыми может быть скрыто Солнце или из-за которых оно может появиться: *Himmel* «небо», стороны горизонта – *Osten* «восток», *Westen* «запад», *Süden* «юг»; *hinter den Häusern* «за домами», *hinter dem Wald* «за лесом», *im Meer* «в море»; *hinter den Wolken* «за облаками», *durch die Wolken* «сквозь/ через облака»; durch den Nebel «сквозь туман».

Предложные локативы характеризуют физические объекты как препятствия для Солнца.

5. **Темпоральные** показатели имплицитно указывают на светлое время суток (день), их начало (утро), середину дня (полдень) и завершение (вечер). Сюда также относятся предикаты, описывающие появление и исчезновение Солнца в поле зрения *Наблюдателя* (см. п. 2).

6. **Атрибуты**: *von gelb bis glutrot* «от желтого до багрового, огненно-красного», *heiss* «горячее», *glühend* «раскаленное, горячее», *brennend* «пылающее, жгучее», *sengend* «палящее, жаркое», *strahlend* «сияющее», *leuchtend* «светящееся», hell «яркое, светлое», *grell* «ослепительное, слишком яркое», *Wärme spendend* «дарящее тепло», *gleissend* «блестящее, сверкающее», *prall* «яркое, полящее», *golden* «золотое», *etwas Strahlendes* «нечто сияющее», *etwas Schönes* «нечто прекрасное». В качестве предикативов может употребляться *das Licht* «свет», *die Wärme* «тепло», *Glut* «зной, жар, пекло», *Kraft* «сила», *Strahlen* «сияние», *der helle Schein* «яркий свет». Все атрибуты относятся к тематическим группам «свет» и «тепло».

6. **Ассоциативную** часть фрейма образуют примеры переносного употребления номинации *Sonne*, это, в частности, фразеосочетания и крылатые выражения. Они характеризуют Солнце со стороны: **света** (*Geh mir aus der Sonne!* «Уйди, не засти свет!»); **мира, окружения человека** (*Es gibt nichts Neues unter der Sonne* «Ничто не ново под солнцем»; *Er ist der glücklichste Mensch unter der Sonne*); **счастья** (*auf der Sonnenseite des Lebens stehen* «быть баловнем судьбы»); **радости** (*Son-ne im Herzen haben* «кто-то излучает радость» (ср. крылатое выражение Флайшлена "*Hab Sonne im Herzen!*" «Пусть будет солнце в тво-ем сердце!»; **источника, средоточения чего-л. ценного, высокого, жизненно необходимого:** *Die Sonne der Freiheit* «солнце свободы»*; die Sonne des Glücks* «солнце счастья». Солнце помогает выявить, **обнаружить то, что скрыто** (*Es ist nicht so fein gesponnen, es kommt doch an das Licht der Sonnen; Die Sonne bringt es an den Tag* «Шила в мешке не утаишь»). Определенные ассоциации также сближают Солнце с

человеком: через предикат - *die Sonne lacht*; через обращение - (poet.) *Frau Sonne;* через атрибут – *die liebe Sonne* и т. д.

Итак, пропозитивно-ассоциативный фрейм позволил представить структуру концепта *Sonne* в полном объеме. Концепт предстает перед нами как стереотипная перцептивно-событийная ситуация.

ЛИТЕРАТУРА

1.Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика. 1986. В. 28.

2. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Рус. яз., 1975.

3. Кустова Г.И. Перцептивные события: участники, наблюдатели, локусы // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке. М.: Индрик, 1999. С. 229-238.

4. Селиванова Е.А. Когнитивная ономасиология. . Киев, 2000.

5. Черепанов М.В., Орлова Н.М. Смысловая структура концептов «свет» и «тьма» и ее языковое выражение // Изв. Саратовского ун-та. 2003. Т.3. В. 2. С. 116-125.

6. Числова Е.А. Пропозитивно-ассоциативный фрейм концепта *звезда* в русском языке // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. Ч. 1. Волгоград: Перемена, 2003. С. 155-162.

7. Agricola E. Wörter und Wendungen: Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. Leipzig, 1962.

7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim;Wien; Zürich, 1989.

8. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Gütersloh / München, 1986.

б) РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ (ФРАНЦУЗСКИЙ, ИСПАНСКИЙ, ИТАЛЬЯНСКИЙ)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ КУБИНОАМЕРИКАНЦЕВ ШТ. ФЛОРИДА

Е.В.АНТОНЮК

Российский университет дружбы народов

По данным Национального статистического Бюро США количество испаноговорящих увеличилось за последние 4 года на 17% и достигло 41.3 млн., т.е. 14%, от всего населения страны. Из них 5%-- кубинцы.

Хотя в последнее время наметилась тенденция перемещения кубинцев в другие штаты, 74,2% из них пока предпочитают оставаться во Флориде. Среди кубинцев Майями преобладает в качестве объединяющей нормативы региональный диалект запада Кубы (с центром в г. Гавана): фонетическими характеристиками данного диалекта являются: аспирация /s/ в конце слова, аспирация /x/ и веляризация /n/.

Основные экстралингвистические факторы, повлиявшие и влияющие на функционирование испанского языка в данном ареале.

В плане диахронии:

1) социально-исторический (связан с историей кубинской иммиграции);

2) этнический (особое этническое самосознание кубинцев).

На синхронном уровне:

1) социально-экономический статус;

2) уровень образования и воспитанности;

3) возраст

4) обстановка (место) речевого акта и ряд др. факторов.

Лексический фонд складывается из:

ЛЕ, общих для всех испаноязычных стран; ЛЕ, общих для испанского языка стран Латинской Америки в целом, так называемые панамериканизмов; ЛЕ, характерных для национального варианта Кубы; ЛЕ, свойственных только языку кубиноамериканского населения шт. Флорида.

Лексико-семантические изменения наблюдаются в языке кубиноамериканского населения как в обиходно-разговорном стиле, так и в функциональных стилях СМИ и художественной литературы, происходят прежде всего под влиянием английского языка и сводятся , в основном, к следующим типам:

1. Появлению новых ЛЕ

Обшеиспанская ЛЕ	Новая ЛЕ в речи кубиноамериканцев	Английская ЛЕ (американский нац. вариант)	перевод
panadería	baquería	bakery	булочная
cuenta	bil	bill	счет
basurero	yonquero	yunkman	уборщик мусора
aterrizar	agrandear	to ground	приземляться
empujar	puchar	to push	толкать

2. Изменению частичному или полному семантики исконных ЛЕ

Общеиспанское лекс. Значение	Английский омоним	Лексическое знач. в речи кубиноамериканцев
Agresivo агрессивный, враждебный	aggressive	agresivo предприимчивый
Terrífico	terrific	terrífico

пугающий выдающийся
ужасающий
феноменальный

3. Частичному изменению формы исконных ЛЕ

Общеиспанская ЛЕ	Английский аналог	Новая форма	перевод
Deducible	deductible	deductible	вычет
Obsesionado	obsessed	obsesado	одержимый

Специфическим результатом взаимопроникновения языков, наряду с общеизвестной переменой кода являются так называемые *кубоникс,* дословный перевод испанских и собственно кубинских идиом и фразеологизмов на английский язык. Многие лингвисты полагают, что основе этого явления лежат, прежде всего, психологические факторы и возникло оно как противовес Spanglish.

No me importa un pito I don't care a whistle I don't care at all Мне всё равно

Me importa tres pepinos I care three cucumbers I don't care at all

Мне всё равно

Что касается своеобразия функционирования фонетических единиц испанского языка среди кубинцев штата Флорида, то можно отметить следующие особенности:

В системе вокализма:

1.Ослабление или редукция безударных гласных. Это явление вызывает в случае реализации гласной фонемы /a/ употребление английской гласной / Λ /, по типу upon [/\pón]. Одновременно, при реализации фонем /a/ и /o/ появляется аллофон / æ /:

Doctor /dæktər/ врач

2.Наблюдается также тенденция к палатализации и йотированию гласных в начале слова, особенно при наличии аналогичных слов в английском языке:

Europa /juróра/ Европа

Universidad /juniversida/ университет

Произношение названия страны Estados Unidos (США) и города Miami (Майями) также отражает эту тенденцию:

Estados Unidos / los Yunait/

Miami /Mayami/ /Mañami/.

В системе консонантизма

1.У фонемы /B/ появляется не свойственный пиренейскому стандарту звонкий фрикативный губно-зубной аллофон /V/. Зачастую это связано с орфографией. Чаще произносится /v/ для передачи буквы /v/, а не /b/.

vino /víno/ пришел

Invierno /invjérno/ зима

2.В словах, имеющих в английском аналоге *cc*, произносится /ks/ как в соответствующем английском аналоге:

Acento / ǽksento/ вместо /asénto/ ´ударение'
accent

Aceptar /ǽkseptar/ вместо /aseptár/ 'соглашаться'
accept

3.Имеются случаи аспирации зубного смычного /t/ по типу аналогичной английской фонемы:

tú /thú/ 'ты'

turismo /thurísmo/ 'туризм'

4.Наметилась тенденция к произношению фонемы /h/ как щелевой фрикативной:

Hebreos /xebréos/ 'евреи'

Antihistamínico/antixistmínico/ 'антигистаминый'

В области морфологии и синтаксиса происходит:

1. упрощение системы глагольных времен

а). Использование перифрастической конструкции ir a +inf. И настоящего времени сослагательного наклонения для передачи будущего времени. Futuro Simple практически выходит из употребления во временном значении и используется только в модальном.

Creo que va a venir hoy. Creo que venga hoy ‘Думаю, что он придет сегодня’

б). Использование простого кондиционала вместо простого будущего:

Bush viajaría (вместо viajará) a Malta ‘Буш посетит Мальту’.

2. сокращение реализации времен сослагательного наклонения

Из двух форм прошедшего времени сослагательного наклонения используется только форма на –ra.

Сослагательное наклонение употребляется стабильно только после глаголов, выражающих приказ, требование или просьбу. В других случаях предпочтение отдаётся индикативу.

Cuando traerás (вместо traigas) la correspondencia puedes tomar un break. ‘Когда принесёшь почту, можешь отдохнуть’.

Tengo que saber escribir bien para que él me entiende (вместо entienda) ‘Я должен уметь хорошо писать, чтобы он меня понял’.

3. использование глагола estar взамен ser

Yo estaba (вместо era) mayor que ellos.’ Я был старше их’

4. изменение семантики предлогов

Asistí en la escuela en ese pueblo.’ Я ходил в школу в этом городке’

Se pasaba la vida en dieta y estaba gorda igual. ‘Всё время сидела на диете, но всё равно была толстой’

5. использование герундия в функции инфинитива :

Y después de todo eso, empezando (empezar) aquí de nuevo.

’И после всего этого, опять начинать всё заново’.

El álgebra es multiplicando (multiplicar) y dividiendo (dividir).

‘Алгебра—это умножение и деление’.

6. изменение позиции количественных числительных:

Eso está en la 42 avenida y la 4 calle.

‘Это находится на 42 проспекте и на 4 улице’.

Allí estudié hasta el 12 grado.

‘Там я проучился до 12 класса’.

Выводы:

Постоянное пополнение фонда ЛЕ, свойственное только языку кубиноамериканского населения шт. Флорида, говорит о развивающейся самостоятельной коммуникативной системе. ЛЕ этой системы соотносятся с социально-культурным контекстом данного ареала. Становление территориальных норм на всех языковых уровнях, а также тот факт, что испанский язык здесь не имеет ранга официального (государственного) и функционирует за пределами страны, в которой его социолингвистический статус детерминирован как национальный вариант, позволяет определить форму существования испанского языка среди кубинцев на территории шт. Флорида как территориальный диалект кубинского национального варианта испанского языка за пределами Кубы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михеева Н.Ф. Испанский язык и межкультурная коммуникация. -- М., 2003.

2. Степанов Г.В. К проблеме языкового варьирования: испанский язык Испании и Америки.--М., 1979.

3. Фирсова Н.М. Некоторые проблемы типологии языковой вариативности испанского языка // Иностранные языки в аспекте лингвопрагматики. – М.: РУДН, 1991.

4. Фирсова Н.М. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке. – М.: РУДН, 2000.

5. Alonso, Gladys y Fernández, Angel Luis: Antología de lingüística cubana. Tomos I y II.-- La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1977.

6. Criado M. J. La orografía de la lengua española en los EE UU // ARI (DT) 45 --Madrid: Real Instituto Alcano, 02.11.2005.

7. Moreno Fernández F. El futuro de la lengua española en los EE.UU // ARI №69.-- Madrid: Real Instituto Alcano, 15.04. 2004.

8. Kany, Charles E. American-Spanish syntax.-- Chicago: University of Chicago Press,1951.

9. López Morales H. El español en la Florida: los cubanos de Miami // Anuario Instituto Cervantes, 2000.

10. López Morales H. Un caso curioso de lenguas en contacto: los cubanos de Miami //Discurso de Ingreso, Doctorado Honoris Causa.-- Universidad de Las Palmas, 22.11. 2003.

11. U.S. Census Bureau News: Press-Release, 9.06.2005. // http://www.census.gov

12. Varela, Beatriz. El español cubano-americano.-- New York: Senda Nueva de Ediciones. 1992.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОРМЫ СОНЕТА В XX ВЕКЕ В ИТАЛЬЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ. ГОЦЦАНО. РАБОНИ.

М.Н. БЕЛОВА
Российский университет дружбы народов

Трансформацию сонета в XX веке в итальянской литературе я хочу показать на примере таких авторов, как Гуидо Гоццано и Джованни Рабони. Для анализа я выбрала сонеты XX века, поскольку именно в этом столетии поэты ломали устоявшиеся нормы и правила, особенно много экспериментировали с формой. Кроме того, итальянские сонеты XX века мало изучены не только в России, но даже в Италии.

Появление твердой формы сонета связывают с Сицилийской школой и с именем Джакомо Да Лентини, жившего в середине XIII века. Из Италии сонет распространился по всей Европе, а затем – к XVIII–XIX в. – и по всему миру. В некоторых странах возникли свои варианты, поэты приняли три схемы построения сонета: итальянскую, французскую и английскую.

Сонет, строго говоря, состоит из четырнадцати строк – двух катренов и двух терцетов (в английском варианте – три катрена и рифмованная пара). Тема в сонете развивается как теза – антитеза – синтез и развязка. Сначала в сонетах придерживались любовной тематики, поскольку первая известность к ним пришла во времена Данте и Петрарки, воспевших своих возлюбленных. Но уже и тогда, в XIV в., тематический ареол начал размываться. Чем больше времени проходит от возникновения формы сонета, тем сильнее расширяется спектр тем.

Самым сложным при выборе итальянского представителя сонетной культуры стало вообще найти сонеты в итальянской литературе XX века: большинство итальянских поэтов писали в минувшем столетии белым стихом. К классическим размерам, а именно к сонету, обращался Андреа Дзадзотто, футуристическая направленность стихов которого, чередование слова с картинками – слишком радикальный для меня подход; подобные сонеты невозможно сравнивать с поэзией Петрарки. Пьер-Паоло Пазоли написал 112 сонетов, но он скорее известен в кино, а не в литературе. Наконец, я остановилась на Джованни Рабони – одном из самых известных

современных поэтов Италии, скончавшемся в сентябре 2004 года. Он писал и белым стихом, и классическим размером. Тематика его сонетов довольно сильно перекликается с некоторыми темами классических итальянских сонетов, но в исходе XX века перед нами предстает некоторый гибрид, интересная эклектическая форма сонета, впитавшая в себя множество культур, эпох и традиций.

Гуидо Гоццано родился в Турине 19 декабря 1883 года в зажиточной семье. Отец у него был инженер, а мать – дочь сенатора, друга Кавура и д'Адзелио (к ней поэт был привязан всю жизнь). Детство и юность Гоццано прошли в Алье, в Канавезе, на семейной вилле, которая стала затем для него "убежищем" (rifugio). В 1903 г. он поступил на факультет юриспруденции Туринского университета. Гоццано слушал лекции Артура Графа, который руководил кафедрой литературы, и вошел в среду окружавших Графа писателей: Джованни Чена, Франческо Пастонки, Энрико Товье, Аттилио Момильяно, Массимо Бонтемпелли, Джулио Джанелли, Карло Калькатерра, Марио Баси. Больше всего Гоццано сблизился с Карло Валлини – его немного "в шутку" он считал своим учителем. Гоццано посещал собрания "Культурного общества", особенно богатого работами декадентов и французских символистов. Образ Гоццано тогда складывался как образ светского, немного провинциального литератора, но за этим внешним обликом скрывались страстная натура, желание и необходимость общения и напряженных диспутов (что подтверждают его письма). Первое стихотворение под названием "Романтические весны" (Pimavere romantiche) Гоццано написал, видимо, в 1901 году (тогда у него умер отец, и стихи были своеобразным утешением для матери), но первым напечатанным стихотворением (между прочим, сонетом), в 1903 г., стала "Прераффаэлитка" (La preraffaelita).

Стихи Гоццано с 1903 по 1905 г. считают ученическими. В первом сонете заметно сильное влияние Данте и Петрарки. Гоццано оперирует символами XIV века – белый цвет в тексте обозначен цветком лилией (giglio):

Tien fra le dita da le manca un giglio
D'antico stile, la sua destra posa
Sopra il velluto d'un cuscin vermiglio.

Держит в левой руке в пальцах лилию
В древнем стиле, а правая – лежит
На бархатной алой подушке.

Цвета в сонете – белый лилии и красный (даже алый), – это цвета, в которых появляется Беатриче в "Новой жизни". Впоследствии влияние поэзии Данте и Петрарки на Гоццано никто даже не ставил под сомнение. В 1904 г. у Гоццано появляются первые признаки болезни легких, которая впоследствии привела к ранней смерти.

В 1907 году вышел его первый сборник La via del rifugio ("В поисках прибежища"). Он оказался настолько успешным, что почти сразу был переиздан. В этот год у Гоццано обострился туберкулез, из-за чего он оказался вынужден ездить на море, в Сан-Джулиано д'Альбаро. В том же году начинается его переписка с поэтессой Амалией Гульельминетти, которая позже станет его возлюбленной, их отношения почти сразу приобрели характер интеллектуальной и вполне откровенной дружбы.

Примерно тогда же Гоццано начинает составлять сборник "Беседы" (I Colloqui) и писать небольшую поэму "Бабочки" (Le farfalle). Он работает в литературных и культурных журналах и газетах, таких как "Ла гадзетта дель пополо", "Ла стампа", "Иль моменто", "Ла нуова антолоджия", "Ла рассенья латина", "Ривьера лигуре", "Ла леттура", " Л'иллустрационе итальяна".

В 1911 году вышел второй сборник стихотворений Гоццано "Беседы" (I Colloqui), также встреченный очень благожелательно. В 1912 году поэт отправился вместе с другом на корабле в Индию на несколько месяцев, имея целью поправить здоровье. Он посетил Цейлон и доехал до Бомбея. (В "Стампе" позднее будут опубликованы "Письма из Индии", в конечном

варианте они называются Verso la cuna del mondo ("К колыбели земли"), изданы уже посмертно в 1917 г).

В 1913–1916 г. Гоццано продолжал сотрудничать с журналами и газетами, работал над поэмой, писал сценарий о св. Франциске, посвятил несколько стихотворений военным событиям. В июле 1916 г., когда он отдыхал в Стурле, с ним случился приступ болезни. Гоццано вернулся в Турин и скончался 9 августа. Похоронили его в Алье.

Сонеты Гоццано сочетают сентиментальность с иронией, чего, конечно же, у Данте и Петрарки не было. Гоццано обращается к прошлому, к застывшей и неподвижной картинке, в которую вдыхает новую жизнь, отделяя таким образом искусство от жизни. В его стихотворениях всегда звучит меланхоличный тон воспоминаний, в настоящем и будущем нет ничего отрадного. При помощи своей поэтической фантазии герой возвращается в прошлое, оживляет воспоминания.

В "Сонетах возвращения" Гоццано взывает к деду – умершему человеку, – восхваляет его и жалеет, что его нет с нами и его невозможно воскресить, пишет подобие плача по рано умершей возлюбленной Данте и Петрарки.

Значение Данте и Петрарки очень велико для сонетной формы. Для итальянских авторов оно очевидно, поскольку они с детства впитывают творчество поэтов Треченто. Но аллюзии на сонеты Данте и Петрарки не всегда лежат на поверхности или читаются с первого взгляда, подчас они вплетаются в стихотворения неосознанно. Иногда остается какая-то тема сонетов Треченто.

Гоццано, например, открыто цитирует Петрарку, даже составляет в 1905 г. свою собственную "Петрарковскую тетрадку" (Quaderno petrarchesco), где выписывает наиболее понравившиеся отдельные строчки, сравнения или фразы из сонетов Петрарки. Первая же строка из этого текста звучит так: In sul mio primo giovenile errore – I, 3 (третья строчка первого сонета Петрарки из "Канцоньере"). Позже она же возникает во втором сборнике Гоццано, первая часть которого называется именно Il giovenile errore ("Ошибка

молодости"). Вообще, Гоццано много цитирует. Известный литературовед Э. Сангуинетти говорил, что Гоццано использует язык традиции как иностранный.

