

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

РОСТ И СНИЖЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭНТРОПИИ ПРИ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА

А.М. Амагов
БелГУ (г. Белгород)

Язык, как известно, не является простым набором знаков, употребляемых для передачи информации, а представляет собой систему. Соответственно, как и в любой системе, особая роль в функционировании и развитии языка отводится принципу взаимодействия элементов при объединении их в последовательно укрупняемые и усложняемые структуры. Взаимодействие элементов детерминировано, в связи с чем возникает идея формального описания системы. Формальное описание, в свою очередь, сулит перспективы в разработке средств машинного перевода, создания структурированных баз данных и, вполне возможно, разработке искусственного интеллекта. Поэтому попытки формализовать язык предпринимались и предпринимаются, несмотря на целый ряд сложностей, с которыми сталкиваются исследователи.

В частности, даже в устойчивых синтаксических сочетаниях допускается определённая степень свободы, не допускающая их абсолютной предсказуемости – ср. англ. *Museum of History – History Museum*, рус. *ехать по полю – ехать по полю – ехать через поле* и т. п. Что же касается конструкций, в основе которых лежат правила лексической сочетаемости, то они ещё чаще бывают произвольны и, соответственно, непредсказуемы. В частности, в английском языке есть устойчивые словосочетания *commit fraud* и *perpetrate fraud*, однако из комбинаций *commit suicide* и *perpetrate suicide* допускается лишь первая. В слабой предсказуемости грамматических и лексических построений легко убедиться на практике, если попытаться предсказать предложения хотя бы даже в монологическом выступлении. Вряд ли удастся добиться высокой точности предсказания, если не ознакомиться с текстом речи предварительно.

Таким образом, даже поверхностный анализ естественного языка в его функционировании позволяет заключить, что помимо упорядоченности системе языка в значительной степени присущ беспорядок.

Надо сказать, что порядок и беспорядок являются противоположными, но неотъемлемыми свойствами всех систем. Соотношение этих параметров в разных системах может быть разным, и для определения степени упорядоченности/беспорядка той или иной системы обычно используют понятие энтропии. К. Шеннон [1] формализовал это понятие и выразил его

через дискретную переменную X , у которой возможен ряд состояний $x_1 \dots x_n$, в следующей математической формуле:

$$H(X) = \sum_{i=1}^n p(x_i) \log_2 \left(\frac{1}{p(x_i)} \right) = - \sum_{i=1}^n p(x_i) \log_2 p(x_i), \quad (1)$$

где $p(x_i)$ – вероятность i -того события в системе X .

Каким же образом рост количества энтропии сказывается на функционировании системы языка? Известно, что рост энтропии подразумевает снижение количества полезной энергии в системе, и когда её количество максимально, то система теряет способность выполнять работу. Это касается термодинамических систем. Однако нечто подобное наблюдается и применительно к информационной энтропии – если член $H(X)$ в уравнении (1) будет равен единице, это будет означать, что любой сигнал в данной знаковой системе может передавать любую информацию, то есть знаковая система станет нефункциональной. Однако естественные языки неплохо функционируют, и это означает, что в них не происходит ничем не сдерживаемый рост энтропии. Получается, что естественный язык можно отнести к диссипативным самоорганизующимся системам, и тому есть все основания. Во-первых, язык представляет собой открытую систему, он не замкнут на себе, непрерывно взаимодействует с обществом, с человеком – своим творцом и носителем, а отдельные языки также постоянно взаимодействуют и друг с другом. Во-вторых, язык состоит из неограниченного множества элементов – в самом деле, нельзя сказать даже для отдельного языка, какое количество морфем, слов или синтагм составляют верхнюю границу. В-третьих, язык – система нелинейная: даже зная точное состояние системы того или иного языка в данный момент, невозможно абсолютно точно предсказать его дальнейшее развитие. Наконец, в-четвёртых, в развитии языка можно проследить смену устойчивых и неустойчивых состояний.

Повышение энтропии системы может привести её в состояние бифуркации, переходу от устойчивого состояния системы к неустойчивому, которое представляет собой режим с обострением. В режиме с обострением система становится чувствительна к малым флуктуациям и для выведения системы на тот или иной эволюционный путь в момент обострения достаточно незначительных воздействий. В качестве примера такой бифуркации с последующей сменой пути развития (и языкового типа в целом) удобно рассмотреть английский язык.

Изменения грамматического строя английского языка, связанные с разрушением некогда стройной флективной системы, ознаменовали переход от древнеанглийского к новоанглийскому периоду. Скачкообразная смена синтетического строя на аналитический явилась, пожалуй, беспрецедентным случаем в истории не только английского, но и

германских языков в целом. Английский язык утрачивает большую часть флексий, в нем разрушаются системы рода и падежа, исчезает согласование прилагательного с существительным.

Причину разрушения системы флексий в английском языке в IX–XI вв. и перехода к аналитизму следует, видимо, искать во взаимодействии нескольких факторов: перенос ударения в начало слова, влияние скандинавских языков с близкими корнями, но отличными флексиями и т. п. Так или иначе, в среднеанглийский период произошёл переход системы английского языка в режим с обострением, из которого он вышел радикально изменившимся. Ломка синтетической системы и создание принципиально иной, аналитической системы, – это результат нарастания энтропии с последующей бифуркацией и переходом на новый эволюционный путь. Это подтверждается как принципиальной разницей строя древнеанглийского и среднеанглийского языка, так и временем, которое занял этот переход. Ведь примерно 200 лет – это совсем немного по меркам исторического развития языка.

Конец древнеанглийского периода ознаменовался нарастанием энтропии в системе языка, что повлекло переход к состоянию неустойчивого равновесия (бифуркация), выход из которого на новый этап развития был обусловлен «ослаблением контроля» над языком в связи с Норманнским завоеванием Англии (флуктуация). Самоорганизация языка нового типа происходила уже не на морфологической основе – в качестве аттракторов служили синтаксические структуры, но это уже отдельная история. Таким образом мы имеем основания считать, что язык вполне подпадает под определение самоорганизующейся системы, в нём происходят диссипативные процессы, он может быть формализован, и абстрактная количественная модель может адекватно описывать пусть не все, но очень многие процессы, происходящие в естественных языках.

Как ни парадоксально это может прозвучать, но самоорганизация языка может проходить не вопреки стремлению к беспорядку, а как следствие его нарастания. Неравновесный порядок может существовать только в диссипативных системах при «подпитке» энергией извне. Для поддержания порядка требуется компенсировать потери, которые неизбежно возникают в ходе диссипации при нарастании энтропии. В физике диссипативными называют обычно потери, связанные с перетеканием тепла или массы, поскольку их физическая сущность – рассеяние (диссипация) энергии. В условиях диссипации, традиционно воспринимаемой как проявление распада структур, их неустойчивости, возникает порядок! Применительно к языку диссипация означает «выброс вовне» изживших себя элементов и структур, которые, при наличии «внешних поступлений», заменяются на новые.

Литература

1. Shannon, C. E. A Mathematical Theory of Communication / C. E. Shannon // Bell System Technical Journal. – Vol. 27, July and October, 1948.

КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л.И. Богатикова

ГГУ им. Ф. Скорины (г. Гомель)

Социальная сущность языка находит выражение в языковом сознании индивида, который является носителем как языка, так и культуры, а точнее: носителем языкового сознания является языковая личность, т. е. человек, существующий в культурно-языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов, речевых произведений.

В качестве субъекта коммуникации выступает *человек говорящий*, т. е. **языковая личность**, предстающая в каждый момент своей речевой деятельности «как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [1, 3]. В общем, языковую личность следует рассматривать как личность, проявляющую себя в речевой деятельности, обладающую определенной совокупностью знаний и представлений; как личность, реализующую себя в коммуникации, выбирающую и осуществляющую ту или иную стратегию и тактику общения, выбирающую и использующую тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических); и как конкретного участника конкретного коммуникативного акта, реально действующего в реальной коммуникации.

Структура языковой личности, по мнению Ю.Н. Караулова [1], состоит из трех уровней: 1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком; 2) когнитивного, единицами которого являются идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей; 3) прагматического, заключающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности.

Формируясь и развиваясь в культурно-языковом пространстве, языковая личность приобретает национально-специфические черты и характеристики данной лингвокультуры, поскольку, как известно, язык и культура неразрывно связаны между собой, а культурные особенности отражаются в языке, и наоборот – язык накладывает отпечаток на культуру. В связи с этим развитие и формирование языковой

личности происходит во взаимосвязи языка и культуры, поэтому целесообразно говорить о культурно-языковой личности, обладающей как лингвистическими, так и культурно-национальными характеристиками.

Культурно-языковая личность в межкультурной коммуникации (МК) представляет собой национально-специфический тип коммуниканта, обладающий культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, придерживающейся определенных когнитивных подходов, языковых, поведенческих и коммуникативных норм и потенциально способный к межкультурной трансформации.

Культурно-языковая личность многогранна. В рамках МК на каждом из указанных уровней ее можно анализировать следующим образом:

1) на вербально-семантическом – с точки зрения: а) уровня владения языком (родным и иностранным), тезауруса; б) навыков построения и использования типовых грамматических структур и конструкций;

2) на когнитивном – а) концептосферы; б) иерархии ценностей; в) картины мира; менталитета;

3) прагматическом – а) коммуникативных потребностей личности; б) выполнения коммуникативных задач, выбор языковых средств и, в целом, в) речевых стратегий коммуникативного поведения, а точнее, коммуникативных стратегий, которые являются важной характеристикой поведения культурно-языковой личности.

Тезаурус или словарный запас культурно-языковой личности выражается в специфическом идиолекте, который «представляет собой «персональную» лингвистическую систему конкретного коммуниканта, с вариациями на фонологическом, грамматическом и лексическом уровне» [2, 114]. Сюда можно также отнести и различные социолекты, присущие определенным социальным группам людей – профессиональным, возрастным и т. д. (например, речь солдат, школьников, студенческий сленг и др.).

Каждый идиолект неповторим, как отпечатки пальцев индивида. На его характер влияет множество факторов: пол, возраст, социальное положение, место жительства, психотип, физиологические особенности и т. д., которые в совокупности образуют то, что называется *индивидуальностью*. Идиолектные различия проявляются в тончайших нюансах произношения и интонации, специфическом для данного индивида отборе лексических средств, особенностях синтаксиса и т. д. Даже минимальные единицы (звуки, буквы и цифры) могут приобретать индивидуальные символические значения и ассоциации [2, 114].

Ярким примером навыков построения грамматических конструкций может служить прямой порядок слов и обратный в английском повествовательном и вопросительном предложении и проч.

На лингво-когнитивном уровне основные характеристики культурно-языковой личности обусловлены конкретными концептами, идеями,

иерархией ценностей. Для англоязычной культурно-языковой личности коммуникативное поведение и вся жизненная деятельность, включая профессиональную, бытовую, социальную, основывается на следующих концептах: *achiever* (человек, который добивается успеха в жизни), *challenge* (задача, проблема, трудность, испытание, вызов, готовность рискнуть, стремление к соперничеству), *privacy* (личное пространство, невмешательство в чужие дела, личную жизнь), *efficiency* (умение, эффективность, расторопность, деловитость, производительность), *fun* (веселье, забава, развлечение, источник удовольствия). Для русскоязычной культурно-языковой личности в качестве основных концептов, обуславливающих ее коммуникативную деятельность и взаимодействие с представителями данной лингвокультуры, А. Вежбицкой [3] выделяются такие концепты, как «дружба», «душа», «тоска», «судьба». Следует заметить, что эти концепты совершенно различны и представителями этих лингвокультур понимаются по-разному; даже если между ними и есть какое-либо сходство, интерпретируются по-своему в соответствии с устоявшимся менталитетом и представлением о мире, т. е. картиной мира. По-разному воспринимается и понимается концепт «красота», например. Примечательно, что в обеих лингвокультурах выделяют женскую и мужскую красоту. Отличительной особенностью красоты женщин в русской лингвокультуре является величавость, плавность, неторопливость движений, горделивость походки, румяный цвет лица, часто в образе дородной женщины со здоровым румянцем. Эти качества являются обязательными в русском эталоне красоты. В английском эталоне красоты ценится особая белизна и свежесть кожи, стройность и хрупкость телосложения, грациозность и легкость движений женщины. В мужской красоте в англоязычной лингвокультуре подчеркивается величественность и важность вида, элегантность и утонченность манер (о таком мужчине говорят – опрятный, аккуратный, подтянутый, изящный, щеголеватый, стильный – *elegant, neat, smart, stylish*). В русской отдается предпочтение крепости телосложения и ассоциируется с образом доброго молодца – храброго молодого человека с крепким телосложением, добрым нравом, нередко со светлыми кудрявыми волосами. Мужская красота часто граничит с удалью, молодецким видом – это удалой молодец, безудержно храбрый, несколько дерзкий, с широкой открытой душой.

Концепт «душа» совершенно непонятен для представителей англоязычной лингвокультуры, тем более, когда речь идет о «разговоре по душам» и что понимается под «открытой душой». В русской лингвокультуре наиболее характерным концептом, обуславливающим коммуникативную деятельность культурно-языковой личности, является также концепт «судьба», к которому часто ссылаются в случае неудачи или удачи, т. е. человек, как говорится, уповаet на свою судьбу и надеется только на нее, полагает, что все обусловлено судьбой и зависит от нее.

В англоязычной лингвокультуре этого не понимают, так как считают, что человек – сам творец своей судьбы, поэтому одним из основных концептов является концепт «achiever» (doer – создатель, созидатель, self-made man – обязанный всем самому себе), предполагающий, что человек должен стремиться достичь всего сам, а не сетовать на свою судьбу.

Коммуникативное поведение культурно-языковой личности определенной лингвокультуры обусловлено в большой степени культурными ценностями, которые выражают, что наиболее значимо, ценностнее для человека. Фактически, культурные ценности – это отношение к вещи, событию, процессу и проч. и представлены не только выдающимися произведениями интеллектуального, художественного и религиозного творчества, но и различными нравами, обычаями, традициями, стереотипами сознания и поведения и т. п. [4]. Культурные ценности помогают координировать действия отдельных индивидов и человеческих групп, вырабатывать оптимальные пути решения конфликтных ситуаций, находить культурные способы реализации и удовлетворения разнообразных потребностей [4, 55]. Основными ценностями культурно-языковой личности англоязычной лингвокультуры являются работа, образование, материальное благосостояние, досуг и др. Можно сказать, что эти ценности характерны и для культурно-языковой личности русской лингвокультуры, однако понимание и интерпретация их несколько отличается. Так, например, если в англоязычной лингвокультуре образование считается возможностью получения высокооплачиваемой работы, и поэтому индивид стремится стать настоящим профессионалом в своей сфере деятельности, то в русской лингвокультуре в настоящий момент высшее образование получают, так сказать, «ради корочки», т. е. чтобы показать, что есть диплом, поскольку очень часто выпускники не работают по своей специальности.

Изучение и анализ паремиологического фонда конкретной лингвокультуры показывает, что в пословицах выражены ценности и установки, принятые в той или иной культуре, которые разделяют представители данной лингвокультуры и которые регулируют и обуславливают поведение представителей лингвокультурной общности в конкретных ситуациях общения. Как правило, в рамках собственной культуры такие «формулы ценностей» не подвергаются критическому осмыслению, а принимаются на веру [5, 47]. Примером отражения ценностной картины мира в различных пословицах, поговорках и фразеологических выражениях могут служить следующие: «Время – деньги» (ср.: «Работа – не волк, в лес не убежит», но: «Делу время – потехе час», «Кто рано встает – тому бог дает», «Не по словам судят, а по делам» и др.)

Как было отмечено выше, в содержание культурно-языковой личности входит культурологический компонент, что находит выражение в культурной идентичности личности, под которой понимается самосознание и самовосприятие личности с определенными ценностями и менталитетом, восприятия окружающего мира, отождествление ее с другими личностями в рамках конкретной лингвокультуры и отличие ее от представителей другой лингвокультуры. Культурная идентичность представлена физиологической идентичностью, психологической, социальной идентичностью [2].

Каждый представитель лингвокультуры обладает определенной физиологической идентичностью, т. е. биологической внешностью, что делает его отличным от представителей других лингвокультур.

Можно отметить, что физиологическая идентичность культурно-языковой личности определенной лингвокультуры в некоторой степени соотносится с концептом «красота», т. е. представлением об образе культурно-языковой личности данной лингвокультуры.

В межкультурной коммуникации внешность культурно-языковой личности играет большую роль в восприятии и понимании коммуникативных сигналов, которые она посылает и которые могут быть неправильно интерпретированы и дешифрованы, в связи с чем нам, например, все китайцы, японцы выглядят на одно лицо, а американцы, англичане не определяют лиц кавказской или азиатской национальности. В то же время американцы с легкостью распознают людей ирландского или шотландского происхождения [2, 169].

Психологическая идентичность включает такие характеристики, как индивидуализм / коллективизм, агентивность / неагентивность, рационализм / эмоциональность, дух сотрудничества / соревновательность, оптимизм / пессимизм, терпимость / терпение [2].

Культурно-языковая личность представляет собой единство коллективного и индивидуального, которые существуют в неразрывной связи друг с другом. Коллективное проявляется в наличии коллективной памяти и коллективных аспектов языка, которое складывается из многократно повторенного индивидуального опыта – индивидуальных впечатлений, словоупотреблений, коммуникативных стратегий и т. д. С другой стороны, индивидуальная личность формируется на основе коллективного опыта и коллективной памяти. **Коллективная память**, запечатленная в языке и духовной культуре, выступает как средство хранения и накопления информации, требующее поддержания знаковых систем, определенного метода упорядочения, организации информации по ее ценности и содержанию [6, 203–204]. Однако в рамках различных лингвокультур индивидуальное может превалировать над коллективным и наоборот.

Существенную роль в формировании специфических характеристик *коллективной* культурно-языковой личности на уровне нации играет также *менталитет, национальный дух, национальный характер, языковая картина мира, тип (архетип) и стереотип*.

Менталитет преимущественно связан с оценочно-ценностной сферой, ценностным аспектом сознания. Он оценивает воспринимаемое как хорошее или плохое, как представляющее ценность, соответствующее ценностям или не соответствующее им. К примеру, концепт *белая ворона* оценивается русским менталитетом негативно, так как существует ценность – *соборность, коллективизм* [2, 169].

В процессе общения представителей разных лингвокультур черты культурно-языковой личности могут обобщаться и ошибочно восприниматься как национально-специфические, на основе чего формируются *стереотипы*. При этом национально-культурные черты поведения могут игнорироваться на основании того, что представитель другой культуры не идентифицирует их как обобщенные, а считает присущими лишь конкретной личности [2, 169]. На этой основе формируется стереотип типичного русского, американца, англичанина, немца, украинца, белоруса, таджика и проч.

Учитывая указанные выше характеристики и содержание культурно-языковой личности, в процессе межкультурного общения

1. Личность привносит в коммуникацию багаж своего менталитета, выраженного в виде мыслительных паттернов, концептов и ценностных доминант.

2. Характер коммуникативной деятельности языковой личности в значительной мере определяется типичными национально-культурными чертами, в различной степени выраженными в том или ином индивидууме.

3. Личность воспринимает окружающий мир через призму языковой картины мира, которая отчасти была «впитана с молоком матери», а отчасти выработана под влиянием сформировавшего личность окружения.

4. Все вышеуказанные факторы, равно как и индивидуальные черты конкретной личности, оказывают влияние на набор используемых в коммуникации средств (тезаурус, невербальные формы общения, коммуникативные стратегии и проч.).

5. Культурно-языковая личность – это своего рода фрейм. Проецируя его на контекст общения и фоновые знания о мире, коммуниканты «дорисовывают» в своем сознании портрет партнера по общению со всеми составляющими его идентичности.

6. При вступлении в контакт с другой культурой возникает диссонанс менталитетов, картин мира, ценностных ориентиров и тезаурусов, вызывающий кризис идентичности языковой личности и культурный шок.

7. Личность узнает о коммуникативных сбоях посредством обратной связи. Соображения целесообразности, безопасности и комфортности заставляют личность корректировать различные аспекты своего коммуникативного поведения.

8. Движение коммуникантов навстречу друг другу, выражающееся в трансформации различных аспектов общения, приводит к формированию межкультурной языковой личности. Такая трансформация требует активности, осознания культурных различий и модификации коммуникативных подходов. В случае, если этого не происходит, личность остается на стадии маргинальности [2, 107].

Таким образом, культурно-языковая личность представляет собой совокупность как когнитивно-языковых, так и культурно-национальных особенностей, которые выражаются в культурной идентичности личности, выделяющей ее среди представителей других лингвокультур.

Литература

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
2. Леонтович, О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию / О.А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 398 с.
3. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Рус. Словари, 1996. – 416 с.
4. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие / А.П. Садохин. – М. : Альфа – М. : ИНФРА, 2006. – 288 с.
5. Рот, Ю. Встречи на грани культур. Игры и упражнения для межкультурного общения / Ю. Рот, Г. Коптельцев. – Калуга : ООО Полиграф Информ, 2001. – 188 с.
6. Ерасов, Б. С. Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М., 1997. – 591 с.

ЛИНГВИСТИКА ПЕРЕД НОВЫМИ ГОРИЗОНТАМИ

Д. Г. Богушевич
МГЛУ (г. Минск)

Языкознание, по-видимому, – одна из самых консервативных наук. Даже резкие изменения в интересах, теоретических предпосылках и самом материале исследования, которые случаются раз в сто лет, не приводят к существенному разрыву в лингвистической традиции. Мы очень хорошо понимаем, и написанное Боппом, и Раском, не говоря уже о Бодуэне де Куртенэ и Соссюре. Несмотря на то, что практически каждое новое поколение языковедов начинает как бы с отказа от достижений предшественников, поскольку ставит новые задачи и по-новому определяет язык, языковедческая традиция, которая в Европе начиналась

с александрийских грамматиков, продолжает существовать и теперь. По-видимому, и в будущем она останется той базой, на которой вырастет новая лингвистика. А время, по-видимому, как раз и подошло. Начало XIX века отмечено развитием сравнительно-исторического языкознания, которое охватило почти весь XIX век. В начале XX века доминирующим становится системно-структурный взгляд на язык, и он доминирует в течение всего двадцатого века.

Начало XXI века также характеризуется тем, что Г. Г. Сильницкий назвал межпарадигмальным состоянием. И, действительно, ни сравнительно-историческое, ни структурное, ни генеративное, ни когнитивное языкознание в том виде, в котором они развивались до сих пор, не может дать ответа на многие вновь возникшие вопросы. В частности, на вопрос о причинах языковых явлений. В то же время, уже изначально и в XIX, и в XX веках были заложены основания для кардинального пересмотра нашего понимания антологии языка. В настоящее время язык рассматривается как некий объект, вещь, при этом этот объект представляет одну единую систему. Однако уже у Гумбольдта, Бодуэна де Куртенэ, Витгенштейна, а в настоящее время – у многих современных авторов, язык предстает как, по крайней мере, система из двух взаимодействующих систем. Это четко проявилось в концепции Фреге. Кроме того, язык и речь стали рассматривать не только как потенцию и реализацию, а как действие (речь) и его программу (система языка).

Если до настоящего времени эти две идеи носили не столько конкретно-исследовательский, сколько философско-методологический характер, то в последние двадцать лет они получили конкретную реализацию в серии различных исследований, в первую очередь в синтаксисе и прагматике, а также в лексикологии и в междисциплинарных исследованиях, охватывающих взаимодействие языка, культуры и психологии.

Существенным представляется и то, что именно в последние годы рассматривается не только история, система, или когнитивное строение языка, но и на передний план выходит не столько употребление, сколько именно коммуникативная природа языка. Нам представляется, что именно коммуникативная парадигма ближайшие десятилетия поможет не только решить многие кардинальные вопросы языкознания (а заодно – философии и психологии), но и объединить в себе достижения предшествующих эпох, и наконец приблизиться к решению задачи, которая поставлена была еще на заре кибернетики, а именно – созданию действующей модели языка и языков.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ВЫСШИХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ В ВУЗЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Е.Е. Иванов

МГУ им. А.А. Кулешова (г. Могилев)

Высшими единицами являются все сверхсловные моделируемые единицы языка (кроме фразем, являющихся частью его лексического уровня), которые подразделяются на производимые (предложение, текст) и воспроизводимые (паремии, крылатые афоризмы и иные устойчивые фразы). Если первым двум уделяется достаточно большое внимание при подготовке в вузе специалистов лингвистического профиля, то вторые рассматриваются эпизодически в рамках традиционных учебных дисциплин «Лексикология» (при изучении фразеологии), «Теоретическая грамматика» (при изучении синтаксиса), «Стилистика» (при изучении репертуара стилистических средств языка), а также фрагментарно в рамках различных спецкурсов (например, «Паремиология германских и славянских языков» и т. п.), что не позволяет сформировать у студентов целостного представления о составе и внутреннем устройстве подсистемы воспроизводимых высших единиц языка.

Восполнить данную лакуну в теоретической подготовке специалистов лингвистического профиля призвана специальная учебная дисциплина «Теория высших единиц языка», которая разработана на кафедре английского, общего и славянского языкознания УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова» в качестве одной из дисциплин компонента вуза для студентов старших курсов педагогических специальностей 1-02 03 06-01 «Английский язык. Немецкий язык» и 1-02 03 07-01 «Иностранный язык (английский). Белорусский язык и литература».