Новое в поэзии Гоццано – и сочетание различных языковых регистров: высокий поэтический язык, прямая речь, разговорный язык, неологизмы, термины нелитературного языка; высокая лексика сочетается с прозаизмами, с повседневной лексикой.

Техника Гоццано – обильное употребление цитат, открытое и завуалированное. Цитаты, а не кальки, например, из Д'Аннунцио (с ним отношение довольно сложное, доходящее иногда до погружения образа или фигуры речи, взятой у Д'Аннунцио, в абсолютно неподходящий контекст). Более всего же он апеллирует к Данте и Петрарке, а присутствие в его лирике Леопарди несет оттенок скорее программы, декларации.

Гоццано, не задумываясь, берет цитаты из "Канцоньере" Петрарки. Интерес к прошлому, видимо, и провоцирует использование лексики и стилистических конструкций сонетов XIV века. При этом в творчестве Гоццано есть и сонеты более традиционные (вплоть до использующих дантовскую символику, например, цветов – белого и красного), но также и более новаторские – такие как, например, любовная история из четырех сонетов "Угрызения совести", перевернутых и усеченных. На традиционную форму у Гоццано накладываются современные штрихи, которые выражаются в упомянутом использовании прямой речи и лексическом разнообразии. Как глава поэтической группы "сумеречников", Гоццано постоянно обращает взгляд в прошлое, тон его поэзии – меланхоличный. Он находит красоту в повседневной и сельской жизни, поэтому в его сонетах много просторечий и разговорных слов.

Хорошо видна эволюция жанра сонета и на примере творчества Рабони. Джованни Рабони родился в Милане в 1932 г., а умер – в Парме сентябре 2004 г. Анализ формы сонета современного автора представляет особый интерес для изучения того, как изменилась эта форма в течение XX века, – Рильке и Гоццано принадлежали культуре начала XX столетия.

Джованни Рабони был не только поэтом, но и литературным и театральным критиком, переводчиком Бодлера, Аполлинера, Расина и Пруста; он работал в издательствах, хотя по образованию был юристом и начинал как адвокат. К литературе его приучил отец, который читал ему с братом вслух с детства, когда те еще не умели читать. Как признавался сам Рабони, чтение он полюбил сначала "ушами", а потом уже "глазами".

Рабони, подобно Гоццано, соединял в поэзии различные языковые регистры, но он делал это иначе. Если Гоццано брал много цитат (например, из Петрарки) и соединял язык XIV века с современным ему языком, то Рабони не обращался за лексикой в прошлое: он просто соединял высокий стиль и разговорный язык, религиозные, технические и политические термины. Рабони начал писать в шестидесятых годах, и выпустил более двадцати стихотворных сборников. Наиболее известны: "Дома Ветры" (Le case della Vetra, 1966), "Ложная каденция" (Cadenza d'inganno, 1978) "В тяжелом сне" (Nel grave sogno, 1982 и "Каждая третья мысль".

Сонет Рабони – постмодернистская эклектика из элементов самых разных литературных эпох и традиций. Форма Данте и Петрарки, и прежде связанная со смертью, принимает более грустную тональность, впитав в себя барочную культуру, одной из главных мыслей которой стало утверждение, что надо жить, всегда помня о смерти. К барочной традиции примешиваются экспрессивность авангардистов и новая обработка их темы – отрицания и недостаточности. Помимо перечисленных эпох, в поэзии Рабони, – переводчика и литературного критика – отражены и английская, и французская культурная традиция (где, как я упоминала, есть даже отдельные типы сонета).

Рабони, подобно Гоццано, соединяет несколько языковых регистров. Но спектр его лексики еще шире: от юридических протоколов и урбанизмов до высокого поэтического стиля. Поэт впитал в себя, помимо культурных традиций разных народов, и несколько эпох: треченто и барокко, – и влияния различных поэтических направлений XX века: авангардизма, герметизма. "Сонеты о болезни и выздоровлении" (Sonetti di infermità e

convalescenza), состоят из девяти сонетов. И в первом же тексте этой части опять звучит "смерть":

Il vuoto non manca,
lo attesta il sapiente
d'Irlanda alla mente
che si sfiata e stanca

in cerca del niente
per finire bianca
di paura e stanca
da morire in niente

lei stessa, una palpebra
che stringersi illude
che è notte ma intorno

latitante il giorno
non apre né chiude
l'orrore che celebra.

Пустоты достаточно –
это утверждает знаток
Ирландии в уме,
который задыхается и устал

в поисках ничего,
чтобы стать белым
от страха и уставшим,
что уже готов умереть в пустоте

Он сам (ум) – веко,

которое сжимается в иллюзии,
что сейчас ночь, но вокруг –

скрывающийся от правосудия день,
не открывает и не закрывает ужаса,
который празднует.

Эксперимент с формой сонета в этой части налицо: все четырнадцать строк сонета – одно предложение, причем если первый, открывающий сборник сонет, написан, по крайней мере, пятистопный размером, то почти все сонеты второй части – трехстопным, укороченной строкой. Поэтому, несмотря на то, что все стихотворение – одно предложение, благодаря таким сокращенным строчкам оно становится невесомым. И рифмовка терцетов cde edc воспринимается на слух очень легко, потому что, опять же из-за столь коротких строк, слово с рифмой "c" к концу стихотворения, где находится его пара, другое слово с рифмой "c" не успеваешь забыть.

В цитированном сонете заметны несколько особенностей поэзии Рабони. Во-первых, звучит "знаток Ирландии" – скорее всего как отсылка к роману "Улисс" Джеймса Джойса, где представлен один день в Дублине, или вообще к творчеству этого автора. Иначе говоря, и здесь очевидно влияние на поэзию Рабони англоязычной культуры. И опять французская рифмовка катренов сочетается с итальянской рифмовкой терцетов. Рабони впитывает в себя разные культурные традиции, словно губка.

В этом же сонете появляются, кроме слова morire, два других важных для понимания лирики Рабони слова – mancare (не хватать) и niente (ничего). Вероятно, его даже можно назвать поэтом отрицания и недостаточности.

Здесь же автор соединяет разные пласты языка, что особенно отличает его поэтику. В приведенном сонете звучит религиозная лексика – celebrare – праздновать (сказывается католическое воспитание поэта); автор употребляет переносное значение – lattitante – "преступный" (используется обычно применительно к человеку, а не дню), техническая городская

терминология – sfiatare – утекать (его используют, говоря о промышленных газах).

Нет никаких сомнений, что влияние Данте и Петрарки, которые открыли эту форму и прославили ее для мира, остается в поэзии очень значительным. Но каждый новый крупный художник наследует из классической традиции свое.

LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE NEL LINGUAGGIO DEL BUSINESS

E. METTINI

Il tema della presente relazione è la comunicazione interculturale nel linguaggio del business. Nell'attuale contesto della globalizzazione, la problematica della interculturalità si pone quanto mai attuale e cogente, in quanto da essa deriva un grappolo di problematiche che devono essere analizzate a vari livelli. Per motivi di brevità, ci limiteremo a trattare l'ambito che più ci interessa e che è il più pertinente per l'auditorio davanti al quale ci troviamo di fronte, ovverosia l'ambito linguistico ed educativo. Il nostro intervento si articolerà in due momenti: il primo di stampo più teorico, teso a definire alcuni concetti ed approcci basilari, mentre il secondo riguarderà più da vicino l'approccio interculturale per il business. Ma procediamo con ordine e rispondiamo ad un primo quesito: che cosa è l'interculturalità?

1. Che cosa si intende per intercultura ed interculturalità

Il concetto di intercularità può essere inteso come lo sviluppo, sotto certi punti di vista, di altri concetti meno comprensivi dal punto di vista sociologico, ideologico, e di conseguenza educativo, quali l'integrazione e l'interazione, che presuppongono una osmosi passiva dell'altro da sè al nuovo contesto sociale in cui quest'ultimo viene ad agire, o una sorta di aggiustamento mutuo e contestuale delle differenze culturali, che non sempre si muove in maniera simmetrica. L'interculturalità, invece, viaggia, per così dire, sui binari dell'inclusione, che è in qualche misura un concetto più nuovo e scaturito dal dibattito sulle relazioni interculturali. Ciò che lo contraddistingue dai concetti appena presi in oggetto è una prospettiva insieme storica, sociologica, e filosofica. Detta visione pone l'accento sull'azione di accogliere all'interno di un sistema la diversità che l'altro di per sé incarna, rendendolo parte costitutiva dello stesso. Questa accezione del concetto di inclusione non mette l'altro da sé in una posizione subalterna, si noti bene; al contrario si implica un superamento sia di visioni culturaliste, sia di tendenze separatiste. L'inclusione si basa sul riconoscimento reciproco fra

individui che si sanno diversi, ma nello stesso tempo partecipi e responsabili della realtà che condividono (visione "partecipata"), il che, nella lunga prospettiva, può portare ad una rielaborazione dei modelli di vita e di pensiero degli attori dell'inteculturalità. L'intercularità, però, non va confusa con un atteggiamento di curiosità folcloristica. La cultura è un patrimonio di contenuti materiali e simbolici atti al riconoscimento e all'autoriconoscimento, ma è anche un complesso estremamente mutevole e continuamente soggetto a contaminazione. Pertanto, la cultura non si configura come un insieme compatto di categorie interpretative e schemi comportamentali assolutamente "ideal – tipici", per dirla col Weber, bensì come elaborato complesso, con elementi di originalità, apporti mutevoli e molteplici, all'interno del quale talora vanno a cristallizzarsi determinati modelli culturali. Parlare di rapporti culturali significa allora aprire la discussione sui valori e sui criteri che orientano l'intero agire sociale. Conseguenza logica di tale atteggiamento è la reciprocità quale requisito fondamentale e fattore determinante nella costruzione del rapporto tra il nuovo ambiente, sia esso sociale o scolare, e il soggetto dell'interculturalità. Possiamo quindi concludere che l'interculturalità è un metodo di lavoro che implica un processo di de – costruzione dell'immaginario complesso, attraverso il quale interpretiamo la reltà. Accettare questo metodo, questa impostazione del pensiero, non implica, come a volte si è indotti a ritenere, una perdita identitaria o culturale, bensì l'accettazione di un'idea composita, non lineare della realtà. Passando su un piano più propriamente scolastico ed educativo, dobbiamo introdurre nel nostro racconto un personaggio che sta diventando sempre più importante nel contesto della modernità: il mediatore interculturale.

2. La figura del mediatore interculturale

É proprio nell'ottica dell'interculturalità che assume un particolare significato la funzione della mediazione interculturale, nonché della mediazione linguistico – culturale. Innanzitutto dobbiamo sottolineare alcuni aspetti importanti: il mediatore o la mediatrice non sono soltanto traduttori od interpreti e, meno ancora, non sono accompagnatori, se con questo si intende una figura che si occupa e si prende cura di uno studente straniero. Infine, non è neppure un

operatore sociale da utilizzare in contesti degradati di scarsa o mancata intregrazione dell'immigrato nella nuova realtà, o un sostituto facente funzioni dell'insegnante. Ponendosi su di sfondo integratore, il mediatore culturale si dovrebbe prefiggere il fine di ideare, progettare e attuare opportunità e modalità concrete che permettano l'instaurarsi di relazion simmetriche e, in senso lato, "democratiche", all'interno di una strategia di mediazione che coinvolge diversi attori su obiettivi condivisi, dentro e fuori la scola, dove la lingua madre deve essere considerata una risorsa e non un ostacolo, in quanto facilita l'apprendimentro delle altre lingue, favorendo, altresì, un lavoro di rielaborazione personale delle conoscenze acquisite. A tal fine, il mediatore dovrebbe godere di alcuni requisiti fondamentali per l'espletamento delle proprie funzioni istruttive e, latamente, pedagogiche, che si possono riassumere in due concetti la "vocazione" e la "competenza". Se la prima si deve intendere come qualità tacita di qualsiasi insegnante di qualsivoglia ordine e grado, la seconda, specie in un contesto interculturale, risulta fondamentale, a nostro avviso, in quanto essa comporta la professionalità, l'aggiornamento, la capacità organizzativa e l'efficienza sopra ogni altro requisito o motivazione professionale. L'intercultura, lo ribadiamo, non è una disciplina né una tecnica, ma un approccio, uno sfondo di valori di riferimento, dove l'insegnamento della stessa deve avere un carattere estremamente qualitativo e selettivo, soprattuto se si rivolge ad un settore quale il business, che, a tutt'oggi, sembra l'ambito di attività umana più "globalizzante" e globalizzatrice nella migliore accezione del termine.

3. Concetto di "qualità" nell'educazione interculturale

Per conseguire la qualità nell'insegnamento, soprattutto per quanto riguarda l'interculturalità, proponiamo un approccio "costruttivista" dell'interculturalità. In questa ottica un importante gruppo di analisti ha accentuato il ruolo dello studente rispetto a quello dell'insegnante, così che si ha una minore enfasi sulla strutturazione dei fini educativi, sui piani e sui compiti relativi all'apprendimento, che vanno formandosi mano a mano che lo studente risponde al variare delle richieste e delle opportunità. In tal modo si evidenziano fattori "ecologici", nel

senso di propriamente ambientali, e personali, che strutturano la situazione educativa. L'insegnamento interculturale, e linguistico in particolare, hanno bisogno di lavorare, sostanzialmente, per prove ed errori in quanto, mano a mano che le situazioni cambiano e, di conseguenza, il livello di apprendimento si innalza, si ha bisogno di un feed – back culturale sulla propria lingua madre che faccia da pietra di paragone culturale e latamente psicologica per non creare una condizione di spaesamento, verrebbe quasi da dire di non appartenenza. Alcuni eminenti costruttivisti affermano che l'apprendimento ha bisogno di essere ampiamente autonomo, enfatizzando l'aspetto della scoperta e valorizzando in maniera sostanziale le interpretazioni dei fatti o degli eventi da parte degli studenti. Le strategie di apprendimento e la riflessioni sulle stesse sono importanti tanto quanto i contenuti educativi. Riconoscere differenti modi di trovare una soluzione è importante come la soluzione stessa. In tale contesto si possono utilizzare termini quali apprendimento attivo, cognizione mirata, apprendimento cognitivo. Di conseguenza, le strategie educative hanno bisogno di permettere agli studenti di "costruire la loro rappresentazione concettualmente funzionale e significante del mondo esterno" (Duffy and Jonassen, 1992). L'insegnante diventa, così, più un " 'allenatore' che assiste gli studenti nell' attraversamento del paesaggio dei contesti". In tal modo si evidenziano fattori "ecologici", nel senso di propriamente ambientali, e personali, che strutturano la situazione educativa. Ciò non significa che l'educazione deve essere "libera". I fini educativi, in ogni caso, devono essere chiaramente formulati dall'insegnante, i materiali didattici accuratamente scelti a seconda dei compiti dello studente, le spiegazioni da parte dell'insegnante su come gli studenti devono apprendere hanno bisogno di essere quanto mai chiare, al fine ampliare i momenti dedicati alla messa in pratica di quanto appreso così che sia possibe dare un know – how tale che permetta di utilizzare automaticamente le nozioni apprese.Il mediatore linguistico – culturale, inoltre, deve fungere anche da referente, e dare alla classe interculturale una precisa fisionomia di rispetto reciproco, ordine, sicurezza e un clima che sia orientato al problem solving, impegnando e stimolando gli studenti ad un sempre più attivo ed autoregolativo procedimento di apprendimento. L'importanza di variare i compiti

relativi all'apprendimento e di fornire sfide intellettuali risulta quindi chiara, perché risulta utile il clima di continua valutazione in classe, con gli studenti incoraggiati a "rischiare" anche quando i compiti si complicano. L'insegnamento interculturale, e linguistico in particolare, ha bisogno di lavorare, sostanzialmente, per prove ed errori in quanto, cambiando le situazioni, di conseguenza s'innalza il livello di apprendimento, e si ha così bisogno di un feed – back culturale sulla propria lingua madre che faccia da pietra di paragone culturale e latamente psicologica per non creare una condizione di spaesamento, verrebbe quasi da dire di non appartenenza.

4. Approccio interculturale per il business

A tutta prima, però, quanto detto fin'ora non sembra avere una grande attinenza con il business, ma non è così. Come abbiamo già parzialmente sottolineato, il linguaggio non ha solo una funzione relativa all'alfabetizzazione primaria, ovverosia il semplice leggere e scrivere, per essere più chiari. Possiamo dire, quindi, che esiste un "alfabeto" per ogni ramo dello scibile, nella misura in cui ogni forma di comunicazione verbale o meno presuppone una grammatica e una sintassi, in una parola, una codifica e una codificazione. Il linguaggio del business è estremamente settoriale e specifico, e quindi presuppone una salda preparazione di base sia nella propria lingua che nella lingua straniera in cui si è scelto di specializzarsi. Diciamo questo perché i linguaggi settoriali spesso sono settori di nicchia, nel senso che è difficile reperire testi e/o vocabolari *ad hoc*. Facciamo alcuni esempi pratici per non annoiare troppo il nostro attento e gentile auditorio. Come vedete, quindi, la traduzione del testo "business" ha bisogno di una formazione quasi filologica, dato che, per dirla con Jakobson, il padre del moderno strutturalismo, dobbiamo ricorrere al metalinguismo e alla metasemantica per "ritagliare" all'interno del nostro ambito culturale determinate parole e concetti. Tale lavoro di bricolage, però, non deve essere un letto di Procuste, dove quello che avanza lo si taglia e lo si butta via, o, per converso, si stiracchia tutto quello che è troppo piccolo per occupare tutto lo spazio. Facciamo bene attenzione a questo, sarebbe un grave errore di prospettiva, dato che il futuro businessman o businesswoman, ma in generale ogni persona che intenda

approfondire al meglio una lingua straniera, deve sapere cogliere anche dal punto di vista lessicale quelle sfumature che, stipulando un contratto o concludendo un negozio, sono di importanza fondamentale. Sulla base degli esempi che abbiamo fatto, ci accorgiamo che il futuro italianista – manager deve avere a disposizione un amplissimo arsenale linguistico per potersi destreggiare e "difendere" al di fuori di quello che è il proprio contesto di origine. La nuova lingua deve diventare una lingua per il futuro e per la vita, una seconda pelle da indossare e in cui stare a proprio agio. Detta in breve occorre avere una panoramica a 360° della lingua e della realtà italiana, che, a lungo andare, può portare allo sviluppo di varie forme di business e, molto probabilmente, di profitti.

5. Motivi emotivo motivazionali

A tale proposito dobbiamo annotare, e con questo andiamo a concludere il nostro intervento, che nell'ambito dell'apprendimento in generale, un forte incentivo alla perfetta acquisizione delle conoscenze sono i motivi emotivo – motivazionali, quelle "molle" che scattano dentro ciascuno di noi quando ci accingiamo a fare qualcosa che ci interessa e ci prende in senso assoluto. Molteplici studi dimostrano che quanto più alta è la possibilità di percepire un reddito alto, tanto maggiore è l'impegno e, ciò che più conta, la riuscita negli studi. Tale prospettiva riguarda sopratttutto i Paesi in via di sviluppo e i Paesi maggiormente industrializzati ai quali, dati economici alla mano, si sta avvicinando anche la Russia. E siamo altresì certi che questa prestigiosa università presso la quale oggi ci troviamo, saprà darvi Il nostro suggerimento, e con questo ci accomiatiamo da voi, è quello di essere "avidi" di conoscenza, di sapere, di elevarvi sempre di più in ogni senso, per poter godere una vita umanamente e materialmente piena ed intensa. Permettemi una piccolo ricordo personale. Quando alcuni anni fa, mi sono accinto allo studio della lingua russa la mia insegnante mi regalò un libro, con dedica, e mi scrisse: vivi, pensa ed ama in russo. Io questo ho provato e sto ancora provando a fare, ed è anche il mio augurio per voi: vivere, pensare ed amare in italiano, sentendovi però sempre immensamente fieri di essere russi.

ДЕРИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА АНГЛИЦИЗМОВ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В ТЕРМИНОЛОГИИ ЭКОНОМИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В.Г. МИЩЕНКО
Национальный университет, Львов
Н.М. ДЕМЧУК
Коммерческая академия, Львов

Одним из важных внешних источников обогащения лексики любого языка являются заимствования. Престиж англо-американской цивилизации, её технико-экономические достижения, обусловливая приоритетную роль английскому языку и, как следствие, распространение билингвизма в современном мире, способствуют проникновению англицизмов во все отрасли человеческих знаний и прежде всего в специальные лексики, в том числе терминосистему экономики современного французского языка.

В настоящей работе представлены результаты практического исследования английских терминов-заимствований, функционирующих в терминополе экономики современного французского языка. В частности предпринимается попытка:

1) выделить основные группы и типы английских терминов экономики во французском языке; 2) выявить уровни или степени адаптации англицизмов в лексической системе экономики языка-реципиента; 3) исходя из количественного критерия, представить и дать краткую характеристику доминирующим в терминосистеме языка-источника способам терминообразования; 4) описать словообразовательную архитектонику как английских заимствований, так и образованных либо на их основе, либо на французской «почве», адекватных французских прототипов.

Конкретной базой нашего исследования послужили словари C. Forest, D. Boudreau [Forest, Boudreau, 1998]; К.С. Гавришина, И.Н. Сысоева «Русско-французский и французско-русский валютно-кредитный и

финансовый словарь» [Гавришина, Сысоева, 1991], а также французские периодические издания, в частности « Capital » .

Общий массив выборки французских терминов экономики - 3230 единиц. Среди них термины-англицизмы составили более 4 %.

Анализ английских заимствований терминополя экономики французского языка выявил три группы:

Первая группа представлена собственно английскими или «прямыми», заимствованиями (les emprunts directs) - ¾ анализируемого количества терминов: *le trust* от to trust (доверять); *le dividende* от dividend (*дивиденд)*; *le leasing* от to lease (*сдавать в наём).*

Вторая группа включает «переходные» или «косвенные» английские термины-заимствования из других языков, в основном из латинского, для которых английский является языком-посредником (les emprunts indirects): *le comité* < англ. *committee,* от лат. *committere*; *le consortium* < англ. *consortium* < от латинского *consortium.*

Третью группу составили так называемые «слова-вояжеры» (les mots-voyageurs) или «бумеранги», английские лексемы, генетически восходящие к французским словам, вторично заимствованным французским из английского с частично видоизменённой фонетико-графической и семантической структурой: *le budget* < англ. *budget* < от старофранц. *bougette (petite bourse),* 1764*; le discount* < англ. *discount* (1960г.) от англ. *discount,* этимологически восходящего к французскому *le décompte.*

В ходе исследования нами были выявлены :

1) полные лексические заимствования (полностью заимствуется форма и значение (или значения) иноязычной лексемы): *l'audit* < to audit, *put* < to put. 2) семантические заимствования: заимствуется одно (или несколько) значений, либо один (или несколько) лексико-семантических вариантов (ЛСВ), добавляя к уже существующим значениям новые. 3) структурные заимствования или кальки: *price list > le prix courant; paper-money > le*

papier monnaie или *monnaie en papiers.* 4) морфологические заимствования, заимствуются словообразовательные основы либо аффиксы (английский суффикс – *ing*), а также некоторые грамматические признаки.

Известно что, имплантация заимствования в языковую систему другого языка требует фонетико-орфографической, словообразовательной и лексико-семантической адаптации.

Рядом лингвистов (А. Суперанская, Г. Тимофеева, А. Казкенова, Айно-Никлас Салминен) отмечается, что формальная адаптация не является обязательным условием включения слова в языковую систему и зависит от влияния многих факторов: различия систем взаимодействующих языков; письменного или устного способа заимствования; сферы и регулярности употребления заимствования; степени распространения двуязычия среди говорящих на заимствующем языке; периода и давности заимствования.

Исходя из анализа английской терминолексики, различаем три степени адаптации заимствований:

1) англицизмы со слабой степенью адаптации, сохраняющие фонетико-орфографические признаки языка-донора, не имеющие соответствующих французских эквивалентных терминов: *split, swatch, call* и др. В большинстве своём, это однословные, немотивированные термины, образовавшиеся в результате терминологизации полисемных слов общеязыковой лексики.

2) полные лексические терминозаимствования со средней степенью адаптации во французском языке. Это, как правило, широко распространённые, ставшие интернациональными англицизмы, грамматически оформленные, полностью сохраняющие графическую идентичность и частично или полностью изменённое произношение: *cash, le dumping, le leasing, le marketing, le manager, le management.*

3) полностью ассимилированные « французированные » английские термины - интернационализмы либо вторичные заимствования слова-бумеранги: *le label, le pertenaire, le chèque* и др.

Особое место в адаптации заимствований отводится словообразовательной адаптации, выражающейся прежде всего в участии этих единиц в деривационных процессах языка-реципиента и определении их морфемной структуры. Так термины *to invest, investment,* ассимилируясь во французском языке, способствовали появлению комплексной деривационной парадигмы:

investir - *investissement, investisseur,-euse; désinvestir, désinvestissement,* свидетельство их полной адаптации в новой языковой системе.

Анализ продуктивных способов образования и словообразовательной архитектоники английских терминов выявил следующие структурные типы терминов:

1) ***простые однословные***, составившие ~ 33 % от общего количества англицизмов: *chart - графическое изображение (движения курса, индекса акций); put – опцион "пут"*; *draft – тратта* и др.;

2) ***однословные производные*** термины (~ 13%) : *insider – інсайдер; broker – брокер, биржевой посредник, gambler – спекулятивный игрок;*

3) ***сложные и сложнопроизводные двухкомпонентные слова***

(~ 9%) : *stock-jobber – сток-брокер, биржевой маклер, drawback (m) – возвращение пошлины; trade-mark (m) – торговая марка;*

4***) терминологические словосочетания*** (ТСС) (~ 45%): *banking principle – банковский принцип, deficit spending – дефицитное финансирование, defensive stock – акции, требующие поддержки.*

Источником образования структурно-простых однословных терминов в английском языке, как правило, является общеязыковая лексика. Чаще всего полисемные слова приобретают терминологическое значение либо на основе заимствования одного из значений общеязыковой полисемы (путём сужения и терминологизации значения общеязыкового слова), либо

переосмысления на основе метафорического или метонимического переноса одного из ЛСВ многозначного слова: *slip (полоска) – le slip /вкладной лист бумаги/; boom (гул, взрыв) – le boom des émissions de valeurs mobilières /повышение цен, бум эмиссии цен/* и др.

Среди простих однословных терминов встречаются:

1) слова широкой семантики: *lable > le label, club > le club,* значение которых уточняется и детерминируется в конкретном микро- или котексте: *le club fermé des banques, club d'investisseurs*: « Deux usines ont été fermé en Grande Bretagne où la marque est commercialisée sous le label Vauxhall »

2) простые однокомпонентные "жаргонные" слова-метафоры, образованные путём вторичной семантической деривации от зоонимов и часто входящие в состав сложных лексем или ТСС: *"bull" – "бык" (биржевой спекулянт, играющий на повышении курса ценных бумаг),* отсюда словосочетание *"bull market"-"рынок быков"* – франц. экв.: le marché en hausse; *"bear" – "медведи" (биржевые спекулянты, играющие на понижении курса валют, ценных бумаг),* отсюда: *"bear market"-"рынок медведей"* – франц. экв.: le marché en baisse. Часто эти образные зоосемы употребляются в кавычках, что свидетельствует об окказиональности подобных терминов и объясняется образностью английской речи в коммуникативных сферах экономистов, использующих жаргонную коннотативно-окрашенную лексику.

3) собственно-экономические терминолексемы: *bid –(курс покупателя на бирже); to swap, swap* n.– франц. *le swap > swapper – обменивать,* его французский эквивалент *le crédit-croisé - взаимный кредит*.

Основным способом образования англицизмов является суффиксальная деривация. Повсеместно превалируют отглагольные девербативы на –ing, выступая в большинстве своём с общим словообразовательным значением «действия или результата действия», обозначенного производящей основой. Как правило, это названия "коммерческих операций либо других действий, связанных с экономической деятельностью": *fixing (m) > fixation (f); trading (m) >* to trade*; dumping (m)* от

глагола to dump. Параллельно с лексика-лизированными терминами на -ing во французском языке существуют одно- и разнокоренные адекватные гомофункциональные синонимы с суффиксами –age и –ation: *le factoring = le facturage* или *l'affacturage, franchising = le franchissage*.

Значительную группу составили англицизмы с суффиксом –er/ -or, названия лиц или группы лиц, действия которых прямо или косвенно связаны с коммерческой деятельностью: *jobber* франц. *le jobber (джоббер, биржевой маклер); corner > le corner (группа или синдикат биржевых спекулянтов, скупающих акции); sponsor* франц. экв. *le sponsor*, официально рекомендованный термин *le parraineur; investor > l'investisseur; manager > le manager*, а также*:1) le gestionnaire, 2) le chef d'entreprise.*

Среди **неоднословных терминов**, представляющих собой синтаксически сложные номинативные единицы преимущественно с двухкомпонентной структурой, и характеризующиеся семантической целостностью, которая обусловлена однопонятийностью денотата, выделяются термины-композиты и составные термины-словосочетания**.** Наиболее продуктивными являются две типичные модели: 1) **N + N,** 2) **Adj + N** с количественным преобладанием композитов первой модели: *price-list* - франц. экв. *le prix courant; account current > le compte-courant; business card > la carte commerciale; stock-options* – франц. экв.: *les stock-options* и *la bourse d'options* с инвертированным порядком компонентов французских эквивалентов. Композиты второй модели – немногочисленны: *joint-venture* франц. *l'entreprise conjointe* и *la coentreprise; double-options* франц. *le doublé, la doublure.*

Среди ТСС доминируют двухкомпонентные англицизмы следующих типов:

1) *banking principle; jobbing system; registered stocks, hedge funds, venture capital* и др.

2) образные терминологические словосочетания с жаргонно-пейоративной или мелиоративной коннотацией: *hot money; blue chips; gray*

market; bull market; bear market, как правило функционирующие в текстах французских периодических изданий в оригинальной форме: “Le dow jones est calculé chaque jour d’après la moyenne de 30 valeurs boursières les plus importantes *les blue chips”* .

3) гибридные ТСС: *le raiting financier, clearing bancaire , le marché de « futurs », le cabinet de consulting ; le système de factoring* и др.

Многокомпонентные ТСС встречаются редко. Двухсловные английские термины *(le cash flow)* могут расширяться и иметь в постпозиции французский детерминирующий компонент: *le cash flow cumulé /совокупная выручка предприятия; le cash flow brut /валовая денежная выручка предприятия.* Наблюдается превалирование сложных слов и ТСС с подчинительной связью терминоэлементов, реже – с эквиполярной-сочинительной.

Представленный выше анализ организации английских заимствований французского языка позволил выявить наиболее общие тенденции в системе функционирования англицизмов:

1) тенденцию к «англицизации», интернационализации и универсализации научных терминологий; 2) тенденцию английских заимствований к воспроизведению и сохранению оригинальной формы и семантики в языке-рецепторе; 3) тенденцию к созданию языком-рецептором собственных терминоединиц для обозначения и номинации понятий, выражаемых адекватными англицизмами; 4) тенденцию или преференции к употреблению английских терминов в их оригинальной форме в периодических изданиях, в устной и письменной речи, адекватных им французских синонимических образований - в учебных текстах, монографиях, научной литературе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суперанская А.В. Заимствование слов и практическая транскрипция. Москва, 1962.

2. Тимофеева Г.Г. Новые английские заимствования в русском языке. Санкт-Петербург, 1995.

3. Казкенова А.К. Мотивированность заимствованного слова. Вопросы языкознания, 2003, № 5.

4. Niklas-Salminen A. La lexicologie. – Paris : Armand Collin, 1997.

5. 5. Forest C., Boudreau D. Dictionnaire des anglicismes. – Montréal : Groupe Beauchemin, 1998.

6. J.-Y. Capul, O. Garnier. Dictionnaire d'économie et des sciences sociales. – Paris : Hatier, 1999.

7. Гавришина К.С., Сысоева И.Н. Русско-французский и французско-русский валютно-кредитный финансовый словарь. – Москва: Рус. язык, 1991;

8. Longman. Advanced American Dictionary. - Longman, 2000.

9. Аникин А.В. Англо-русский экономический словарь. – Москва: Рус. язык, 1981.

10. Capital n 116, p.p. 38, 46.

ИСПАНСКИЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В РАКУРСЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ

Т.Г. ПОПОВА

Российский университет дружбы народов

В основе решения комплекса задач, связанных с изучением языка науки и техники, лежит многоаспектный анализ научно-технического текста. Одним из аспектов анализа научного текста является его исследование с позиций интертекстуальности.

Интертекстуальность, по определению Е.В. Михайловой, представляет собой многомерную связь отдельного текста с другими текстами по линиям содержания, жанрово-стилистических особенностей, структуры, формально-знакового выражения. Она является системообразующей категорией дискурса, соотносится с другими системообразующими категориями (авторство, адресатность, информативность) [Михайлова, 1999, с.3].

Ни один текст не может возникнуть на пустом месте, он обязательно связан с уже имеющимися текстами. Все, что было уже сказано и написано, является базой, основанием, необходимой предпосылкой и условием существования для вновь создаваемых вербальных текстов, а, значит, является системообразующим фактором при создании речетворческого произведения. Каждый текст представляет собой переход от уже известного (старого) знания к новому. Новизна в науке предстает как интегративное единство «своего» и «чужого».

В первом приближении можно выделить два фактора, определяющих интертекстуальность научно-технической статьи.

Во-первых, статья вписывается в группу статей той же тематики, потому что она не первая и не последняя, и с ними у нее устанавливаются «парадигматические» связи в том смысле, что она принадлежит к одной

тематической парадигме, основывается на ее предыдущих знаниях, «питается ими» и в ее рамках продуцирует новые знания.

Во-вторых, статья, будучи первичным текстом, который публикуется в журнале, зачастую сопровождается еще двумя сопутствующими текстами:

- вторичный текст, созданный на ее основе, то есть ее реферат,
- краткие данные автора, иными словами curriculum vitae автора.

Реферат как вторичный текст внутренне связан со статьей. Эта связь выражается и формальным образом. Реферат обычно располагается между заголовком и корпусом статьи. Таким образом, эти три компонента (заголовок, реферат и статья), взаимосвязанные друг с другом, предлагают читателю на выбор предварительное знание (заголовок), обобщенное знание (реферат) и детальное знание содержания (статья).

Краткие данные об авторе или его curriculum vitae необходимы для того, чтобы читатель мог идентифицировать автора. У данного типа текста стабильная стереотипная структура. Его функция облегчить адресату контакт с автором в случае необходимости.

Таковы внешние, явно выраженные интертекстуальные отношения научно-технической статьи с другими окружающими ее типами текстов. Однако проблема интертекстуальности имеет значительно более глубокий характер, поскольку она является системообразующей категорией текста. Кроме того, существуют определенные традиции и подходы к изучению интертекстуальности.

Отправной точкой для построения современной теории межтекстовых связей явились идеи М.М. Бахтина о "чужом слове" и диалогичности [Бахтин, 1979], под влиянием которых французская исследовательница семиотики Ю. Кристева в 1969 г. ввела в обращение понятие «интертекст». На протяжении последующих лет явление интертекстуальности исследовалось отечественными и зарубежными лингвистами с различных позиций. Проявление интертекстуальности на материале текстов научного дискурса получило освещение в работах С.С. Гусева, К. Н. Даировой, Г. С. Салова, В. Е. Чернявской, Е. В. Михайловой.

Погруженный в ситуацию общения, любой случай заимствования и реализации элемента "чужого" текста превращается в интертекстуальную ситуацию, которая может быть представлена в виде трехсторонней модели: 1) автор, включающий заимствованный элемент в создаваемый им текст, 2) сам заимствованный текст, 3) адресат, воспринимающий заимствованный текст.

Первым элементом интертекстуальной ситуации является автор, который включает в создаваемый им текст «чужие» фрагменты по разным причинам и наделяет их различными функциями. Вторым элементом интертекстуальной ситуации является сам текст. Его анализ, в отрыве от адресанта и адресата, позволяет выявить такие аспекты исследования как источник заимствования (откуда), объект заимствования (что) и способ реализации заимствования (каким образом). Третьим элементом является адресат, его субъективное отношение к тексту.

Типы интертекстуальных связей в научном тексте имеют особую значимость в сложившейся системе производства, передачи и хранения научной информации. Для построения классификации типов межтекстовых связей традиционно выявляются горизонтальное и вертикальное измерения интертекстуальности [Михайлова, 1999, с.9].

Под горизонтальной интертекстуальностью понимаются взаимоотношения между текстами содержательно и ситуативно объединенных вокруг единого центра в пределах сверхтекста. Для определения параметров горизонтальной интертекстуальности, в первую очередь, устанавливается, что именно является источником заимствования, фрагмент самого текста-источника или указание на какой-либо его формальный признак.

В первом случае происходит полноценное заимствование элемента текста-источника и его интеграция в текст-"носитель" (цитата):

«Eugenio Landesio inicia el prólogo de su libro afirmando que las dos clases de dibujo que se conocen son el geométrico y el perspectivo: “El primero

que se emplea para trazar las plantas, los perfiles y cortes de los objetos. » [Ciencia y desarrollo, 2001, c.27].

Во втором случае можно говорить об условном заимствовании, его названии, имени автора, выходных данные и т.п. (ссылка):

«Los datos disponibles de estrategia (**De Cserna Zoltán, et. al.,1988; Delgado Grabados, et al, 1994)** paleomagnetismo (**Centeno Elena, et al, 1986),** arqueología y vegetación (Rzadovski, 1954), composición litológica **(Badilla Cruz,1977, Martín del Pozo, 1982) …** ». [Ingeniería. Investigación y Tecnología, 2000,c.54].

Соответственно цитаты определяются как вид интертекстуальной связи, при котором фрагмент текста-источника интегрируется в текст-носитель**.** Ссылка определяется как вид интертекстуальной связи, при котором в тексте происходит указание на какой-либо формальный признак текста-источника. Эти паратекстовые заимствования в научной статье могут быть именными, титульными, адресными и смешанными (библиографические). Цитаты и ссылки в научных статьях представлены как изолированно, так и в различных комбинациях.

Прототипная разновидность комбинации цитаты и ссылки представляет собой сочетание цитаты и полной ссылки, включающей имя автора, название работы и ее выходные данные; все остальные комбинации цитат и ссылок являются производными.

Вертикальная интертекстуальность устанавливает связь между рассматриваемым текстом и знаковой системой, которая используется при его создании. Иноязычные связи текста, будь то цитата, ссылка или авторский текст на другом языке, являются вертикальными отношениями более высокого уровня, отношениями, связывающими текст научной статьи с другим естественным языком. Символьными связями текста предлагается называть разновидность межтекстовых связей, при которых устанавливается взаимоотношение между текстом статьи и какой-либо искусственной системой символов (язык формул, чертежей, схем, графиков и т.д.). Например:

Tabla 2. Características producidas por la Echelle

lambda **[Å]**	**d [Å/mm]**	**E *lambda***	***Lambda*** **[Å]**	**I**
3000	4.0	4 0 8	3019	1 2500
5				

(Ciencia y desarrollo, № 156, 2001, 46)

Требования к библиографическим обычно ссылкам унифицированы. В испанском варианте многие журналы используют следующий формат [Mutt, 2002]:

Для статьи: McFarlane, D. A. 1999. Late Quaternary fossil mammals and last occurrence dates from caves at Barahona, Puerto Rico. Carib. J. Sci. 25(3-4): 238-248.

Для книги: Aguayo, C. G. y V. Biaggi. 1982. Diccionario de Biología Animal. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico, 581 pp.

Для документов из Интернета: Mari Mutt, J. A. 1999 (active June 2002). Print vs. the Internet: On the Future of the Scientific Journal. http://caribjsci.org/june99/p.160-164.pdf

В заключение отметим, что научно-технический текст является многослойной смысловой структурой. В процессе его создания сопоставляются, дополняются, уточняются и оцениваются различные концепции, критерии, мнения и позиции. Интертекстуальные связи являются своеобразным переплетением «новой, авторской» и «старой, чужой» информации, которая вписывает авторскую информацию в концептуальное пространство ретроспективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

2. Михайлова Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе. Автореф. дис. ...канд. филол. наук. Волгоград, 1999.

3. Mutt, Mari José A. 2002, Manual de redacción científica, 5 edición, (disponible en http://www.caribjsci.org/epub1)

4. Ciencia y desarrollo, № 156, 2001, 27.

5. Ingeniería. Investigación y Tecnología, v. 1, № 5, 2000

6. Interciencia, v. 27, № 4, 2002,79.

7. Ingeniería. Ciencias ambientales, № 44, 1999, 22.

ИТАЛЬЯНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ПЕРИОД ФАШИСТСКОГО ДВАДЦАТИЛЕТИЯ

Л. Е. САБУРОВА

Российский государственный гуманитарный университет

В данном докладе я не ставлю перед собой задачу рассказать о творчестве всех известнейших писателей периода фашистского двадцатилетия. Я попытаюсь проследить основные тенденции в литературном процессе того времени, которые оказали влияние на последующую итальянскую литературу.

К сожалению, литература Италии XX века и в частности периода фашизма мало изучена в России. В то время, как именно этот период во многом определил дальнейшее ее развитие. Возможно, произошло это, прежде всего, благодаря тому, что, несмотря на авторитарный характер фашистского режима, отсутствие разработанной идеологической базы во многом мешало проникновению фашизма в сферу высокой культуры, хотя фашистскому движению и удалось снискать поддержку у части интеллигенции, о гегемонии в этом случае говорить не приходится. Дать четкую картину фашистской идеологической программы довольно непросто. Это скорее эклектичная подборка широчайшего спектра, порой противоречащих друг другу постулатов.