Цель учебной дисциплины «Теория высших единиц языка» – обобщить и углубить научные знания студентов в области высших единиц языка (пословиц и афоризмов). Задачи учебной дисциплины: изложить существующую систему взглядов на уровневое строение языка, а также современное понимание номинативных единиц языка, определить дифференциальные и интегральные признаки языковых афоризмов (пословиц и крылатых афоризмов) как разновидности высших единиц языка (афористических), охарактеризовать особенности семантики и основные семантические типы афористических единиц, особенности структуры и основные грамматические типы языковых афоризмов, способы функционирования афористических единиц в речи.

В содержание учебной дисциплины «Теория высших единиц языка» входят следующие вопросы, которые распределены по шести основным тематическим блокам.

1. Введение в теорию высших единиц языка. Типы языковых единиц. Единицы языка и единицы речи. Понятие номинативных единиц языка, их категориальные признаки. Методология изучения высших единиц языка.

2. Высшие единицы языка и их место в уровневой организации языковой системы. Уровни структуризации языковой системы. Уровневые единицы языка. Эмические и этические единицы. Номинативные и неноминативные единицы, их место в уровневой организации языковой системы. Понятие межуровневой омонимии.

3. Типы номинативных единиц языка (слова, фразеологизмы, языковые афоризмы). Понятие номинации в языке. Типы номинативных единиц языка (слова, фразеологизмы, языковые афоризмы). Категориальные признаки слова как номинативной единицы языка. Категориальные признаки фразеологизма как номинативной единицы языка. Языковые афоризмы как высшие номинативные единицы языка.

4. Категориальные признаки языковых афоризмов как номинативных единиц языка. Языковые афоризмы как единицы номинативного плана языка, которые используются для номинации закономерностей тех или иных связей между не единичными реалиями действительности и/или их определенных свойств (существующие объективно или только в одном из возможных миров). Категориальные признаки языковых афоризмов как номинативных единиц языка (структурные, семантические, системные).

5. Семантика языковых афоризмов и их основные семантические типы. Проблема семантической квалификации и дифференциации языковых афоризмов. Понимание языковых афоризмов как номинативных единиц специфической семантики. Семантические различия языковых афоризмов и их классификация. Способы и приемы метаязыкового представления семантики языковых афоризмов.

6. Грамматическая структура языковых афоризмов и их основные грамматические типы. Грамматическая структура языковых афоризмов. Различия между грамматической структурой языковых афоризмов различных семантических типов. Основные грамматические типы языковых афоризмов.

7. Способы функционирования языковых афоризмов в речи. Функции языковых афоризмов. Трансформации языковых афоризмов в тексте. Понятие о структурной парадигме языковых афоризмов.

Учебная дисциплина «Теория высших единиц языка» рассчитана на 40 часов (из которых 12 часов отводится на лекции, 20 часов – на семинарские занятия, 8 часов – на контролируемую самостоятельную работу студентов). В рамках текущего контроля знаний студенты выполняют тест, а также готовят реферат по одной из тем, вынесенных на самостоятельное изучение. Итоговая форма контроля знаний студентов – зачет.

Литература

1. Иванов, Е.Е. Очерки по лингвистике афоризма (на материале германских и славянских языков) / Е.Е. Иванов. – Минск : Змицер Колас, 2011. – 164 с.
2. Пермяков, Г.Л. Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков. – М. : Наука, 1988. – 236 с.
3. Языковая природа афоризма: очерки и извлечения : пособие / сост., общ. ред. Е.Е. Иванова. – Могилев : МГУ им. А.А.Кулешова, 2001. – 440 с.
4. Mieder, W. International Proverb Scholarship: An Annotated Bibliography (2142 entries for 1800–1981) / W. Mieder. – New-York : Garland, 1982. – 613 p.
5. Mieder, W. International Proverb Scholarship: An Annotated Bibliography. Supplement I (1800–1981) (3000 entries) / W. Mieder. – New-York & London : Garland, 1990. – 436 p.
6. Mieder, W. International Proverb Scholarship: An Annotated Bibliography. Supplement II (1982–1991) (more than 1500 additional items) / W. Mieder. – New-York & London : Garland, 1993. – 927 p.
7. Mieder, W. International Proverb Scholarship: An Annotated Bibliography. Supplement III (1990–2000) / W. Mieder. – New-York ; Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt/M. ; Oxford ; Wien, 2001. – 472 p.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОСЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТУ Ў КАМУНІКАТЫЎНЫМ АСПЕКЦЕ

Н.П. Мартысюк
МДЛУ (г. Мінск)

Даследаванне тэксту ў камунікатыўным аспекце ў мэтах пабудовы інтэрпрэтацыйных мадэляў семантыкі атрыманага паведамлення выносіць на парадак дня наступныя пытанні: Ці можа тоеснасць і адрозненне маўленчаразумовых усведамленняў гаворачых суб'ектаў складаць аснову паспяховасці вербальнай камунікацыі? Як пераламляюцца ў семантыцы паведамлення складнікі тоеснасці і адрознення маўленчаразумовых усведамленняў гаворачых? Як трактуецца паспяховасць камунікацыі? І іншыя. Адказы на гэты далёка няпоўны пералік пытанняў могуць даць супастаўляльныя лінгвапрагмасемантычныя даследаванні,

а менавіта: тэарэтычныя абагульненні на аснове шматлікіх маўленчых фактаў. Наш аналіз эпизодаў маўлення дазволіў зрабіць наступныя высновы.

1. Маўленчая варыятыўнасць выяўляе сябе ў тэкстах рознага прагмасемантычнага зместу і абавязкова ёсць злучаная з імкненнем дасягнуць паспяховага разумення. У прагматыцы падчас супастаўляльнага даследавання маўлення ў якасці інварыянтнай асновы прымаюцца такія складнікі камунікатыўнага эпизоду, як інтэнцыя, матыў і перлакуцыя [1, 13]. У семантыцы – інтэнцыянальныя рэгулятывы, якія трансліруюць інфармацыю псіхічнага свету ўсяго моўнага калектыву, напрыклад, інфармацыю родавага, нацыянальнага альбо сацыяльнага планаў і інш.; інтэнцыянальныя рэгулятывы, якія з’яўляюцца прыроджанымі, і таму ўтвараюць нейкі сэнсавы інварыянт. Як пласт уласна моўнай часткі маўлення, маўленчая варыятыўнасць несумнеўная, паддаецца фіксаванню і адлюстроўвае вербалізаваныя камунікатыўныя інтэнцыі, стратэгіі, мэты.

2. Перлакуцыя як эфект на атрымальніка паведамлення ўяўляе сабой актыўную інтэрпрэтуючую дзейнасць, накіраваную на актыўнае сэнсавое ўспрыманне паведамлення, якое завяршаецца эфектыўным разуменнем. Эфектыўнае разуменне – запланаваны вынік камунікатыўнага ўзаемадзеяння. А ўвасоблены ў тэксце паведамлення семантыка-прагматычны патэнцыял ўзаемадзеяння, сама меней, двух маўленчаразумовых усведамленняў дазваляе ацэньваць яе і як прагназаваны зыход, і як карэктную інтэрпрэтацыю інтэнцыянальнага стану суразмоўцы ў выглядзе маўленчых дзеянняў тлумачэння, інтэрпрэтацыі і ацэнкі.

Такім чынам, разгляд “дэталей ўзаемадзеяння давербальных інфармацыйных структур і мовы” [2, 85] у рамках даследавання тэксту ў камунікатыўным аспекце спрыяе вывучэнню сэнсавага ўспрымання і як інтэрактыўнай працэдуры, і як дынамічнага працэсу адлюстравання рэчаіснасці.

Літаратура

1. Токарева, И.И. Сопоставительное изучение речевого поведения: проблемы, принципы, теория / И.И. Токарева. – Минск : МГЛУ, 1996. – 88 с.
2. Dennett, D.C. Philosophy as Naive Anthropology // Neuroscience and Philosophy: Brain, Mind, and Language / M.R. Bennett, D.C. Dennett, P. M. S. Hacker, J.R. Searle. – Columbia University Press, 2007. – P. 73–95.

О ДИСКУРСИВНОМ ХАРАКТЕРЕ ЭКСПРЕССИВНОСТИ

Д.А. Паремская
МГЛУ (г. Минск)

Экспрессивность, интерес к которой в последнее время все возрастает в связи с обращением лингвистики к проблемам коммуникации, относится к числу неопределенных и противоречивых явлений. До сих пор не существует единого толкования самого понятия экспрессивности, не объяснено различие между экспрессивностью и эмотивностью, оценочностью, образностью, интенсивностью (усилением) и другими смежными понятиями, зачастую используемыми как синонимы.

Сложность трактовки экспрессивности объясняется прежде всего тем, что она связана с проявлением субъективного начала в языке, сопровождающего познание объективной действительности и отражающего индивидуальное сознание носителей языка. Субъективный аспект подчеркивается во многих определениях экспрессивности. Так, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» экспрессивность понимается как «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [2, 591].

Анализ теоретической литературы позволяет говорить о том, что подходы к явлению экспрессивности в рамках разных лингвистических направлений разные. В исследованиях по словарному составу языка, например, экспрессивность трактуется как семантическая категория, присущая лексическим единицам и выражениям. Под ней чаще всего понимают эмоциональную сторону значения лексических единиц в ее противопоставлении логической (информационной) стороне. При этом экспрессивный компонент значения лексических единиц объясняется квалификативной деятельностью сознания и выражением в нем эмотивных реакций субъекта речи на обозначаемое.

Этому пониманию экспрессивности противостоит функциональный (стилистический) подход к этому явлению, при которой экспрессивность связывают с качествами речи, а именно, с ее выразительностью. В основе этого второго подхода лежит мысль о том, что языковые средства, взятые вне контекста, могут лишь предоставить говорящему возможность для создания выразительности речи, т. е. только потенциально являются экспрессивами. Реальную выразительность они обретают лишь в процессе общения, в речи.

Семантический и функциональный подходы к экспрессивности отличаются прежде всего тем, что в первом случае экспрессивность рассматривается как свойство системных экспрессивных единиц, взятых внеконтекстуально. Во втором случае экспрессивность предстает как свойство речи, создаваемое не только с помощью специальных экспрессивных элементов языка, но и таких языковых единиц, которые, не имея в системе языка коннотаций в составе своего лексического значения, помогают создать в речи «эффект неожиданности» или даже «неоправдавшегося ожидания» (Р. Якобсон, Б. Блох).

Механизм создания экспрессивности в речи состоит либо в создании, привлечении нового элемента, либо в функциональном сдвиге языкового элемента, в помещении его в несвойственное ему окружение [1, 186]. Поэтому в основе такой экспрессивности лежит иносказательность в широком смысле, отход от нормативного (от нуля, от точки отсчета).

Если посмотреть на экспрессивность с точки зрения дискурсивного подхода, предполагающего комплексное рассмотрение языковых сущностей, то появляется возможность объединить оба охарактеризованных подхода к экспрессивности и таким образом выйти за рамки изоляционизма, подразумевающего причисление категории экспрессивности либо к семантике, либо к прагматике. При дискурсивном рассмотрении экспрессивность представляет собой функционально-семантическую текстовую категорию (ФСТК).

Понятие ФСТК опирается на теорию функционально-семантических (а, по сути, грамматических) категорий (ФСК), представленную в работах А.В. Бондарко и его школы. Однако понятие текстовых категорий, разработанное в коммуникативно ориентированной лингвистике и стилистике текста, значительно отличается от ФСК. Во-первых, ФСК являются грамматическими категориями, в то время как изучение ФСТК обусловлено интересом в первую очередь к контекстной семантике и функционированию текста. Во-вторых, ФСК рассматривается как языковая потенция, а не реальное использование языка в процессе коммуникации [3, 574]. Фактически речь идет скорее о системно-языковом подходе к описанию грамматических явлений, при котором взятые вне контекста использования языковые сущности исследуются на предмет их коммуникативного потенциала, что существенно сужает возможности исследователя и не позволяет полностью раскрыть специфику их функционирования. В отличие от ФСК, ФСТК, в том числе и экспрессивность, рассматриваются как реальные текстовые характеристики, изучение которых связано с индуктивным анализом речи.

Дискурсивный подход позволяет учитывать содержательный и функциональный аспекты языковых единиц в их текстовой соотнесенности. При этом за исходное можно принять следующие положения:

1. Экспрессивность текста создается не только с помощью лексем, экспрессивность которых обусловлена системно, но и при участии текстовых единиц и структур, не имеющих в составе своего лексического значения эмотивно-оценочных сем. В тексте экспрессивный потенциал эмотивно-оценочной лексики может быть усилен, трансформирован или нейтрализован. Степень экспрессивности конкретной языковой единицы может быть определена только в результате анализа целого текста, являющегося результатом целенаправленного отбора и комбинирования языковых средств.

2. Экспрессивность текста не является арифметической суммой отдельных текстовых единиц. Значение каждой языковой единицы реализуется под воздействием действующих для конкретной жанровой формы дискурса экстралингвистических факторов и ее композитивных особенностей. В связи с этим количественный анализ семантики текстовых единиц, игнорирующий их взаимосвязь и соподчиненность в рамках единого смыслового целого (текста), не позволяет охарактеризовать ни данные единицы с точки зрения их экспрессивности, ни сам экспрессивный текст.

Таким образом, на основе дискурсивного подхода экспрессивность можно определить как функционально-семантическую текстовую категорию, представляющую собой особый способ оформления текста как дискурсивной единицы.

Литература

1. Девкин, В. Д. Немецкая разговорная лексика / В. Д. Девкин. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1973. – 344 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 685 с.
3. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – 2-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 696 с.

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ СТАТУС ПЕРФОРМАТИВНОГО ЗНАНИЯ

А.А. Романов, Л.А. Романова
ТвГУ (г. Тверь)

Отмеченный в работах [1]–[5], [8], [9] вновь проявившийся интерес к феномену перформативности на рубеже XX–XXI вв. характерен не только для российского, но и зарубежного языкознания, охватив исследования в таких различных научных областях знания как лингвистика, антропологическая лингвистика, психолингвистика, лингвопсихология, философия, театроведение, «медиевистика или история искусств», гендеристика, культурология и культурные пространства и др. Возврат лингвистической мысли к использованию языка (представление говорящего индивида как пользователя) в виде совокупности действий а не значений, обозначенный ещё в канонической теории остиновского разграничения перформативов, побуждает исследователей вновь обратить своё внимание не столько на содержательные характеристики таких (перформативных) действий или поступков, сколько пристальнее приглядеться к формам социального поведения говорящих индивидов в типологической системе «сценариев жизни», по Л. Витгенштейну, т. е. к определенному ряду действий, ожидаемых участниками названных сценариев от участников реализации типовых сценариев жизни индивидов. При этом отмечается очевидная сложность такого подхода к перформативам различного порядка – каноническим перформативам, композитным перформативам, перформансным перформативам или перформативным симулякрам [5], [9], которая обуславливается как конъюнктурным всплеском интереса к такого рода объектам, что, впрочем, характерно для многих объектов исследования, так и неопределенностью значения и границ самого объекта и даже бессистемностью его описания.

Если исходить из тематического пространства употребления термина перформатив или перформативность, то этот термин, как и многие другие популярные в свое время объекты описания, представляется таким же конъюнктурным, как и многие ему подобные. В ряде случаев перформатив причисляется к разряду «дескриптивной категории», если речь идет о каких-либо определенных категориях культуры, то всякий раз появляется на исследовательской авансцене, когда речь идет о театральных действиях, исполнении различных шоу-действий, инсценировании или репрезентации в виде цепочек описания (повествования) всевозможных событий, относящихся к политике, искусству, массмедиа. Перформативность усматривают также в гендерной идентификации полоролевого поведения индивида и самоидентификации говорящего

субъекта (в его Я-модальности), в направлении взгляда субъекта, когда в процессе такой направленности взгляда осуществляется «исполнительская практика как некое действие, связанное с самой направленностью и её значением» [7].

Такая многозначность, многоаспектность и многоплановость категории перформативности [3] заложена в самой интерпретации и трактовке этого термина, указывающих не столько на описание вещей и положения дел в мире, сколько репрезентирующих и тем самым подчеркивающих действенный характер таких дискурсивных социальных практик в сценариях жизни индивидов. В зависимости от контекста функционирования данная категория увязывается с определенными эффектами, границами её использования и конфигурационными знаниями (перформативными знаниями) использования её границ. В этом процессе *перформативное знание* является необходимым условием для инсценирования и представления социального поведения в виде соответствующих дискурсивных практик как социальных действий. Следовательно, перформативное знание не является чисто теоретическим или чисто рефлексивным знанием, управляющим интенциональной направленностью коммуникативного взаимодействия, а есть знание приобретенное, *знание миметическое*, знание, *формирующее осмысленную модель действительности*, которая (модель) коррелирует как с бытием индивида, так и с его реальностью и коммуникативной реальностью в том числе.

Как миметическое знание перформативное знание имеет телесную природу и тесно связано с чувственными процессами реализации социального интерактивного пространства: *искренностью, истинностью намерений, правдивостью, доверием, эмоциональным настроем*, т. е. всем тем, что социально идентифицирует человека в конкретном окружении и не делает его чужим. Оно приобретается в процессе сценического исполнения (либо реальных сценариев жизни, либо представлениях, театрализованных постановках, реалити-шоу, любых перформансах), когда индивид участвует в сценическом исполнении социального действия и чувствует, как другие люди действуют в социальных ситуациях реализации сцен жизненных сценариев. Другими словами, *перформативное знание* есть *социально обусловленное знание*, которое приобретается через социальную реализацию типовых дискурсивных практик как социальных действий. Этому знанию обучаются посредством реализации (и повторения) социальных действий миметическим путём, что позволяет отрабатывать и закреплять модели вербального и перформативного (и не только) поведения и устанавливать (либо менять) отношения с другими участниками социальных сценариев жизни.

Таким образом, вербальный перформативный конструкт любого порядка является социальным продуктом, т. е. продуктом взаимодействия миметических, перформативных и ритуальных процессов. Иначе говоря, перформативы любого порядка реализуются в жизненных сценариях индивида в виде теоретических конструктов (теории) социальных перформативных практик, принципиально связанных с телесными представлениями, корпоральной реальностью, что позволяет индивиду видеть поступки других и соотносить с ними свои действия в рамках социального контекста, перенимая и усваивая манеру поведения, типы, цели и смысл, устанавливая связь с другим миром, миром перформативных отношений.

Литература

1. Романов, А.А. Перформативный дискурс в парадигме социального конструкционизма / А.А. Романов, Л.А. Романова // Культура как текст : сб. науч. ст. – М. : ИЯ РАН, 2007. – Вып. VII. – С. 81–96.
2. Романов, А.А. Притяжение перформатива. Очерки по теории перформативности от Дж. Л. Остина до наших дней / А.А. Романов, Л.А. Романова. – М. : ИЯ РАН, 2009. – 156 с.
3. Романов, А.А. Перформативность: грамматическая или прагматическая категория? / А.А. Романов, Л.А. Романова // *Arts Grammatica: Грамматические исследования : тез. докл. 4-й Междун. науч. конф.* / Минский гос. лингвистический ун-т – Минск, 2010. – С. 157–159.
4. Романов, А.А. Композитная перформативность в интерактивном пространстве диалога / А.А. Романов, Л.А. Романова // *Studia Linguistica : зб. наук. праць* / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2011. – Вип. 5, Ч. 2. – С. 327–338.
5. Романова, Л.А. Структурно-семантические аспекты композитных перформативов в функциональной парадигме языка : монография / Л.А. Романова. – М. : ИЯ РАН, 2009. – 180 с.
6. Четыркина, И.В. Перформативность как конститутивный признак культуры: Этническая и историческая перспектива / И.В. Четыркина. – Краснодар : КубГУ, 2005. – 223 с.
7. Fischer-Lichte, E. *Ästhetik der Performativen* / E. Fischer-Lichte. – Frankfurt a. M. : Athenaion, 2004. – 218 S.
8. Romanov, A. Promises of politicians: performative, performance or simulacrum? / A. Romanov, L. Romanova // *Thirty-Seventh LACUS FORUM. Communication and Cognition: Multidisciplinary Perspectives. July 20–24, 2010. Meeting Handbook.* – Hamilton, Ontario : McMaster University, 2010. – P. 39.
9. Romanov, A. Композитная перформативность в интерактивном пространстве дискурса / А. Romanov, L. Romanova // *Studia Linguistica : зб. наук. праць.* – Київ : Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2011. – Вип. 5, Ч. 2. – С. 327–338.

I. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАЗВАНИЙ АЛЬБОМОВ АНГЛИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ РОК-ГРУПП

Е.В. Архипова, И.В. Русецкая, М.Н. Титовец
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В последнее время наблюдается увеличение интереса к феномену культуры и проблемам языковой личности, что, в свою очередь, объясняется многими обстоятельствами развития социокультурных процессов. Необходимость лингвистических исследований для диалога национальных культур стала общепризнанным фактом. Язык обладает способностью воздействовать на формирование и развитие культуры того или иного этноса.

Интерес к данной теме непосредственно связан с проблемами номинации, которые позволяют проследить лингвистические особенности в названиях альбомов рок-групп, а также передают дополнительную информацию о социальных реалиях страны. Согласно определению В.Г. Гака номинация есть процесс и результат наименования, при котором языковые элементы соотносятся с обозначаемыми ими объектами [1].

Названия альбомов английских и американских рок-групп разнообразны как в лингвистическом плане, так и в своей тематике.

Слово является основным средством номинации в названиях альбомов. При использовании частей речи для названия альбомов наиболее употребительными являются существительные, с точки зрения морфологического анализа представленные нарицательными неодушевленными и одушевленными существительными (*“Revolver”, “Thriller”, “Horses”, “The Stranger”*) [2], именами собственными (*“The Beatles”, “The Doors”*) [2] и географическими названиями (*“Berlin”, “Los Angeles”*) [2]. Встречаются названия альбомов с употреблением притяжательного падежа (*“This Year’s Model”, “Paul’s Boutique”*) [2].

Вторыми по распространенности среди частей речи являются прилагательные, представленные как качественными (*“Alive!”, “Loveless”*) [2], так и относительными прилагательными (*“Loaded”, “Fresh”*) [2].

Третью количественную группу составляют глаголы. Глаголы представлены невозвратными глаголами совершенного и несовершенного вида, употребляемыми в повелительном наклонении (*“Stand!”, “Help!”, “Play!”*), так называемыми фразовыми глаголами (*“Shoot Out the Lights”, “Squeezing Out Sparks”*) [2].

Остальные части речи представлены, как правило, единичными случаями: наречие (*“Closer”*), числительное (*“Ten”*, *“1999”*), частица (*“So”*) [2].

Словосочетания являются самым частотным средством называния музыкальных альбомов. В рамках структурного анализа названия альбомов представлены следующими видами словосочетаний: именные, глагольные и наречные.

Среди именных словосочетаний наиболее употребительными являются те, в которых в роли главного слова выступают существительные (*“King of Blue”*, *“Physical Graffiti”*) [2] и прилагательные (*“Dusty in Memphis”*, *“Younger Than Yesterday”*) [2].

Названия, содержащие номинативную группу, состоящую из однородных членов и сочинительного союза *“and”* строятся по модели: «словосочетание + *“and”* + словосочетание» (*“The Rise and Fall of Ziggy Stardust and the Spiders from Mars”*) [2]. Также используются конструкции типа «существительное + *“and”* + существительное» (*“Beauty and the Beat”*) [2]. В номинативных конструкциях с двоеточием последние выполняют функцию уточнения и пояснения, а также вводят новую, более точную, конкретную информацию (*“Otis Blue: Otis Redding Sings Soul”*) [2].

Глагольные словосочетания, главным словом в которых выступает глагол или его форма (причастие I и II или инфинитив) отражают завершенность действия (*“Born to Run”*, *“Paid in Full”*, *“Five Leaves Left”*, *“Rid of Me”*) либо процесс его протекания (*“Bringing It All back Home”*, *“Talking Book”*, *“Catch a Fire”*, *“Remain in Light”*, *“Moonin’ in the Moonlight”*) [2].

Третьим структурным типом выступают наречные словосочетания. Для их образования чаще всего используются наречия и предлоги времени, места и направления (*“Forever Changes”*, *“After the Gold Rush”*, *“Back in Black”*, *“Out of the Heads”*) [2].

Среди группы альбомов, имеющих в качестве названия предложения, можно встретить все коммуникативные типы: повествовательные (*“It Takes a Nation of Millions to Hold Us Back”*) [2], повелительные (*“Let It Bleed”*) [2], восклицательные (*“Stand!”*) и вопросительные (*“What’s Going On?”*) [2].

По синтаксической структуре все предложения являются простыми. В некоторых случаях используются так называемые эллиптические предложения (*“Wish You Were Here”*, *“Can’t Buy a Thrill”*) [2].

Следует отметить употребление заимствований или варваризмов из немецкого (*“Achtung, Baby”*), итальянского (*“Graffiti”*), испанского (*“Tres Hombres”*), французского (*“Déjà Vu”*) и латинского языков (*“In Utero”*) [2].

Некоторые названия альбомов рок-групп вызывают особый интерес в культурологическом и социолингвистическом аспектах.

Примером называния альбома именем студии звукозаписи может служить пластинка английской группы “The Beatles” “*Abbey Road*”, записанная на одноименной звукозаписывающей студии в Лондоне, в районе Сент Джонс Вуд, созданной в ноябре 1931 года [3].

Примером использования топонимов может служить название альбома “*The Joshua Tree*” («Дерево Джошуа»), выпущенного группой U2. «Дерево Джошуа» – вид кактуса, растущего в пустынях Северной Калифорнии, по имени которого назван небольшой городок в Калифорнийской пустыне [4].