В словарной статье под названием «Доктрина фашизма», напечатанной в Итальянской энциклопедии 1932, Муссолини, подписавший статью своим именем (хотя в действительности статья принадлежала перу Джованни Джентиле), так определяет суть фашизма: «движение не было разработано за письменным столом, оно было рождено необходимостью действовать и само превратилось в действие». Первоначальных идеологов фашизма вряд ли можно назвать интеллектуалами, среди них выделяется, пожалуй, только Джованни Джентиле, который пытался подчеркнуть связь

фашизма с основными тенденциями времен воссоединения Италии, а также с либеральной культурой, называя фашизм «настоящим либерализмом», поскольку, по его мнению, фашизм доказал, что личностная свобода невозможна без свободы коллективной. В основном полем деятельности фашистов стала ангажированная философия (вспомним школу фашистской мистики («Mistica fascista») в Милане), образование, особенно школьное и средства массовой информации, в частности, телевидение и кинематограф, которыми занимался специально созданный орган Национальный институт Луче (l'Istituto Nazionale LUCE) и министерство народной культуры (Minculpop), основной деятельностью которых была пропаганда.

Антифашистское движение, по сути, было поддержано практически всей интеллектуальной элитой. Назовем самых ярких представителей этого движения: Бенедетто Кроче, Эинауди, Джованни Амендола, журналист Луиджи Альбертини. Немалая часть антифашистской культурной оппозиции, вследствие преследований и притеснений, вынуждена была перебраться во Францию, а многие так и не возвратились из тюрем, вспомним дело умершего в фашистских лагерях Антонио Грамши.

История фашистской Италии оставила после себя некоторые примеры диалога профашистской и антифашистской интеллигенции. Одним из примеров такого диалога является история двух манифестов. В 1925 г двести пятьдесят профашистски настроенных интеллектуалов подписали манифест, сочиненный Джованни Джентиле, основные положения которого заключались в том, что подтверждалась практически религиозная миссия фашизма, объявлялась война демократическим социалистам, в качестве морального долга интеллигенции обозначалась необходимость безоговорочно следовать требованиям родины и чтить коллективную свободу фашистской Италии, не включающую в себя мелкое самоуправство неразумных и бездельников.

В этом же году антифашистская интеллигенция, во главе которой встал Бенедетто Кроче, напечатала ответный манифест, подписанный известнейшими писателями и деятелями культуры, в число которых вошли

Луиджи Эинауди, Альдо Палаццески, Эудженио Монтале и др. В своем полемическом манифесте они заявляли, что единственный долг интеллигенции заключается в том, чтобы своими критическими работами, исследованиями и художественными произведениями духовно развивать всех людей, в независимости от того, к какой партии они принадлежат, и единственная вера, которая является залогом любого движения вперед, это вера в справедливость, человечность и свободу каждого человека.

Надо сказать, что литература фашистского двадцатилетия ни в коем случае не равняется понятию фашистской литературы. Еще в двадцатые годы идеологи фашизма заявляли, что фашистскую литературу еще нужно создать, а в 1932 г. писали, что за десять лет фашистского режима все же не удалось до конца справиться с существованием не фашистской литературы, но с другой стороны фашистская литература задачу свою выполняет.

Несмотря на ограничения фашистской идеологии, цензуру и так называемую «реставрационную кампанию», которая практически задушила итальянский поэтический авангард, итальянская литература этого периода сделала огромный прорыв к обновлению и в прозе, и в поэзии. Что касается прозы, то здесь мы наблюдаем несколько интересных тенденций.

К реалистической тенденции можно отнести неоднократные попытки возродить жанр романа. В 1923г выходит критическая работа Джузеппе Антонио Борджезе под названием «Время строить», который призывает к преодолению фрагментарного письма, разработанного движением «Voce», а позже проповедуемого журналом «Ronda», ратуя за возвращение к веристскому роману. В качестве нынешнего последователя натуралистической школы Борджезе приводит имя писателя Федериго Тоцци и его роман «Кражи»(«Rube»), в котором Тоцци описывает судьбы интеллигенции, «непригодной» к условиям жизни в Италии послевоенного времени. По словам Борджезе, в своем романе Тоцци идеально сочетает современную символичность с традиционной натуралистичностью.

Среди писателей, сознательно стремящихся оставаться в лоне традиции, выделяется также Риккардо Баккелли. Его излюбленный жанр –

это опять-таки жанр исторического романа, сознательно приближенный к образцам XIX века по своей структуре и сильному морализаторскому началу.

В 1929г дебютирует и молодой Альберто Моравиа со своим романом «Безразличные», таившим за внешним беспристрастием глубокий полемический пафос и неприятие существующего режима. Позже Моравиа займет в Итальянской литературе вполне заслуженную нишу признанного и удачливого романиста, популяризатора идей психоанализа и экзистенциализма, описывающего пороки и добродетели буржуазии. Моравиа выделяется также своим вкладом в распространение и отчасти формирование усредненного стандартизированного литературного итальянского, который до деятельности Моравиа имел менее устойчивые формы.

Не безынтересным можно назвать и объединение писателей-реалистов Тосканы, представленное такими писателями, как Романо Биленки, Васко Пратолини, Карло Кассола, Николо Лизи и др. Их произведения нарочито реалистичны и отмечены так называемой «провинциальной тематикой», в основном, это сцены сельской жизни, линейные сюжеты, автобиографические мотивы, сознательно упрощенная и сухая стилистика, призванная рассказать о тяжелой жизни итальянского крестьянства, по сути, они очень близки к веризму XIX. Всех их объединяет антифашистская направленность. После Второй мировой войны эти писатели займут совершенно разные ниши.

Но наиболее интересные литературные тенденции Италии времен фашизма нашли свое отражение в деятельности так называемых толстых литературных журналов. Как и во многих странах, живой литературный процесс разворачивался именно на их страницах, однако в этот нелегкий период идеологического давления, толстые журналы стали прибежищем многих инакомыслящих писателей, не желавших соответствовать навязанным сверху нормам. Надо сказать, что практически все известные литературные журналы не были профашистскими, а если и начинали, как профашистские (такие как «Il Selvaggio», «L'Italiano» или «Bargello») – очень

быстро переходили в противоположный лагерь. Основная позиция литературных журналов – это скорее сознательный уход от острых политических проблем.

В этом смысле очень показателен проект римского журнала «La Ronda»(Патруль), издававшегося сразу после Первой мировой войны, под редакцией Винченцо Кардарелли. В начале своей деятельности идеологи журнала разрабатывают собственную условную программу, которую сам Кардарелли назвал «метафорической». В этой программе «рондисты» пытались составить перечень классической для современной Италии литературы, как говорили сами «рондисты», от юношеских страстей вернуться к традиции. Например, Кардарелли заменяет культ Ницше культом Леопарди, подчеркивая при этом с некоторой тревогой, свою приверженность также и Бодлеру, открещиваясь, таким образом, от фашистских призывов ориентироваться только на итальянскую литературу. Многие исследователи называют эту программу «бегством от современности в недра стилистики» или «аристократическим отказом от борьбы с целью выживания». Как бы подтверждая эти высказывания в одном из номеров «La Ronda», Кардарелли пишет: «Прощай благословенная юность. Настал момент действовать благоразумно». Несмотря на фашистскую пропаганду, ратующую за продвижение только «истинно патриотичных»(strapaesani) писателей, «La Ronda» был открыт для европейской литературы.

Еще более смелым в этом смысле был литературный журнал «Двадцатый век», во главе которого стоял, основатель движения «магических реалистов» писатель Массимо Бонтемпелли. Журнал «Двадцатый век» позиционировал себя как модернистский и интернациональный вестник эклектичного европеизма. Первые два года журнал издавался даже на французском языке, в числе прочего, там были напечатаны некоторые главы из Джойсовского «Улисса». Прежде всего, «Двадцатый век» выступал против романтической традиции, сентиментализма, психологизма, натурализма, т.е. всех основных тенденций девятнадцатого века, ратуя за модернистскую

легкую улыбку магического реализма, призванного сблизить литературу с новым кино, живописью и отчасти с публицистикой.

В конце 20ых годов, в тот решающий момент, когда шло формирование приемлемой для новой власти модели искусства, между «Двадцатым веком» и тогда еще фашистским «IL Selvaggio» развернулась полемика о путях развития новой литературы. «Il Selvaggio» утверждал, что единственный достойный подход зиждется на обращении к провинциализму, который и отмечен истинно итальянским духом, Бонтемпелли противопоставлял этой концепции необходимость возникновения совершенно нового для Италии «буржуазного искусства», которое могло бы опираться с одной стороны на великую европейскую традицию, с другой же стороны взяло бы за основу опыт футуристического авангарда.

Совершенно особую роль в становлении новой итальянской литературы сыграл еще один толстый литературный журнал под названием «Solaria», собравший вокруг себя наиболее интересных писателей и поэтов фашистского двадцатилетия. Большинство литературных журналов Италии объединяло стремление отойти от так долго главенствующей натуралистической прозы, найти новые и более интересные формы. В этом отношении наибольшей интерес, несомненно, представляло творчество Итало Звево. Но совершенно закономерно, что столь непохожая на предшествующую традицию литература, была далеко не сразу признана и тем более понята. Именно «Solaria» сделала первые и решающие шаги в этом направлении. В 1929 г вышел знаменитый номер журнала «Solaria», посвященный Итало Звево, включивший многие его произведения и западные критические работы, посвященные их анализу. Основная же заслуга литературного объединения «Solaria» заключалась, прежде всего, в сознательном переосмыслении и обновлении традиционной системы жанров. Как и многие литературные журналы того времени, «Solaria» не мыслил этого становления вне великой европейской традиции, в большей степени обращаясь, конечно же, к европейским модернистам. Феномен «Solaria» заключался еще и в том, что объединение не предлагало какой-то

определенной стилистической литературной модели, оно было полем свободного эксперимента, в котором принимали участие совершенно разные писатели.

В числе прозаиков писавших в «Solaria» можно назвать тогда еще мало известного Карло Эмилио Гадда, близкого по стилистике к литературному экспрессионизму, хотя в совершенно особой оригинальной форме, Алессандро Бонсанти с его автобиографической прозой, считающейся неплохим подражанием Прусту, Джанну Манцини с ее внутренним диалогом, в известной степени близким эстетике Вирджинии Вульф, Элио Витторини, с его революционным романом «Красная гвоздика», к идейными сторонникам «соляристов» можно отнести и Томмазо Ландольфи, обращенного скорее к опыту французских сюрреалистов и др.

К журналу «Solaria» присоединились и такие большие поэты, как Унгаретти и Монтале – так называемые «герметики», подчеркивающие свою разорванность с знаменитой итальянской риторической традицией, используя изобретенный ими «этико-спиритуальный» метод замкнутого в себе письма. При таком разнообразии прозаических тенденций, собранных в журнале, становится очевидным, что «Solaria» вобрал в себя практически всю экспериментальную литературу Италии 1920-30гг.

В несколько манифестационной форме, однако с большой точностью, писатель Элио Витторини, принадлежавший, как уже было сказано, к объединению вокруг журнала «Solaria», перечисляет причины кризиса, постигшего молодое поколение итальянских писателей. Витторини писал: «В учителя нам не годились ни Пасколи ни Соффичи ни тем более Д’Аннунцио, который убого закончил тем, что зациклился на себе. Эстетика Кроче оставляла нас абсолютно равнодушными. Что касается футуризма, наше мнение опередило время, мы осуждали его в самой его сути, футуризм выходит за рамки истории литературы, убогий и посредственный, лишенный всякой интеллектуальной силы.

В результате литература нынешнего поколения сформировалась на основе удачного и странного столкновения самой нашей чистой

грамматической самобытности и великой европейской традиции. В одно мгновение нами были осознаны и провозглашены наши главные учителя, однако с горьким пониманием того, что они говорили не на нашем языке. Нас поразила наша ближайшая связь с Прустом, Жидом с европейским направлением мысли. Пруст наш самый непосредственный и настоящий учитель, но вне всякого смешивания его с Фрейдом. И все же мы не прустиане, не жидиане и не апологеты Джойса. Воздух, которым мы дышим – это воздух взаимных связей и обмена опытом. На сегодняшний день нашему литературному воспитанию послужили Леопарди, Европа и Звево, пришедший в последний момент, кажущийся чужеземцем, реликтом, нам помог больше, чем двадцать лет плохой литературы». Эта заметка Витторини несла в себе глубокий антифашистский пафос, прежде всего в том, что касалось подчеркнутого восхищения европейскими модернистами.

Однако помимо противостояния фашистской идеологии, как мы видим, объединение «Solaria», боролось и с традиционалистскими взглядами на литературу. По большей части антиконформистские взгляды новых писателей вызывали живейшее возмущение у традиционной критики, которая одинаково отказывались воспринимать и футуристов, и магических реалистов, и сюрреалистов, и герметиков. К традиционной критике присоединились и философы-идеалисты, которых представлял Б. Кроче, утверждающие, что новая литература и особенно новая критика, слишком далеки от науки, прежде всего по причине недостаточного внимания к философии, традиционная критика выступала против всех новых тенденций.

Против такого взгляда одним из первых выступил Винченцо Кардарелли, утверждая за литературой и литературной критикой неоспоримое право самостоятельно решать, какими путями она должна развиваться. Что же касается философии, то Кардарелли называет ее столь же далекой от литературы, сколь и жизнь от логики.

Именно в этом споре вырабатывается понятие поэтики, противопоставленное понятию эстетики, разработкой которой занимался Бенедетто Кроче.

Однако вне всяких сомнений «Solaria» имел слишком глубокую антифашистскую направленность и в 1936г был вынужден прекратить свое существование. Идеи, проповедуемые «Solaria» оказали огромное влияние, прежде всего, на молодое поколение поэтов и писателей, большинство из которых продолжило свою деятельность в новом журнале под названием «Letteratura», ставшим прямым последователем «Solaria». Вскоре Карло Бо напишет: «Журнал «Letteratura» был несомненным протестом, и в то же время воплощенной надеждой».

Сейчас почти по прошествии века мы можем сказать, что эти полуподпольные объединения молодых экспериментаторов и стали тем решающим этапом в итальянской литературе, который обозначил ее дальнейшее развитие. Достаточно сказать, что именно в этот период сложилась плеяда таких больших итальянских поэтов XX века, как Джузеппе Унгаретти, Эудженио Монтале, Сальваторе Квазимодо; в прозе же дал такие имена как Карло Эмилио Гадда, Массимо Бонтемпелли, Томмазо Ландольфи, Дино Буццати.

ЛИТЕРАТУРА

1. ”*Dottrina del fascismo*”., Enciclopedia italiana, Milano 1932.

2. Studi sulla letteratura italiana degli anni venti e trenta, Vita e Pensiero, Milano 1989.

3. G.Pampaloni, Storia della letteratura italiana, Il Novecento, vol. IX, Garzanti, 1969

G. Manacorda, Dalla “Ronda” al “Baretti”, Gli intelletuali di fronte al fascismo negli anni venti, Milano, 1981

4. G. Luti, Dizionario critico della letteratura italiana del Novecento. Milano, 1997

5. D. D’Alterio, Vincenzo Cardarelli sindacalista rivoluzionario. Politica e letteratura in Italia nel primo Novecento, Roma, 2005.

НЕКОТОРЫЕ ТАКТИКИ УСТНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

А.Н. САК

Российский университет дружбы народов

Анализируя коммуникативные тактики применительно к испанскому деловому письму, мы пришли к выводу, что каждый шаг коммерческого письма мотивирован с точки зрения тактики и стратегии делового общения. Каждый элемент структуры письма связан с предыдущим и последующим шагом и логически уместен, иначе произойдет непонимание между партнерами и деловой контакт просто не состоится:

- приветствие (контакто-устанавливающая функция)

-указание на источник информации, откуда были получены сведения об адресате (приведение к общему знаменателю пресуппозиций собеседников, как исходная точка делового контакта)

-похвала в адрес собеседника (игра на повышение собеседника как очень важный эмоционально настраивающий ход)

-самопрезентация (похвала в свой адрес-«игра на повышение»).Прием самопрезентации используется для установления и поддержания имиджа говорящего.

-указание на эксклюзивность делового контакта (посредством наведения изотопии с лексической функцией Magn).Подчеркивание эксклюзивности коммерческого контакта- как одна из самых действенных коммуникативных тактик испанского делового письма: Un hombre de negocios como Usted no puede menos de aceptar nuestra propuesta. Puesto que tiene Usted tantas ventas en tantos países…

-непосредственно корпус письма с деловыми пожеланиями, заявлениями, требованиями, предложениями, выраженные разнообразными коммуникативными тактиками (в основном убеждениями)

-концовка, в которой заранее приносится благодарность, усиливающая перлокутивный эффект данного письма - убедить собеседника согласиться с

автором письма. Здесь отмечается употребление перформативов de antemano les damos las gracias и т.д., что еще раз указывает на перлокутивный эффект как основной упор делового общения. Что касается коммуникативных тактик, использующихся в устном деловом общении, например, в связке «начальник – подчиненный», хотелось бы выделить следующее:

очень часто (как в обиходе, так и в деловом общении) говорящий преследует цель, чтобы информация, содержащаяся в его сообщении, была воспринята слушающим не совсем так или совсем не так, как она формально содержится в его высказывании. С одной стороны говорящий хочет, чтобы слушающий сделал определенный вывод из его высказывания, с другой - он не хочет, чтобы в случае ложного вывода ответственность за это падала на него. Тактика «скрытой передачи своей идеи начальнику» тесно связана с семантической категорией «наследования презумпций». У Падучевой [Падучева, 1986] этот феномен называется «факультативной окраской презумпций, согласно которой: а) презумпция Р в соответствующем мире может быть переведена в презумпцию реального мира (или, по крайней мере, в суждение, истинное в реальном мире) при соответствующем изменении содержания – модальной окраске и б) Р остается презумпцией в реальном мире, например, Si le pego se arrepentirá de haberse metido conmigo=> «se ha metido conmigo». Вводя презумпцию (зачастую ложную) посредством миропорождающих операторов –es posible, creo, en mi opinión, a mi juicio, a mi parecer и т.д., говорящий надеется, что данная презумпция окажется зафиксирована в сознании слушающего, но уже в «реальном для него мире». Es posible que Alejandro lo haya hecho → Alejandro lo ha hecho-данная презумпция остается в сознании слушающего как презумпция реального мира., что влечет за собой соответствующие последствия – мотивирует начальника на определенные действия. Si lo hicieramos obtendríamos una ganancia→презумпция «Hay que hacerlo». То, что высказывание осуществлено в возможном мире говорящего, снимает с него обязательность выполнения, констатацию; начальник или партнер интерпретирует это как факультативный выбор и презумпция становится его собственной - это

называется «приватизацией идей». Итак, мы можем назвать данный эффект манипуляцией сознанием за счет презумпций (иногда ложных или выгодных говорящему). Данная тактика «подсовывания презумпций» обладает большой убеждающей силой, поскольку презумпция выводится самим адресатом. Для манипулирования сознанием собеседника говорящий может прибегнуть к явно ложным высказываниям, но, как правило, говорящий не идет на это, так как боится быть пойманным на лжи, поэтому в манипулятивных целях он обычно не использует фактивные глаголы типа сожалеть- sentir, знать- saber. Чтобы его не уличили, говорящий обычно использует другие средства создания контрфактической ситуации, например, миропорождающие операторы.

Необходимо также выделить зависимость презумпции от просодии. Esa empresa no vale 50millones de dólares =>vale menos de cincuenta millones. La empresa vale 50 millones de dólares/=>vale precisamente 50 millones. La empresa vale/ 50 millones de dolares=>vale más de 50. Este problema /Juan lo resolverá.=>este problema lo resolverá y los demás no se sabe. Juan/ resolverá este problema =>el resolverá este problema y otros funcionarios no se sabe. Ganará 10 mil al mes=> а может и больше, en media hora no llego=>мне понадобиться больше времени,en medio año gaseoductos así no se construyen=>se tarda más tiempo en construirlos. Инструментом подобной тактики выступает модальность возможности. Su casa la venderán por 30mil=>а может и за большую сумму; por treinta mil se podrá comprar un chalet así=>такой особняк можно купить именно за такую сумму. Как мы можем убедиться, глаголы caber, poder, aguantar, durar, tardar en- способствуют употреблению данной тактики посредством соответствующей просодии. Свой вклад в просодию в испанском языке вносят выделительные конструкции es por 10 mil dólares que se puede comprar esta casa=> этот дом можно купить именно за 10 тыс. долларов. Esta casa sí la venderán por 10 mil=>за десять продадут, а, может, и за большую сумму. В других контекстах =>продадут именно за 10 тысяч, в зависимости от контекста, задаваемого предыдущей репликой.