Американская группа “Eagles” в 1976 году выпустила альбом “*Hotel California*”, на обложке которого изображён Отель в Беверли-Хиллз, штат Калифорния, что является примером использования названия объекта хозяйствования в музыкальной индустрии [5].

Встречаются случаи мифологизации названий альбомов. Данное явление можно проиллюстрировать при помощи названия альбома “*Odessey and Oracle*”, выпущенного в 1968 году группой “The Zombies”. Обложку альбома создал художник Терри Квирк. Он допустил опечатку в названии (“Odessey” вместо правильного “Odyssey”), которую музыканты сразу не заметили, а заметив, решили не исправлять [6].

В качестве названий употребляются и кинематографические произведения. Таким образом, название альбома “*A Night at the Opera*” рок-группы “Queen”, выпущенного 2 декабря 1975 года, взято из репертуара американских комиков 1930-х годов братьев Маркс, а именно из одноимённого фильма [7].

Некоторые зарубежные исполнители и группы пропагандировали при помощи своей музыки определенные идейные течения. Так, группа из Германии “Kraftwerk” выступала за распространение европеизма, за экономическое и политическое объединение стран Европы на основе общечеловеческих ценностей, исторической, социальной и духовной общности её народов. Альбом “*Trans-Europa Express*” имеет концептуальное основание. Название альбома отсылает к сети скоростных поездов, обслуживавших западноевропейские линии в 1957–1991 гг. [8].

Литература

1. Гак, В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.

2. 500 величайших альбомов всех времён по версии журнала Rolling Stone // Википедия. Свободная Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/500_величайших_альбомов_всех_времён_по_версии_журнал_a_Rolling_Stone. – Дата доступа: 13.05.2011.

3. Эбби Роуд // Википедия. Свободная Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Эбби_Роуд. – Дата доступа: 13.05.2011.

4. Speaking In Tongues. Лавка Языков // Википедия. Свободная Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vladivostok.com/speaking_in_tongues/u2_3.htm. Дата доступа: 13.05.2011.

5. Отель Калифорния // Википедия. Свободная Энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Отель_Калифорния_\(песня\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Отель_Калифорния_(песня)). Дата доступа: 13.05.2011.

6. Odessey and Oracle // Википедия. Свободная Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Odessey_and_Oracle. Дата доступа: 13.05.2011.

7. A Night at the Opera (альбом Queen) // Википедия. Свободная Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/A_Night_at_the_Opera_\(альбом_Queen\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/A_Night_at_the_Opera_(альбом_Queen)). Дата доступа: 13.05.2011.

8. Trans-Euro Express // Википедия. Свободная Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Trans-Euro_Express. Дата доступа: 13.05.2011.

О ЗНАЧИМОСТИ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е.В. Архипова, С.В. Заяц

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Топонимы представляют собой имена собственные, обозначающие названия географических объектов. Изучение топонимов, выявление закономерностей их возникновения, развития и функционирования важно для современных людей, так как каждый топоним несет в себе информацию исторического, географического и лингвистического характера.

Заметный вклад в историю английского языка внесли иноземные завоевания [Британских](#) островов, торговые отношения с различными странами, а также культуры континентальных [стран](#).

Выделяют несколько топонимических фонов. Кельтский, составляющий 29 процентов всех заимствований, латинский (26 процентов), древнескандинавский (14 процентов) и нормандский языки (10 процентов).

Как было уже отмечено, топонимы несут в себе значительный культурный компонент. Например, проследить историю развития религии и отношения к ней можно, узнав топонимику церквей Лондона. Так название церкви могло быть посвящено святому, особенно почитаемому местными жителями, либо могло происходить от того места, где она находилась. Церковь могла быть названа в честь ее основателя или свидетельствовать нам о том, кем являлись прихожане данной церкви.

К церквям Лондонского Сити относится *All Hallows Barking*, получившая название в силу своей зависимости от Баркингского женского монастыря в далеком пригороде Лондона.

Церковь святого Олафа говорит о скандинавском присутствии в Лондоне, поскольку английский король Кнуд Великий (995–1035) и его преемники были скандинавами. Эта церковь, ныне известная как «церковь святого Олафа в еврейском квартале» (*Sent Olave in the Jewry*), была основана после мученической кончины короля Олафа в 1030 году.

Церковь Всех святых на Ломбард-стрит была основана в середине XI века неким Брайтмэром из Grasschurch («Травяной церкви»). Возникновение названия связано с дерновым покрытием крыши данной церкви.

К церквям, расположенным за пределами городских стен Сити, относится церковь *Sent Clement Danes* – «Церковь святого Климента датчан». Она была основана для новообращенных датчан в начале X века. Часть селения Стрэнд позднее стала называться Denchmans' Street, то есть «Улица датчан». По одной из версий ее построили на месте битвы короля Альфреда Великого с датчанами. Помимо этого, Святой Климент был особенно почитаемым датчанами святым.

На южном берегу Темзы, рядом с лондонским мостом, была построена *Церковь святой Марии* в Ламбете (слово «lambeth» означает «пристань для ягнят» – несомненно, это название произошло от загонов для овец графства Сюррей). Эта церковь находилась на месте церкви *St. Mary Overy* (*Сент-Мэри-Овери*) в Southwark (слово *southwark* означает «южные работы, или укрепления»).

Таким образом, можно отметить тот факт, что в географических названиях Лондона отражается история языка, развитие самого города Лондона, а также социальные отношения и духовная жизнь лондонцев. Все, что происходило в этом городе, запечатлено во множестве имен на географической карте.

Можно сделать вывод, что топонимия несет важную культурно-историческую информацию. В ней отражаются природные реалии, особенности освоения данной территории, мировосприятие и мировоззрение людей.

ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОНФЛИКТА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Р.Н. Ахметжанова

ФГБОУ ВПО Башкирский ГАУ (г. Уфа)

Межкультурная коммуникация – общение между представителями различных человеческих культур (личные контакты между людьми, реже – опосредованные формы коммуникации (такие, как письмо) и массовая коммуникация). Особенности межкультурной коммуникации изучаются на междисциплинарном уровне и в рамках таких наук, как культурология, психология, лингвистика, этнология, антропология, социология, каждая из которых использует свои подходы к их изучению. Межкультурная коммуникация предполагает «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин, Костомаров 1990:26].

«В последние годы социальные, политические и экономические потрясения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, их переселению, расселению, столкновению, смешению, что, разумеется, приводит к конфликту культур.

В то же время научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации» [Тер-Минасова 2000:8].

В отличие от прямого, непосредственного конфликта культур, возникающего при реальном общении с иностранцами, такого рода контакты и конфликты с иностранной культурой (книги, фильмы, язык и т. п.) можно назвать косвенными, опосредованными. В этом случае культурный барьер менее видим и осознаваем, что делает его еще опаснее [Тер-Минасова 2000:23].

Обучение студентов-туркменов в Башкирском государственном аграрном университете вызвало необходимость введения курсов русского языка как иностранного. Практика ведения данных курсов позволила выявить некоторые особенности использования текстов народных сказок и уточнить возможности их применения для формирования навыков построения текста и ведения диалога.

В данной работе покажем некоторые средства создания комфортного усвоения лексики на примере анализа двух сказок о приключениях туркменского «мальчика-с-пальчика» по имени Ярты-гулок (в переводе с туркменского «половина верблюжьего уха»). В текстах переводов на русский язык сказок «Ярты-гулок и дервиши» и «Глиняный кувшин» отчетливо

прослеживаются два основных способа введения «местной» лексики: 1) с помощью «синонимического дублирования» и 2) контекстного «толкования».

Рассмотрим некоторые примеры введения дублетной лексики: во имя *аллаха-бога*, *бог-аллах* («Сегодня мы молились всю ночь и узнали волю бога-аллаха»), два толстых *дервиша* – два *странствующих монаха*, *версты-таши* («Не кажется ли тебе, что теперь все дервиши за сто верст-ташей будут обходить наш дом?»), *волшебник-джинн* («Эй, слуги! Бросьте в реку этот кувшин, – в него забрался волшебник-джинн!») *дух-джинн* («Он понял, что голос доносится из кувшина, а он хорошо знал, что в кувшинах нередко прячутся духи-джинны»), *ковер-палас* («Слуги перерыли весь дом, но старый мастер был так беден, что они не нашли ничего, кроме двух старых ковров-паласов да гончарного круга»), *кошма-подстилка*, *кувшин-танур* («Старик делал большие кувшины-тануры, а из-под рук Ярты-гулока выходили такие крошечные горшочки, звонкие как серебро, что любоваться ими сбегались ребята со всего аула»), *миска-каса* («Однажды у матери Ярты треснула миска-каса, в которой квасили верблюжье молоко») и др.

После подобного введения лексики гораздо легче усваиваются употребления этих слов уже без «дублета» в соответствующих контекстах, например: «Сегодня твой добрый *джинн* будет спать на своей *кошме* и в своей кибитке»; «Он снова схватил палку и принялся подряд бить всю стоявшую в лавке *посуду*. Он бил *блюда и кувшины*, большие *тануры* и маленькие *пиалы, горшки и чаши*, *подносы* и огромные *чаны*. Он размахивал палкой до тех пор, пока в лавке не осталось ни одной целой *чашки*». Последний пример также позволяет ввести термины «тематическая группа» и «гипероним-гипонимы».

По образному выражению С.Г. Тер-Минасовой, иностранное слово – перекресток культур. Анализ текстов народных сказок позволяет выяснить, что стоит за понятийной эквивалентностью, за одинаковым количеством понятийного материала. Сопоставление русского и туркменского языков «с учетом социокультурного компонента вскрывает глубины различий между тем, что стоит за словами этих языков, то есть между культурными представлениями о реальных предметах и явлениях действительности и между самими предметами и явлениями» [Тер-Минасова 2000:54].

Особый интерес представляет сравнение русских и туркменских фразеологизмов, пословиц и поговорок. Ср.: туркм. *выйти из воды не замочив пяток* («Сыпь деньги в кувшин! – догадался один из них. – Если хозяин найдёт их в кувшине, он подумает, что это деньги гончара, и мы выйдем из воды, не замочив пяток») и русск. *выйти сухим из воды*, туркм. *Последний чай гостю отдай!* и русск. *поделиться последним куском хлеба*. А к туркменской пословице *Пошлешь на полив, узнаешь, кто ленив* мы

затрудняемся подобрать русскую аналогию, несмотря на обилие русских народных паремий о труде и лени.

По справедливому замечанию Д.С. Лихачева, «если изучать всю сферу концептов (или, иначе, «концептосферу» национального языка, то тут оказывается необычайное богатство и теснейшая связь с культурой народа – с литературой и устным народным творчеством в первую очередь» [Лихачев 1999:162].

Понятие концептосферы помогает понять, «почему язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации и ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности [Лихачев 1999:164].

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М., 1990.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Блиц, 1999. – С. 147–165.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. – М.: Слово, 2008.
5. <http://kazka.ru/yarty-gulok-i-dervishi.html>.

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л.М. Бабак, Н.М. Воронец
БГПУ им. М.Танка (г. Минск)

Вербальное межкультурное общение. Язык, на котором мы общаемся, меняет, но не определяет наш взгляд на мир. Специфическая особенность языка, в которой зафиксирован социально-исторический опыт определенной культуры, создает не какую-то неповторимую картину мира, а лишь специфическую окраску этого мира. Между языком и реальным миром стоит человек как носитель языка и культуры. Именно он с помощью органов чувств воспринимает мир и на этой основе создает представление о мире. Между реальным миром и языком стоит мышление, т. е. само слово не отражает мира, а лишь то, как человек его видит через призму той картины мира, которая существует в его сознании. Таким образом, окружающий мир можно представить в 3 формах:

- реальный мир;
- культурная и понятийная картина мира;
- языковая картина мира. [1, 12]

Путь от реального мира к его выражению в словах различен у разных народов. Это связано с природными, климатическими условиями, а также с социальным окружением.

Стили вербальной коммуникации. Стиль общения – это своеобразное метапослание, которое указывает, как индивидам следует понимать и интерпретировать вербальные сообщения. Мастерство коммуниканта состоит не только в культуре речи, но и в умении найти наиболее точное и подходящее стилистическое средство языка. Выделяют 4 группы стилей вербальной коммуникации]:

- 1) прямой и непрямой;
- 2) точный, вычурный, сжатый;
- 3) личностный и ситуативный;
- 4) инструментальный и аффективный [4, 56].

Благодаря этим стилям выявляется степень ограниченности человека. Прямой стиль связан с выражением истинных намерений человека; непрямой позволяет скрывать цели, желания, потребности человека. Выбор стиля коммуникации связан с контекстуальностью общения в разных культурах. Прямой жёсткий стиль характерен для низкоконтекстуальной индо-американской культуры. В ней остаётся мало места для недосказанности, американцы стремятся вызвать собеседника на прямой открытый разговор. Характерными высказываниями являются выражения типа «давайте по существу» и др. В США выделяются 3 речевых стиля:

- жёсткий (центр разговора – сам говорящий);
- «сладкий» (быть приятным собеседнику);
- пуританский (говорящий не выражает заботу ни о себе, ни о слушателе; важен сам предмет разговора).

Для высококонтекстуальных культур ведущим является непрямой стиль. При этом предпочтительна двусмысленная непрямая коммуникация, что связано с важностью уважения собеседника (Япония, Корея, Китай).

Данная группа показывает степень использования экспрессивных средств языка, пауз, молчания. Для европейцев характерно употребление лаконичных, сдержанных высказываний – точный стиль. Сжатый стиль свойственен азиатским странам и народам американских индейцев. Помимо лаконичности и сдержанности этот стиль включает уклончивость и выразительность молчания.

В личностном стиле акцент делается на личность коммуниканта, а в ситуативном – на его роль. Личностный стиль отражает равенство, характерное для индоевропейских культур. Ситуативный стиль отражает иерархичность общественных отношений. Он характерен для коллективных культур.

Стили данной группы различаются ориентацией на того или иного участника коммуникации. Инструментальный стиль ориентирован на

говорящего и на цель коммуникации, а аффективный – на слушающего и процесс коммуникации.

Существуют различные методы изучения культурных систем и межкультурных ситуаций. Постепенно сформировались 3 методологических подхода к изучению межкультурного общения:

- функциональный;
- объяснительный;
- критический [3, 10].

Функциональный подход сложился в 80-х годах XX в. и основывается на методах психологии и социологии. В рамках данного подхода была сформулирована “Теория коммуникационного приспособления”, согласно которой в ситуациях межкультурной коммуникации люди меняют модель своего коммуникативного поведения, приспособляясь к моделям партнёра по общению.

Объяснительный подход был сформирован в конце 80-х годов XX в. Цель данного подхода заключается в том, чтобы понять и описать, а не предсказать поведение человека. Культура понимается как среда обитания человека, созданная и изменяемая через общение. Тут используются методы антропологии и лингвистики: ролевые игры, наблюдение.

В *критическом* подходе акцент делается на изучение условий общения: ситуаций, окружающей обстановки, исторического контекста коммуникации. Культура рассматривается как поле борьбы, где есть доминирующая сила, которая определяет культурные различия и характер общения. Целью изучения является объяснение человеческого поведения, а через него изменение жизни людей. Основным методом критического подхода является интерпретация текста. Кроме того, анализируются телевизионные передачи, видеоматериалы, публикации в печати. При этом исследователи не вступают в прямые контакты с коммуникантами.

Соотношение языка и культуры – вопрос сложный и многоаспектный. Тем не менее, их тесная взаимосвязь очевидна. Как отмечает в одной из своих работ С.Г. Тер-Минасова, «Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [2].

Литература

1. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации / Е.Л. Головлева. – Феникс, 2008. – 224 с.
2. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]: <http://ru.wikiversity.org/wiki/>. Дата доступа: 31.05.2011.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1990.

4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина). – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

5. РУССКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ИНТЕРНЕТ-УНИВЕРСИТЕТ [Электронный ресурс]: http://www.i-u.ru/biblio/archive/ter_jasik/. Дата доступа: 30.05.2011.

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ДЕНОТАТА И СИГНИФИКАТА В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ГЛАГОЛАМИ ЛСГ «ПОТРЕБЛЕНИЕ ПИЩИ»

Е. В. Беланович
МГЛУ (г. Минск)

Номинативная семантика предложений признана двухаспектной, состоящей из сигнификативного и денотативного аспектов. Эти два аспекта считаются неизоморфными друг другу, за исключением того факта, что тип денотативной области ограничивает свободу своего пропозиционального отображения [1, 89].

Пропозиция предложений с глаголами ЛСГ «потребление пищи» является динамической и направленной, которая предполагает наличие пяти аргументов: Агентива, Инструментатива, Пациентива, Бенефактива, Фактитива [2]. В предложении могут присутствовать не все аргументы сразу. Следовательно, необходимо рассмотреть все возможные способы заполнения аргументных мест компонентами сложной денотативной области (ДО) «потребление пищи», а также определить тип соотношения денотативной и сигнификативной структур предложений с глаголами исследуемой группы. Для соотношения двух структур С. Куно установил «точку отсчета» – эмпатию, функция которой заключается в постановке в первую позицию в структуре пропозиции любого компонента ДО [3]. Подчеркивается, что позицией центра эмпатии обычно является позиция подлежащего [2]. В предложениях с глаголами ЛСГ «потребление пищи» выделяется четыре варианта соотношения денотата и сигнификата.

1) **Гомоморфный и гомолексемный**: В сложной ДО «потребление пищи» отношение направлено от Субъекта к Объекту. Пропозиция направлена от Агентива к Пациентиву и динамична, иерархии компонентов совпадают, заполнение аргументных мест и предиката осуществляется словами, принадлежащими к одной ДО. Субъект расположен в центре эмпатии. Например, ... *she was eating anchovies and ice-cream* [С. Simak, The Way Station, pos. 425577], *Elliot drank a swallow of the whisky* [В. Lumley, Necroscope 2, pos. 573244]. В сложной ДО «предоставление пищи» отношение направлено от Субъекта к Адресату. Аргументы пропозиции – Агентив и Пациентив. Например, *I am a mother, I have a responsibility to feed my daughter ...* [С. Pike, Phantom, pos. 86063].

Гомоморфный и гомолексемный тип соотнесения денотата и сигнификата наблюдается также при отражении в предложении сложной ДО, компонентами которой являются другие самостоятельные ДО. «Элементы, именующие участников включенной ДО, могут переноситься во включающую ДО» [4]. Отношение «приготовление пищи» включено в отношение «потребление пищи». Например, *The proprietor, a gray-haired man in his mid sixties, was eating a bacon-and-fried egg sandwich* [C. Willford, *New Hope for the Dead*, pos. 145692], *He didn't look at her, but sipped his chocolate noisily* [C. Cussler, *Inca Gold*, pos. 403060]. Компоненты ДО и отношение между ними выглядят следующим образом:

$$S1 \rightarrow R1 (I1) \rightarrow O1 = \text{Res} \leftarrow O2 \leftarrow R2 \leftarrow S2,$$

где **O1** (Объект потребления пищи) является **Res** (Результатом) включенной ДО «приготовление пищи».

2) Алломорфный и гомолексемный тип соотнесения денотативной и сигнификативной структур наблюдается при отражении сложной ДО «потребление твердой пищи», при котором иерархия аргументов отличается от иерархии компонентов ДО вследствие изменения центра эмпатии. На первое иерархическое место поставлен либо Объект потребления пищи, либо неотчуждаемый Инструмент потребления, нарушив тем самым их иерархию. Характер отношений и их направление в пропозиции и ДО совпадают, заполнение аргументных мест и предиката осуществляется словами, указывающими на одну ДО. Данное явление наблюдается в предложениях с глаголами ЛСГ подгруппы «этапы потребления пищи» *chomp, crunch, gnaw, lap*. Например, *Small bones crunched under her teeth. The jaws chomped slaveringly*. [B. Lumley, *Necroscope*, pos. 273763].

В случае попадания отчуждаемого Инструмента первого этапа «поднесение пищи» сложной ДО «потребление пищи» в позицию Пациентива также наблюдается алломорфный и гомолексемный тип соотнесения денотата и сигнификата: *And they drink ten cups a day* [C. Willford, *Miami Blues*, pos. 354865].

3) Гомоморфный и аллолексемный тип соотнесения пропозиции и ДО «потребление пищи» наблюдается при отражении сложной ДО «потребление твердой и жидкой пищи». В качестве замены потребляемого продукта используется либо названия сырья, из которого будет приготовлено блюдо, либо имена собственные (названия по фамилии или имени производителя, по месту происхождения и т. д): *I haven't eaten meat in eighteen years, Sharpe, I won't start now* [139, 169], *Instead of a beer, he was drinking a Diet Pepsi ...* [229, 77].

4) Алломорфный и гетеролексемный тип соотнесения денотата и сигнификата наблюдается в том случае, когда аргументные позиции заняты лексемами, связанными с ДО, отличной от ДО предиката: *His words bit deeply into our spirit* = “caused an irritation or smarting” [5].

В приведенном примере мы наблюдаем нестандартное заполнение позиций Агентива и Пациентива для предиката *bit*, что приводит к модификации значения предиката и метафоризации всего предложения.

Необходимо отметить тот факт, что отчуждаемый Инструмент первого этапа «поднесение пищи» в сложной ДО «потребление пищи» при трансформации предложения никогда не занимает Агентивную позицию в пропозиции предложений с глаголами ЛСГ «потребление пищи» и, следовательно, не находится в центре эмпатии. Например, *I eat soup with a spoon.* – * *The spoon eats it.* Причина этому тот факт, что отчуждаемый Инструмент принадлежит лишь первому этапу «поднесение пищи» в ДО «потребление пищи», а не всей ДО, на которую указывает глагол-гипероним, в данном случае – *eat*. Приведенное положение уточняет правила, постулирующие идею возможного помещения Инструмента в Агентивную позицию.

В результате анализа взаимоотношения денотативной и сигнификативной структур в предложениях с глаголами ЛСГ «потребление пищи» мы отмечаем, что позиция Агентива и Пациентива остаются обязательными в формальной структуре предложения, и наблюдаем вариативность их заполнения. Позиция Инструментива является факультативной, т. к. орган-инструмент ДО «потребление пищи» зачастую имплицирован в семантике глаголов. Позиции Бенефактива и Фактивива остаются незаполненными, следовательно, они не включены в пропозициональную структуру предложений с глаголами ЛСГ «потребление пищи».

Таким образом, при отражении сложной ДО «потребление пищи» в предложениях с глаголами ЛСГ «потребление пищи» наблюдаются *четыре* варианта соотношения денотативной и сигнификативной структур – гомоморфный и гомолексемный, алломорфный и гомолексемный, гомоморфный и аллолексемный, алломорфный и гетеролексемный. Данный анализ также показывает, какие параметры учитываются носителями языка при отражении сложной ДО «потребление пищи» в простом английском предложении.

Литература

1. Богушевич, Д.Г. Денотативные области и их отражение в предложении / Д.Г. Богушевич // Функционирование и развитие языковых систем – Мн., 1990. – 7. С. 89–94.
2. Outline of the Compositional Syntax / D.G. Bogushevich, Y.V. Ilykevich, L.K. Kozlova, Y.V. Makutsa, V.A. Petrushevich. – Proceedings of the 16th International Congress of Linguists. – Oxford: Pergamon, 1998. – Paper № 0013.
3. Kuno, Susumu. “Three perspectives in the Functional Approach to Syntax” Sound, Sign, Meaning. 1976, pp. 174–175.
4. Богушевич, Д.Г. О взаимоотношении пропозиции и ситуации в предложении / Д.Г. Богушевич, И. Иванова, Е. Макуца // Структура, семантика и функционирование

языковых единиц разных уровней: сб. науч. ст. / Минский гос. лингвист. ун-т; редкол.: Д.Г. Богушевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2006. – Вып. 2. – С. 7–15.

5. Webster's Third New International Dictionary of the English language (unabridged): Utilizing all the experience and resources of more than one hundred years of Merriam – Webster dictionaries / Ed. in chief P. Babcock Gove. – Springfield: Merriam – Webster Inc., Publishers, 1996. – 2662 p.

О РОЛИ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ

А.С. Белая

Нежинский госуниверситет им. Н. Гоголя (г. Нежин)

Понятие «языковая личность» весьма объемное, поскольку в нем сосредоточены (составляющие его суть) сведения о мире, культуре, нации, человеке. К раскрытию этого понятия можно подходить с разных точек зрения: «личность – духовно-телесное единство», «личность... в её связи с другими личностями», «личность как продукт своей эпохи», «личность как социально-этическая категория» и т. д. [3, 317]. Языковая личность (*homo loquen*) раскрывается в языке и культуре, которые тесно взаимосвязаны, поэтому не случаен интерес исследователей к описанию языковой компетентности индивида. Мир, в котором живет человек, находит отражение в языке. В сознании человека вербальными средствами отражаются определённые языковые картины мира. Чем богаче языковая компетенция личности, тем ярче и полнее предстает перед ней реальная действительность. Как отмечает Ю.И. Караулов, «само содержание понятия *языковая личность* переплетается с этнокультурными и национальными чертами индивидуальности» [6, 46]. Действительно, говоря же мы о языке отдельных писателей, представляя их как языковые личности, в творчестве которых отмечаем языковые и этнокультурные особенности той местности, региона и эпохи, в которой сформировался писатель.

Носитель языка обладает определенной языковой компетенцией, особенности формирования которой зависят от многих факторов: личностных, социальных, национальных, этнокультурных. Современная языковая личность находится под сильным воздействием средств массовой информации (СМИ). Обращение к современным политическим и публицистическим текстам требует от носителей языка (в наших условиях – русского и украинского) большой языковой компетенции, особенно в овладении социальной терминологией. При незнании современных терминов, среди которых много заимствованных и часто неадаптированных в тексте, могут возникать ситуации, когда происходит коммуникативный сбой, то есть непонимание, невосприятие информации или иная интерпретация высказанного собеседником. Безусловно, в таких

ситуациях важна сама личность коммуникантов, их языковая компетентность, умение реализовать в процессе общения приобретенные познания.

Коммуникативный процесс в нашем социуме все больше усложняется. Социальные термины информируют о значительных изменениях и событиях в мире, передают объективный и субъективный взгляд на происходящее в жизни определенного социума. На вербально-семантическом уровне термины называют концепты, смысл которых может быть доступен коммуникантам, имеющим в своем лексиконе такие термины. Употребление их в речи отражает степень овладения терминологическими средствами данной личностью. Для более полного адекватного восприятия текстов средств массовой информации от коммуникантов требуется знания не только терминов, но и понимание особенностей их функционирования в определенных текстах. Термины, по утверждению многих исследователей, это точное, конкретное понятие. И в то же время исследователи говорят о проявлении в системе терминологии лексико-семантических процессов, характерных для всей лексики (но своими специфическими чертами реализации этих процессов) [5, 13].

Учитывая особенности развития и функционирования современной социальной терминологии, мы проследим её влияние на развитие компетенции носителей определенного языка. К этому вопросу можно подходить с двух точек зрения: показать формирование языковой компетенции отдельных личностей или рассказать об общих семантических процессах в терминологии, об особенностях её функционирования, способствующих развитию языковой компетенции в многоязычных социумах.

Формирование языковой личности начинается уже с того момента, когда человек оказывается членом какого-либо организованного социума. Если говорить о роли социальной терминологии в повышении языковой компетентности, то в этом плане СМИ имеют наибольшее влияние, так как не только информируют, но и формируют лексикон человека. Следует отметить при этом, что процесс интеллектуально-информационной насыщенности СМИ усилился, а демократизация общества породила демократизацию языка. И в этих условиях языковые средства, как средства стратегии в передаче информации и как средства вербализации, должны быть ориентированы на доступную и литературную языковую норму [2, 15].

Социальная терминология ориентирует коммуникантов на всестороннее восприятие реальных событий в жизни социума. Чтобы верно воспринимать и принимать реальность наших дней, необходимо обладать определённой компетентностью в выборе и в употреблении социальных терминов. Общество постепенно избавляется от того шока,

который оно пережило, когда на страницы газет хлынул поток заимствованных терминов, называющих новые или неизвестные социальные явления в нашей жизни: *спонсор, ваучер, плюрализм, консенсус, конверсия, менеджер и др.*

В общественно-политической сфере общения постепенно складывается определённый и обновлённый лексический состав, в котором важную роль играет социальная терминология. В ней возможны процессы, характерные в целом для всей лексической системы: уход терминов в разряд архаизмов и историзмов (*комсомолец, пионер, буденовец, комбед и др.*), потеря прежней исторической значимости (*красные, казак...*), на основе неологизмов или заимствованных слов создаются различные новообразования (*эсэнговский, ваучеризация, букмекерский, премьериада и др.*), оформляются многочисленные термины-словосочетания (*парламентское большинство, президентская кампания, прожиточный минимум, рыночная экономика и т. д.*) [1, 26].

Незнание семантики терминов часто становится причиной неверного их употребления. Так, нельзя сказать *привнести стабилизацию, организовать стабилизацию*, верным будет употребление – *добиться стабилизации в экономике, в политике*; неграмотным будет употребление словосочетание *наложить мораторий, ввести вето*, надо сказать *вести мораторий, наложить вето*.

В текстах СМИ часто повторяются словосочетания *власть предерживающая (власти предерживающие)*. Однако в процессе коммуникации его норма употребления часто нарушается. Для некомпетентного человека остаётся незамеченным тот факт, что в данном словосочетании часто допускается ненужная, неверная трансформация, искажающая его семантику. По этому поводу есть интересная статья члена-корреспондента РАН Воротника Е.Л., в которой он пишет: «... слово *предерживающий* в современном русском языке устарелое и встречается только в составе двух фразеологизированных сочетаний; есть *власти* (какие?) *предерживающие*, есть *власть* (какая?) *предерживающая*, но нет никаких *предерживающих* (что?) *власть*» [4, 37].

Современные СМИ очень активно реагируют на изменения в норме образования и употребления социальной терминологии. В условиях многоязычного социума необходим тщательный сопоставительный анализ социальной терминологии, формирующей языковую личность как продукт эпохи.

Литература

1. Алла Беляя. Социальная терминология – основа формирования коммуникативной компетенции носителей языка // Українська термінологія і сучасність. Збірник наукових праць. Випуск IV. – К.: КНЕУ, 2001.

2. Беляя А.С. Современная терминология в современном политическом дискурсе // Русистика и белорусистика на рубеже веков. Вклад белорусских лингвистов, уроженцев Могилёвщины, в науку. Тезисы докладов международных научных чтений,

проводимых в рамках международной научной конференции «Проблемы истории и культуры Верхнего Поднепровья». – Могилёв, 25–26 октября 2001.

3. Воробьёв В.В. К вопросу о национальной личности // Язык и социум. Материалы III Международной научной конференции. – Минск, 4–5 декабря 1998.

4. Воротников Ю.Л. И ещё раз о власти предрешающих // Русская речь. – 2002, № 4.

5. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов // Исследования по русской терминологии. – М.: Наука, 1971.

6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.

НАУЧНЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ

Н.А. Буденис

ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

Изучение научного текста входит в проблемное поле современной лингвистической парадигмы, так как в настоящее время именно языковое оформление научных жанров становится необходимым звеном и условием прогресса всех областей науки и техники.

В любом тексте, который относится к одному из функциональных стилей языка или их жанрам и разновидностям, проявляются универсальные черты, свойственные тексту в целом. Так, если говорить о научном тексте, то мы можем сказать, что это произведение речетворческого процесса, обладающее собственным содержанием, организованное по одной из абстрактных моделей научного стиля речи и характеризующееся такими признаками, как абстрагированность, объективность, точность, экспрессивность.

Вообще замысел научного текста довольно необычен: автор приобщает читателя к процессу поиска истины. Читатель должен пройти вслед за ним путь, чтобы, сделав (и, тем самым, перепроверив) логические ходы, прийти к желаемому выводу-результату.

Одной из важных черт научного текста является *абстрагированность*. В ее основе лежит стремление скрыть (завуалировать) деятеля, что позволяет сосредоточить внимание читателя на самом действии, поскольку сам деятель очевиден из ситуации. Кроме того, завуалирование роли деятеля-автора способствует также тому, что сформулированные им индивидуальные выводы и рекомендации приобретают общезначимость. Форма изложения как бы подчеркивает объективность результатов исследования, их всеобщность, независимость от деятеля (любой другой может повторить этот путь и прийти к тем же результатам, поскольку в основе исследования лежит познание объективной истины).

Абстрагированность изложения направлена непосредственно на достижение такого качества речи, как «объективность», однако опосредованно вызывает у читателя, с одной стороны, ощущение ясности, а с другой стороны, официальности, в которую такое качество речи, как объективность, также вносит свой определенный вклад.

Объективность научного текста – еще одна его важная черта – проявляется во многих характеристиках, одной из которых является композиция. Композиция типичного научного текста отражает последовательность фаз научного исследования: 1) осознание проблемы (вопроса, задачи) и постановка цели – «введение»; 2) поиск способов решения проблемы, перебор возможных вариантов и выдвижение гипотезы, доказательство идеи (гипотезы) – «основная часть»; 3) решение исследовательской задачи, получение ответа – «заключение» [Баженова 1996:160].

Объективность определяет закономерности употребления языковых средств в научном тексте. Она подразумевает, что информация не зависит от прихоти конкретного лица, не является результатом его чувств и эмоций. В тексте научного произведения она проявляется и в присутствии некоторых обязательных компонентов содержания, и в форме – в манере повествования.

Одним из основных способов создания эффекта объективности содержания является ссылка на научную традицию – указание на обращение к данному объекту исследования, проблеме, задаче, термину и т. п. других ученых [Котюрова 1996:44–45]. Игнорирование принципа преемственности вызывает у читателя негативное впечатление. В лучшем случае это может быть расценено как небрежность, в худшем – как присвоение себе результатов чужого интеллектуального труда, т. е. плагиат [Мальчевская 1977:80].

«Объективность формы» научного стиля предполагает отказ от языковых средств, которые так или иначе связаны с передачей эмоций: не используются междометия и частицы, передающие эмоции и чувства, эмоционально-окрашенная лексика и экспрессивные модели предложений; явное предпочтение отдается нейтральному порядку слов; для научной речи не характерна восклицательная интонация, ограничено используется вопросительная.

Такая особенность научного текста, как *точность* связана со стремлением использовать для изложения однозначные языковые средства. Некоторые языковые средства «работают» одновременно на ясность и логичность изложения. Говоря о стремлении к точности, следует прежде всего остановиться на лексических средствах, в первую очередь на употреблении в научном тексте особого слоя слов – терминов [Баженова 2001:55].

Точность научного текста предполагает, что все понятия, с которыми знакомится читатель, должны согласоваться друг с другом, вписываться в общую картину (или создавать ее), а не быть отдельными и разрозненными фактами, напоминая грудю осколков. Информация должна подаваться так, чтобы в конечном счете представлять собой *научное знание*.

Необходимость точности изложения приводит к широкому использованию различных типов определений. Большая употребительность определений связана с требованием точного ограничения используемых понятий. По этой же причине многие слова поясняются предложными, причастными, герундиальными и инфинитивными оборотами.

Порядок слов в научных и научно-популярных текстах также способствует точности изложения. В таких текстах он преимущественно прямой. Редкие исключения обусловлены необходимостью логической связи, и тогда инверсия служит для обеспечения логической связи с предыдущим предложением [Огурцов 1979:15].

Еще одна характерная черта научных текстов – *экспрессивность* – не является строго обязательной для всех текстов научного стиля речи. В текстах некоторых подстилей (например, в собственно научном) она почти не проявляется, в то время как в других – и сюда можно отнести научно-популярный – она проявляется очень ярко. Экспрессивность в научном тексте имеет свои особенности. Следует подчеркнуть, что в данном типе текстов преобладает количественная экспрессивность. Она может заключаться в указании важности излагаемого. Логическое подчеркивание может быть, например, выражено лексически. Экспрессивность выражается также в имплицитной или эксплицитной заявке отправителя речи на объективность и достоверность сообщаемого [Свойкин 2003:57–58].

Итак, мы выяснили, что основными чертами научного текста являются абстрагированность, объективность, точность и экспрессивность. Они могут проявляться с большей или меньшей степенью строгости. Это зависит от многих причин: и от жанра, и от предмета рассмотрения (в языках гуманитарных дисциплин язык пользуется большей свободой, в технических науках он регламентирован в большей мере), но главным фактором все-таки является фактор адресата.

Литература

1. Баженова Е.А. Специфика смысловой структуры научного текста и его композиции / Е.А. Баженова // *Стилистика научного текста (общие параметры)*. – Пермь: изд-во Пермс. Универ., 1996. – С. 158–234.
2. Баженова Е.А. Научный текст в аспекте политекстуальности / Е.А. Баженова. – Пермь, 2001. – 249 с.

3. Котюрова М.П. Актуализация преемственности знания в научном тексте / М.П. Котюрова // Стилистика научного текста (Общие параметры). Ч. 1. – Пермь: Изд. Пермс. универ., 1996. – С. 42–83.

4. Мальчевская Т.Н. Научный текст как объект исследования при разработке стилистических проблем теории речевой коммуникации / Т.Н. Мальчевская // Чтение, перевод, устная речь. – М., 1977. – С. 78–91.

5. Огурцов А.П. Дисциплинарное знание и научные коммуникации / А.П. Огурцов // Системные исследования: Ежегодник. – М.: Наука, 1979. – С. 14–27.

6. Свойкин К.Б. Многомерность авторского аспекта в научной коммуникации / К.Б. Свойкин // Языки в современном мире: тез. докл. Междунар. научно-практич. конф. – Саранск, 2003. – С. 57–58.

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОТКЛИКОВ ЧИТАТЕЛЕЙ КАК ЖАНРА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Е.В. Войтишенюк

ГГТУ им. П.О. Сухого (г. Гомель)

В настоящее время публицистический дискурс представляет собой интерес для представителей различных наук, поскольку данная область является малоизученной. Особый интерес вызывает репертуар языковых средств реализации его диалогической функции. Однако известно, что публицистический дискурс на сегодняшний день представляет собой область довольно многоплановую из-за многообразия жанров, а потому мало изученную. Одним из таких неисследованных жанров, к примеру, являются отклики читателей в рубрике «Response» в газете «The Guardian». В настоящем исследовании мы придерживаемся мнения о том, что отклики читателей являются эмоционально-окрашенными высказываниями, выражающими мнения читателей, оформленные в печатном виде, поступившие в ответ на любую статью, взятую из любой рубрики данной газеты.

Данный жанр нам кажется наиболее актуальным в плане исследования, потому что отклики читателей содержат в себе не только мнение читателя по какому-либо вопросу, но также комментарии, новую информацию, анализ и выводы, основанные на данных статьи. Тем самым их изучение может способствовать оптимизации процесса коммуникации посредством печатного слова, то есть прессы.

Актуальность выбранного жанра вызывает необходимость рассмотреть его характеристики. У М.М. Бахтина определяющим признаком жанра является диалогичность. При рассмотрении параметров, анализ которых позволяет отнести отклики читателей к определенному дискурсивному жанру (это такие параметры, как коммуникативная цель,

характеристики адресанта и адресата, характерные языковые средства), необходимо также проанализировать и структуру построения самих откликов, что и является задачей нашей работы.

В ходе исследования удалось установить, что целью откликов является желание читателя выразить мнение относительно полученной информации, а также согласие или несогласие с автором статьи по тематике предлагаемого материала.

Сравнивая участников общения, удалось установить, что корреспонденты подписывают свои имена как авторы своих статей. Говоря об откликах читателей, следует заметить, что вместо истинных фамилий и имен чаще используются псевдонимы, например, *senesino*, *wolfmanjack* и т. д. Например:

“*Amadeus37*:

“*Whenever I see Sir Ian, I think of the Master Builder by Ibsen at the National.*””

В данном примере видно, что читатель использовал псевдоним **Amadeus 37**, однако указал имя актера – **Sir Ian**, слова которого передал корреспондент. Актер и корреспондент попадают в сферу известности, а читатель остается за кадром. Аргументационная сила воздействия и степень ответственности за выраженное мнение различны.

По словам Е.В. Сажинной, такой прием способствует повышению степени искренности высказываний читателей, поскольку позволяет авторам сохранять инкогнито и тем самым снимает психологический дискомфорт при общении. Однако мы можем предположить, что степень ответственности за свои слова в сравнении со статьями-откликами корреспондентов в данном случае резко падает, так как наличие какой-либо ответственности для читателя всегда тягостно, что само по себе уже дискомфортно.

Известно, что характерными языковыми средствами откликов читателей, доказывающими наличие диалогичности между коммуникантами, являются вопросно-ответные комплексы, риторические вопросы, полные и модифицированные лексические повторы, эмоционально-окрашенная лексика. Здесь следует упомянуть не менее важный параметр, позволяющий охватывать все эти языковые средства и выстраивать их в определенную последовательность в откликах, что позволяет говорить о структурном построении языковых маркеров внутри самого отклика.

Анализ языковых средств способствует выведению общей схемы построения откликов читателей на статьи печатных СМИ. Схема носит следующий характер:

1. Выражение личного мнения, которое часто выглядит как истинное утверждение на основе статьи. К примеру, начало отклика может быть

таким: *“This is interesting and on the money.” “This country needs to recognise that acting is a career.”*

2. Описание своего личного опыта, связанного с темой дискуссии.

“When I was coming up, the dramatic society was one “meeting point” of a sub-set of the community. The local pub was another, school another, church another and so on.” Или: *“I also know from my “ex” who went to Rose Bruford...”*

3. Вывод (свое мнение либо утверждение), основанный на личном опыте. (*“Perhaps the rise of the computer, the in-home mega-plex and a desire for instant stardom is part of this”*). Или: *“Theatre – including acting – is a craft.”*

4. Ссылка на слова автора либо цитата, помогающая согласиться либо опровергнуть его мнение. Здесь следует заметить, что чаще всего ссылка делается для того, чтобы раскрыть личность, у которой брали интервью, а не суть самой информации. *“I don't think McKellen is being old fashioned, but I do think he's working in a slightly different reality.”*

Безусловно, нельзя утверждать что данная схема является точным соответствием каждому отклику, так как каждый читатель уникален и имеет свои личностные мотивы и средства для того, чтобы выразить мнение вне «заштампованных» или устойчивых рамок. Однако такая схематичность построения прослеживается в большинстве случаев. Она способствует более детальному рассмотрению тех языковых средств, которые устанавливают диалогичность. Посредством деления отклика на составные части, можно утверждать, что у каждой части есть своя внутренняя цель, а значит, свои языковые признаки, которые так или иначе связаны или перекликаются с основной мыслью автора статьи.

Таким образом, данный анализ показал, что отклики читателей обладают рядом определенных параметров, что позволяет отнести их к определенному дискурсивному жанру. Также отклики характеризуются структурно-схематическим построением, где присутствуют такие компоненты, как выражение личного мнения и описание своего личного опыта, на основе которого читателем делается вывод, а также ссылки на слова автора статьи. Такое схематичное построение немаловажно, так как оно позволяет охватить и детально проанализировать все языковые средства, которые непосредственно позволяют говорить о диалогичности между адресатом и адресантом.

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ

Ж.В. Гриб

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В последнее десятилетие возрос интерес к проблемам речевого общения, который связан с развитием прагмалингвистики, теории речевой деятельности и речевой конфликтологии. В связи с этим предприняты попытки определить причины, вызывающие коммуникативные неудачи. Целью нашей работы является характеристика коммуникативных неудач в аспекте прагмалингвистики.

Успешность коммуникации во многом определяется слагаемыми прагматического характера, и может быть определена как достижение говорящим стратегической цели в условиях бесконфликтного речевого взаимодействия. Неуспешность, неэффективность речевого общения приводит к явлениям, получившим название коммуникативного конфликта, коммуникативной неудачи и коммуникативного дискомфорта.

В теориях речевой коммуникации и культуры речи под коммуникативной неудачей понимают невозможность достижения тех целей и реализации тех ожиданий, с которыми коммуниканты (или один из них) вступали в дискурс, а также оценка коммуникативной ситуации, при которой общение не приносит желаемого и прогнозируемого его участниками результата.

Конкретное содержание коммуникативной неудачи многообразно: непонимание или неверное понимание одним участником общения другого, отсутствие прогнозируемой реакции (или негативная реакция) со стороны партнера, изменение когнитивного или эмоционального состояния у адресата в нежелательном для адресанта направлении, отсутствие интереса к общению у одного из его участников и т. д. Причинами коммуникативной неудачи могут послужить нарушение коммуникативных норм, создание ошибочного «образа партнера» или «образа дискурса», отсутствие ориентации на адресата (или чрезмерная ориентация на самовыражение в ущерб ориентации на адресата), разного рода коммуникативные помехи.

Таким образом, коммуникативные неудачи сводятся к неудачам, обусловленным фактором вербализации и понимания, основными причинами которых являются: 1) особенности языковой системы; 2) различия говорящих; 3) прагматические факторы.

Межъязыковая коммуникация имеет свои особенности. При обычной коммуникации ее участники – отправитель и получатель – владеют тождественным кодом, с помощью которого отправитель кодирует

определенную информацию в текст. Получатель, владея этим кодом, без труда декодирует текст и извлекает информацию.

В двуязычной коммуникации участники не владеют одинаковым кодом. Взаимопонимание между ними возможно лишь при условии превращения исходного языка в текст на языке перевода, способный оказать такое же коммуникативное воздействие, как и исходный текст. На этом этапе подключается перевод. Такая коммуникация является опосредованной. Ее отличительной чертой является то, что помимо двух обычных для всякого общения фаз (порождения исходного сообщения одним партнером и восприятия текста другим), существует промежуточная фаза – перекодирование с одного естественного языка на другой.

Межъязыковая интерференция может послужить одним из факторов порождения коммуникативных неудач. *Aber auch für Akademiker mit einem Dokortitel ist die Stellensuche nicht einfach.* – Но и для академиков со званием доктора наук найти место работы не просто.

Ошибка при переводе делает предложение парадоксальным. Недостижение инициатором общения коммуникативной цели и прагматических устремлений, а также отсутствие взаимодействия и взаимопонимания между участниками диалога могут привести к коммуникативной неудаче, которая в свою очередь вызывает незапланированный негативный эмоциональный эффект [1, 100]. Вроде бы все понятно, правильно, а слова *Akademiker* и *Dokortitel* не вызывают сомнения, но смысл отсутствует. Это вызывает недоумение. Чтобы правильно понять предложение нужно учитывать, что немецкое *Dokortitel* соответствует русскому «кандидат наук», а слово *Akademiker* означает человека с высшим образованием, дипломированного специалиста [2].

Порождение и восприятие речи – это взаимосвязанные и дополняющие друг друга стороны речевой деятельности. Они объединены важнейшим общим принципом протекания: от общего к частному, от недифференцированного к все более точному, дифференцированному. При оформлении высказывания отправитель идет от замысла, идеи к словесному выражению; при декодировании процесс неизменно начинается с восприятия получателем формы и смутной догадки о смысле и завершается проникновением в смысл, заложенный в высказывание отправителем [3, 10].

Важнейшим элементом речевой деятельности является постоянный контроль: при порождении – за всплывающими элементами высказывания, при восприятии – за соответствием истине выдвигаемых гипотез, за значением как отдельных элементов, так и смысла высказывания в целом.

Значительное место в процессах порождения и восприятия речи принадлежит поиску, выбору, анализу слова. Системная организация лексикона человека дает основание предположить, что этапы формирования и анализа высказывания соотносятся с актуализацией

первоначально семантического поля, а затем с конкретизацией замысла и точным подбором слов соответственно из поля, лексико-семантической группы и синонимического гнезда.

Чтобы не допустить подобных расхождений, адресат, или получатель сообщения, по мнению Б.А. Успенского, должен фактически представить себя в роли адресанта, или отправителя сообщения, ставя себя на его место [4, 112–113]. Понимание, таким образом, оказывается аналогичным моделированию: мы представляем себе – проигрываем в нашем сознании – различные ситуации, которые могли бы быть соотнесены с полученным нами текстом, и затем выбираем из них подходящую, т. е. наиболее вероятную ситуацию.

В предложенной модели понимания обращает на себя внимание следующее: если в большинстве работ подчеркивается, что, оформляя высказывание, говорящий, подстраиваясь под текущее сознание адресата, как бы моделирует в себе слушателя, то Б.А. Успенский смотрит на процесс успешной коммуникации с другой стороны. Это адресат отождествляет себя с адресантом, принимая на себя его функцию: воспринимая текст, он ведет себя так, как если бы он был его создателем.

Причиной коммуникативной неудачи может быть также и нежелание коммуникантов (или одного из коммуникантов) понимать. Это своеобразный «коммуникативный саботаж».

Понятие коммуникативной неудачи определенным образом связано с понятием коммуникативного конфликта. Коммуникативный дискомфорт может отсутствовать в диалоге вне зависимости от наличия коммуникативной неудачи. Коммуникативные неудачи практически не существуют без коммуникативного дискомфорта, который как бы является их составной частью. В свою очередь коммуникативные неудачи могут привести к коммуникативному конфликту, который может закончиться либо коммуникативной неудачей для одного из коммуникантов, либо коммуникативным компромиссом.

Таким образом, в диалоге могут быть представлены все явления, создающие трудности коммуникации.

Литература

1. Ермакова, О.Н. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О.Н. Ермакова, Е.А. Земская // Русский язык и его функционирование: коммуникативно-прагматический аспект: сб. ст. – М.: Наука, 1993. – С. 90–157.

2. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова. – М.: «ЮНВЕС». – 1996. – 832 с.

3. Коршук, Е.В. Психолингвистическая типология межъязыковой лексической интерференции / Е.В. Коршук. – Минск: Бел. гос. ун-т им. В.И. Ленина, 1987. – 20 с.

4. Успенский, Б.А. Ego Loquens. Язык и коммуникативное пространство / Б.А. Успенский – М.: РГГУ, 2007. – 320 с.

СТРАТЕГИЯ РЕЧИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н.В. Гриц, Ю.А. Русак
БГЭУ (г. Минск)

До сих пор у всех народов мира сохранились следы архаичного разделения языка на мужской и женский.

Так как существуют различия в физиологическом и психологическом аспектах полов, вполне естественно предположить, что существуют и различия в особенностях речи, поведения мужчин и женщин. Для лингвистов в первую очередь интересны те отличия, которые прямо или косвенно обусловлены социальными причинами. Несмотря на то, что условия жизни и её уклад за последнее столетие сильно изменились, – язык меняется гораздо медленнее. И эти остаточные явления – более значительные или едва заметные – обнаруживаются даже в современных обществах.