Другим способом реализации данной тактики является лексическое значение глаголов создания образа, например: se puede tomarlo por un vagabundo=>es un vagabundo (можно отметить придание деспективной окраски, пейоративного признака). Непосредственно семантика глаголов принять- tomar, узнать-reconocer, видеть-ver, т.е. глаголов идентификации позволяет говорящему без особых рисков прибегнуть к данной тактике - скрытно придать тому или иному объекту определенный положительный или отрицательный признак. Кажется, сам язык становится на сторону говорящего для того чтобы замаскировать его истинное намерение, выводимое из как бы невзначай брошенной фразы. Казался, производил впечатление, представлялся -глаголы восприятия в значении мнения- посредством презумпций, выводимых с помощью этих глаголов объект сам является «виновником» данного впечатления, а с субъекта спросу-то и вовсе нет. Me pareció indispuesto para este tipo de trabajo=>esta indispuesto para este trabajo. Чтобы сопоставить два объекта-стимул[коллега по работе] и образ[бомж, негодяй, некомпетентный сотрудник или наоборот прекрасный работник] буфером между стимулом и объектом выступают именно глаголы: узнал, увидел, принял, которые не налагают на говорящего особой ответственности за сказанное, но порождает презумпцию истинности наличия данных качеств у объекта. Я [Агенс] считаю его [тема] хорошим специалистом [концепт]. Участники тема и концепт особенно ясно видны в каузативах, таких как, например, представить в значении попытаться каузировать считать [Падучева, 2003]. В нашем случае агенс стремится быть сведенным к безличному: Se pusieron de manifiesto las ventajas de la forma democrática del gobierno (Это показало преимущества демократической формы правления). По мнению Е.В. Падучевой знание отличается от мнения отсутствием так необходимой для нашей тактики раздвоенности. Правда, пишет Е.В. Падучева, различие между знанием или мнением не во всех контекстах очевидно. Поэтому не всегда ясно, должен ли я знать или считать, что так. Близкое соотношение - между мнением и его основанием - также может выступать как коммуникативная тактика. Вижу по вашему

выражению лица [основание], что я прав [мнение]. Догадался по его смущенной улыбке [основание], что он ошибся [мнение].

Итак, в нашей тактике «скрытой передачи своей идеи начальнику», говорящий хочет вообще исчезнуть из установленной им связи между знаком (или концептом) и денотатом. Например, в случае глагола слышится-se oye-концепт продвигается из объектной позицию в субъектную, а субъект уходит за кадр, оставшиеся два участника оказываются связаны друг с другом как означающее и означаемое. Oigo claramente la ira (концепт) en la voz (тема) de Marta =>en la voz de Marta se oye ira(концепт). En esta empresa se ve un gran potencial y al mismo tiempo importantes problemas=>используется также метонимический перенос: esta empresa pasa por importantes problemas. В романских языках сам объект становится агенсом: el libro recoge tres capítulos, l'hotel abrite 500 touristes. Тем не менее, начальник не остается в долгу. Очевидно, тот, кто находится в более сильной позиции имеет больший набор тактик (выбор) для достижения своей цели. Этот выбор зависит в большей мере от социально-ролевого статуса участников общения: начальник обычно начинает с косвенных речевых тактик, если они недостаточны, он применяет более «жесткие» тактики, напрямую связанные с его статусом и властью над подчиненным: не хотел Вам говорить, те не менее Вы должны сделать так-то и так-то,- впрочем, здесь начальник старается «сохранить лицо», не выглядеть тираном. Начальник прибегает к аргументации, убеждениям, ссылкам на «необходимость», тактике «выставления подчиненного дураком». Одна тактика может трансформироваться в другую, но набор таких трансформаций ограничен, поэтому мы можем говорить об определенных комплексах коммуникативных ходов. Например, в маршрутном такси пассажир, передавая сдачу от водителя другому пассажиру, роняет пять рублей и не может их найти в темноте, - он говорит: я думаю, из-за пяти рублей вы не обеднеете. Он использует двухходовую тактику. Первый ход-снятие важности (релятивизация пропозиции), в данном случае говорящий прибегает к прямому обману - пропали 5 рублей, а он открыто снижает их

стоимость до двух. Для того, чтобы избежать дальнейшего осложнения ситуации он прибегает к следующему коммуникативному ходу- игре на повышение собеседника: вы не обеднеете. Собеседник прекрасно понимает все нюансы тактики говорящего и не может сопротивляться из-за страха «потерять лицо». Первая тактика выступает здесь подготовительной релятивной тактикой (причина), вторая – основной, предикативной (следствие). Таким образом, данные тактики оказываются связанными между собой причинно-следственными отношениями, на боязни собеседника плохо выглядеть в глазах общественного мнения играет говорящий, прибегающий к так называемой тактике «ловушки». Эта тактика заключается в том, чтобы выставить неуместным мир суждения адресата по отношению к реальному положению дел, недопустимость положения дел, отраженного в сознании собеседника

-Es válido el terrorismo sí o no?

- el terrorismo-no

- lo que hace ETA es terrorismo?

- Quiere que hagamos un debate sobre violencia…

- No,respóndame primero, lo que hace ETA es terrorismo?

Журналист при помощи двух меньших посылок стремится вынудить собеседника вывести бóльшую посылку, что lo que hace ETA no es válido, собеседник, член баскской националистической партии не выдерживает давления логики и уходит от ответа. Таким образом, в деловом общении на примере испанского языка можно выделить как эксплицитные, так и имплицитно выраженные тактики, образующие сложные предикативно-релятивные комплексы, служащие для выделения или наоборот умолчания тех или иных идей говорящего (тем беседы). Обычно люди используют данные тактики интуитивно, подробное же их изучение ведет к более глубокому пониманию истинных намерений его участников, позволяет избежать возможных потерь в бизнесе.

ЛИТЕРАТУРА

1.Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. –М., 1986

2. Падучева Е.В. О семантике просодических сдвигов (вклад просодии в семантику предложения) – М., 2003

3.Падучева Е.В. Глаголы создания образа: лексическое значение и семантическая деривация. – М., 2003

4. Сак А.Н. Лингво-прагматические аспекты испаноязычного газетно-журнального интервью. Дис… канд.филол. наук. – М.,2005

ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ

А.Ф. САТТАРОВА
Башкирский государственный университет
Сибайский филиал

Рассматривая проблему интерференции, прежде всего, обратим внимание на то, что в историческом плане введение термина интерференция интерпретируется авторами по-разному. Так, понятие интерференция, по мнению Т.П.Ильященко, впервые появилось в публикации пражского лингвистического кружка. Того же мнения придерживаются Е.М.Верещагин, З.У.Блягоз. Однако Ю.А.Жлуктенко полагает, что термин интерференция впервые встречается еще у И.Эпштейна (1915), только затем он был введен Пражской школой.

Понятие интерференция рассматриваются с лингвистических, психологических, психолингвистических позиций с учетом социально-исторических и социалистических факторов в целом. С лингвистических позиций явление интерференция анализируется в трудах Л.И.Баранниковой, З.У.Блягоза, Т.В.Булгаковой, У Вайнрайха, Ю.Д.Дещериева, М.М.Михайлова, Л.М.Уман, Э.Хаугена и др.

Представляет интерес основное положение, выдвигаемое З.У.Блягозом, согласно которому при взаимодействии языков в них, как правило, возникают определенные изменения сначала в речи, затем в языке, которые именуются в лингвистике термином интерференция. Автор обращает внимание на то, что термин интерференция латинского происхождения – «inter» - «между» + «ferens / ferentis» - «несущий, переносящий», которое преимущественно употребляется в физике в значении «взаимного усиления или ослабления волн (звуковых, световых, электрических» и др.) при наложении друг на друга.

В трудах У.Вайнрайха представлено широко известное понимание интерференции: «Те случаи отклонения от норм каждого из языков, которые

происходят в речи двуязычных лиц в результате того, что они знакомы более чем с одним языком, то есть вследствие контакта языков, называется явлением интерференция.

М.М.Михайлов обращает внимание на то, что интерференция появляется в речи биглота (или полиглота) вследствие перестройки моделей одного языка по образцу другого языка. Причем перестройка может происходить в одном направлении или обоих направлениях, т.е. перестройке могут быть подвержены модели, как родного, так и неродного языка. Но влияние исходит со стороны той модели, которая является первичной, наиболее усвоенной, активной, чаще употребляемой. Отметим, что данное положение соотносится с принципом доминантного языка, функционирующим в билингвиальном континууме.

Преодолеть влияние родного (или другого более знакомого) языка на изучаемый – интерференцию - можно двумя способами: большой языковой практикой или осознанием тех различий, которые существуют между родным и изучаемым языком.

Выбор языкового материала для исследования интерференции – взаимодействие французского и русского языков. Являясь языками индоевропейской языковой семьи, они входят в различные ее группы. Таким образом, создается возможность для возникновения интерференции. Именно возможность, поскольку сам факт наличия сходства или его отсутствия не может гарантировать проявление интерференции в речи. Последняя, вероятно, зависит от многих факторов и, прежде всего, от особенностей деятельности самого двуязычного индивида.

Не вызывает сомнений общепризнанное положение о том, что показателем интерференции являются типичные ошибки в иноязычной речи, вызванные влиянием родного языка.

В наиболее общем смысле ошибка – это неадекватная реакция на определенную ситуацию общения, выражающееся в отклонении от языковой нормы. Четко «разводят» ошибки случайные (mistakes, slips,

lapces) – оговорки, описки, обмолвки и закономерные типичные (errors) – собственно ошибки.

Так L.Duskova пишет, что ошибки первоначального вида могут быть определены, как случайные, несистематические отклонения в силу мнемических погрешностей и психофизиологического состояния говорящего, тогда как собственно ошибки отражают определенный дефект знаний, умений, навыков.

Таким образом, ошибки по интерференции будем считать ту часто повторяющуюся, типичную ошибку, встречающуюся у большинства обучающихся данному иностранному языку в силу влияния родного языка. Прогресс выявления таких ошибок, осуществляется путем сопоставительного (контрастивного) анализа языков, явлений в контакте и оценка результатов реальной речевой деятельности, т.е. посредством анализа совершенных ошибок.

Сопоставительный анализ представляет собой один из лингвистических методов. Суть его в установлении сходства и различия между явлениями нескольких языков в условиях синхронного рассмотрения. Использование его с целью выявления интерференции дает достаточно объективные данные для прогнозирования ошибок.

В процессе изучения явлений интерференции исследователи стремились установить закономерности ее возникновения и дать типологию этих закономерностей. Общие принципы классификации явлений интерференции подробно разработаны А.Е.Карлинским, наиболее исчерпывающую классификацию типов интерференции на фонологическом уровне предложил У.Вайнрайх, на лексическом – М.В.Никитин .

Выше подчеркивалась, что интерференция, во-первых, является отклонением от нормы в речи на $Я^2$ под влиянием $Я^1$ и ее количество и качество зависит от отношений между системами контактирующих языков; во-вторых, она наблюдается в речи билингва; в-третьих, она возникает в процессе коммуникации в ситуации двуязычия.

С учетом этих предпосылок можно различить следующие типы грамматической интерференции:

- по характеру отношений между грамматическими системами (собственно лингвистический аспект);

- по видам речевой деятельности (психолингвистический аспект);

- по влиянию на акт коммуникации (социолингвистический).

Типы грамматической интерференции по характеру отношений между системами:

- парадигматическая (или морфологическая) интерференция связана с нарушением категориальных признаков частей речи (категории числа, падежа, рода у существительных, времени, вида у глаголов и т.д.), она реализуется преимущественно в виде недодифференции и сверхдифференции;

- синтагматическая (или синтаксическая) интерференция, связана с нарушением правил сочетаемости элементов в речевом потоке, с нарушением отношений между членами предложений, представлена плюс-сегментацией, минус-сегментацией и репласацией.

Однако для адекватного и исчерпывающего рассмотрения какого-либо явления недостаточно только знание об объекте, то есть того, что необходимо познать. Не менее важной является детальная разработка методов и принципов его познания, то есть того, каким образом наиболее полно и экономично можно познать и описать данный объект.

Исследование синтагматической грамматической интерференции осуществляется в представленной статье, на основе идей диалингвального анализа, предложенного Э.Хаугеном и детально разработанного Р.Ладо и А.Е.Карлинским.

Суть диалингвального анализа, представляющего собой многоступенчатую исследовательскую процедуру, сводится к следующему.

Первым этапом этого анализа является раздельное описание систем или подсистем контактирующих языков в единых терминах и с единых теоретических и методологических позиций. При этом следует учитывать,

что «двуязычное описание есть нечто большее, нежели механическая сумма двух однозначных описаний, оно направлено на то, чтобы соотнести и приравнять друг другу единицы этих языков».

На втором этапе проводится конфронтативный анализ рассматриваемых систем, подсистем или моделей с целью определения сходств и различий. Сопоставительный анализ представляет собой основу для последующего прогнозирования интерференции.

Третий этап является собственно процессом прогнозирования интерференции. Он осуществляется на базе результатов конфронтативного анализа, причем устанавливается не только общая сфера потенциальной интерференции, но и ее типы и виды, то есть конкретный характер речевых ошибок билингва. Таким образом, при этом этапе осуществляется лингвистическое моделирование интерференции в речи билингва при данном конкретном типе языкового контакта.

Четвертый этап заключается в экспериментальной проверке предсказанной сферы потенциальной интерференции знать правила установления отношений межъязыковой корреспонденции. Корреспондирующими принято считать единицы $Я^1$ и $Я^2$, «которые совпадают (сходны) хотя бы по одному параметру».

А.Е.Карлинский (6) подошел более дифференцированно к понятию межъязыковой корреспонденции, предложив подразумевать под этим явлением «отношение бинарного соответствия между элементами …контактирующих языков, устанавливаемое на всех уровнях и планах языковой системы». Частным случаем межъязыковой корреспонденции является:

1) отношение сходства (одинаковости во всех ситуациях)

2) отношение сходства (одинаковости в определенной ситуации).

Корреспонденция, таким образом, это отношение сходства, которое может вытекать только из тождества формы **(изоморфизм**), или тождества значения **(эквивалентность**), или тождества как формы, так и значения)

Корреспондирующие элементы – это единицы, обладающие полной или частичной взаимозаменяемостью в речи на обоих языках. При полной заменяемости элементов предполагается отсутствие интерференции, а при частичной – ложное отожествление элементов, в результате чего возникает интерференция.

Различные комбинации типов отношений могут по-разному влиять на возникновение интерференции:

Типы отношений при языковом контакте.	Совпадение (+) или несовпад. (-) Формы Я1 и Я2	Совпадение (+) или несовпад. (-) содержания Я1 и Я2	Возможность проявления интерф-ции
1.Конгруэтнтность	+	+	-
2. Изоморфизм	+	-	+
3. Эквивалентность	-	+	+
4. Различие	-	-	-

Первые три типа отношений являются корреспонденцией, то есть межъязыковым соответствием, а четвертый представляет собой межъязыковое различие.

Интерференция не может возникнуть при конгруэнтности, когда совпадают форма и содержание корреспондирующих элементов и их последовательностей. Здесь имеет место **фацилитация** (положительный перенос, способствующий успешному овладению новой деятельностью). Например, на синтаксическом уровне, при контакте предложений сходных моделей

рус. N^1 - V и франц. N^1 - V (план содержания) совпадают также формы их репрезентации (план выражения) : *Mon père travaille = Мой отец работает*.

При межъязыковом различии также невозможно возникновение интерференции, так как элементы двух языков никак не соотносятся между

собой и не влияют друг друга, например: *Mes parents travaillent à l'usine ≠ Книга очень интересная.*

Интерференция проявляется в условиях, когда корреспондирующие элементы оказываются изоморфными, но не эквивалентными или эквивалентными, но не изоморфными.

Ситуацию изоморфности и неэквивалентности корреспондирующих элементов на синтаксическом уровне представить трудно, так как вряд ли отыщется модель корреспондирующего предложения, реализуемая в одинаковых для двух языков формах, но имеющая разные значения.

Выражения *Il pleut и Идет дождь* являются эквивалентными, но не изоморфными. Попытка билингва установить изоморфные отношения между русским предложением и его французским эквивалентом приведет к интерференции, ср. : *Il pleut → La pluie va. (Дождь идет*).

Эквивалентность является преимущественным типом отношений, устанавливаемых между корреспондирующими предложениями двух языков**.**

Основным техническим приемом установления эквивалентности предложений в двух языках и установлении на этом основании возможных типов синтаксической грамматической интерференции является так называемый текстуальный перевод предложения $Я^2$ на $Я^1$, а затем буквальный перевод эквивалентного высказывания $Я^1$ снова на $Я^2$. Например: A*pprendre, c'est notre devoir → Учиться – наша задача → Etudier, c'est notre devoir; где Etudier, c'est notre devoir* является ожидаемой ошибкой при порождении билингвом высказывания «*Учиться – наша задача*»

При помощи такого приема получается список всех основных типов синтаксической интерференции вместе с соответствующими нормативными конструкциями как относительно различных моделей и порядка следования элементов предложения, так и относительно валентных показателей глагола как семантического и структурного центра предложения.

Таким образом, теория интерференции имеет кроме теоретической, практической и прикладной характер, т.е. может служит целям совершенствования методики преподавания иностранного языка, прогнозированию степени и характера интерферентного влияния родного языка на различных уровнях парадигматической, синтагматической, коммуникативно-речевой формы существования и функционирования языка, разработки системы упражнений, направленные на преодоление интерферентного влияния родного языка.

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ НА СТАРШИХ КУРСАХ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

И.В. СМИРНОВА
Российский университет дружбы народов

Не секрет, что в современном мире иностранный язык с каждым годом приобретает все большую популярность. Продиктовано это, в первую очередь, тем, что работодателям становится невыгодно нанимать на работу специалистов без знания одного, а чаще двух или нескольких иностранных языков. Сегодня обществу нужны специалисты, владеющие иностранным языком на уровне профессионального общения, где язык выступает инструментом профессиональной деятельности, а уровень его знания определяет профессионализм и качество специалиста.

При подготовке специалистов экономических факультетов неязыковых вузов, преподаватели сталкиваются с определенными трудностями. Здесь за короткий период необходимо максимально быстро обучить студентов базовому владению иностранным языком (фонетике, лексике и грамматике), а также сформировать коммуникативные навыки. Речь идет о достижении свободного общения и владения иностранным языком в рамках определенной профессиональной деятельности.

Мы продолжаем внедрять в процесс обучения научные разработки российского ученого Малюги Е.Н., которая считает, что «значительное внимание в обучении студентов на старших курсах неязыковых вузов должно уделяться практике научной дискуссии» [Малюга Е.Н. 2005].

Целью дискуссии является выяснение и сопоставление разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Данный вид деятельности является эффективным в развитии коммуникативных навыков, т.к. дискуссия позволяет создать благоприятную языковую ситуацию для применения полученных знаний в рамках профессиональной тематики.

Дискуссия предусматривает использование различных видов языковой деятельности. На первом этапе дискуссии студенту необходимо сформулировать свою точку зрения по тому или иному вопросу, прибегая к использованию монологической речи. Затем следует элемент аудирования, когда остальные участники дискуссии формулируют свое отношение к данной проблеме. Следующий этап – подтверждение своего собственного мнения путем убеждения собеседника. На этом этапе дискуссия может перейти в полемику. Здесь будет иметь место как монологическая, так и диалогическая речь. На последнем этапе резюмируется все выше сказанное, и формулируются выводы.

Практика показывает, что данный вид языковой деятельности является очень плодотворным, если правильно выбрана тема для дискуссии. Здесь очень важно затронуть вопрос, который волновал бы всю аудиторию, чтобы все коммуниканты были вовлечены в процесс дискуссии. На начальном этапе обучения, на наш взгляд, преподаватель сам должен формулировать тему обсуждения с учетом интересов аудитории. Далее, когда у студентов сформируется опыт ведения дискуссии, им предлагается самостоятельно сформулировать проблему, например, в результате прочтения статьи или внеаудиторно подобрать тему обсуждения, что позволит студенту творчески подойти к данному виду работы.

Традиционно для организации дискуссии студентов делят на две (или больше) группы и предлагают решить какую-либо задачу. Как известно залог успеха любой деятельности – это повышенный интерес и мотивация. Так, чтобы оживить дискуссию, на начальном этапе обучения ее лучше организовывать как полемику. И дискуссия, и полемика являются разновидностями спора, но если в первом случае участники диспута, сопоставляя противоречивые суждения, стремятся прийти к единому мнению, найти общее решение, установить истину, то полемика преследует цель одержать победу над противником, отстоять и утвердить собственную позицию. Дискуссия является более сложной разновидностью речевой коммуникации, она требует более детального подхода. В рамках аудиторных

занятий более успешной является полемика. Полемика может носить разный характер: «спор из-за истины», «спор для убеждения кого-либо», «спор ради спора», «спор ради победы».