В некоторых обществах различные особенности построения речи у женщин и мужчин соблюдались настолько строго, что появлялись даже особые варианты языка. У некоторых племён и народностей можно отметить наличие форм мужского и женского языка, как это наблюдалось у некоторых индейских племён Северной и Южной Америки. Например, в языке индейцев племени Яла, живущих в северной Калифорнии, можно обнаружить, что одни и те же явления и предметы могут называться по-разному, в зависимости от пола говорящего. Жители Антильских островов используют в обиходе 2 словаря: один используется мужчинами (и женщинами, когда они обращаются к мужчинам), а другой – женщинами, если они общаются друг с другом.

Подчеркивая эти различия в языках, исследователи предполагают, что в большинстве случаев они типичны для общества, где существует социальное разделение по половому признаку. Но не надо думать, что значительные различия между мужской и женской речью свойственны только народам, где полностью господствуют архаичные традиции. В современных, развитых цивилизованных странах, даже в таких, где нет конституционного и другого неравенства между мужчиной и женщиной, существуют элементы языкового различия в зависимости от пола говорящего. Например, в Японии традиции включать в социальную иерархию признак пола по-прежнему сильны, в том числе и среди самих женщин, очень часто и по той причине, что многие языковые и речевые особенности соблюдаются автоматически и неосознанно, сохраняясь просто по традиции, даже у вполне самостоятельных женщин [2].

В английском языке различия между тем, как говорят мужчины и женщины, конечно, не столь заметны. Например, в диалоге женщина нередко перебивает мужчину и задаёт ему тему разговора. Но это не

означает, что отличий вообще не существует, просто одни слова и выражения чаще употребляют мужчины, а другие – женщины.

В 1980 г. Лакофф (Lakoff) высказала предположение, что гендерные роли оказывают огромное влияние на языковую дифференциацию. Это в свою очередь натолкнуло на мысль, что мужчины и женщины имеют отличную языковую культуру. Мальц (Maltz), Бокер (Borker), Таннен (Tannen), Аткинс (Atkins), Циммерман (Zimmerman) и многие другие использовали этот подход в своих научных исследованиях. Изучив особенности текстов художественных произведений, написанных мужчинами и женщинами, а также устную речь реципиентов разных полов, проанализировав и статистически зафиксировав полученные результаты, учёные пришли к следующему выводу: в текстах, написанных авторами-женщинами, количество употреблений местоимений и междометий выше, чем в «мужских» текстах. Для авторов-мужчин более характерно частотное употребление имён существительных, причём как, правило, абстрактных [5].

Исследуя неподготовленные устные высказывания по предложенной теме, Циммерман (Zimmerman), Таннен (Tannen) и Аткинс (Atkins) установили, что в женской речи высока частотность употребления глаголов и союзов. Обнаружилось также, что женщины имеют более развитый лексикон и менее склонны к употреблению «женского языка», если они занимают высокое социальное положение. Аткинс (Atkins) и О Барр (O’Varr) выявили, что в речи мужчин очень часто встречаются имена прилагательные и наречия, а также выяснили, что одни и те же лексемы воспринимаются мужчинами и женщинами как имеющие разную степень положительной или отрицательной оценки и зачастую несут различное смысловое значение. Так, например, женщины говоря «You shouldn’t feel bad», подразумевают, что у них был подобный опыт (I’ve had similar experience), мужчины же в свою очередь высказывают предположение, что дела не так уж и плохи (Your problems aren’t so bad). В разговоре мужчины стремятся использовать личное местоимение я, в то время как женщины употребляют – мы. Также для мужчин более характерны фразы: «I mean», «You know», чем например «I don’t know» [5].

В работе Лакофф (Lakoff), Таннен (Tannen) и других подчёркивается, что женское ассоциативное поле выглядит более обобщённым и «гуманистическим» (природа, животные, повседневная жизнь, мода), в то время как мужчины ассоциируют себя со спортом, охотой, профессиональной и военной сферами деятельности.

В начале 80-х годов Лакофф (Lakoff) опубликовала 10 основных отличий, лежащих в основе «женского» языка, которые были позднее исследованы и подтверждены другими учёными. Согласно этим утверждениям для женщин характерно употребление следующих речевых конструкций и речевого поведения: 1) вопросительная интонация

в утвердительных предложениях (женщинам присуще произносить повествовательные предложения с вопросительной интонацией для выражения неуверенности. Например, «What school do you attend?» «Lafayette College?»); 2) разделительные вопросы; 3) просьбы в сверхвежливой форме: «Would you mind...», «I'd appreciate it if...», «...if you don't mind»; 4) интонационное выделение особо важной информации; 5) употребление прилагательных, лишенных смысла (пустых): *divine, lovely, adorable* и т. п.; 6. уклонение от прямого ответа, используя фразы типа: «sort of», «kind of», «It seems like», и т. д.; 7) отсутствие чувства юмора (очень часто женщины не умеют увлекательно рассказывать анекдоты, а иногда и не понимают их); 8) для женской речи характерна правильная грамматика и пунктуация; 9) особый лексикон; 10) прямое цитирование, в то время как для мужчин характерна перефразировка предложений [3].

В дополнение к выше сказанному можно добавить замечание Хомбергера (Homburger) относительно того, что женщины склонны чаще употреблять уменьшительно-ласкательные номинации. Эту особенность относят к характерным чертам женского речевого стиля. Другой особенностью ряд авторов считает более частое употребление женщинами неагентивных конструкций (страдательного залога и т. д.).

В свою очередь «мужской» язык обладает следующими характерными чертами: 1) большое количество абстрактных существительных; 2) частое употребление вводных слов, особенно имеющих значение констатации: *obviously/apparently, undoubtedly, certainly*; 3) однообразие приемов при передаче эмоций; 4) преобладание переходных глаголов и активного залога; 5) употребление при передаче эмоционального состояния, оценки предмета или явления слов с наименьшей эмоциональной индексацией; 6) частое употребление имён прилагательных.

Подводя итог, следует отметить отсутствие резких «непроходимых» границ между мужской и женской речью, но и не стоит при этом отрицать существующие различия.

Литература

1. Агеев, В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152–157.
2. Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М., 1999. – С. 211.
3. Lakoff, R. *Language and Woman's Place*. – Rinehart and Winston, INC., 1972. – 278 с.
4. Синельников, А. Мужчины и патриархальная власть // Вы и мы. Диалог женщин. – М., 1997. – № 1. – С. 19–24.
5. Tannen, D. *Gender and Discourse*. – Oxford, 1996. – С. 276.
6. Tannen, D. *To Men Then and Now*. – The New York Times Magazine, 1999. May.
7. Титаренко, Л.Г. Гендерная социология: учеб.-метод. пособие для студентов филос.-эконом. фак. – Мн.: Белгосуниверситет, 1998. – 20 с.

ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИЗАЦИИ МЕДИАТЕКСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

И.В. Гурин
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Понятие «*медиатекст*» многогранно, многопланово, комплексно и интегрально. Современные средства массовой информации продуцируют множество видов и типов текстов. Я.Н. Засурский определяет медиатекст как «новый коммуникационный продукт, особенность которого заключается в том, что он может быть включен в разные медийные структуры вербального, визуального, звучащего, мультимедийного планов, а также в разные медийные обстоятельства: газеты и журналы, радио и телевидение, интернет и т. д.» [1, 6].

Для определения отличительных характеристик медиатекстов и нахождения оптимальных путей и способов работы с ними, необходимо ориентироваться на типологию медиатекстов. В современной науке проблема типологизации текстов решается с различных позиций, что не является неожиданным в свете многообразия и неограниченного количества видов и типов текстов, а также их специфических характеристик. По мнению Г.Я. Солганика, идеальной была бы такая классификация, в которой все виды текстов могут быть выделены на основе «единого релевантного критерия» [2, 7], но такой критерий пока не найден, и сомнительно, возможен ли он, учитывая многообразие и сложность устройства текстов. Ввиду отсутствия единой, универсальной типологии целесообразно рассмотреть существующие классификации, отражающие разные стороны и свойства медиатекста.

Г.С. Мельник классифицирует медиатексты с точки зрения их воздействия на аудиторию и группирует их следующим образом [3]:

а) тексты, рассчитанные на одновременное воздействие и на конкретные социальные институты или конкретных лиц, и на сознание массовой аудитории;

б) тексты, целью которых является воздействие на сознание массовой аудитории, принципиально рассчитанные на немедленный отклик какого-либо лица или социального института;

в) тексты, рассчитанные на немедленную реакцию, требующие вмешательства в реальную действительность и не рассчитанные на воздействие на сознание массовой аудитории;

г) тексты нейтральные, информирующие, просвещающие и не рассчитанные на немедленную реакцию.

Довольно неожиданную и даже в какой-то степени поэтическую классификацию медиатекстов предлагает В.В. Прозоров [4]. Исследователь соотносит триаду *эпос – лирика – драма* с основными разновидностями

современных СМИ: печатью, радио и телевидением. Печатный текст СМИ исполняет роль эпоса. Радиотекст исполняет в массовом и индивидуальном восприятии роль лирического рода. Телевизионный текст в его современном выражении приближается к драме. Примечательно, что В.В. Прозоров не выделяет в отдельную группу электронные (компьютерные) сетевые медиатексты, утверждая, что сетевая журналистика опирается на все те же составляющие классической триады. Данная классификация доказывает, что современные медиатексты связаны с универсальными эпико-лирико-драматическими параметрами бытия, она поднимает их до уровня литературного творчества и дает возможность опираться на классические теории при анализе текстов современной медиаккультуры. Но данная классификация подразделяет все многообразие медиатекстов лишь на три глобальных типа, соотносимых всего с тремя основными каналами массовой информации.

Более подробная классификация медиатекстов представлена в работах Т.Г. Добросклонской [5]. Она строит типологию медиатекстов, используя следующие параметры:

- 1) способ производства текста (авторский – коллегиальный);
- 2) форма создания (устная – письменная);
- 3) форма воспроизведения (устная – письменная);
- 4) канал распространения (средство массовой информации – носитель: печать, радио, телевидение, Интернет);

1) функционально-жанровый тип текста (новости, комментарий, публицистика, реклама);

2) тематическая доминанта или принадлежность к тому или иному устойчивому медиатопику.

По способу производства Т.Г. Добросклонская подразделяет медиатексты на авторские, как, например, статья обозревателя, репортаж корреспондента или авторская телепрограмма, и коллегиальные, созданные коллективом авторов и распространяемые от корпоративного лица информационных агентств.

Как видно из предложенного Т.Г. Добросклонской перечня параметров, в описании медиатекстов с точки зрения типологической дихотомии «речь устная – речь письменная» участвуют два компонента – форма создания и форма воспроизведения. В сфере массовой коммуникации многие тексты, создаваемые как устные, доходят до потребителя в письменном виде, а тексты первоначально письменные реализуются затем в устной форме.

Важным критерием типологизации медиатекстов является канал распространения, т. е. то средство массовой информации, в рамках которого данный текст создан и функционирует. К таким каналам следует отнести печать, радио, телевидение, интернет, каждый из которых обладает особым набором медийных признаков, оказывающих

существенное влияние не только на характеристики создаваемых текстов, но также и на особенности их восприятия.

Одним из наиболее масштабных и значимых параметров типологического описания медиатекстов является их функционально-жанровая принадлежность. Т.Г. Добросклонская по функционально-жанровой принадлежности выделяет четыре основных типа медиатекстов: новости, информационная аналитика и комментарий, текст-очерк, реклама. Используя устоявшуюся терминологию и опираясь на классификацию Т.Г. Добросклонской, можно выделить четыре основных типа медиатекстов по функционально-жанровой принадлежности: информационные, аналитические, художественно-публицистические и рекламные.

Последним параметром в рассматриваемой классификации является тематическая доминанта – принадлежность к тому или иному устойчивому медиатопику. Как подчеркивает автор, «СМИ организуют, упорядочивают динамично меняющуюся картину мира с помощью устойчивой системы так называемых медиатопиков, или регулярно воспроизводимых тем...» [5, 33].

Итак, на основе типологизации медиатекстов, предложенной Т.Г. Добросклонской, медиатексты могут быть классифицированы следующим образом: по категории авторства как *авторские* и *коллегиальные*; по форме создания и форме воспроизведения как *устные* и *письменные*; по каналу распространения как *тексты печатных СМИ*, *тексты радио*, *телевидения*, *Интернет-тексты*; по функционально-жанровым признакам как *информационные*, *аналитические*, *художественно-публицистические* и *рекламные*; по тематической отнесенности как *принадлежащие к той или иной тематике в рамках устойчивых медиатопиков*.

Литература

1. Засурский, Я.Н. Колонка редактора: медиатекст в контексте конвергенции / Я.Н. Засурский // Вестник Московского университета. Серия 10, Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 6–7.
2. Солганик, Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» / Г.Я. Солганик // Вестник Московского университета. Серия 10, Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 7–15.
3. Мельник, Г.С. Mass Media: Психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 271 с.
4. Прозоров, В.В. Власть современной журналистики, или СМИ наяву / В.В. Прозоров. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 275 с.
5. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь): учебное пособие / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта, 2008. – 263 с.

МЕТАФОРА И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕВОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

И.Н. Гуцко, А.С. Целищева
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Метафоры представляют собой факты языка, образы, принадлежащие к особенностям речи какого-либо писателя, поэта, драматурга, а также являются одним из средств образного отображения действительности.

Существуют разные подходы к определению метафоры.

Например, Дональд Дэвидсон рассматривает метафору как грезу, сон языка. Толкование снов нуждается в сотрудничестве сновидца и истолкователя, даже если они сошлись в одном лице. Точно так же истолкование метафор несет на себе отпечаток и творца, и интерпретатора.

Понимание метафоры есть результат творческого усилия: оно столь же мало подчинено правилам [1].

Дж. Лакофф, М. Джонсон говорят о том, что благодаря языку, мы получили также доступ к метафорам, структурирующим наше восприятие, наше мышление и наши действия [7, 178].

Для иллюстрации метафорического понятия рассмотрим понятие ARGUMENT 'СПОР' и понятийную метафору ARGUMENT IS WAR 'СПОР – ЭТО ВОЙНА'. Эта метафора представлена в многочисленных и разнообразных выражениях обыденного языка:

ARGUMENT IS WAR 'СПОР ЕСТЬ ВОЙНА'

Your claims are indefensible.

'Ваши утверждения не выдерживают критики (букв. незащитимы).'

He attacked every weak points in my argument.

'Он напал на каждое слабое место в моей аргументации'.

Крайне важно иметь в виду, что мы не просто говорим о спорах в терминах войны. Мы можем реально побеждать или проигрывать в споре. Лицо, с которым спорим, мы воспринимаем как противника. Мы атакуем его позиции и защищаем собственные. Мы захватываем территорию, продвигаясь вперед, или теряем территорию, отступая. Мы планируем наши действия и используем определенную стратегию. Убедившись в том, что позиция незащитима, мы можем ее оставить и принять новый план наступления. Многое из того, что мы реально делаем в спорах, частично осмысливается в понятийных терминах войны [2, 387–415].

Согласно “интеракционистской” точке зрения М. Блэка, метафора заставляет приложить “систему общепринятых ассоциаций”, связанную с данным метафорическим словом, к субъекту метафоры. В выражении “Man is a wolf” – ‘Человек – это волк’ прилагаются общепринятые признаки

(стереотип) волка к человеку. Мы видим, что метафора включает в себя такие суждения о главном субъекте, которые обычно прилагаются к вспомогательному субъекту. Благодаря этому метафора отбирает, выделяет и организует одни, вполне определенные характеристики главного субъекта и устраняет другие [2, 387–415].

Нельзя забывать о классических произведениях, богатых метафорами:

O, never say that I was false of heart, though absence seemed my flame to qualify (W. Shakespeare. *Sonnet CIX*) [5, 257].

Слово *flame* употреблено метафорически, оно обозначает любовь и подчеркивает ее пылкость, страстность. Простая метафора необязательно однословна: *the eye of heaven* как название солнца – тоже простая метафора: *Sometime too hot the eye of heaven shines* (W. Shakespeare. *Sonnet XVIII.*) [5, 154].

Mr. Dombey's cup of satisfaction was so full at this moment, however, that he felt he could afford a drop or two of its contents, even to sprinkle on the dust in the by-path of his little daughter. (Ch. Dickens. *Dombey and Son.*) [6, 436].

Слова *drop*, *contents*, *to sprinkle* создают дополнительные образы к основному образу *cup (of satisfaction)*.

Метафоры находят свое отражение посредством художественного перевода.

Художественный перевод, представляет собой вид литературного творчества, в процессе которого произведение, существующее на одном языке, воссоздается на другом.

Художественный перевод или, точнее, перевод поэтических и художественных произведений, резко отличается от других видов перевода, он предполагает речевое творчество переводчика, обладание литературным талантом. Ведь перевод одной и той же фразы у разных людей получается совершенно различным. Такой перевод – настоящее искусство, так как эстетический эффект достигается соответствующими языковыми средствами, в том числе ритмикой, рифмой и аллитерацией [3, 27–31].

Преодоление трудностей, связанных с передачей игры слов, подтверждает тезис о творческом характере переводческой деятельности и возможности постоянного совершенствования перевода [4].

Часто игра слов основана на многозначности слова или словосочетания. При этом ситуация как бы допускает двойное истолкование, благодаря чему и возникает юмористический эффект. Вот наглядный, хотя и страшноватый пример: в финале фильма «Молчание ягнят» доктор-каннибал произносит фразу «I am having an old friend for dinner» – что же он имеет в виду? В данном случае перевод не вызывает

трудностей, поскольку русское соответствие «у меня на ужин будет старый друг» обладает аналогичным двойным смыслом. Аналогичный пример:

When a young gentleman was taken in hand by Doctor Blimber, he might consider himself sure of a pretty tight squeeze (Ch. Dickens). – В первой части предложения выражение «to take in hand» употреблено в переносном смысле, а во второй части сделан намек на его использование в прямом значении, что и порождает юмористический эффект. Русское выражение «брать в руки» имеет аналогичные прямое и переносное значения, что позволяет применить его в переводе.

Особые трудности появляются, когда языки оригинала и перевода принадлежат к разным культурам.

Существует три способа перевода метафоры:

1. Дословный перевод. Подбирается эквивалент на своём языке, если таковой существует, либо переводится сам образ. Буквальное совпадение смысла необязательно.

2. Если дословный перевод невозможен, либо подыскивается аналог, либо конструируется новая, вписывающаяся в родной язык, единица.

3. При отсутствии аналога метафора передается другими средствами, что уже зависит от переводчика.

Таким образом, можно отметить, что для успешного перевода художественной литературы необходимо полностью и точно передать содержание оригинала, с сохранением особенностей стиля автора. При переводе не должны нарушаться нормы и искажаться строй языка, на который делается перевод. Но самое главное, хороший перевод должен быть равноценен оригиналу (то есть включать в себя эмоциональную окраску, образное впечатление, общее звучание и своеобразие оттенков).

Одной из причин непонимания метафоры языка оригинала является употребление того же образа в метафоре целевого языка. В этом случае смысл метафоры почти наверняка будет истолкован по-своему носителями целевого языка. Например,

...Kifira's crooked smile of a fox. – ...улыбка лисицы.

Слово «лисица» у славянских народов ассоциируется с хитростью и коварством. Однако носители английского языка могут употребить это слово по отношению к любой симпатичной девушке.

Обобщая вышесказанное, мы можем сказать, что причины затрудненного перевода метафор зависят от того, насколько распространенным является образование новых метафор в современном этапе развития языка, как метафоричный образ переводится на целевой язык.

Задача переводчика заключается в сохранении и передаче смысла оригинального текста и предотвращении влияния различий этимологического и лексического характера двух языков – русского и английского.

Литература

1. Что означают метафоры [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://metaphor.narod.ru/davidson_1.htm. – Дата доступа: 15.06.11.
2. Блэк, Макс Теория метафоры. / Макс Блэк. – М. – 1990. – 388 с.
3. Которова, Е.Г. Метафора в различных функциональных стилях // Лингв. категории в синхронии и диахронии. / Е.Г Которова. – Томск: – 1984. – 27–31 с.
4. Причины неправильного понимания библейских метафор. [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.biblicalstudies.ru/Books/>.html. – Дата доступа: 15.06.11.
5. Шекспир, Уильям Сонеты / Уильям Шекспир. – М. – 2010. – 304 с.
6. Dickens, Charles Dombey and son/ Charles Dickens. – GB. – 2006. – 848 p.
7. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем. / Д. Лакофф, М. Джонсон. – М. – 1990. – 261 с.

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ РЕАКЦИЙ НА УГРОЗУ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

О.М. Ермакова

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В речевом акте угрозы говорящий сообщает адресату, что нанесет ему определенный вред, если адресат не поступит угодным говорящему образом. Иллокутивную цель такого речевого акта можно обозначить как желание говорящего заставить адресата поступить определенным образом, а перлокутивную цель – как оказание на адресата негативного эмоционального воздействия для достижения поставленной цели. Если перлокутивный эффект речевого акта совпадает с иллокутивной целью, то данный речевой акт можно считать коммуникативно успешным.

Речевой акт угрозы может быть коммуникативно успешным при соблюдении ряда условий.

1. Говорящий уверен в том, что адресат действительно не желает осуществления угрозы.
2. Адресат распознает иллокутивную цель высказывания.
3. Адресат уверен в том, что говорящий искренен в выражении угрозы и в состоянии ее осуществить.

Однако даже соблюдение всех выше упомянутых условий не гарантирует успешности речевого акта угрозы. Общение – сложный процесс, на который влияют многочисленные факторы коммуникативной ситуации: индивидуально-психологические характеристики коммуникантов, их коммуникативная компетенция, социально-психологическая дистанция между ними, обстановка общения и др. Поэтому говорящий должен быть

умелым коммуникантом, чтобы провести свою речевую тактику, учитывая все факторы коммуникативной ситуации.

При успехе речевого акта угрозы адресат испытывает чувство страха, незащищенности, эмоциональный дискомфорт, однако его реакция может быть различной в зависимости от указанных выше факторов. Если выполнение угрозы нежелательно для адресата, он во многих случаях выполняет каузируемое действие: *'If you don't call me Charlie, I'm going to shoot somebody.'* Pause. **'Charlie?'** (S. King "Rage").

Адресат может выполнить каузируемое действие, не прибегая к вербальным средствам для выражения согласия. В следующей ситуации говорящий, угрожая физическим наказанием, требует, чтобы дети шли с ним. Дети подчиняются и выполняют каузируемое действие, не сопровождая его ответной репликой: *'Come in with you, you filthy brats; or I'll horsewhip you every one!'* roared he; and the children **instantly obeyed.** (A. Brontë "Agnes Grey").

Выполнение адресатом каузируемого действия является гарантом его безопасности, условием, при котором говорящий не нанесет вред адресату. Во многих ситуациях угрозы адресат, тем не менее, просит говорящего не исполнять угрозу. Высказывание адресата в этом случае имеет форму директива-просьбы: *'Don't scream,' he said. 'Don't scream, Pammy. I'll kill you if you do.'* [...] Pam **had drawn in a deep breath; now she let it out in a soundless rush. 'Please don't hurt me,' she said.** Цель директива в данном случае – заставить адресата не исполнять угрозу. Адресат может прибегнуть к использованию директива в том случае, когда действие, исполнить которое говорящий накладывает на себя обязательство, крайне нежелательно для адресата. Адресат может также сомневаться в искренности слов говорящего и, учитывая разнообразные факторы коммуникативной ситуации (например, личностные качества говорящего), таким образом добивается благоприятного исхода ситуации.

Одной из часто встречаемых реакций на угрозу является использование экспрессивов. Данный тип речевого акта служит для выражения эмоций и чувств, испытываемых говорящим по поводу ситуации: *I warn you to refrain from provoking me, or I'll ask your abduction as a special favour! [...]* *I'll show you how far I've progressed in the Black Art: I shall soon be competent to make a clear house of it. The red cow didn't die by chance; and your rheumatism can hardly be reckoned among providential visitations!* – *'Oh, wicked, wicked!'* gasped the elder; **'may the Lord deliver us from evil!'** (E. Brontë "The Wuthering Heights"). Говорящий сообщает об успехах в черной магии и намекает на свою причастность к ряду событий, касающихся адресата. Таким образом, говорящий дает понять адресату, что в состоянии нанести ему вред. Адресат не представляет возможным противодействовать говорящему; экспрессив используется им для выражения эмоционального состояния, вызванного угрозой.

Одна из особенностей речевого акта угрозы заключается в стремлении говорящего замаскировать его иллокутивную функцию, поэтому в большинстве случаев речевой акт имеет форму косвенного. Говорящий формулирует высказывание таким образом, чтобы адресат мог догадаться об его истинном значении, но т.к. говорящий не желает открытого конфликта с адресатом, последний может это использовать. Интересной тактикой адресата в этом случае может быть употребление репрезентатива, объявляющего иллокутивную функцию речевого акта: *'Follow my instructions to the letter, or dread the consequences. Any blunder in the performance of this arrangement I shall lay to your charge.'* **'You threaten, sir!'** she exclaims angrily, though she trembles. (Hungerford "A Bachelor's Dream"). Адресат в этом случае манипулирует говорящим, открыто заявляя о произнесенной угрозе и рассчитывая на то, что это может изменить речевую тактику говорящего.