Эффективным, как правило, является «спор ради победы». Здесь присутствует элемент игры, что, безусловно, разряжает обстановку. Двум группам можно предложить занять разные позиции по одному и тому же вопросу, т.е. провести полемику как борьбу принципиально противоположных мнений по тому или иному вопросу, с целью защитить, отстоять свою точку зрения и опровергнуть мнение оппонента. В результате такой деятельности определяется победитель. Здесь главной мотивацией членов команды будет желание победить. Соревновательный дух, а также ответственность за то, чтобы не подвести товарищей, «заставит» студентов более серьезно отнестись к выполнению задания. Также можно выбрать стороннего наблюдателя (одного из студентов), который в конце полемики определит команду-победителя, где главным критерием будет выступать решение коммуникативных задач.

На начальном этапе, когда для студентов дискуссия является еще новым видом работы, а ведущую роль берет на себя преподаватель, также эффективным является «спор для убеждения кого-либо». Здесь преподаватель может занять отдельную позицию, которая идет в разрез с общепринятым мнением или мнением аудитории, и предложить студентам отстоять их точку зрения, опровергнув при этом позицию преподавателя. Такие искусственные ситуации всегда очень результативны. Студенты желая доказать преподавателю, что тот не прав, очень эмоционально начинают отстаивать свою точку зрения. Как показывает практика, все студенты желают высказаться. В таких спорах, как правило, даже студенты не очень уверенные в своих коммуникативных способностях включаются в беседу и отстаивают свою позицию.

При таком виде работы преподавателю следует обращать внимание не на абсолютную правильность речи, а относительную. Оценивая студента,

нужно принимать во внимание не языковые ошибки, допущенные студентом, а то, как он справился с коммуникативными задачами.

Как уже указывалось выше, дискуссия – публичный спор, целью которого в отличие от полемики является выяснение и сопоставление разных точек зрения, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. На наш взгляд, являясь более сложной разновидностью коммуникации, дискуссия требует более серьезной подготовки. На начальном этапе дискуссию лучше проводить, как подготовленный спор, который планируется заранее так, что студенты имеют возможность ознакомиться с предметом спора, определить свою позицию, продумать аргументы. Участники дискуссии все время должны иметь ввиду обсуждаемый тезис, и все, что они говорят, должно служить для его защиты или опровержения. В процессе дискуссии не должен забываться главный тезис. Поэтому на начальном этапе студенты должны готовиться к дискуссии внеаудиторно, например: сбор дополнительной информации (данные, даты, факты), письменная формулировка тезиса, составление тезисного плана, составление словаря.

Использование на занятиях таких игровых тренингов позволяет студентам использовать ранее полученные знания, а также способствует развитию их речевых навыков.

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ИТАЛЬЯНСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»

Д.А. ШЕВЛЯКОВА
МГУ им. М.В. Ломоносова

Специальность «Регионоведение» является новой специальностью в системе российского образования и предполагает комплексное изучение того или иного региона. Стоит пояснить значение термина «регион»: под регионом понимается не большой край или область, а исторически сложившаяся территориально-культурная общность стран, то есть, крупные регионы мирового сообщества (Азиатско-Тихоокеанский регион, регион Европа, Северная Америка, Австралия, Океания, регион стран СНГ и т. д.). К примеру, Италия, являясь страной с территориально-политическим суверенитетом, входит в состав наднационального единства – региона Западной Европы, и имеет смысл изучать страну в системе сложных ее взаимодействий с данным регионом.

На настоящий момент конкурируют два термина: «региональные исследования» (калькирование термина с английских *area studies* и *culture studies*) и «регионоведение», заключающее в себе индоевропейский корень «веды, ведать», наряду с такими терминами как «востоковедение», «страноведение», «краеведение». Предпочтительным представляется именно термин «регионоведение», так как главными принципами этой науки (в силу её молодости) являются накопление и классификация знаний.

Помимо изучения двух иностранных языков, предполагается освоение таких дисциплин, как история региона, культура, религия и литература региона, этнология региона, география региона (экономическая и политическая), экономика региона и право региона, международные отношения и внешняя политика региона, история международных отношений. Получив широкую базовую подготовку, будущий регионовед будет не только компетентным специалистом по данной стране, но и по

целому конгломерату стран, относящихся к региону, что позволит ему правильно проанализировать политическую, экономическую и социальную ситуацию, а если потребуется, то и спрогнозировать её.

Однако одной из особенностей человеческой психики, а тем более психики студенческой, является когнитивная тенденция к тематической дифференциации материала. Так, студенты с трудом могут применить знания, полученные на предмете «Истории региона», на другом предмете, к примеру, на «Истории литературы», так как для студента эти две области знания относятся к разным наукам и не связаны между собой. Можно сказать, что этому способствует ставшая традиционной хронологическая манера изложения материала, благодаря которой сведения как бы нанизываются на вертикальную временную ось и привязываются именно к хронологии. Поэтому материал по истории страны, культуре и литературе страны, истории искусства, этнологии является как бы отдельными материями, которые «упакованы» в своеобразные «вертикальные» капсулы, между собой тематически и проблемно не соединенные.

Соответственно, следует сделать следующий шаг и увязать эти знания не в рамках одной дисциплины, но в рамках страны, а еще лучше, в рамках региона: таким образом, мы получаем как бы «горизонтальный» срез знаний. К примеру, следует объяснить, что художник Сандро Боттичелли, философ Марсилио Фичино, поэт Анджело Полициано и тиран Флорентийской республики Лоренцо Медичи, на самом деле, жили в одно и то же время, в одном и том же городе, и между ними были тесные дружеские отношения, повлиявшие на характер и образ деятельности каждого, хотя их деятельность относилась к совершенно различным областям.

Таким образом, намечается необходимость создания годичного спецкурса лекционно-практической ориентации, ориентированного на студентов 3-4 курсов, в котором учащиеся на основании знаний, полученных по отдельным предметам, могли бы синтезировать общее видение каких-то проблем, характерных для истории и культуры региона в

целом. Однако такой спецкурс, чтобы не стать слишком пространным разговором о многом, должен иметь объединяющую идею, причем, идею достаточно широкую, в рамках которой преподаватель не был бы ограничен спецификой предмета. Такой скрепляющей идеей, на наш взгляд, могла бы стать идея национальной идентичности.

Под национальной (этнической) идентичностью традиционно понимают «результат эмоционально-когнитивного процесса осознания этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособления от других этносов, а также глубоко личностно значимое переживание своей этнической принадлежности». Другими словам, идентичность обозначает тождественность, которая проявляется на нескольких уровнях: личностно-психологический (осознание себя), социально-психологический (идентификация личности с социальной группой) и этносоциологическая идентичность (осознание своей принадлежности к этносу (нации)).

Курс будет состоять из трех тематических блоков. Первый блок будет посвящен политическо-административным, экономическим и социальным реалиям Италии сегодняшнего дня. Политическо-административное устройство Италии будет включать в себя не только повторный и более детальный разбор принципов функционирования разных уровней власти (двух палат Парламента, Совета министров, Прокуратуры, премьер-министра, президента страны, 13 итальянских министерств, региональных и локальных органов власти), но и проблемный аспект, так как в глазах представителей нации политика – это, прежде всего, проблемы, с ней связанные. Если обобщить это положение, то и восприятие своей нации – это, прежде всего, насущные проблемы нации, которые надо решать, чтобы нация не чувствовала себя ущемленной.

К примеру, стоит обратить внимание учащихся на проблему атомизации политических партий Италии (наличие множества мелких партий, которые a priori не могут набрать большинства голосов на парламентских выборах и вынуждены объединяться в коалиции). Следует

найти объяснение, почему эта проблема остро чувствуется в Италии, и выявить исторические тенденции (фактическая двухпартийность Италии с 40-х по 90-е гг., когда на политической арене шло противостояние двух крупных партий: Христианско-демократической партии и Итальянской коммунистической партии).

Однако, при выявлении исторических тенденций, именно принцип синхронности подачи материала является основополагающим, так как будущий специалист по региону, он же консультант и аналитик, и прогнозист должен будет вырабатывать основное направление политики своего учреждения или предприятия, базируясь на последней, новейшей информации. Поэтому, наряду с информацией, следует предоставить инструментальный метод поиска этой информации, то есть научить, где искать и как искать. Поэтому спецкурс предполагает нетрадиционные и нестандартные задания, направленные на самостоятельный поиск информации. Это может быть отчет о последней рабочей неделе президента Итальянской республики, или описание основных шагов, предпринятых президентом крупной итальянской компании за последний месяц и прогнозирование его деятельности на ближайший период. Это может быть анализ обращения к членам парламента видной общественной организации и попытка составления подобного обращения от лица какой-либо российской организации (на итальянском языке, разумеется).

Следующим уровнем задания будет моделирование рабочих ситуаций, с которыми столкнется будущий выпускник-регионовед: к примеру, открытие и лицензирование совместного предприятия в Италии, иерархия и служебные полномочия чиновников итальянского министерства, с которыми придется общаться по этому поводу; полный комплект документов, которые потребуются для ведения предпринимательской деятельности; итальянские органы власти, которые будут осуществлять контроль. Материалом будут служить, в основном, средства масс-медиа и Интернет, а также справочная литература последних лет издания.

Проблемными темами в политике, которые будут рассмотрены в курсе, будут: бюрократизация политического и административного аппарата Италии, проблема тотальной коррупции, проблема элитарности власти, проблема лоббирования во властных структурах со стороны олигархов, проблема связи криминальных структур и власти, проблема застоя во власти одних и тех же лиц.

В качестве проблемных тем в экономике будут рассматриваться: национализация и приватизация крупных концернов, конкурентоспособность итальянской промышленности и сельского хозяйства на мировом рынке, крупное и малое предпринимательство, налогообложение крупного и малого предпринимательства, сопоставление доходов и уровня жизни госслужащих и частных предпринимателей, Италия и Европейское сообщество, введение единой евровалюты и экономика Италии.

Социальные проблемы, затрагиваемые в спецкурсе: причины демографического кризиса в Италии, недостаточная развитость гражданственного чувства, социальная стагнация (затрудненность изменить социальный статус, полученный в семье по рождению), инфантилизм молодежи, позднее и затрудненное трудоустройство, поздний брак, проблемы образования, проблемы иммиграции.

Второй тематический блок курса будет проходить под лозунгом «Здесь». Несмотря на то, что в программе имеются такие предметы, как культура и литература региона, история региона, экономическая география региона, студенты не умеют объединить и применить полученные знания «на месте», другими словами, все знания куда-то улетучиваются из их голов, когда они оказываются непосредственно в той или иной области Италии. Поэтому ситуацию «попадания на места» надо моделировать на примере наиболее известных и развитых итальянских областей. К примеру, мы оказались в Тоскане, районе Кьянти. Кроме того, что Кьянти – это известное вино, студенты, как правило, не могут сказать больше ничего. Соответственно, речь пойдет о культуре выращивания, сбора, хранения и

бутилирования винограда, с характеристикой почвы, лозы, особенностях хранения в бочках из каменного дуба, годовом распорядке труда виноградаря, традициях праздника Молодого вина в ноябре. Кроме того, так как выпускник будет восприниматься будущим работодателем как эксперт по Италии, то он должен будет знать самые практичные, бытовые вещи, к примеру: как по бутылке, пробке и этикетке определить качество вина? Что означают надписи DOC и DOCeG на бутылке итальянского вина? Какие самые известные вина есть в Италии? Какие есть вина «для туристов» и вина «для итальянцев»? Какой выдержки должно быть то или иное вино? С какими блюдами комбинируются те или другие вина? И, возвращаясь к Тоскане, какие особые, фирменные блюда есть в Тоскане? Что представляет *bistecca alla fiorentina* и почему она должна готовиться только из говядины породы *chianina*, и каковы особенности выращивания этой породы? Как правильно есть бифштекс по-флорентийски?

Кажется, что это темы, недостойные озвучивания в университетской аудитории, но, на самом деле, это не так. Перед нами - компоненты материальной повседневной культуры, национального быта страны, который, в основном, и интересует человека, развивающего совместный с Италией бизнес. И профессионализм выпускника будет постоянно подвергаться именно такой проверке бытом, в то время как вряд ли 22-летний молодой человек разбираются в винах и в ресторанных меню.

После энологии, стоит поговорить о других местных производствах и ремесленнических центрах Кьянти и Тосканы, к примеру, о производстве оливкового масла и о выделывании кож, плетении из соломки, каменной инкрустации. Затем следует дать подборку основных областных праздников (Палио ди Сьена, Исторический футбол и Взрыв пасхальной повозки во Флоренции, Карнавал в Виареджо) и список исторических персонажей, родившихся в данной области. Следующий этап - проведение виртуальной экскурсии по основным, исторически значимым городам области, главным принципом которой будет: «И вот мы здесь, что нужно посмотреть обязательно?». Обычно подготовленная экскурсия подразумевает сведения о

двух или трех исторических памятниках и об одном или двух музеях (в случае музея надо знать два-три шедевра, ради которых и стоит посетить эти музеи), а также сведения о ключевых исторических моментах. Такое задание можно давать на дом в качестве мини-экскурсий, материалом для которых должны служить хорошие путеводители и путевые очерки известных путешественников - П.П. Муратова, М. Осоргина, И.В. Гете, Стендаля, Дж. Байрона, И. Тэна, У. Патера, а также восприятие Италии выдающимися деятелями русской культуры (Д. Фонвизин, А. Герцен, Ф. Достоевский, П. Чайковский, М. Врубель, В. Суриков, И. Анненский, А. Чехов, А. Бенуа, М. Волошин, В. Розанов, В. Брюсов, А. Блок, О. Мандельштам, А. Ахматова, Н. Гумилев, Б. Пастернак, Б. Зайцев, С. Дягилев, И. Стравинский, Н. Эйдельман, И. Бродский и многие др.), свидетельства о которых сохранились в их письмах, воспоминаниях и дневниках.

И, наконец, последним тематическим блоком предполагаемого спецкурса будет изучение этнических стереотипов итальянцев. Этнические стереотипы – чрезвычайно значимое культурное явление, так как в них сходятся сразу несколько основополагающих функций культуры: познавательная (создание картины мира), сигнификативная (формирование имен и названий), коммуникативная (передача этнокультурной информации в диахронном и синхронном срезе), инкультурация (создание и преобразования человека) и, наконец, нормативная функция (организация коллективной жизни). Под термином «стереотип» традиционно понимается совокупность устойчивых представлений этноса о моральных, умственных и физических качествах, сложившихся в обыденном сознании и передаваемых от поколения к поколению. Другими словами, этнокультурный стереотип – это «обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ».

Этнические стереотипы делятся на автостереотипы, отражающие оценки представителей этнической общности о своем этносе, и гетеростереотипы, представляющие собой совокупность оценочных суждений о других народах. Традиционно считается, что последние - более

критичны, в то время как автостереотипы содержат сбалансированное соотношение положительных и некоторых негативных элементов. Внутри нации этнокультурные стереотипы воспринимаются как свод правил поведения и мышления, которым надо соответствовать. Стереотипы саморепродуцируются, стимулируя у представителей той или иной нации формирование таких черт характера, которые отражены в стереотипе, поэтому можно говорить о чрезвычайной значимости этнокультурных стереотипов для формирования как отдельных субъектов нации, так и для формирования общего поля национальной идентичности.

В рамках спецкурса продуктивным было бы проанализировать национальные авто- и гетеростереотипы, взятые в сопоставлении. Разберем, к примеру, стереотип о знаменитой «средиземноморской диете», основу которой, по мнению иностранцев, в основном жителей Центральной и Северной Европы, составляют овощи, зелень, фрукты и сыры и в которой практически нет мяса и животных жиров. Впервые такой постулат выразил ученый-физиолог А. Кэйз, который, пожив в 50-е гг. в Италии, обратил внимание на связь между небольшим процентом сердечно-сосудистых заболеваний в Италии и особенностями питания, которое он охарактеризовал как «средиземноморскую диету», отличающуюся низким содержанием жиров животного происхождения.

Конечно, такой портрет итальянской кухни является слишком уж обобщенным и лишенным внутренней, региональной динамики. Известным фактом является, к примеру, что при тотальном использовании оливкового масла на Юге Италии, на Севере для приготовления различных блюд широко употребляют сливочное масло, а в центральной Италии – сало в качестве жира. К тому же Кэйз неумышленно преуменьшил роль мяса и мясных продуктов в итальянской кухне - бифштексы, эскалопы и шницеля являются законными итальянскими блюдами, вяленые окорока и колбасы представляют собой фирменный итальянский подарок, который многочисленные туристы привозят к себе на родину. Такое невнимание объясняется двумя факторами: во-первых, Кэйз предпринял свои первые

путешествия в Италию в послевоенные годы, когда подавляющее большинство населения не могло себе позволить употребления мясных продуктов. Во-вторых, он, в основном, и рассматривал рацион простого народа, в то время как зажиточные буржуа потребляли мясо почти каждый день, согласно словам самого Кэйза. Однако, действительно, процесс приготовления мяса в Италии является специфически средиземноморским, почти примитивно-первобытным: это запекание мяса на открытом огне, когда весь жир стекает с куска, а повар только периодически переворачивает и контролирует сроки приготовления. Процесс приготовления диктует и сорта мяса: это должно быть молодое, нежилистое мясо теленка, ягненка или поросенка.

Материалом для определения гетеростереотипов могут послужить русскоязычные или англоязычные путеводители, в задачу которых входит дать устойчивое представление о том или ином этносе, научные статьи по этнопсихологии и публицистика. Материалом для определения автостереотипов могут являться популярные в последнее десятилетие итальянские сборники о национальном характере итальянцев.

Таким образом, предлагаемый спецкурс для студентов 3-4 курсов отличается тематической интердисциплинарностью и методологическим прагматизмом, что позволяет максимально приблизить будущего выпускника-регионоведа к условиям эффективной работы по выбранной им специальности.

c) ВОСТОЧНЫЕ ЯЗЫКИ (КИТАЙСКИЙ)

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

И.В. КОЧЕРГИН

Институт практического востоковедения

Оценивая коммуникативные способности российских студентов, изучающих китайский язык или тех людей, которые полагают, что они этим языком владеют, носители китайского языка в ряду прочего очень часто отмечают скудость словарного запаса коммуникантов, независимо от уровня их общей языковой подготовки, а также неадекватное или ошибочное употребление лексических единиц для выражения коммуникативного намерения, запроса или сообщения информации. Основных причин тому видится две: недостаточный объем активного лексического запаса и несформированность лексических навыков словоупотребления и словопорождения по усвоенным словообразовательным моделям. И та и другая причины упираются в проблему учебной лексики или проблему лексического минимума.

Основной объем активного лексического запаса обучаемых формируется на этапе овладения основами китайского языка − начальный и средний уровни обучения, что при четырехлетнем курсе составляет первые два года обучения китайскому языку.

На этом этапе обучения языку главная задача формирования речевых навыков и умений состоит в формировании коммуникативной компетенции, которая представляет собой совокупность языковых и речевых навыков и умений, обеспечивающих речевую деятельность. Одними из важнейших навыков являются лексические навыки как «способность автоматизировано

актуализировать необходимое слово, словосочетание или готовую фразу, соответствующие коммуникативной задаче»

Отбор лексического минимума, подлежащего усвоению, должен осуществляться на этапе планирования учебного процесса и в ходе разработки соответствующих учебных материалов осознанно и целенаправленно, исходя из конкретных целей и содержания обучения. Активный лексический минимум обязательно должен существовать в реальной материальной форме как словник русско-китайских эквивалентов, подлежащих усвоению на уровне навыков, т.е. как объект усвоения и контроля.

Поводом для опубликования настоящей статьи послужил тот факт, что в силу сложившихся обстоятельств в отечественной практике обучения китайскому языку даже на начальном и среднем этапах лексический минимум как основа формирования лексических навыков отсутствует полностью. (Об обучении лексикологии вообще в настоящей статье мы говорить не будем, поскольку это очень большая и достаточно больная тема.) Это совершенно естественно для ситуации, когда отсутствует какое- либо подобие системного обучения китайскому языку, обусловленное четкими целями, базирующееся на научно определенном содержании обучения и использующее специально разработанные, отвечающие целям и содержанию, средства обучения. На начальном этапе (как в школе, так и в ВУЗе) используется не самое удачное, на наш взгляд, учебное пособие «Практический курс китайского языка», основанное на одноименном учебном пособии китайского издания. Неудачность его состоит именно в том, что это китайское учебное пособие имеет конечной целью обучить иностранцев элементарным языковым навыкам и сформировать элементарные речевые навыки прикладного характера. Никакой речи о формировании целостного представления о системе языка, в т.ч. и в области лексикологии, об овладении теми его закономерностями, которые позволили бы обучаемому осознанно двигаться в изучении китайского языка дальше, при использовании настоящего учебного пособия быть не может. Это уже доказала педагогическая практика.

Вариант одноименного учебника Тань Аошуан страдает теми же недостатками − при наличии очень серьезной грамматической части, лексике в учебнике уделяется минимум внимания, она является чем-то производным. На среднем и продвинутом этапах обучения, по причине отсутствия каких-либо учебников разговорного языка вообще, студентам предлагается лексика самая разнообразная, без учета количественных и качественных факторов.

В сложившейся ситуации, надеясь все же на то, что в стране, в конце концов, найдутся последователи славных традиций, заложенных в непревзойденных до настоящего времени учебниках китайского языка А.А. Драгунова, А.В. Колоколова, Н.Н. Короткова, Т.П. Задоенко и Хуан Шуин (первого издания), мы предлагаем результаты небольшого анализа проблемы учебного лексического минимума. Поскольку современный отечественный материал для анализа практически отсутствует, мы посмотрим, как к этой проблеме относятся в Китае на примере нескольких учебных пособий для иностранцев.

Отбор лексики для лексического минимума определяется целым рядом условий, важнейшими из которых являются следующие.

Во-первых, это соответствие целям обучения и требованиям учебной программы, т.е. необходимо иметь точную цель обучения, точно знать, «какому языку» вы собираетесь обучать. В настоящее время все многочисленные учебные материалы по китайскому языку как специальности делятся на три группы: материалы для обучения «практическому китайскому языку» — 实用汉语 Shiyong hanyu; материалы для обучения «разговорному китайскому языку» — 汉语口语 Hanyu kouyu; и материалы для обучения языку как объекту — 汉语教程 Hanyu jiaocheng.

Такое деление учебных материалов отчетливо прослеживается на количественном и качественном составе предлагаемой для усвоения лексики. Так, в материалах по разговорному языку объем предлагаемой для активного усвоения лексики меньше, чем в материалах по китайскому языку

вообще, но в состав этой лексики входит больше готовых речевых блоков (固定词组 guding cizu).

Во-вторых, лексический минимум для начального уровня должен содержать наиболее продуктивную и наиболее репрезентативную лексику с точки зрения словообразовательных моделей.

В-третьих, лексический минимум должен отражать национально-культурную специфику как страны изучаемого языка, так и страны изучающего этот язык.

В-четвертых, лексический минимум в количественном плане должен отвечать задачам этапа как промежуточной цели обучения.

Для выяснения оптимального количественного состава активного лексического минимума для начального и среднего уровней мы провели сопоставительный статистический анализ лексики, выделенной для усвоения в таких учебных пособиях китайского издания как: «Китайский язык для начального уровня» [汉语初级教程, 1997], «Устный китайский язык для среднего уровня» 中级汉语口语，1997], «Китайский язык для среднего уровня» [中级汉语教程, 1987], «Стандартный курс китайского языка» [标准汉语教程，1998], а также лексический минимум, предусмотренный программой подготовки к экзамену HSK [汉语水平考试]. Выяснилось, что как в количественном, так и в качественном планах выделенные лексические массивы в значительной степени сходны. Так, количество выделенных для активного усвоения лексических единиц в учебных пособиях начального уровня "汉语初级教程", "实用汉语教程", "标准汉语教程" составляет соответственно 1386, 1100 и 1300 единиц; лексические минимумы в учебных пособиях среднего уровня "中级汉语口语" и "标准汉语教程" почти равны и содержат примерно по 1300 единиц. В учебном пособии "中级汉语教程" выделено 2 200 единиц, что обусловлено целью обучения и, соответственно, уровнем лексической насыщенности текстового материала, о чем упоминалось выше. В качественном плане эти лексические массивы

характеризуются тем, что имеется устойчивое совпадающее ядро, составляющее примерно 1100 единиц.

А вот, что по этому поводу говорится в официальном документе − программе для долгосрочной (4 года) стажировки иностранных студентов высших учебных заведений по китайскому языку в КНР [高等学校外国留学生汉语教学大纲. 长期进修. 北京语言文化大学出版社, 2002 年].

Процесс обучения разделяется на 3 этапа − начальный, средний, продвинутый. Объем учебных часов, лексики и иероглифики распределяется следующим образом:

- начальный этап: 800 учебных часов, 2400 слов, 1414 иероглифов;
- средний этап: 800 учебных часов, 2850 слов, 700 иероглифов;
- продвинутый этап: 800 учебных часов, 2800 слов, 491 иероглиф.

Таким образом, учитывая то обстоятельство, что к этому объему лексики необходимо добавить еще ту, что отражает собственные национальные реалии, мы могли бы говорить о том, что на начальном и среднем этапах объем активного лексического запаса иностранцев, изучающих китайский язык, по мнению китайцев должен быть наибольшим и составлять примерно 5500 единиц (слов, словосочетаний, фраз, имен собственных).

Здесь возникает как минимум 2 вопроса. Первый, и самый актуальный, − откуда взять эту лексику, т.е. как ее отобрать? Принципиально существует два способа формирования лексического минимума. Первый − подбор текстового материала соответствующего по тематике функционально-речевому или ситуативному минимуму (его тоже необходимо выделять и фиксировать) и определение в качестве активного лексического минимума наиболее частотных лексических единиц, содержащихся в этих текстах. Второй способ − формирование тезауруса или собственно лексического минимума на родном языке с последующим подбором или искусственным созданием текстов, содержащих эту лексику. Так и поступают наши китайские коллеги, поскольку конкретный лексический и иероглифический минимумы уже содержатся в приложениях к вышеупомянутой Программе.

Другой вопрос − обеспечивает ли такой объем лексики возможность сдачи квалификационного экзамена HSK начального и среднего уровней? Ответ однозначно отрицательный, ибо Программой HSK соответствующих уровней предусматривается владение экзаменуемым 3000 отдельных иероглифических знаков и 8000 лексических единиц. Даже, если учесть, что часть этой лексики относится к пассивному словарю, все равно этот объем значительно превышает возможности обучаемых, обусловленные временными рамками и теми учебными материалами, о которых мы упоминали выше.

Где же взять недостающую лексику? Нужно просто создавать учебные материалы с учетом именно этого обстоятельства. Опыт такой уже есть. Так, в конце 80-х − начале 90-х годов в Военном институте на начальном и среднем этапах обучения использовались последовательно следующие учебные материалы: Учебник китайского языка авторы Т.П. Задоенко, Хуан Шуин; Учебник по речевой практике китайского языка авторы И.В. Кочергин, А.Ю. Сборский, В.В. Ткачук; Учебник современного китайского разговорного языка автор Тань Аошуан. Эти учебные материалы, для прохождения которых требовалось 5 семестров, обеспечивали активное владение 8300 лексическими единицами. Сопоставление этого минимума со словником HSK показывает их наибольшее соответствие.

Из всего вышеизложенного следует вывод: учебные материалы по китайскому языку нужно создавать самим; их тексты и иной языковый материал должны содержать лексику, отвечающую по качественным и количественным характеристикам самому определению лексического минимума, который должен быть четко выделен и должен существовать в материальной (бумажной или электронной) форме как материальная основа формирования и контроля лексических навыков.

И еще небольшая ремарка. Выше упоминалась учебная программа, разработанная китайскими учеными для студентов-иностранцев, изучающих китайский язык как специальность. Совсем нелишне было бы уважаемым коллегам ознакомиться с этой программой. Уверяю вас, вы сделали бы

много удивительных открытий, которые послужили бы делу повышения качества обучения студентов китайскому языку.

HSK - ЭКЗАМЕН ДЛЯ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ.

Что такое экзамен HSK (汉语水平考试) китаистам объяснять не надо. Есть, однако, одна сторона этого экзамена, которую хотелось бы подчеркнуть. Результаты экзамена важны прежде всего для самоутверждения самого экзаменующегося. Действительно, когда иностранец получает от официальных китайских органов сертификат о владении китайским языком того или иного уровня, это означает признание носителями языка результатов огромного, кропотливого труда обучаемого и наличие у него определенных способностей к овладению «китайской грамотой».

В Москве экзамен проводится уполномоченной организацией - кафедрой китайской филологии ИСАА при МГУ ежегодно в марте, и принять участие в нем может каждый желающий. Таковых с каждым годом становится все больше. Однако специфика самого экзамена, как по форме, так и по содержанию такова, что для успешной его сдачи только владения в той или иной степени китайским языком недостаточно. Требуется специальная подготовка. Впрочем, в этом плане экзамен HSK мало чем отличается от известных всем экзаменов TOEFL и аналогичных ему.

ДЕЙКСИС В СВЕТЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМ «СКРЫТОЙ» ГРАММАТИКИ

С.Н. КУРБАКОВА

Военный университет МО РФ

Задачей современного языкознания становится раскрытие всей совокупности факторов, взаимодействующих в процессе функционирования языка в речевой коммуникации. В связи с этим необходимы познавательные средства, адекватные задаче. Такие средства предоставляет системно-деятельностный подход к речевым объектам, при котором учитывается вся совокупность факторов, причастных к функционированию языка в речевой коммуникации. При этом речевые объекты рассматриваются в качестве моментов активно-преобразовательного использования языка человеком и в качестве системно организованных образований. Главное в системном подходе, как писал В.М. Солнцев, это рассмотрение исследуемого объекта как некоторой целостности, или системы, и анализ составных частей и различных свойств объекта именно под углом зрения целого [Солнцев, 1977, с.13].

Системный подход в органическом единстве с категориями, принципами и процедурами теории речевой деятельности предоставляет широкие возможности для плодотворного изучения речи как объекта относительно автономного, но закономерным образом связанного с системой языка. Важным преимуществом системно-деятельностного подхода, по мнению Е.В. Сидорова, является то обстоятельство, что при научном анализе сохраняется концептуальная целостность картины языковой действительности, т.к. речевая коммуникация изучается не в отрыве и не в тождестве, а в закономерной взаимной связи с другими, онтологически родственными ей объектами и процессами [Сидоров, 1987, с.4].

Системность речевой коммуникации не является и не может быть случайной. Акт речевой коммуникации представляет собой целостную

совокупность закономерно взаимодействующих компонентов. Такая организация коммуникативного акта в виде системы вызвана общественной и индивидуально-личностной необходимостью согласования деятельностей адресата и отправителя сообщения. Эта же необходимость объективно определяет и системность текста как речевого объекта, центрального с филологической точки зрения в речевой коммуникации. При этом вскрываются глубинные основания текстовой системности, находящие выражение во внешней упорядоченности речевых знаков и их последовательностей. Как показывает системно-деятельностный анализ, эти основания заключаются в целостном сопряжении моделей деятельностей участников коммуникации на основе дейктических координат лица, времени и места.

Согласно концепции А.А. Потебни, природа языка общественна, что обусловливает коммуникативность. Слово — продукт не только индивидуального сознания, оно внедрено в социальную жизнь, ибо «общество предшествует началу языка» [Потебня, 1993, с.114]. Коммуникативный процесс организует социум и позволяет человеку жить и развиваться в нем, соотнося свое поведение с поведением других членов общества, а также поведение других со своим собственным. Такое соотнесение деятельностей в коммуникации предполагает ориентирование деятеля во времени и пространстве, которое осуществляется с помощью дейктических знаков в речевой коммуникации. Языковую систему ориентирования в речевой коммуникации мы определили как *дейксис*, а координаты лица, места и времени — *дейктическими параметрами (координатами)*.

Вступая во взаимодействие с другими людьми для достижения определенных целей деятелю необходимо эффективно осуществить управление деятельностью партнера по коммуникации. Человек строит свою деятельность в определенной обстановке (месте), а в широком смысле, пространстве, в определенное время. Умение правильно ориентировать

коммуникативный акт относительно дейктических параметров становится залогом успешной коммуникации. Известный специалист по развитию лидерских и коммуникативных навыков Дж. Адаир разработал коммуникативную схему, по которой деятелю следует планировать свое коммуникативное воздействие на партнера, чтобы коммуникация имела результат. Среди основных «инструментов» — дейктические координаты *кто, где, когда* занимают центральное место и играют важную роль при ориентировании в коммуникативном пространстве [Адаир, 2003, с.68].

Современные психолингвистические исследования доказывают, что любое общение следует рассматривать как знаковую «активность сотрудничающих личностей, конечная цель которой — организация совместной деятельности» [Тарасов, 1996, с.30]. Опираясь на такие важнейшие координаты действительности, как лицо, время и место, деятель пользуется языком, чтобы своим речевым действием управлять деятельностью партнера. Изучение коммуникативного явления вербального ориентирования речевого воздействия относительно лица, места и времени совершения активности позволяет вскрыть существенные связи объективной действительности, отражаемые в сознании человека, ведь дейктические маркеры лица, времени и места играют важную роль в организации диалога как совокупности речевых тактик и стратегий, направленной на обеспечение успешного взаимодействия. По своей функциональной значимости в создании интерактивной знаковой конструкции дейксис заслуживает того, чтобы ему был присвоен статус базового механизма в процессе знакового управления поведением партнера.

Видимо, дейктические знаки для обозначения лица, времени и места не случайны в системе языка и не произвольны в речевой коммуникации. Дело в том, что лицо, время, место — вообще важнейшие объективные параметры, в которых разворачивается человеческая деятельность, а это — всегда чья-то личная активность (отсюда необходимость обозначения лица), это всегда активность, разворачивающаяся во времени (отсюда необходимость

обозначения времени), это всегда активность, разворачивающаяся в каком-то пространстве (отсюда необходимость обозначения места).

Познавая окружающий мир, который включает в себя и сложную целостную систему жизнедеятельности людей, человек создает в своем сознании модель этого мира, основой которой становятся представления о деятеле (лице), а также о пространстве и времени, где и когда данное лицо совершает свою активность. Универсальный характер дейксиса основывается на общечеловеческой процедуре отражения действительности, в которой вычленяется лицо (деятель), совершающий некоторую активность в определенный момент времени. Однако национальные особенности закрепления этих знаний в конкретном языке позволяют говорить о национальной специфике употребления языковых средств ориентирования речевого взаимодействия относительно дейктических координат — лица, времени и места. Более того, мы можем говорить о дейктическом потенциале языковых средств и шкале дейктичности, в зависимости от частотности их употребления для обозначения лица, места и времени в речевой коммуникации.

Проблема реализации дейксиса входит составной частью в общую теорию употребления языковых средств в речи. Дейксис относится к тем «скрытым» категориям, «которые обнаруживают свое существование не с формальной прямолинейностью грамматических категорий, а подчас настолько зашифровано» [Звегинцев , 1976, с.263], что они легко ускользают от внимания и трудно определимы, но их присутствие в языке все же явственно ощущается и оказывает глубокое влияние на лингвистическое поведение.

Исследования современного китайского языка [Карапетьянц, 1986; Мельников, 2000; Тань Аошуан, 2002] позволяют нам выйти на новый уровень обобщения функционирования дейктических знаков в речевой коммуникации и предположить, что *дейксис — это не столько слова, сколько позиции, которые могут замещаться языковыми средствами для обозначения дейктических параметров лица, времени, места.* И при

рематическом (в английском языке), и при топиковом (в китайском языке) построении высказывание обязательно ориентировано относительно деятеля, места и времени.

Данное положение ярко иллюстрируют примеры из китайского языка, в котором значение слова постигается из его окружения в речевом высказывании. Именно динамическая, структурная концепция, коей является предикационная концепция языка, позволяет объяснить функционирование средств китайского языка в речи. Ч. Ли и С. Томпсон обосновали идею о предикативных отношениях как основе построения речевого высказывания, при котором один основной компонент (топик) характеризуется другим (комментарием), и эти отношения «характеризации» утверждаются актом речи или подлежат такому утверждению, причем топик никак не должен сочетаться с комментарием по грамматическим категориям (род, число, падеж и т.д.) [Ли, Томпсон, 1982]. В приведенных ниже примерах, взятых из курса теоретической грамматики последователя предикационной концепции языка В.А. Курдюмова, проводится четкая граница между тем, о чем говорится и что именно говорится. Причем отношение характеристики первого вторым, характеризация, утверждается актом речи; первая часть является топиком, а вторая — комментарием:

- «Идти + в + впереди + притяжательная частица + тот + счетное слово + человек / он + связка + я + притяжательная частица + старый + однокурсник»

Тот, кто идет впереди,/ он мой старый товарищ по учебе. (часто встречаемый вариант построения высказывания и в разговорном русском языке)

- «Этот + счетное слово + журнал / ты + прочесть + модификатор завершенности + вопросительная частица»

Этот журнал / ты прочел? (такое построение высказывания с выделением

топика на первом месте часто встречается и в разговорном русском языке, кроме того, возможен и такой вариант *Ты этот журнал прочел?*

Более того, по мнению А.М. Ефремова, роль топика не сводится к организации синтаксиса на уровне предложения, чаще всего он является сквозной темой и организатором текстового фрагмента [Ефремов, 1987]. Определяя топик как «(предметную) тему образования текстового (сверхфразового) уровня, (т.е. то, о чем говорится в данном фрагменте, субъект микротекста), локализуемую в одном из предложений в синтаксическом виде», В.А. Курдюмов считает, что «цельность и связность фрагмента как раз и достигается за счет единства топика. Комментарий может реализовываться как в данном предложении, так и на протяжении всего единства (топик характеризуется всем текстом, который он контролирует)» [Курдюмов, 2005, с.124].

То предположение, что говорящий в повседневной ситуации предпочтительней выберет для организации высказывания структуру топик-комментарий, которые по отношению к процессам порождения-восприятия речи гораздо более естественны, чем «правильные» фразы стандартного литературного языка, подтверждается и психолингвистическими исследованиями процессов порождения и восприятия речи. Например, А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Т.В. Ахутина указывают, что прежде чем приступить к реализации вербальной речи, говорящий порождает структуру «данное — новое», иными словами, топик – комментарий, которая затем формирует смысловую программу высказывания и преобразуется (при необходимости) во внешней речи в «подлежащно-сказуемостное» предложение. Причем последователи предикационной концепции языка рассматривают «классическое» подлежащее как один из вариантов топика, достигшего полного согласования со сказуемым. При восприятии речевого высказывания адресат преобразует «поверхностные» отношения в «топико-комментариевые» [Курдюмов, 1999]. По мнению Г.П. Мельникова, синтаксическая форма топик-комментарий является «канонически

расчленненной», т.е. реальное соединение топика и комментария происходит лишь в сознании воспринимающего коммуниканта.

Отечественная психолингвистическая школа интерпретирует коммуникацию в виде процесса структурных, динамических преобразований: в ходе порождения и восприятия речи выделяются этапы мыслительной и речетворческой деятельности, происходящих в сознании коммуникантов при общении. Топик и комментарий в психолингвистическом понимании составляют глубинную (ментальную) структуру организации речи в сознании человека, которая впоследствии преобразуется во внешней реализации речевого высказывания: «топик-комментарий» предстает как универсальный структурный стандарт до-синтаксических построений» [Курдюмов, 2005, с.127]. Структурообразующим элементом ментального процесса порождения - восприятия речи является дейксис: на координатах *кто, где* и *когда* совершает некоторую активность, строится смысловая программа высказывания. Развивая мысль А.А. Леонтьева о том, что «мир презентирован отдельному человек через систему предметных значений, как бы наложенных на восприятие этого мира», мы допускаем, что дейктическая система координат – лицо, место и время — служит базой в процессе формирования «инвариантного образа мира, социального и когнитивно адекватного реальностям этого мира и способного служить ориентировочной основой для эффективной деятельности человека в нем» [Леонтьев, 2003, с.69].

Исходя из того положения, что коммуникация — это интерактивный процесс речевого взаимодействия людей, включенный в общий процесс их жизнедеятельности, успешная координация деятельностей невозможна без ориентирования коммуникативного акта относительно дейктических параметров, т.е. лиц (деятелей), времени и места совершения ими некоторой активности. Отражая и обобщая коммуникативный опыт людей через осмысление их различных деятельностей, дейксис представляет собой разновидность «коммуникативно-когнитивной матрицы», формирующейся и

функционирующей в языковом сознании личности, участвующей в коммуникации [Курдюмов, 1999, с.162].

Представляется важным осмыслить саму речевую коммуникацию в качестве такого социального процесса, в котором центральное место занимает личность коммуниканта в ее необходимом отношении и существенно значимой связи с личностью партнера в ходе знаковой координации деятельностей. Язык воспринимается как «не статическая система используемых средств», а динамическая часть целого процесса порождения- восприятия речи в интересах согласования деятельностей отправителя и адресата сообщения [Курдюмов, 2005, с.112].

Текстообразующая роль языка в ракурсе системно-деятельностной парадигмы проявляется через коммуникативные деятельности, что отвечает реалистическим тенденциям рассмотрения языковой системы в качестве средства осуществления коммуникативно-познавательной деятельности людей, а не как само реализующегося механизма. Изучение дейксиса, механизма ориентирования речевой коммуникации относительно лица (деятеля), места и времени совершения им активности, отвечает потребности выявления закономерных оснований, или источников, текстовой системности и позволяет осмысливать феномен текста не по поверхностным, а по глубинным, существенным признакам. Анализ дейктической координации речевой деятельности помогает определить текст как коммуникативную систему речевых знаков и знаковых последовательностей, в которой воплощается сопряженная модель деятельностей адресата и отправителя сообщения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаир Дж. Эффективная коммуникация. — М.: Изд-во Эксмо, 2003.