Даже при коммуникативном успехе речевого акта угрозы, когда адресат четко распознал интенцию говорящего, он может и отказаться выполнить каузируемое действие. Это происходит в том случае, когда каузируемое действие для адресата нежелательно или он не в состоянии его осуществить. В лингвистическом плане отказ может быть выражен репрезентативом: *'...If you refuse to tell me, I shall leave Earlescourt, and never look upon your false, fair face again.'* She buried her face in her hands, and he heard a low moan of sorrow come from her white lips. "Will you tell me, Lillian?" he asked again—and he never forgot the deadly anguish of the face turned toward him. "I cannot," she replied; her voice died away, and he thought she was falling from her chair. (Sh. Braeme "Dora Thorne"). В данной ситуации говорящий понимает, что перлокутивный эффект достигнут, анализируя действия адресата (buried her face in her hands), качественные и количественные характеристики речи (her voice died away) и мимику (deadly anguish of the face), однако не добивается поставленной цели, т.к. адресат отвечает отказом.

Смех как реакция на угрозу может встречаться в том случае, если адресат сомневается в способности говорящего выполнить угрозу или это действие не нанесет ему вреда. В следующем примере адресат смеется в ответ на угрозу, т.к. сам является полицейским: *'Get out of here!'* Slowik cried. *'Or I'll call the police!'* Norman Daniels had a good chuckle at that... (S. King "Rose Madder").

В ситуации угрозы в интересах адресата избежать нанесения вреда и в большинстве ситуаций адресат выбирает ту речевую стратегию, которая разрешит данный конфликт. Однако иногда адресат не только не пытается разрядить обстановку (выполнить каузируемое действие, попросить говорящего не исполнять угрозу), а наоборот – подстрекает говорящего к выполнению угрозы: *'I'm gonna turn you inside out like a pair*

of gloves. I'm – ‘ – ‘Then why don't you come on and do it?’ she barked at him. ‘This ain't the high-school prom, you chickenshit asshole! If you want me, come and get me!’ В данном случае адресат произносит директив в сочетании с инвективами и эмоционально-окрашенной лексикой. Подобное коммуникативное действие можно объяснить тем, что не было упомянуто каузируемое действие, а значит, угроза использовалась лишь для запугивания адресата.

Таким образом, среди наиболее частых реакций на речевой акт угрозы встречается согласие/отказ выполнить каузируемое действие, просьба не исполнять угрозу, смех, вербальная агрессия, выражение эмоционального состояния адресата. Реакция на угрозу непосредственно зависит от многочисленных факторов коммуникативной ситуации и, в большей степени, от языковой личности самого адресата.

Литература

1. Пугачёва, О.В. Речевой акт как трёхуровневое единство: проблема перлокутивного эффекта / О.В. Пугачёва // Электронный научный журнал «Исследовано в России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2007/112.pdf>. – Дата доступа: 28.03.2011.

2. Артына, М.К. Выражение успешности речевого акта (на материале французских фразеологизмов) / М.К. Артына // Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11692453>. – Дата доступа: 12.04.2011.

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ ОТРИЦАНИЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Е.С. Журавская

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Метафора, являясь одним из самых выразительных речевых средств, отличается высокой информативностью, что обуславливает ее распространенность в публицистическом дискурсе. Являясь характерным элементом публицистического дискурса, публицистическая метафора

в последнее время стала объектом активного изучения, однако до сих пор не существует единого мнения по вопросу о статусе публицистической метафоры, научное описание ее природы и процесс укоренения ее в языке, а также прагматические возможности метафоры притягивают исследовательский интерес.

Метафора в публицистическом дискурсе, согласуясь с экспрессивно-эмоциональной функцией речи, упрощает сложные политические или общественные явления и формирует нужным образом представление о них

у читателей. Метафора заставляет адресата взглянуть на проблему или ситуацию под определенным, заданным углом зрения, воспринять и оценить сообщение быстро, не задумываясь.

В ходе анализа метафор на наличие тех или иных признаков отрицания был сделан вывод, что следует различать отрицательные метафоры и метафорические отрицания. **Отрицательные (негативные) метафоры** относятся к эксплицитному виду отрицания, а **метафорические отрицания** – к имплицитному виду.

В нашем понимании эксплицитное отрицание – это способ выражения отрицания, в котором присутствуют явные признаки последнего: отрицательные местоимения, наречия, частицы и пр.

Имплицитное отрицание – это способ выражения отрицания, в котором наблюдается отсутствие его явных лексических и грамматических признаков, но оно так или иначе присутствует в прагматике высказывания, вытекает из контекста. Например:

Всего-то нужно сказать, что в десятке лучших шампуней мира этот занимает третье место. Что за десятка? Кто составлял? Скрыто во мгле (СБ, 21.10.10, с. 3).

В данном примере мы видим, что метафора *скрыто во мгле* имплицитно выражает отрицание, т. е. если мы перефразируем эту метафору, то получим явное отрицание с частицей *не*: я не знаю, кто составлял, мне неизвестно, что за десятка. Метафора *скрыто во мгле* апеллирует к воображению читателя, тем самым создает негативный образ рекламы, употребляющей такие выражения, как *шампунь номер один в мире, автомобиль вошел в десятку лучших в мире*, так как *мгла* ассоциируется с чем-то темным, чему доверять нельзя и чего нужно остерегаться. Определенно, прочитав эту статью, адресат задумается над товаром, на котором будет стоять знак наподобие «№ 1 в мире», таким образом, интенция адресанта, воздействие на читателя, будет достигнута. Таким образом, данное высказывание является метафорическим отрицанием, характеризующим действительность.

В следующих примерах мы имеем дело с отрицательной метафорой, т. е. эксплицитным выражением того, что представленное содержание не соответствует действительности.

Здесь наиболее характерные конструкции могут быть сведены к следующим моделям:

1) А – это не В. В качестве опорных элементов таких метафорических высказываний могут фигурировать имена собственные (ономастическая метафора), наименования действий и процессов, в том числе разнообразные прецедентные феномены. Ср.:

*Я еще раз – подчеркиваю **мы не нахлебники**. [Лукашенко: основным фактором нашей независимости является Россия // РИА Новости, 2008.02.19].*

Для усиления воздействия на адресата нередко используется устойчивое выражение *это вам не*:

*А ведь обратить выращенное своими руками зерно в пепел – это вам **не книжки Сорокина сжигать**. [Владимир Фомин, главный редактор газеты 'Крестьянин'. Гроб хлеба // Известия, 2007.12.24].*

*Что говорить – действительно целая вселенная, действительно сильно звучит. Это вам **не лирика какая-нибудь**. И хотя, конечно, по здравому размышлению, все равно, кто "Тихий Дон" написал, но место автора все-таки уже занято и канонизировано. [Николай АЛЕКСАНДРОВ. Нам нужен эпос // Известия, 2007.12.24].*

*– Франкфурт – это вам **не Шарм-эль-Шейх**. [Александра МАЯНЦЕВА. Пассажиры избили сотрудника авиакомпании «S7» // Комсомольская правда, 2007.11.02].*

Иногда подобного рода метафоры образуют цепочки, ср.:

***Саакашвили – не Александр II, а Абхазия – не Аляска, продать ее не удастся** // Новый регион 2, 2008.03.11.*

1) А (не) будет / (не) станет • В. Данные высказывания демонстрируют осложнение модальности отрицания модальностью предположения (предсказания, прогноза), чему способствует употребление будущего времени глагола-сказуемого, распространяемого метафорически:

*И только в некоторые мгновения, когда, например, он с подобострастием целует руку коварной Марине Мнишек (Елена Харитоновна), вдруг начинаешь видеть, что это раб, рожденный угождать, что на самом деле ему никогда **не стать настоящим царем**. [Лебедина Любовь. КАЛЯГИН ВБИЛ 'ТВОЗДЬ СЕЗОНА' // Труд-7, 2007.03.15].*

*В конце концов бедная Фрэн поняла: **ей никогда не стать звездой**, если она не придумает свой собственный проект. [Фрэн Дрешер сама работала няней // Комсомольская правда, 2006.09.04].*

Подводя итог, следует отметить, что метафорическое отрицание / отрицательная метафора выражают субъективно-модальные значения и, соответственно, могут быть отнесены к средствам выражения категории модальности.

СПОСОБЫ ГРАФИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА

О.А. Зинина
МГЛУ (г. Минск)

Существует большое количество вариаций видов заголовков, которые комбинируются для создания того или иного визуального эффекта. К основным видам графического оформления заголовка относятся: постоянная рубрика, заголовок продолжения, молотообразный заголовок, трипод, викет, новаторские заголовки, верхний подзаголовок, нижний подзаголовок.

Постоянная рубрика (Standing Head), как правило, представляет собой ярлык для регулярного и повторяющегося газетного материала, например, спортивных событий или религиозных колонок. Она повторяется из выпуска в выпуск, например News in Brief.

Заголовок продолжения (Jump Head) призван помочь читателю найти продолжение статьи, напечатанной на другой странице. Поэтому в заголовке продолжения используется одно или два ключевых слова из заголовка начала статьи. Обычно он располагается слева с примечанием «Continued, see page...» и выделяется курсивом или жирным шрифтом. Такой заголовок может отделяться от основного текста двухстрочным пробелом.

Кикер (Kicker) располагается над основным заголовком. Он представляет собой строку, набранную более мелким шрифтом, и служит как бы кратким введением в статью. В качестве кикера выбирается строка или информация из самой статьи. Слова кикера и главного заголовка не должны повторяться. Интерпретация главного заголовка не должна зависеть от информации, размещенной в кикере. Например, Homes receive personal touch (кикер). Fix it Store Helps Improve Quarters (заголовок)

Молотообразный заголовок (Hammer Head) также называется обратным кикером. Он печатается вдвое большим шрифтом, нежели основной заголовок и размещается слева от него. Ширина такого заголовка не должна превышать половину ширины основного заголовка.

Трипод (Tripod Head) – это трехступенчатый заголовок, в котором строка более крупного шрифта размещается слева от двух строк более мелкого шрифта. Обычно шрифт выделенной строки – вдвое больше, чем у основного заголовка. Если последняя строка выражает отдельную мысль, в конце предыдущей строки необходимо поставить двоеточие.

В новаторских заголовках (Novelty Head) используются различные типографические трюки. Например, часть заголовка переворачивается вверх дном или выделяется особым шрифтом или с помощью

художественного написания букв. Но злоупотребление такими приемами может вызвать у читателя недоверие к изданию или раздражение.

Верхний подзаголовок помещается над основным заголовком. Он содержит дополнительную информацию или поясняет основной заголовок.

Nightmare for Major in tragedy of Tory high flier (верхний подзаголовок). **MP'S MACABRE DEATH SCANDAL** (основной заголовок).

Нижний подзаголовок следует за основным, конкретизируя его. **THE ICE GIRL WHO CAME BACK FROM THE DEAD** (основной заголовок)/ **A GIRL of two has astonished doctors by surviving freezing temperatures which left her 'like a block of ice'** (нижний подзаголовок).

В настоящее время наблюдается тенденция к упрощению заголовков. Большинство широкополосных газет таких, как The Daily Mail, The Guardian, The Independent, The Mirror, The New York Times и др., используют предельно лаконичные заголовки. Хороший заголовок сообщает новость, раскрывает содержание статьи и подчеркивает ее важность. Он никогда не подразумевает более и не сообщает намного менее того, о чем говорится в статье. Он не должен содержать вводящих в заблуждение намеков и оставлять ложных впечатлений. В англоязычной журналистике существует акроним **HEADS**, который характеризует функции хорошего заголовка:

H – Heralds – Сообщает новости дня, рассказывает о том, что важно.

E – Entices – Увлекает читателя интересной и важной информацией.

A – Advertizes – Выделяет наиболее важную статью с помощью крупного шрифта и положения на странице (самые важные статьи, как правило, располагаются вверху страницы).

D – Displays – Помогает оформить страницу, делает ее дизайн более привлекательным.

S – Summarizes – Обобщает статью, делая краткое введение, сообщает, о чем говорится в статье.

О ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ

Д.В. Зыблева

ГГТУ им. П.О. Сухого (г. Гомель)

Содержательный аспект овладения иностранным языком включает не только обучение через другую культуру – познание и усвоение языка как системы, выражение чужого менталитета и другой жизненной практики, но и контрастивное обучение – постоянное сравнение, выработка собственных, обусловленных культурой значений и их передача с новых оценочных позиций.

В основе любого сопоставления языковых единиц и структур лежит перевод. Благодаря ему выявляется контекстуальная эквивалентность, сравниваемых единиц и возможность их использования для замещения друг друга.

Текст оригинала представляет собой совокупность элементарных смыслов, то есть обладает характерными для него различительными признаками. Следовательно, эквивалентность при переводе устанавливается в случае соответствия между различительными признаками исходного и переводного текстов. Поскольку каждый язык имеет собственную систему значений, то значения языковых единиц оригинала могут не совпадать со значениями языковых единиц перевода. Общим у оригинала и перевода является соотносительность с одинаковыми явлениями внеязыковой реальности.

Отношения эквивалентности между текстами оригинала и перевода могут быть выявлены путем сопоставления в первую очередь по следующим позициям: формальная эквивалентность, функциональная эквивалентность, коммуникативная эквивалентность и динамическая эквивалентность.

Формальная эквивалентность проявляется в случаях заимствования единиц исходного языка путем сохранения их иноязычной формы, транскрипции, транслитерации, калькирования, а также при формальном соответствии единиц исходного языка и переводного. Подобная эквивалентность достигается обязательным сохранением частей речи при переводе, пунктуации, разбивки на абзацы, отсутствием членения или перестановки членов предложения оригинала. Она ориентирована на исходный текст и обеспечивает возможность непосредственного сопоставления иноязычных текстов.

Функциональная эквивалентность языка оригинала и перевода может быть установлена при совпадении их функциональных значимостей, выводимых из значений (функций) языковых единиц, составляющих тексты. Функциональная значимость любого текста представляет собой совокупность актуально-сигнификативного значения, актуального членения и внутрилингвистического прагматического значения. Все они с достаточной степенью объективности могут быть выведены из значений и размещения в тексте составляющих его языковых единиц. За пределами функциональной значимости остаются различные ассоциации, выводы, реакции, оценки, включаемые в коммуникативную значимость текста, но не в его значение. Они выходят за рамки актуально-сигнификативного значения и проявляются лишь в результате его интерпретации в определенной ситуации.

Одним из факторов, препятствующих достижению функциональной эквивалентности, является соотношение систем и правил исходного и переводного языков, что в ряде случаев не позволяет текстам оригинала и перевода иметь одинаковую функциональную значимость. Максимально возможную при данном соотношении языков относительную функциональную эквивалентность принято называть максимальной эквивалентностью.

Коммуникативная эквивалентность перевода заключается в сохранении той общей части коммуникативной значимости оригинала – общности знаний, которая позволяет его использование в процессе общения для адресатов, принадлежащих к одной и той же языковой или социальной группе. Поскольку данная общая часть репрезентируется во множестве потенциальных вариантов речевого текста, оригиналу может соответствовать такое же количество коммуникативно эквивалентных переводов.

Один и тот же языковой текст, значение которого выводится из значений составляющих его языковых единиц, может использоваться в разных коммуникативных ситуациях, поэтому ему соответствует множество речевых текстов, хотя для выражения коммуникативного намерения автора может быть достаточно и одного. Коммуникативная значимость речевого текста, возникающего при употреблении языкового текста для осуществления конкретного акта общения, состоит из лингвистической и экстралингвистической частей. Лингвистическая часть (значение языкового текста) выражается эксплицитно, в то время как экстралингвистическая часть существует в имплицитной форме и зависит от индивидуальных возможностей адресата.

Для достижения коммуникативной эквивалентности переводчику иногда необходимо не только воспроизвести значение языкового текста оригинала, эксплицитно представленного в нем, но и эксплицитовать часть имплицитной коммуникативной значимости, вводя соответствующую информацию в текст перевода с учетом различий в знаниях адресатов оригинала и перевода. Если же адресат имеет возможность самостоятельно сделать на основе содержания различные ассоциации и выводы, то переводчик обязательно имплицитует их в тексте перевода.

Достижение динамической эквивалентности осуществляется путем адаптации лексики и грамматики таким образом, чтобы обеспечить равенство воздействия на адресата перевода. Переводчик должен создать наиболее близкий естественный эквивалент тексту оригинала, для чего и существует такие виды переводческих модификаций, как добавления, опущения, изменения.

Переводческая деятельность требует особой гибкости в выборе в каждом отдельном случае различных методов получения переводческой эквивалентности, основными определяющими параметрами которых являются тип текста, адресат перевода, и функции перевода.

Письменный переводчик имеет возможность детально анализировать смысл оригинала, прибегать к помощи словарей и справочников, неоднократно сопоставлять свой перевод с оригиналом и вносить необходимые коррективы для наиболее полной передачи содержания оригинала и достижения переводческой эквивалентности.

АЛГОРИТМ ПОСТРОЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КОНФИГУРАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

И.В. Иванова-Мицевич
МГЛУ (г. Минск)

Понятие семантической структуры предложения, интенсивно разрабатываемое современными лингвистами, тем не менее пока не получило еще точного и однозначного определения. Само это понятие, основанное на идее асимметрического дуализма языковых знаков, имеет в виду раскрытие содержательной стороны – смысла предложения (или организации этого смысла) в известном отвлечении от его внешнего оформления. Но что такое смысл предложения? Каковы его слагаемые? С каких позиций следует подходить к раскрытию этого смысла (его организации)? Все эти проблемы до сих пор остаются во многом не решенными [4, 24]. Нам представляется, что поиски ответов на указанные выше вопросы следует осуществлять ономасиологическим путем – от экстралингвистической ситуации, подлежащей отражению в предложении, к способам языковой репрезентации данной ситуации в формальной структуре предложения. Избранный путь анализа во многом предопределяет теоретическую основу исследования, в качестве которой нами был избран композиционный синтаксис [1]. Композиционный синтаксис с его базовыми постулатами о неизоморфизме денотативной и сигнификативной сторон семантики предложения и необходимостью их взаимодействия в процессе структурирования глубинной сферы предложения уже в самих своих основаниях дает ключ к ответу на вопрос о слагаемых смысла предложения. Используя теорию композиционного синтаксиса, мы попытаемся обосновать свое видение решения проблемы структурирования глубинной сферы предложения. При ономасиологическом подходе к рассмотрению лингвистических единиц, алгоритм порождения смысла предложения сквозь призму основных постулатов композиционного

синтаксиса можно представить следующим образом. Говорящий, воспринимая и категоризируя фрагменты реальной действительности, формирует модель денотативной области, которая содержит в максимально обобщенном виде представление об объектах фрагмента реальной действительности и возможных отношениях между ними. При построении предложения, т. е. при передаче знания о фрагменте действительности партнеру по коммуникации, говорящий из всей массы компонентов той или иной денотативной области выбирает релевантный с точки зрения условий коммуникации минимум и устанавливает отношения между элементами данного минимума, т. е. создает определенный угол зрения на данную денотативную область, иными словами ситуацию. Для того чтобы представить ситуацию в языковой форме, говорящему необходимо сначала квалифицировать отношение, существующее между компонентами ситуации, с точки зрения имеющихся у всех *homo sapiens* сигнификативных категорий, таких, как динамика/статика, направленность/ненаправленность. Иными словами, говорящему необходимо выбрать подходящую комбинацию указанных сигнификативных категориальных признаков и построить одну из четырех возможных пропозиций: 1) векторную (комбинация признаков 'динамика+направленность'); 2) реляционную (комбинация признаков 'статика +направленность'); 3) скалярную (комбинация признаков 'статика +ненаправленность'); 4) пропозицию развития комбинация признаков 'динамика+ненаправленность').

Далее при помощи механизмов размещения фокуса интереса и центра эмпатии осуществляется логическое оформление именных компонентов ситуации. А именно, первоначально из числа участников ситуации выбирается наиболее значимый с точки зрения говорящего фокус его/ее интереса и оформляется как непосредственно правосторонний компонент предиката. Затем в зависимости от избранного фокуса интереса и возможных ограничений, накладываемых языком, на котором строится предложение, избирается исходный элемент ситуативного отношения (центр эмпатии), который говорящий оформляет в виде непосредственно левостороннего окружения предиката [3].

В результате квалификации ситуации посредством определенной пропозиции на основе действия механизмов размещения фокуса интереса и центра эмпатии, говорящий получает так называемую семантическую конфигурацию предложения, т. е. содержательный каркас предложения, который далее наполняется лексическим материалом с целью осуществления референции к определенному положению дел. При наполнении семантической конфигурации лексикой учитывать следующие два фактора:

1. Компоненты семантической конфигурации, представляя собой сигнификативно оформленные элементы денотата, содержат в плане

отбора лексики как денотативные, так и сигнификативные ограничения. Так, для лексического представления исходного элемента денотативной области вербального информирования отбор может осуществляться только из лексико-семантического поля “*homo sapiens*”, поскольку способностями к вербальному общению обладают одушевленные существа, обладающие человеческой формой мышления: *Older people spoke of him with sighing voices*. В предложении **Older tables spoke of him with sighing voices* указанное выше требование к отбору лексемы нарушено, следовательно, данное предложение лишено осмысленности. В этом проявляется ограничение, накладываемое особенностями денотативной области. При отборе лексемы для представления отношения, связывающего элементы денотативной области вербального информирования, действуют ограничения, накладываемые сигнификативного аспекта, а именно глагол должен отвечать требованиям “направленности и динамичности”.

2. Лексическое оформление компонентов семантической конфигурации может осуществляться двумя способами: а) все лексемы, репрезентирующие элементы семантической конфигурации относят к одной и той же денотативной области: *County Sheriff Matt Dowling announced Ashley Patterson's arrest for a series of murders*. Данный способ именуется “гомолексией”; б) лексемы, именующие именные компоненты конфигурации, относят к денотативной области, отличной от денотативной области, к которой относит лексема, репрезентирующая предикат: *Houses at night announce catastrophe by their sudden pitiable radiance*. Такой способ лексического наполнения компонентов семантической конфигурации именуется “гетеролексией” [2]. При гетеролексии «конфликт» между семантикой предиката и семантикой именного окружения разрешается в пользу именного окружения, т. е. значение предиката модифицируется с тем, чтобы подстроится под семантику именного окружения и “бесконфликтно”, т. е. с сохранением осмысленности, осуществить референцию к определенному положению дел. Следовательно, в приведенном нами в качестве примера предложении отражается денотативная область невербального информирования, хотя лексема *to announce*, репрезентирующая предикат, в качестве исходного имеет значение “передача вербальной информации”.

Семантическая конфигурация, наполненная лексическим материалом, далее оформляется грамматически и фонетически и манифестируется посредством формально-синтаксических структур.

Литература

1. Bogushevich, D.G. Outline of the Compositional Syntax / D.G. Bogushevich [et al.] // Proceedings of the 16th International Congress of Linguists, 2025 July 1997: Philosophy of Linguistics. – Oxford: Pergamon, 1997. – Paper № 0013.

2. Богушевич, Д.Г. О взаимоотношении пропозиции и ситуации в предложении / Д.Г. Богушевич, И.В. Иванова, Е.В. Макуца // Структура, семантика и функционирование языковых единиц разных уровней: сб. науч. ст. преподавателей, аспирантов и магистрантов кафедры истории и грамматики англ. яз. / Мин. гос. лингвист. ун-т; редкол.: Д.Г. Богушевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2006. – Вып. 2. – С. 715.

3. Иванова-Мицевич, И.В. Факторы структурирования семантики предложения / И.В. Иванова-Мицевич // Вестн. Мин. гос. лингвист. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2007. № 6 (31). – С. 115–122.

4. Распопов, И.П. Несколько замечаний о так называемой семантической структуре предложения / И.П. Распопов // Вопросы языкознания; отв. ред. Ф.П. Филин / АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: «Наука», 1981. – Вып.4. – С. 24–34.

ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИИ И ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ПОЭМЫ В. ГЮГО «НЕБЕСНЫЙ ОГОНЬ»

В.С. Истомин, Е.В. Иода
ГГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

Наиболее значимой фигурой на европейском литературном Олимпе XIX века является, без сомнения, фигура Виктора Гюго, который стал «звонким эхом» своего времени и чье гениальное творчество охватывает все литературные жанры: поэзию, драму, роман. Произведения Гюго, поражающие богатством творческого воображения, как магнит, притягивают читателя и исследователя, пытающихся познать тайны его творчества, значительная часть которого до сих пор не раскрыта и скрывает неисчерпаемые чудеса.

Одним из достижений романтической литературы стала лирика В. Гюго и, в частности, сборник «Восточные мотивы», навеянный освободительным движением греческого народа, приковавшим к себе внимание всех передовых людей Европы. Яркие и звучные стихи заполнены В. Гюго незабываемыми реалиями Востока. Яркость и живописность восточных образов позволяли поэту расширить представление о безграничном и столь разноликом мире, что и было требованием его эстетической программы [1, 35]. В ходе создания сборника «Восточные мотивы» Гюго приходит к мысли о том, что главными качествами современной живописи должны стать яркость цвета, интенсивность света, энергия движения, резкость контуров рисунка, разнообразная композиция, смелость ракурсов. Исходя из этих принципов, В. Гюго и создает картины далекой восточной жизни, рисуя их не кистью, а словами с помощью изобразительных средств языка [2]. Поэма «Небесный огонь», вошедшая в сборник «Восточные мотивы», была опубликована в 1829 году. В поле поэтического воображения Гюго

оказывается пестрый земной мир, созданный руками человека, в котором природные стихии борются с безнравственностью людей. И для передачи этой борьбы Гюго, утверждавший, что «истинная поэзия, поэзия целостная заключается в гармонии противоположностей» использует контрасты (антитезы) – главный композиционный прием поэта, – позволяющий противопоставить образы прекрасного и безобразного, постичь через иную культуру истинную картину жизни, воплощенную в поэтическом слове [3]. В поэме раскрывается мысль о том, что в жизни есть место конфликтам и разного рода диссонансам, вызванным постоянной борьбой двух вечных нравственных начал – Добра и Зла. А люди, виновные в социальном зле, должны бороться против него. И главным действующим лицом в этой борьбе становится художественный образ тучи, посланной небесами на Содом и Гоморру. Таким образом, ставя в центр композиции поэмы образы тучи и огня, Гюго мотивирует насилие божественным правосудием, осуществляемым в стихийно-природной форме, так как туча – это примета наступающей бури, которая уничтожит социальные пороки людей в том мире, в котором совмещены красота и уродство. Драматизм поэмы передается через бурное и стремительное движение от процветания мира до его гибели. Тем самым утверждается, что величие человеческой цивилизации, где властвуют жестокость и насилие, недолговечны, а процветание созданного человеком мира находится под постоянной угрозой.