2. Ефремов В.М. Связность китайского текста в сравнительно-типологическом аспекте.// Дисс. …канд. филол. наук. — М., 1987.

3. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. — М.: МГУ, 1976.

4. Карапетьянц А.М. О специфике грамматического строя китайского языка. — М.: Наука, 1986.

5. Курдюмов В. А. Идея и форма. Основы предикационной концепции языка. — М.: Военный ун-т, 1999.

6. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. — М.: Цитадель-Трейд; Лада, 2005.

7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 2003.

8. Ли Ч., Томпсон С. Подлежащее и топик: новая типология языков // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XI: — М.: Прогресс, 1982.

9. Мельников Г.П. Системная типология языков: синтез морфологической классификации языков со стадиальной. Курс лекций. — М.: Изд-во РУДН, 2000.

10. Потебня А.А. Мысль и язык. — Киев: Синто, 1993.

11. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. — М.: Наука, 1987.

12. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. — М.: Наука, 1977.

13. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение — онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. статей / отв. ред. Н.В. Уфимцева. — М.: Наука, 1996.

14. Тань Ашоуан. Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис. Семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка.) — М.: МГУ, 2002.

КАЛАМБУР КАК ПРОЯВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ И ФАКТОР НЕПЕРЕВОДИМОСТИ

В.Ф. ЩИЧКО

Военный университет МО РФ

«Справочник лингвистических терминов» [Розенталь,Теленкова, 1972] определяет каламбур как «фигуру речи, состоящую в юмористическом использовании многозначного слова или звукового сходства различных слов». Являясь одной из разновидности игры слов, каламбур несет в себе черты того языка, на котором он произнесен или написан. Хотя каламбуры используются во всех языках, но в каждом из них существуют и свои особенности, присущие только данному языку. Например, имеются диалектные различия в произнесении тех или иных звуков китайского языка, которые могут использоваться при создании игры слов, которая невозможна в русском языке, и при переводе требуется использование других средств для ее передачи. Так, в «Подлинной истории А-кью» Лу Синя есть такое предложение: 未庄人都惊服，说这是柿油党的顶子，抵得一个翰林。*Все вэйчжуанцы были потрясены и говорили, что значок партии «кунжутного масла», пожалуй, не меньшее отличие, чем звание хань линь* . В данном случае переводчик Вл. Рогов для объяснения игры слов использовал следующий комментарий: «Здесь игра слов, основанная на неправильном произношении свистящих звуков. Во многих диалектах Китая вместо свистящих, произносятся шипящие звуки, и наоборот. Слова «партия свободы» - «цзыю дан» - вэйчжуанцы произносили «шию дан», что значит «партия кунжутного масла». [Лу Синь, 1950, с.22]. Комментарий при переводе на английский язык это фразы выглядит следующим образом: “The Liberty Party was called *Tzu Yu Tang*. The villagers not understanding the word Liberty, turned *Tzu Yu* into *Shih Yu,* which means persimmon oil”. «Партия свободы» называлась *Цзыю дан*. Деревенские жители не понимали слова

«свобода» и переделали *Цзыю* в *Шию,* что значит «масло из хурмы» [The true story of Ah-Q by Lu Hsun, 1964, с.48].

Необходимо отметить, что использование переводческого комментария в виде сноски в настоящее время считается не лучшим способом передачи каламбура. С. Влахов и С. Флорин цитируют Н. Галь, которая говорила, что «подстрочное примечание «непереводимая игра слов» - это расписка переводчика в собственном бессилии» [Влахов, Флорин, 1980, с.286]. В.С. Виноградов также отмечает, что «совсем еще недавно читателя переводной литературы, спотыкающегося об окаменелости буквально воссозданной «непереводимой игры слов», отсылали к спасительной сноске, разъясняющей суть авторского каламбура. Теперь эти сноски почти исчезли, и герои «Дон Кихота» или, скажем «Алисы в Стране Чудес» начали каламбурить по-русски, а читатель стал смеяться их шуткам и избавился от скучного комментария к веселым каламбурам» [Виноградов, 2001, с.198]. Однако простое избавление от сноски без передачи каламбура каким-либо другим способом означает лишь ухудшение качества перевода, что и произошло в издании «Избранных произведений Лу Синя» [с. 117], где приведенный выше каламбур вообще никак не разъясняется и не интерпретируется.

Помимо использования диалектных фонетических различий китайского языка, при создании каламбуров наряду с фонетическими особенностями могут использоваться и семантические свойства китайской письменности. Поскольку китайские иероглифы, как правило, являются семантически значимыми словарными единицами, то это позволяет использовать перестановку компонентов слов или словосочетаний в качестве основы для игры слов. Так, в журнальной заметке о борьбе с уравниловкой был такой абзац: 群众的语言往往那么风趣。在谈到“大锅饭”的弊端时，有民间俗语云：“世界有个加拿大，中国有个大家拿。”可不是么！[5,32]. В данном случае компоненты слова 加拿大 «Канада» переставлены, и получилось сочетание 大家拿 «все берут». Перевести

данный каламбур можно, по-видимому, таким образом: «В мире есть «Канада», а в Китае – «бери все, что надо». Такой вариант перевода, конечно, не является единственно возможным, наверное, можно перевести этот каламбур и по-другому. Важна сама попытка сделать такой перевод, но она, к сожалению, не всегда даже предпринимается. Например, в рассказе Чжао Шули «Женитьба маленького Эр-хэя» есть эпизод, в котором Цзинь-ван получив отпор от Сяо-цинь, сказал: “咦！装什么假正经？小二黑一来管保你就软了！有便宜大家讨开点，没事；要正经除非自己锅底没有黑！”. Сравним два перевода, сделанные в разное время Г. Бачининым и В.Н. Кривцовым. Вариант первый:

- Подумаешь, какая недотрога. Не понимаю, чего ты притворяешься. Вот придет к тебе твой Сяо Эр Хэй, обнимет тебя, тогда ты размякнешь … . Пожалуй это и к лучшему. После Сяо Эр Хэя ты будешь подобрее и доступнее для других. Не бойся, ничего не случится. Даже грязная сковородка и та очищается. Обойдется это и у тебя [6,172-173].

Вариант второй:

- Ого! Да ты еще невинность разыгрываешь! Пришел бы Маленький Эр-хэй, ручаюсь, враз бы размякла! Другим можно, а мне… Подумаешь, какая чистенькая! Чист котелок, пока дно не закоптилось [7,73].

Сравнение этих вариантов перевода показывает, что первый из них, сделанный Г. Бачиниым, не совсем точный, и больше похож на пересказ, чем на перевод, но главное, в нем не отображена игра слов, имеющаяся в оригинале. Во втором варианте у В.Н. Кривцова сделана сноска: «Цзинь-ван намекает здесь и на имя Эр-хэя. «Хэй» значит черный, темный». Таким образом, второй вариант перевода намного лучшего первого, хотя он и не дотягивает до современных требований, согласно которым сносок в тексте перевода должно быть как можно меньше, а каламбуры нужно переводить средствами языка перевода.

Вообще говоря, вариантов перевода известных каламбуров может быть очень много. По неполным подсчетам, существуют, например, целых 12 вариантов перевода высказывания одного из авторов Декларации

независимости США Бенджамина Франклина (1706-90): (This paper is our passport to the gallow. But there's no backing out now.) If we don't *hang* together, we shall most assuredly *hang* separately.

«Этот документ - наш пропуск на виселицу. Но у нас нет пути назад. Если мы не будем держаться вместе, то нас точно перевешают поодиночке».

Здесь обыгрываются два значения английского слова hang: hang together «держаться вместе» и hang «вешать; повесить». При переводе этого каламбура на китайский язык это слово передавалось такими сочетаниями, как 在一起缠着 «быть связанным вместе» и 分别吊着 «повесить по отдельности», 紧紧团结在一起 «тесно сплотиться вместе» и 一个一个地吊死 «умереть повешенными по одному», 摽 (biao) 到一块儿 «быть неразлучными вместе» и 吊到一块儿 «быть повешенными вместе» [8,14]. Анализируя представленные выше три варианта перевода, Лю Цюаньфу отмечает, что в первом из них не передан ясно двойной смысл слова hang, а во втором, хотя смысл и передан, но потеряно фонетическое совпадение компонентов каламбура. И только третий вариант можно считать довольно успешным, потому что в нем одновременно присутствует двойное значение слова hang, и в то же время есть и рифма: 摽 (biao) и 吊(diao), то есть каламбур можно считать переведенным довольно точно. Но есть одно небольшое замечание к данному варианту перевода, которое заключается в том, что слово 摽 в пекинском диалекте,(а фактически и не только в нем, потому что пекинский диалект составляет основу путунхуа), имеет отрицательный оттенок, поэтому и данный вариант небезупречен.

При переводе с русского языка на китайский существуют те же проблемы поиска адекватных способов передачи фонетических и смысловых компонентов каламбуров. Л.Е Черкасский, который специально занимался изучением переводом произведений Вл. Маяковского на китайский язык, отмечал, что в этих переводах нередко наблюдается «деформация смысла, которая вызывалась прежде всего не всегда верным пониманием общего контекста фразы, сложностью ряда форм (омонимия,

фразеология, неологизмы), иногда – недостаточной общей подготовленностью переводчика, о чем с тревогой писали китайские критики [9,116]. В качестве одного из примеров Л.Е. Черкасский приводит такой перевод: «В тексте поэмы: Которые тут *временные*? Слазь! Кончилось ваше время» В переводе: «Которые тут *Временное* правительство?... (далее по тексту). Исчез каламбур с блистательным социальным подтекстом, метафорически раскрывающий сущность официального термина «Временное правительство». Каламбур, не понятый переводчиком, возник с помощью субстантивации прилагательного «временные» и подмены официального термина новым существительным, обозначающим нечто обобщенное (в данном случае – идею обреченности капитализма). От каламбура Маяковского перевод отдалился еще и тем, что слово «*Временное* (правительство) и «Кончилось ваше *время*» переведены также лексически по-разному – 临时政府 «линьши чжэнфу» и 世代 «шидай» - «эпоха, «период». [9,117].

Хотя рассмотренные выше переводы Маяковского были выполнены в Китае уже довольно давно, еще в 50-е годы, но до сих пор присущие им недостатки в виде непонятых или неправильно переведенных каламбуров можно найти и в наше время. Так, в сравнительно недавно переведенном романе В. Набокова «Лолита» каламбуры, обильно представленные в романе, как правило, не переводятся или переводятся неверно. Например, в тексте есть такое предложение: «Во время пути я все клялся себе, что не останусь в Рамсдэле ни при каких обстоятельствах, а вылечу в тот же день в направлении Бермудских или Багамских или Чортовоматерных Островов» [10,38]. На китайский язык это предложение переведено следующим образом: 汽车开动时，我对自己发誓，任何情况下也绝不会呆在拉姆斯代尔，我要在当天就飞到百慕大或巴哈马或布勒兹去。[11,34]. Здесь переводчик, видимо, не понял смысла всей этой фразы, а именно, что автор собирался уехать куда-нибудь подальше (как говорится, хоть к чертовой матери), и перевел сочетание «Чертовоматерные острова»,видимо, по

аналогии с Бермудами 百慕大 и Багамами 巴哈马, словом 布勒兹 *булэцзы* , которое не имеет словарного аналога.

Однако квалифицированные переводчики могут достойно выходить из трудностей при переводе каламбуров, используя ресурсы китайского языка. Удачным на наш взгляд, является перевод каламбура из повести М. Булгакова «Дьяволиада», где фамилия заведующего подотделом укомплектования была Кальсонер, и он же распорядился «всем машинисткам и женщинам вообще своевременно выдать солдатские кальсоны». Игра слов представлена в следующем предложении:

- Я ду-думал, думал … - прохрустел осколками голоса Коротков, - прочитал вместо «Кальсонер» «Кальсоны».

“我想，我想……”科罗特科夫扯着碎玻璃似的嗓门说，“我把内库看成了内裤”。[12,11].

Здесь для передачи каламбура китайский переводчик убрал из иероглифа 裤 *ку* ключ, обозначающий «одежду», и в результате чтение иероглифов, обозначающих фамилию заведующего и «кальсоны» стало одинаковым, что и требовалось в данном случае. Следует отметить, что обычно иностранные фамилии при переводе на китайский язык транскрибируются, и использование смысловой кальки для передачи фамилии должно вызвать у китайского читателя мысль о необычном употреблении данного слова.

В заключение следует сказать, что отсутствие адекватной передачи игры слов при переводе, по словам Л.Е. Черкасского, «значительно обескровливает стиль» произведения, а умение китайских переводчиков в ряде случаев подыскивать соответствующие эквиваленты «лишний раз подтверждает мысль о «непереведенности», а не о «непереводимости» тех или иных элементов» [Черкасский , 1976, с.114].

Литература

1. Лу Синь. Клич. (Сборник рассказов). Переводы под редакцией В.Н. Рогова. Шанхай, «Эпоха». 1950.

2. The true story of Ah-Q by Lu Hsun. Peking.1964.

3. Сергей Влахов, Сидер Флорин. Непереводимое в переводе. М., 1980.

4. В.С. Виноградов. Введение в переводоведение. М., 2001.

5. 瞭望周刊。第 35 期。1990 年 8 月 27 日。

6. Сборник китайских рассказов. Издательство иностранной литературы.1950.

7. Чжао Шули. Песенки Ли Юцая. Издательство «Наука». Главная редакция восточной литературы. М., 1974.

8. 刘全福。由一则名言的翻译看语境对译文选择的双重制约性。中国翻译。1997。2。

9. Л.Е. Черкасский. Маяковский в Китае. Издательство «Наука». Главная редакция восточной литературы. М., 1976.

10. И. Набоков. Лолита. М., «Патриот». 1992.

11. 洛丽塔。{美} 弗拉基米尔。纳博科夫/著 于晓丹，廖世奇/译。时代文艺出版社。长春，2001。7

12. 布尔加科夫文集。第二卷。狗心。曹国维，戴骢译。作家出版社 1997.12

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Воронина А.З. К вопросу об интенсификации обучения иностранным языкам……1

Гуреева А.В. Текстуально-переводной метод с элементами ролевой игры и метод проектов при обучении элективному курсу английского языка “аэрокосмические технологии…….9

Дзгоева Т. А. Роль письма в процессе обучения иностранному языку…….15

Дризуле В., Шулца Х. Опыт преподавания иностранного языка студентам негуманитарных факультетов…….21

Иванова М.А. Формирование учебных умений студентов неязыковых факультетов во внеаудиторной самостоятельной работе по иностранному языку……..25

Литвинов А. В. Лингводидактические особенности обучения английскому языку делового общения студентов-лингвистов……...34

Лобачева Л.Л. Эмоционально-смысловой метод Шехтера в освоении иностранного языка для делового и повседневного общения……41

Матюшенко В.В. Письменная деловая коммуникация как специфическая форма делового общения…….47

Медведева Н. Ф.Непрерывная деловая игра как метод обучения языку делового общения…….53

Назарова Т.Б. Английский язык делового общения: актуальные проблемы теории и практики……59

Павлова Л.В. Содержательные и организационные аспекты обучения иноязычному деловому общению в вузе……...61

Пономаренко Е.В. Смысловая синергийность как свойство делового дискурса……67

Привалова Л. И. Актуальность сочетания интерактивного и автономного подходов в изучении иностранного языка делового и профессионального общения……75

Протасова О.А. Современные образовательные технологии и реализация метода деловой игры (на материале английского языка)……79

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Башмакова Н.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения чтению профессионально ориентированных текстов по иностранному языку……84

Бедрина И.С. Юрист-переводчик: проблемы и перспективы……89

Дмитренко Т.А. Современные профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам……..94

Клеменцова Н.Н. К вопросу об обучении иностранному языку как средству иноязычного профессионального общения ……102

Кузнецова Л.И., Озерская Е.В. Создание профессионально-ориентированной справочной литературы для обучения иностранным языкам в неязыковых вузах……..110

Малюга Е.Н. Структурные и содержательные компоненты учебно-методического комплекса с учетом профессиональной ориентации по иностранным языкам …….....118

Плужникова Ю. А. К вопросу об «учебных стратегиях» в обучении иностранному языку……..126

Пушкина Г.Г. Проектная технология в процессе обучения иностранному языку как средство развития профессиональных и личностных качеств будущих специалистов……..132
Ступникова Л.В. Обучение профессионально ориентированному дискурсу на базе учебника для специальных целей……136

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Антонова К.Н. Башмакова Н.И. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении студентов на основе современных информационных технологий……...147
Гурьянова Е.Н. Электронные словари как перспективное направление современной лексикографии…….150
Еловская С.В., Кусова Т.С. Инновационные образовательные технологии и обучение англоязычному произношению……...152
Головина Н.В. Особенности использования видеофильмов на занятиях по иностранному языку в вузе……159
Иванова Л.И. Сеть как образовательная и обучающая среда……..163
Ниедре Л. Использование электронных ресурсов в курсе немецкого языка для юристов…….169
Ярославова Е.Н., Мыльченко О.М. Целостный подход к организации виртуальной образовательной среды в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции специалистов……173

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Адинцова А.И. Поиск новых форм и методов продиктован временем…181
Ваванова Н.В. Грамматические преобразования в работах студентов при переводе экономических текстов с русского языка на английский……188

Калинина В. Д. Учебный дискурс в контексте подготовки переводчиков в сфере профессиональной деловой коммуникации……195

Компаниченко В.В. Некоторые семантические проблемы перевода…….202

Лазарева О.П. Обучение переводу для делового и профессионального общения…….209

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Владимирова В.Г. К проблеме об обучении межкультурной коммуникации с использованием аутентичных пособий…….214

Минина А.А. Формирование навыков адекватного речевого поведения на иностранном
языке…….218

Панфилова Н.А. Значение социокультурного аспекта при изучении иностранных языков……..224

Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств……..231

Сигарева Н.В., Омеличкина С.В. Проблемы межкультурной коммуникации в деловом дискурсе …….238

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

а) ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ (АНГЛИЙСКИЙ, НЕМЕЦКИЙ)

Аносова О.Г. Английский романтизм и события во Франции……243

Ахметова Р.Ю. Теория эквивалентности фразеологических единиц…….249

Бабырэ Н.М., Кирдякин А.А. О работе над произношением в процессе преподавания английского языка делового общения……253

Калинычева Е.В. Опыт описания структурно-семантических характеристик современных английских глаголов……..261

Кунаккужина Л.М. Современные проблемы германских языков (немецкий язык)……268

Люльчева Е.М. Основные функционально-прагматические особенности отрицательных предложений……272

Пасечник О.В. Мифопоэтическая, медицинская и машинная метафоры в сфере репрезентации образов государств мира……275

Пахомова М.А. Причинно-следственные отношения как основа диалогичности текстового пространства……..283

Попова С.Н. Лингвостилистика текстов в интернете на примере фанфикшн……...289

Синкина Е.В. Многообразие картин мира в списке «100 слов столетия»..293

Соловьева Е.А. Фактор читателя в англоязычном поэтическом тексте….299

Шафран Н.М. К вопросу о рекламном дискурсе в британских газетах…307

Шестеркина Н.В. *Солнце* как репрезентант темпорального и локативного компонентов концепта «свет»(на материале немецкого языка)……312

б) РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ (ФРАНЦУЗСКИЙ, ИСПАНСКИЙ, ИТАЛЬЯНСКИЙ)

Антонюк Е.В. Особенности функционирования испанского языка среди кубиноамериканцев шт. Флорида……..318

Белова М.Н. Трансформация формы сонета в xx веке в итальянской литературе. Гоццано. Рабони……..325

Mettini E. La comunicazione interculturale nel linguaggio del business…….334

Мищенко В.Г., Демчук Н.М. Деривационная структура англицизмов, функционирующих в терминологии экономики французского языка……340

Попова Т.Г. Испанский научно-технический текст в ракурсе интертекстуальности…….348

Сабурова Л. Е. Итальянская литература в период фашистского двадцатилетия…….354

Сак А.Н. Некоторые тактики устного делового общения (на материале испанского языка)……363

Саттарова А.Ф. Проблема интерференции и вопросы взаимодействия языков…….370

Смирнова И.В. Научная дискуссия на старших курсах в контексте профессионального общения……..378

Шевлякова Д.А. Концепция учебного курса «итальянская национальная идентичность» по специальности «регионоведение»…….382

c) ВОСТОЧНЫЕ ЯЗЫКИ (КИТАЙСКИЙ)

Кочергин И.В. Количественные и качественные характеристики лексического минимума китайского языка…….391

Курбакова С.Н. Дейксис в свете системно-деятельностной разработки проблем «скрытой» грамматики……..398

Щичко В.Ф. Каламбур как проявление национального своеобразия и фактор непереводимости……407