Туча в поэме «Небесный огонь» предстает перед нами, то черной, то палевой, то пурпурной: ...*La voyez-vous passer, la née au flanc noir? Tantôt pâle, tantôt rouge et splendide à voir, Morne comme un été stérile ?...* Перед нашими глазами проплывают стаи рыб с серебристыми хвостами, сверкающими на солнце ...*Parfois de grands poissons, à fleur d'eau voyageant, Font reluire au soleil leurs nageoires d'argent, Ou l'azur de leurs larges queues...*, то серые обелиски, то желтый Нил ...*Les obélisques gris s'élançaient d'un seul jet. Comme une peau de tigre, au couchant s'allongeait Le Nil jaune, tacheté d'îles...* Гюго подбирает цвета таким образом, чтобы они контрастировали друг с другом: розовый сфинкс и божок из зеленого малахита, белые струи молока и черные пальцы негритянки, кроваво-алый огонь на фоне белых фронтонов: *Un sphinx de ranit rose, un dieu de marbre vert, Les gardaient, sans qu'il fût vent de flamme au désert... ;... Ldes vierges aux seins d'ébène ?... Faisaient jaillir des mamelles De leurs dociles chamelles Un lait blanc sous leurs doigts noirs...; ...La flamme écarlante... Et jette, tremblante, Sa lueur sanglante Sur leurs frontons blancs !...* [4].

Характерной чертой композиции является чередование пейзажной лирики и диалога Бога с тучей: ...*Parfois de grands poissons, à fleur d'eau voyageant, Font reluire au soleil leurs nageoires d'argent, Ou l'azur de leurs larges queues. La mer semble un troupeau secouant sa toison : Mais un cercle d'airain ferme au loin l'horizon ; Le ciel bleu se mêle aux eaux bleues.*

Faut-il sécher ces mers ? dit le nuage en feu.
Non ! – il reprit son vol sous le souffle de Dieu.

Кульминация поэмы наступает в тот момент, когда Бог приказывает туче взорваться: ...C'est alors que passa le nuage noirci, Et que la voix d'en haut lui cria: – C'est ici ! И она превращается в смерчь, дышащий огнем и молнией:

La née éclate !
La flamme écarlate
Déchire ses flancs,
L'ouvre comme un gouffre,
Tombe en flots de soufre
Aux palais croulants,
Et jette, tremblante,
Sa lueur sanglante
Sur leurs frontons blancs ! [4, p. 165].

Заключительная картина поэмы представлена в виде пальмы, возвышающейся на скале – символ вечности и непоколебимости – что символизирует веру в будущее человека на земле, оставляет надежду на зарождение новой светлой жизни:

Aujourd'hui le palmier qui croît sur le rocher
Sent sa feuille jaunie et sa tige sécher
A cet air qui brûle et qui pèse.
Ces villes ne sont plus ; et, miroir du passé,
Sur leurs débris éteints s'étend un lac glacé,
Qui fume comme une fournaise ! [4, p. 171].

В создании живых и динамических образов поэмы немаловажную роль играют языковые средства, среди которых эпитеты, сравнения и метафоры занимают первостепенное значение. Благодаря сравнениям поэт добивается четких и смелых рисунков: ... Les vierges aux seins d'ébène, Belles comme les beaux soirs...; ... Comme une peau de tigre, au couchant s'allongeait Le Nil jaune, tacheté d'îles...; ... D'ou vient que par moments un éclair furieux Comme un long serpent se déchaîne ?... ; ... Comme un énorme écueil sur les vagues dressé, Comme un amas de tours, vaste et bouleversé, Voici Babel, déserte et sombre... ; ...Le feu souverain... Il fond comme cire Agate, porphyre... ; ... Et chaque colonne Brûle et tourbillonne Comme un grand flambeau...

Метафоры, охватывающие разнообразные цветовые оттенки, – многолики и разнообразны; они относятся к небесным светилам, огню, воде, рассвету, закату: ... La mer réfléchissait ce globe d'or vivant, Ce monde, âme et flambeau du nôtre ; et dans le ciel rougeâtre et dans les flots vermeils, Comme deux rois amis, on voyait deux soleils Venir au-devant l'un de

l'autre... ; ... Se peut-il qu'on fuie Sous l'horrible pluie ?... Le feu qui foudroie
Roule, tombe, et brise Sur la dalle grise Ses rouges éclats !...

Немаловажным средством, характеризующим своеобразие творческой манеры поэта, является богатая и гибкая ритмика, выявляющая «естественную напевность» души поэта. Для достижения экспрессивности и выразительности стиха Гюго искусно комбинирует восьмистрочные строфы с шестистрочными, шестистрочные с двухстрочными, а в самой строфе – длинные строки с краткими, удивительным образом сохраняя и ритм, и поразительную гармонию строфы:

Parfois de grands poissons, à fleur d'eau voyageant,
Font reluire au soleil leurs nageoires d'argent,
Ou l'azur de leurs larges queues.

La mer semble un troupeau secouant sa toison ;
Mais un cercle d'airain ferme au loin l'horizon ;
Le ciel bleu se mêle aux eaux bleues.

Faut-il sécher ces mers ? dit le nuage en feu.

Non ! – Il reprit son vol sous le souffle de Dieu [4, p. 168].

Гюго использует богатую рифму, в которой совпадают не только ударные гласные, но и стоящие перед ними согласные:

... Ici les flots, là-bas les ondes ;
Toujours des flots sans fin par des flots repoussés ;
Il ne voit que des flots dans l'abîme entassés
Rouler sous les vagues profondes.

L'Egypte ! – Elle étalait, toute blonde d'épis,
Ses champs, bariolés comme un riche tapis,
Plaines que des plaines prolongent ;...[4, p. 168].

Таким образом, композиционные приемы и сама композиция поэмы несут важную смысловую нагрузку, играют главную роль в раскрытии идейного содержания поэмы «Небесный огонь». Языковые средства вместе с композиционными приемами максимально воздействуют на эмоциональное восприятие читателя и отражают положения эстетической программы поэта.

Литература

1. Матенова, Ю.У. Композиционное своеобразие стихотворений сборника «Восточные мотивы» В. Гюго и его функциональная значимость / Ю.У. Матенова // Вопросы гуманитарных наук. – М., 2003. – № 4. – С. 60–65.

2. Моруа, А. Олимпико, или жизнь Виктора Гюго /А. Моруа. – М.: Правда, 1987. – 576 с.

3. Gallo, M. Victor Hugo. Je suis une force qui va / M.Gallo. – P.: France édition, 2001. – 282 p.

4. Hugo, V. Feu du ciel [Электронный ресурс] / V.Hugo. – Режим доступа: // www.yahoo.fr. Hugo Les Orientales Le Feu du ciel – Wikisource. mht. – Дата доступа: 28.10.11.

АДПАВЕДНІКІ-НЕКАМПАЗІТЫ БЕЛАРУСКІХ СКЛАДАНЫХ СЛОЎ У МАСТАЦКІХ ПЕРАКЛАДАХ НА НЯМЕЦКУЮ МОВУ (НА МАТЭРЫЯЛЕ СКЛАДАНЫХ СЛОЎ З АПОРНЫМ КАМПАНЕНТАМ-САМАТЫЗМАМ)

І. Я. Кавалёва
БДУ (г. Мінск)

Пераклад складаных слоў выклікае шматлікія праблемы, паколькі побач з кампазітамі, якія зафіксаваны слоўнікамі, у мастацкай літаратуры найчасцей сустракаюцца аўтарскія ўтварэнні, што ўзнікаюць у працэсе індывідуальнай моўнай творчасці. Перадача зместавага патэнцыялу складанага слова нярэдка абумоўлена значэннем матывавальных асноў, лексічнае значэнне (ЛЗ) якіх супадае з лексічным значэннем лексіка-семантычных варыянтаў (ЛСВ) кампанентаў суадносных словазлучэнняў. Таму мяркуецца, што ў перакладзе на нямецкую мову ў якасці карэлятаў беларускіх кампазітаў могуць выступаць не толькі складаныя словы, але і іншыя структуры.

У працэсе перакладу ажыццяўляецца пошук адэкватнага адпаведніка, які ў кантэксце выконвае ту ж функцыю, што і перакладаемая адзінка. Пад перакладным адпаведнікам мы ўслед за Н.Л. Гільчанок разумеем “адпаведнік па функцыі, функцыянальны адпаведнік, які перадае не толькі лексічнае значэнне перакладаемай адзінкі, але і ўсю разнастайнасць яе функцый у дадзеным кантэксце” [2, 2009].

Для правядзення параўнальнага даследавання з мастацкіх твораў беларускіх аўтараў (Я. Брыль, В. Быкаў, У. Караткевіч, І. Мележ, І. Шамякін і інш.) былі адабраны складаныя словы з апорным кампанентам-саматызмам (51 ЛА). Выбар саматычнай лексікі (пад якой мы ўслед за аўтарамі “Русского семантического словаря” разумеем “назвы цела, арганізма, іх частак, прадуктаў жыццядзейнасці” [РСС, 494]) абумоўлены тым, што саматызмы ўяўляюць сабой старажытную ўніверсальную лексічную групу ў нацыянальнай мове, характарызуюцца развітай полісеміяй, а таксама дэманструюць высокую словаўтваральную актыўнасць.

Па структурнай прымеце (наяўнасць дзвюх і больш матывавальных асноў) адпаведнікі ў нямецкай мове (НМ) увогуле можна падзяліць на 3 групы: кампазіты, некампазіты і адсутнасць адпаведніка. У дадзеным артыкуле аналізуецца ступень супадзення ЛЗ адпаведнікаў-некампазітаў. Пры гэтым пад поўным мы разумеем супадзенне ЛЗ (дэнататыўнага і канататыўнага кампанентаў) ЛСВ лексічных адзінак у перакладной мове

(ПМ) з ЛЗ лексіка-семантычных варыянтаў складанага слова або, пры адсутнасці складання ў слоўніку, кампанентаў складанага слова ў зыходнай мове. Частковае супадзенне мае месца, калі не супадае адзін з разглядаемых кампанентаў ЛЗ у перакладзе. Аб несупадзенні гаворка ідзе, калі не супадае ЛЗ ЛСВ у абодвух тэкстах.

У якасці карэлятаў беларускіх кампазітаў у мастацкім перакладзе выступаюць простыя словы, словазлучэнні (свабодныя або ўстойлівыя), сінтаксічныя канструкцыі розных відаў або цэласныя пераўтварэнні. Аналіз адпаведнікаў дазваляе выявіць залежнасць ступені супадзення ЛЗ ад тыпу выбранай канструкцыі.

1. Наибольшая колькасць поўных супадзенняў ЛЗ (74%) назіраецца ў выпадках, калі беларускаму складанаму слову адпавядае словазлучэнне ў ПМ тыпу Prär.+Adj.+S.: *белазубая (пашча рысі) – mit weißen Zähnen, чарнабровая (красуня) – mit den schwarzen Augenbrauen, яснавокая істота – mit den klaren Augen, даўгатвары (мужчына) – mit langem Gesicht, двухбаковы (абмен заўваг і ацэнак) – auf beiden Seiten; Adj.+S.: чарназубая (яма [рот]) – schwarze Zähne, басанож (выйсці) – nackte Füße, або іншых тыпаў: вастраносыя (боты-факстрот) – spitz zulaufend, касаланы (= мядзведзь) – Meister Petz і інш.*

Поўнае супадзенне ў дадзеных прыкладах абумоўлена, з аднаго боку, множнай семантычнай эквівалентнасцю, напр., у адпаведніках *двухбаковы* і *auf beiden Seiten* кампаненты *-баковы* і *Seite* супадаюць у значэнні 'чалавек ці група людзей, якія супрацьстаяць другому чалавеку ці групе'. З другога боку, супадзенне абумоўлена выбарам семантычнага аналага, калі маюць месца аднолькавыя ўяўленні аб дэнататах, якія выконваюць аналагічныя функцыі ў аналагічных сітуацыях, параўн.: *касаланы (пра мядзведзя)* і *Meister Petz* 'мядзведзь (у нямецкіх казках, байках)', а таксама семантычнай збытکوўнасцю, напр.: *вастраносыя (боты-факстрот) – spitz zulaufend*, дзе кампанент *-носы* з'яўляецца семантычна залішнім, таму што значэнне 'насок абутка' ўтрымліваецца імпліцытна ў словах *Chromlederstiefel* 'хромавыя боты' і *vorn* 'наперадзе' пры аналізе мікраконтэкста *vorn spitz zulaufende Chromlederstiefel*.

Невялікая колькасць поўных супадзенняў назіраецца пры выбары перакладчыкам у якасці адпаведніка простага слова (16%): *мяккацелы (камсамалец) – weichlicher (Komsomolze), гнілабокія (грушкі) – mulsche (Birnen), абібок – Faulenzer*. Як відаць, у нямецкіх адпаведніках адсутнічае кампанент-саматызм, паколькі ён з'яўляецца семантычна залішнім.

Поўнае супадзенне характэрна ў адзінкавых выпадках пры перадачы беларускіх складанняў з дапамогай іншых канструкцый, напрыклад, параўнальных: *жыво́т-ночвы – Bauch, der rund war wie ein Futtertrog* або адверсатыўных: *дабрадушна-тупы (нозірк) – gutmütig, aber beschränkt*.

2. Наибольшая колькасць частковых супадзенняў (56%) зафіксавана пры выбары ў якасці карэлята простага слова. Пры перакладзе складаных слоў з апорным кампанентам-саматызмам назіраецца апушчэнне саматызма ў НМ. Гэта тлумачыцца, з аднаго боку, семантычнай збыткоўнасцю, паколькі агульная сема ўтрымліваецца імпліцытна, напр.: *светлачубая (галава) – blonder (Kopf)*, *светлавалосая (галава) – blonder (Kopf)*, *касавокі (дзядзька) – schielender (Opa)*, *дабрадушна (смяяцца) – herzlich (lachen)*. З другога боку, выбар перакладчыка спыняецца на лексічных адзінках, якія маюць больш шырокае значэнне. З дапамогай выбранай лексемы кваліфікуецца не частка азначаемага прадмета, а цэлы прадмет, што тлумачыцца імкненнем перакладчыка да больш кампактнага варыянту перакладу. Напр.: *светлабровыя (твары) – helle (Gesichter)*, *вастрачубая (пілотка) – spitze (Feldmütze)*, *скасабочана (трымацца) – schlaff (herabhängen)*, *поўнацеляя (жанчына) – füllig (sein)* і інш.

Пры выбары словазлучэння ў якасці адпаведніка (44%) частковае супадзенне ЛЗ назіраецца ў выпадках, калі кампаненту-саматызму ў БМ адпавядае азначаемы прадмет у НМ: *яснавокі (позірк дзяўчынкі) – die hellen Augen*, *жаўтавусы (муж) – mit dem gelben Bärtchen*, *вастрадзюбы (подплетак) – scharfe Holzahle*. Многія з адпаведнікаў утрымліваюць аднолькавую з транслемай сему: *караткахвостыя (першароны) – mit gestutzten Schwänzen* (сема 'кароткі'), *шматгалосы (гоман) – lautes Stimmengesumm* (сема 'многа') і да т. п.

Выбар некаторых адпаведнікаў тлумачыцца, па-першае, адсутнасцю транслемы (аўтарскага ўтварэння) у слоўніку БМ, па-другое, суб'ектыўным поглядам перакладчыка паводле сфарміраванага пачуцця мовы. Напрыклад, пры больш дэталёвым аналізе адпаведнікаў *драпежназуба (зарагатаць) – dröhnend (lachen)* можна назіраць супадзенне ЛЗ у нейкай ступені, паколькі можна зафіксаваць агульную сему 'страх'.

У шматлікіх выпадках назіраецца змена экспрэсіўна-эмацыянага і функцыянальна-стылістычнага адцення – страта канататыўнага кампанента ЛЗ слова, вынікам чаго з'яўляецца частковае супадзенне ў плане зместу. Напрыклад, адсутнасць у НМ фарманта для ўтварэння дэмініватыўных форм прыметніка вядзе да страты ацэначнага кампанента: *вастраносенькі (акулярнік) – mit spitzer Nase*. Пры змене функцыянальна-стылістычнага адцення адзначаюцца прыклады стылістычнай спецыялізацыі: *таўстагубыя (разводы на вадзе) – fette Gummimäuler*, дзе нейтр. *-губы* адпавядае груб. *Maul* 'зяпа, пашча' або стылістычнай нейтралізацыі: разм. *чарнаногі (настушок)* і нейтр. *schmutziger (Schweinehirt)*.

Як сведчыць прааналізаваны матэрыял, пры перакладзе складанага слова з апорным кампанентам-саматызмам з дапамогай іншых

канструкцый (некампазітаў) больш поўна ў плане зместу супадаюць карэляты, якія перадаюцца з дапамогай словазлучэнняў. Пры гэтым кампаненты словазлучэнняў адпавядаюць у ЛЗ кампанентам складанага слова БМ. Найбольшая колькасць частковых супадзенняў зафіксавана пры перадачы транслемы простым словам дзякуючы захаванню некаторай агульнай семы ў карэлятах. Прычына выбару ЛА, якія не супадаюць у структурным плане (некампазітаў), заключаецца ў імкненні максімальна захаваць сэнс і інфармацыйны патэнцыял зыходнай мовы.

Літаратура

1. Duden, Deutsches Universalwörterbuch / Duden. – 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Dudenverlag. Mannheim. Leipzig. Wien. Zürich. 2007. – 2016 S.
2. Гильченко, Н.Л. Практикум по переводу научных и публицистических текстов с немецкого языка на русский / Н.Л. Гильченко. – СПб.: КАРО, 2008. – 352 с.
3. Славянско езиковзнание / М. Деянова [и др.]. – София: Издателство на българската академия на науките, 1980. – кн. 2. Словообразователна и семантична структура на сложните прилагателни в славянските езици. – 224 с.
4. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. (6 кн.) / рэдкал.: К. Крапіва (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БелСЭ, 1977–1984. – 5 т. (6 кн.)

О ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ОЧЕРКА

О.В. Казими́рова
МГЛУ (г. Минск)

В основе изучения текста как структурно-семантического целого высшего порядка лежит система организации коммуникативных единиц, отражающая специфику заданной автором мысли. Анализ англоязычных очерков четырех типов (*очерка-повествования комментирующего, исследовательского, рекламного очерков*) опубликованных в журналах ‘The New Yorker’, ‘Time’, ‘The Spectator’, ‘Harper’s Magazine’ и др., показывает, что коммуникативные единицы, заключающие в себе замысел говорящего, выделяются в следующие композиционные блоки: *заголовок* вводит тему и задает очерку тональность, оценочность, темпоральность, локальность; *вступление* (зачин, введение) конкретизирует тему и определяет ее пространственно-временную развертку; *основная часть*, как правило, состоит из нескольких блоков, детализирующих подтемы; *заключение* имеет функцию свертки информации целого очерка. Подчеркнем, что подобная структура, взаимодействующая с различными категориями, имеет устойчивый характер, однако не отражает в полной мере специфические параметры очеркового текста и его жанровых разновидностей. Эти структурные блоки, на наш взгляд, можно считать

единым способом изложения мысли, тем не менее, каждый из них включает в себя частные, конкретные способы изложения, реализующиеся в журнальном очерке. Более того, их смысловое наполнение (значение лексических единиц, фраз, предложений) заставляет нас выделить структуры более высокого уровня – так называемые *суперструктурные схемы* (согласно теории Т.А. ван Дейка), составными элементами которых являются содержательные компоненты.

В результате проведенного исследования было установлено функционирование основополагающих структурных моделей в четырех очерковых типах, варьирование и номенклатура которых зависят, прежде всего, от ведущих прагматических установок адресанта. Так, к обязательным содержательным компонентам, присутствующим в *очерках-повествованиях*, относятся: *Заголовок*; во вступлении – *Описание ситуации*; в основной части – *Ход событий*, который подразделяется на *Рассказ*, *Воспоминание*, *Рассуждение-размышление*, *Комментарий*; в заключении – *Итог*. Для *комментирующих очерков* выявлена следующая суперструктура: *Заглавие*; во вступлении – *Объект комментирования*, в основной части – *Объяснение*, *Интерпретация объекта комментирования*; в заключении – *Комментарий*, куда входят *Авторский взгляд*, *Оценка*, *Прогноз*. В *исследовательских очерках* обязательными компонентами являются *Заголовок*; во вступлении – *Проблема*; в основной части – *Анализ проблемы*, включающий такие структурные элементы, как *Предпосылка*, *Причина проблемы*, *Пути решения проблемы*; в заключительной части – *Результат исследования*. И наконец, *рекламный очерк* содержит такие константные компоненты, как *Заглавие*; во вступлении – *Рекламный лозунг*; в основной части – *Привлечение интереса*, *Описание преимуществ*; в заключении – *Призыв*. Наблюдения, сделанные в ходе анализа текстов журнального очерка, позволяют говорить нам о том, что выявленные компоненты выполняют определенные схематические функции и организуются за счет реализации семантических блоков (моделей), в которых, согласно задаче повествователя, актуализируется и получает дальнейшую текстовую разверстку тот или иной элемент. Охарактеризуем суперструктурные схемы вышеуказанных типов журнального очерка.

В *очерках-повествованиях* речь идет о хроникальном построении материала, при котором адресант преимущественно соблюдает временную последовательность сообщения. Повествованием, как правило, выступает рассказ о событии, явлении, действии из жизни говорящего, однако здесь обязательным является изображение во времени. Размещение информации осуществляется по схеме: когда – кто (что) – что делает/сделал (происходит) – с кем – где. Компонент *Заглавие* способствует установлению контекстуальных рамок, сюжетного направления предстоящего сообщения, что обусловлено его проспективной направленностью. В зачине элемент *Описание ситуации* с оттенками

образности и тональности включает первоначальные сведения о личности автора, времени, месте действия и т. д. *Ход событий* вмещает множество фактов, ситуаций, выходящих за границы изображаемого отрезка времени. В следующих элементах – *Рассказ, Воспоминание, Рассуждение-размышление, Комментарий* – для достижения психологического и эмоционального эффекта на первый план выдвигаются интимизация изложения, субъективная модальность, оценочность, которые реализуются в форме различных авторских отступлений и вставных эпизодов. *Итог* несет в себе концептуальную информацию, которая резюмирует очерк.

Комментирующие очерки характеризуется экспрессивно-эмоциональным изложением с ярко выраженным «я» говорящего и субъективной оценкой какого-либо явления. *Заглавие* обладает пресуппозитивной направленностью, оно предельно емко по своей семантической структуре: адресант, «выставляя на обозрение» проблему, побуждает адресата задуматься над обозначенной темой еще до прочтения всего текста. *Объект комментирования* содержит информацию непосредственно о предмете размышлений. В элементе *Объяснение* наблюдается попытка адресанта в форме образных обобщений разъяснить значимость того или иного события. *Интерпретация объекта комментирования* анатомирует развитие события или темы, а конкретизированная информация и факты представлены в чувственно-событийной форме. Компонент *Комментарий* и его составляющие *Оценка, Прогноз, Авторский взгляд*, по нашему мнению, являются наиболее сильными позициями данного вида очерка, так как их содержание обязательно подкреплено авторскими умозаключениями и выводами.

В *Исследовательских* очерках повествование строится на логике причинно-следственных связей, развитии мыслей и концепций пишущего, внутренних ассоциациях. *Заголовок* зачастую затрудняет построение гипотезы относительно тематической ориентации очерка, выполняя сугубо номинативную функцию. *Проблема* заключает в себе констатацию проблемной ситуации. Компонент *Анализ проблемы* ориентирован на конкретизацию исследуемого вопроса, его обоснование. Сопутствующие ему элементы *Предпосылка, Причина проблемы, Пути решения проблемы* представлены системой доказательств и поиском вариантов решения проблемы, раскрытых художественно-публицистическими средствами. *Результат исследования* представляет собой осмысление фактов и их аргументированность, переход к обобщениям.

Рекламные очерки побуждают к свершению определенного действия (покупку, использование услуг и др.), при этом они композиционно специфичны, и одна из форм их специфичности заключается в использовании рисунка, фото, графики, цвета и т. д. не только в качестве фона для основного вербального высказывания, но и как самостоятельных выразительных средств. В *Заголовке* ведущей является экспрессивно-апеллятивная функция. *Рекламный лозунг* служит целью пробудить

чувства любопытства к объекту при помощи эмоциональных раздражителей. *Привлечение интереса* включает разнообразные «сигналы» для того, чтобы заинтересовать реципиента – фото, рисунок слоган. В элементе *Описание преимуществ* создается исключительно положительный имидж рекламируемого объекта, что достигается посредством эффекта персуазивности. *Призыв* нацелен на убеждение адресата принять решение о покупке рекламируемого предмета.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что каждый тип журнального очерка представляет собой единство устойчивых содержательных элементов формальной структуры, выполняющих ряд текстообразующих функций и имеющих большое значение в выявлении авторской оценки анализируемых фактов, так как соответствующим образом ориентируют читателя на наиболее важные аспекты концентрации текстовой информации.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ КАК ОСНОВА ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА

М.С. Качур

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Целью данной работы является выявление семантических компонентов значений цветонаименований, которые явились основанием вторичной номинации фразеологических единиц с компонентом цвета в английском, немецком, русском и белорусском языках и определение их роли для организации фразеологического значения.

В результате изучения типов семантических преобразований и видов содержательных отношений цветонаименований в структуре фразеологического значения нами были выявлены признаки цветонаименований, положенные в основу вторичной номинации. Признак, оказавшийся приоритетным в акте номинации, представляет собой типизированное представление об объекте номинации [1; 2], сложившееся в результате взаимодействия языкового коллектива с окружающей действительностью. Он выступает вектором направленных ассоциаций [3, 243–250], что дает основание интерпретировать факторы, предопределившие процесс вторичной номинации в результате интерпретации прототипной ситуации фразеологической единицы [1]. Например, в ФЕ англ. *cheese and bread make the cheeks red*, нем. *Salz und Brot macht Wangen rot*, рус. *красный молодец, девица*, бел. *не радзіся красным, а радзіся шчасным* приоритетным в акте номинации цветонаименования «красный» становятся признаки «здоровый» английской и немецкой ФЕ и «красивый» русской и белорусской ФЕ. Типизированное представление красного цвета как символа красоты

и здоровья обусловлено особенностями экстралингвистической реальности – «красные щеки» (прототипная ситуация английской и немецкой ФЕ) и «красный → красивый» русской и белорусской ФЕ являются физиологическим признаком здорового и соответственно красивого человека.

Изучив типы семантических преобразований цветоименований в структуре фразеологического значения (импликационный, гипонимический и симилятивный (в терминологии М.В. Никитина [4])) и выявив признаки цветоименований, положенные в основу вторичной номинации фразеологических единиц с компонентом цвета, можно заключить, что вторичное значение цветоименований, означая признак, не развивает способности автономно указывать на мир, а характеризует его.

Изучение роли цветоименования на значение целой ФЕ позволяет нам говорить об отождествляюще-различительной роли цветоименований в структуре фразеологического значения импликационного типа, о классификационной роли в структуре фразеологического значения гипонимического типа и квалификационно-оценочной роли в структуре фразеологического значения симилятивного типа.

Значение цветоименования в структуре фразеологического значения импликационного типа представляет признак, существенный для объекта как такового, выделяя его из класса ему подобных, имплицитно физический параметр – цвет, чем выполняет «отождествляюще-различительную функцию» [5, 175]. Например, цветоименование в значении следующих ФЕ – англ. *blue coat*, нем. *blaue Jungs*, рус. *голубые мундиры*, бел. *сінія мундзіры* – «синий мундир» представляет признак «цвет одежды», составляющий гипосему «имеющий синий мундир, ливрею, форму» производного значения «солдат, моряк, полицейский, жандарм», индуцируя гиперсему «род занятий».

Классификационная роль цветоименования в структуре фразеологического значения гипонимического типа проявляется при актуализации признака «цвет объекта/предмета», что образует гиперсему производного значения ФЕ и выделяет обозначаемое в некоторый новый вид. Например, бел. *цёмны ды чорны* – «темноволосый человек» (гипосема исходного значения «оттенок черного цвета (цвета сажи, угля)» становится гиперсемой производного значения «цвет волос человека», обозначая внутри общего класса вид (человек: темноволосый, светловолосый, рыжий и пр.)).

При реализации квалификационно-оценочной роли цветоименование может выступать основанием квалификации опорного наименования в структуре фразеологического значения симилятивного типа. Например, цветоименование «черный» в значении ФЕ реализует разнообразные импликации квалификационно-оценочного характера из своего прямого значения: «плохой» (рус. *черное дело* – «худое, подлое»; *черная душа* – «о ком-либо как о дурном, худом, злом, бессовестном»; англ. *black (bad, evil or guilty)*

conscience – ‘нечистая совесть’; нем. *ein schwarzes Herz*; *ein schwarzer Plan* – ‘грязный план’; бел. *чорныя старонкі біяграфі*); ‘злой’ (англ. *to look black* – ‘выглядеть сердитым’; нем. *ein schwarzer Feind* – ‘коварный, злостный, неприязненный’; рус. *черные мысли*; бел. *чорна ў роце* – ‘очень злой’); ‘опасный’ (нем. *Schwarze Ahnungen* – ‘плохое предчувствие’; рус. *черный глаз* – ‘худой, завистливый, который портит’; *черный глаз опасный*; *бойся черного да карего глаза*); ‘грязный, неопрятный’ (рус. *с черными руками, да за хлеб*); ‘нелегальный, тайный’ (англ. *black market* – ‘черный рынок (спекулятивный рынок)’; *the black economy*; рус. *черная крупка* – ‘порох, мак ружейный, в тайной продаже’; *черная дань*; *черные концы* – ‘что прячут, таят’; нем. *schwarz kaufen (verkaufen)* – ‘купить (продать) по спекулятивной цене на черном рынке’) и др.

Изучив все многообразие актуализируемых семантических признаков цветоименований в структуре фразеологического значения экспериментального материала и сопоставив их с конкретными знаниями об окружающем мире цвета, мы обобщили их в следующие группы: психофизиологические характеристики цветоощущения и цветовосприятия, референтно-прототипическая отнесенность цветоименований с объектами/предметами – естественными носителями цветовых признаков, культурно-национальная цветосимволика, лингвосоциальная обусловленность.

Как показал анализ, в качестве когнитивных оснований вторичной номинации цветоименований выбираются следующие содержательные компоненты цветовых концептов: «цвет-архетип», «цвет-прототип», «цвет-стереотип», «цвет-эталон», «цвет-символ». Они играют связующую роль семантической организации фразеологических единиц и знаний экстралингвистической реальности.

Таким образом, выделенные группы семантических компонентов значений цветоименований, а именно психофизиологические характеристики цветоощущения и цветовосприятия, референтно-прототипическая отнесенность цветоименований с объектами/предметами – естественными носителями цветовых признаков, культурно-национальная цветосимволика и лингвосоциальная обусловленность явились основанием вторичной номинации фразеологических единиц с компонентом цвета в английском, немецком, русском и белорусском языках. В процессе организации фразеологического значения цветоименования выступают в отождествляющее-различительной роли в структуре фразеологического значения импликационного типа, в классификационной роли в структуре фразеологического значения гипонимического типа и квалификационно-оценочной роли в структуре фразеологического значения симилятивного типа. Содержательные компоненты цветовых концептов: «цвет-архетип», «цвет-прототип», «цвет-стереотип», «цвет-эталон», «цвет-символ» играют связующую роль семантической организации фразеологических единиц и знаний экстралингвистической реальности.

Литература

1. Алефиренко, Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм / Н.Ф. Алефиренко. – М.: ООО Изд-во «Элпис», 2008. – 271 с.
2. Телия, В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 287 с.
3. Красных, В.В. Анализ дискурса в свете концепции фрейм-структур сознания / В.В. Красных // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках / отв. ред.: В.Н. Телия. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 243–250.
4. Никитин, М.В. Курс лингвистической семантики: учеб. пособие для студентов, аспирантов и преподавателей лингвистических дисциплин в школах, лицеях, колледжах и вузах / М.В. Никитин. – СПб.: Научный центр проблем диалога, 1996. – 760 с.
5. Телия, В.Н. Типы языковых значений: Связанное значение слова в языке / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1981. – 270 с.

ЭРГОНИМЫ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН (на материале эргонимов г. Леттеркенни, Ирландия)

Е.В. Ковалева, Ю.В. Ранчинская
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Онимы, или имена собственные, содержат различную информацию о культуре и истории страны. Они аккумулируют знания о духовных и материальных ценностях, природных реалиях. В современной ономастике топоним рассматривается как свернутый текст, который «поразному и всякий раз в неравном объеме актуализируется в различных речевых ситуациях и состоит из нескольких логико-информационных модулей» [1, 6]. Этим обусловлена актуальность исследования эргонимов, так как при их анализе выявляется не только традиционная семантическая и словообразовательная составляющая, но и лингвокультурологическая специфика региона на данном историческом этапе, а также культурные приоритеты нации.

Под эргонимом мы понимаем вслед за Н.В. Подольской «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [2, 151]. Материалом исследования являются эргонимы ирландского города Леттеркенни. Как и номинация во многих ономастических классах, наименование данных онимов осуществляется по характеру деятельности, по локализации объекта (оттопонимический принцип), по связи номинируемого объекта с человеком (отантропонимический принцип).

Наиболее частотными являются эргонимы региона, указывающие на товары или услуги, которые они представляют. Такие единицы относятся к ассоциативно-образным, так как они оказывают влияние на чувства, эмоции людей, вызывают определенные ассоциации: *Toymaster* (магазин игрушек), *ABC Bookshop* (книжный магазин), *Taste Matters* (ресторан),

Beauty With A Difference (салон красоты), *Devine Design's* (дизайнерские услуги), *Concept Interiors* (мебельный магазин). В эргонимах Леттеркенни использованы различные средства и приемы для привлечения внимания: графический элемент – *Chipz 2 Go* (кафе), *Girlz* (магазин одежды); фонетический аспект – *Bow-wows & Meows* (зоомагазин). В наименовании парикмахерской *hair@t.n.d* выявлен прием языковой игры: написание с компьютерным символом читается *hair at Andy*.

В регионе зафиксированы также онимы, не содержащие элемента образности, а непосредственно информирующие о видах оказываемых услуг и товаров: *The Curtain Centre* (магазин штор), *Sofa World* (мебельный магазин), *The Barber Shop* (мужская парикмахерская), *The Beauty Store* (магазин косметики и парфюмерии).

Около четверти исследуемых единиц указывают на локализацию объекта (на улицу, на которой они расположены, их позицию относительно номинатора, а также содержат указание на другой топоним). Наименование *Willow Park Video Productions* (видеоуслуги) размещено на улице *Willow Park*, оним *High Road Cabs* (служба такси) – на *High Road*. Некоторые единицы содержат географические ориентиры: расположение на углу улиц – *The Corner Shoe Shop* (магазин обуви), около моста – *The Bridge Bar* (бар), у причала – *Pier Restaurant* (ресторан).

Локальные гидронимы *Lough Swilly*, *Swilly*, *Lennon* также нашли отражение в составе эргонимов. При помощи трансонимизации от потамонима *Lough Swilly* образована единица *Lough Swilly Bus Company* (фирма по автобусным перевозкам), от гидронима *Swilly* – *Swilly Quickfit* (автосервис), *Swilly Drive* (автошкола), от гидронима *Lennon* – *Lennon View Ramelton Ltd* (строительная компания).

Ойконим *Letterkenny* также является частью эргонимов. Он встречается в наименованиях, обозначающих фирму по продаже шин (*Letterkenny Tyres*), автошколе (*Letterkenny School of Motoring*), фирму, оказывающей услуги такси (*Letterkenny Cabs*) и др. Топонимы в составе данных наименований являются преимущественно пригородами Леттеркенни: эргоним *Mountaintop Screens* (автосервис) происходит от ойконима *Mountaintop*, который является пригородом Леттеркенни, название *Portsalon Golf Club* (гольф-клуб) – от пригорода *Portsalon*. В эргонимах данного города отражено также название области *Donegal*: *Donegal Tile Centre* (магазин керамической плитки), *Flowers Donegal* (цветочный магазин) и др. Географическое обозначение этого региона (*North West*), который находится на северо-западе Ирландии, также выявлено в эргонимии города: *Northwest Regional Tourism Org Ltd* (туристическое агенство), *North West Computers* (фирма по продаже компьютеров).

Эргонимы, которые представляют собой сочетание антропонима и номенклатурного термина, указывающего на сферу деятельности (отантропонимические единицы) составляют 37% от исследуемых

и присутствуют практически в каждой отрасли. Антропоним преимущественно представлен фамилией владельца: *Murray Tiles* (магазин керамической плитки), *Gallaghers Hotel* (гостиница). В некоторых эргонимах антропонимический компонент является именем: *Ruth's Pharmacy* (аптека), *Molly's Bar* (бар); в единичных случаях – именем и фамилией: *Sinead Bradley Solicitors* (фирма, предоставляющая услуги адвокатов), *Parke Ivan Kitchens* (фирма по изготовлению кухонной мебели).

Наименования по отантропонимическому принципу представляют собой также фамилию и имя владельца, и часто без сопроводительного описания или соответствующего раздела в справочнике сложно определить род занятий или сферу услуг: *Peter McFadden* (ремонт машин), *Patrick McGinley* (бар), *Michael Gallagher* (магазин одежды). В некоторых случаях, когда к имени и фамилии добавляется апеллятив *son* в форме множественного числа: *Daly John & Sons* (похоронные услуги), *Doherty Patrick J & Sons* (строительные услуги); апеллятив *associate* в форме множественного числа: *John Cronin & Associates* (услуги архитекторов), а также сокращение *co* (*company*): *Anthony Swanston & Co* (страховые услуги). Исключением в данном типе наименований является деятельность врача, этот род занятий вполне узнаваем по сокращению *Dr.* перед именем и фамилией: *Dr. Seamus McGuire*.

Этнические особенности других культур (преимущественно восточных) также зафиксированы в эргонимах Леттеркенни. Китайская медицина отражена в наименованиях медицинских центров: *Chinese Medical Practice, Acupuncture Clinic and Chinese Herbs*. Национальный колорит, кухня Индии и Китая присутствует в названиях ресторанов (*Indian Royale, China Tower Letterkenny*). При этом названия на ирландском языке единичны (менее 1% от исследуемых) и встречаются только в названиях школ (*Scoil Naomh Fiachra, Scoil Cholaim*), театра (*An Grianan Theatre*).

К не совсем удачным названиям, на наш взгляд, можно отнести эргоним *Toymania Ltd* (магазин игрушек), который соотносится с лексемой *mania* 'mental illness' [5, 713]. Непривлекательным, вероятно, является название салона красоты *Linda's Beauty Clinic*, содержащее апеллятив *clinic*, который вызывает ассоциацию с врачебными манипуляциями. Но эта же лексема *clinic* в составе эргонима *The Tax Clinic* (фирма, оказывающая услуги по бухгалтерскому учету) вполне приемлема.

Таким образом, эргонимия города Леттеркенни состоит преимущественно из ассоциативно-образных единиц, которые отражают фоновую информацию, культуру номинатора. Среди данных наименований выявлены онимы, получившие название по связи с человеком и местоположению.

Литература

1. Горбаневский, М.В. Русская городская топонимия: проблемы историко-культурного изучения и современного лексикографического описания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / М.В. Горбаневский; Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – М., 1994. – 39 с.
2. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 199 с.
3. Letterkenny Business Directory [Электронный ресурс]. – Letterkenny, 2011. – Режим доступа: <http://www.mytown.ie>. – Дата доступа: 16.06.2011.
4. Letterkenny online [Электронный ресурс]. – Letterkenny, 2010. – Режим доступа: <http://www.letterkennyonline.com>. – Дата доступа: 16.06.2011.
5. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Oxford University; редкол.: A.S. Hornby [и др.]. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 1428 с.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕТСКОГО ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВОТВОРЧЕСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

И.О. Ковалевич

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Когнитивное развитие ребенка-дошкольника протекает неразрывно от игровой деятельности. Окказиональное словотворчество, в свою очередь, является своеобразной игрой со словами и их частями (морфемами). Экспериментируя с формой и\или значением слова, ребенок познает законы нормативного языка. От системы к норме – такой путь проходит ребенок в своем речевом развитии [1, 6]. Анализ деривационных моделей окказиональных слов, созданных в процессе словотворчества, дает представление об особенностях усвоения детьми дошкольного возраста определенных семантических категорий и семантических отношений. Путем сопоставительного изучения структурно-семантических особенностей детских окказионализмов в разных языках можно определить тенденции детского словотворчества в целом, а также выделить универсальные механизмы данного процесса.

Так, в области субстантивной деривации наблюдается активное образование детьми окказионализмов, имеющих *деминутивное значение* (ср. русск.: *-онок-* (мн. ч. *-ат-*) – *апельсиненок, кабачата, тракторенок, Богиненок, черепята* (маленькие черепашки); англ.: *-ie, -y* – *a cattie (cat), a blankie (blanket), a forky (fork), a beddy (bed)*). Объясняется это тем, что на данном этапе своего развития ребенок выделяет наиболее заметные признаки предметов и отношения между ними, которые в дальнейшем находят вербальное выражение в виде определенного словообразовательного средства [2, 147]. А сенсорное представление о размере (т. е. отношение *большой – маленький*) формируется у ребенка

одним из первых. Кроме того, отмечается ранняя дифференциация по принадлежности к мужскому или женскому полу. В данном случае в русском языке чаще всего для образования деривата со значением *мужского пола* отсекается флексия *-а* (*жадин, болд* (ср. *балда*), *старух* (ср. *старуха*)), а при создании производного слова со значением *принадлежности к женскому полу* используются суффиксы *-их-, -и(а), -к(а), -иц(а)* (*поросиха, клоуниша, негорка* (от «негр»), *жеребица, мишица, коница* (от «конь»), *носорожица* и т. д.). В английском языке для создания подобных дериватов дети прибегают к основосложению, где один из компонентов (чаще всего первый компонент) указывает на половую принадлежность (*a boy-lion, a girl-cat*).

Многочисленную группу составляют окказиональные имена существительные, образованные от глагольных основ, называющие человека по характеру исполняемого им действия (ср. русск.: *-тель, -ун-, -ак-, -х(а), -лк(а)* (последний в нормативном языке в агентивном значении не употребляется) – *забыватель, работатель, крадун, сидяк, вертяк, забываха, просилка*; англ. *-er – a cooker* (someone who cooks – ср.: *a cook*), *a darter* (someone who plays darts – “I want to watch the darters”), *teaser* (someone who teases), *a kisser* (someone who kisses)). Интенсивное словотворчество в области субстантивной деривации от глагольных основ объясняется мотивированностью дериватов простыми синтаксическими структурами (*тот, кто продает; тот, кто получает; тот, кто целует; тот, кто дразнит* и т. д.). Следует отметить, что прозрачность значения и простота формы являются ведущими принципами при образовании новых слов детьми [3, 15].

В ходе практической деятельности дети вслед за визуальными особенностями предметов начинают постигать и их функциональные характеристики: при помощи определенного предмета выполняется определенное действие, и, наоборот, определенное действие совершается определенным предметом. Таким образом, ребенок усваивает семантическое отношение «действие ↔ предмет», что находит отражение в активном создании детьми окказиональных дериватов двух типов. К первому типу относятся субстантивные окказионализмы, образованные от глагольных основ и имеющие *орудийное значение* (ср. русск.: *-лк(а), -тель* – *слушалка, прибиватель, выигрыватель* (приспособление в игровых автоматах, помогающее выигрывать); англ.: *-er – a presser* (a button), *a locker* (locks)). В свою очередь, второй тип объединяет окказиональные глаголы, образованные от субстантивных основ со значением «действовать с помощью того, что названо мотивирующей основой». В русском языке подобные дериваты образуются аффиксальным способом, а в качестве наиболее продуктивного выступает суффикс *-и-* (глаголы на *-ить*) (*топорить, метлить, молоточить, баянить, гармонить, колоколотить, насосить* и т.д.). Кроме того, отмечается

употребление и сложных формантов: за- + -и-, по- + -а- (*замолоточить* (забить молотком), *загвоздить* (прибить при помощи гвоздей), *задверить* (прижать дверью), *закопнуть* (убить копьем), *поспичкать*, *покнопать* (от «кнопка»). В английском языке дериваты данного типа образуются путем конверсии: *to fork* – *to use a fork* (“I’m gonna **fork** this”), *to scale* – *to weigh* (“You have **to scale** it first”), *to broom* – *to hit with a broom* (“I **broomed** her”), *to blade* – *to cut oneself with a blade* (“I didn’t **blade** myself”), *to oar* – *to row* (“And we can see the man **oaring** the boat”) [4, 402].

Прилагательные появляются в речи ребенка значительно позже по сравнению с именами существительными и глаголами. Однако следует отметить, что, по данным исследований психологов и лингвистов, имя прилагательное как отдельная лексико-грамматическая категория усваивается ребенком еще до достижения им трехлетнего возраста, когда у него происходит формирование определенных сенсорных репрезентаций в ходе общего когнитивного развития (*большой* – *маленький*, *вкусный* – *невкусный*, *хороший* – *плохой* и т. д.). Первые прилагательные, которые начинает употреблять ребенок, – качественные оценочные: «*большой*», «*хороший*», «*плохой*» и т. д. Вслед за качественными прилагательными в речь дошкольника входят относительные прилагательные [5, 300–301]. Функция имени прилагательного как характеризующего средства усваивается ребенком довольно рано. Об этом свидетельствуют многочисленные отглагольные дериваты со значением «*склонный совершать действие, названное мотивирующей основой*» (ср. русск.: -н-, -тельн-, -льн- – *жульничная* девочка, *забывной* человек, *несдержательный* мальчик, *объяснительная* учительница, *шевелильная* рыба, *говорильная* женщина; англ.: -y, -ful – *a growly dinosaur*, *a runny dog*, *a bumpy door*, *rememberful* (“Try to be **rememberful**, tom”) [4, 403].

Из приведенного выше можно сделать вывод, что детское окказиональное словотворчество свидетельствует об активности дошкольников в усвоении ими языковых законов. Овладев достаточным количеством словообразовательных единиц, ребенок начинает конструировать окказиональные слова, часто не замечая их новизны и необычности. В ходе определенной предметно-практической деятельности ребенок познает, прежде всего, визуальные особенности предметов, обращая внимание на размер, возраст, половую принадлежность объектов действительности. Как результат, в речи ребенка появляются многочисленные имена существительные с деминутивным значением, со значением принадлежности к мужскому или женскому полу. Кроме того, детьми активно образуются глагольные и субстантивные дериваты, выражающие функциональные особенности объектов (*метлить* ← *метла*, *a presser* ← *to press*). В свою очередь, склонность детей к характеристике объектов по совершаемому ими действию находит отражение в создании отглагольных прилагательных (*a bumpy door* – *a door, that is always bumping*).

Литература

1. Цейтлин, С.Н. Окаzionaliальные морфологические формы в детской речи: учеб. пособие / С.Н. Цейтлин; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 77 с.
2. Юрьева, Н.М. Формирование концептуальной системы и языковой номинации на ранних этапах онтогенеза / Н.М. Юрьева // Язык. Сознание. Культура: сб. статей / под. ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М. – Калуга: ИП Комелев А.Б. (Эйдос), 2005. – С. 136–152.
3. Clark, Eve V. The Lexicon in Acquisition / Eve V. Clark. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 320 pp.
4. Clark, Eve V. Later Lexical Development and Word Formation / Eve V. Clark // In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), The Handbook of Child Language. – Cambridge: Blackwell Publishing Ltd., 1996. – Pp. 393–412.
5. Яценко, М.А. Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных / М.А. Яценко // Семантические категории в детской речи: сб. статей / отв. ред. С.Н.Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2007. – С. 300–316.

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРАГМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА

Л.М. Комарова

ГГУ им. Ф. Скорины (г. Гомель)

Фразеология – одно из самых ярких и действенных средств языка. Метафоричность, эмоциональность, экспрессивность – все эти качества фразеологических единиц придают речи образность и выразительность.

Несомненно, особой жизнью живут фразеологизмы в текстах средств массовой информации, особенно в газетах. Не случайно профессор Г.О. Винокур полагал, что газетный язык по сути дела насквозь «фразеологизирован», поскольку стандартность, «клишированность» многих типично газетных выражений является неотъемлемым свойством этого языка.

В условиях информационного рынка, жесткой конкуренции, борьбы за читателя СМИ стремятся как можно привлекательнее «упаковать» свою продукцию, т. е. преподнести информацию в наиболее яркой, характерной, запоминающейся форме. Упаковка содержания информации – это так называемая языковая игра, интеллектуальная разминка, привлекающая внимание читателей, для чего при составлении текстов (а особенно заголовков, ЛИДов) необходимо подбирать яркие, броские, остроумные выражения. Это влечет за собой широкое использование фразеологического материала. Задача журналиста – найти точное, яркое слово – была бы чрезвычайно проста, если бы все приемы можно было использовать механически. Но не случайно Отто Есперсен (известный датский языковед) назвал фразеологию «капризной и неуловимой вещью»: практически каждое слово в составе фразеологизма в той или иной степени

изменяет свою семантику. Изменения, в первую очередь, зависят от того, насколько тесно слова «притерты» друг к другу, т. е. от степени спаянности компонентов.

Важнейшей функцией любой единицы языка, в том числе и фразеологической, является прагматическая функция, т. е. целенаправленное воздействие языкового знака на адресата. Прагматическая направленность свойственна любому тексту, усиливается она используемыми в нем фразеологизмами, обладающими начитательным прагматическим потенциалом. Фразеологизмы усиливают прагматическую направленность текста или его части – контекста. Разновидностями прагматической функции являются стилистическая и оценочная функции.

В газетных статьях фразеологизмы часто употребляются в их обычной языковой форме с присущим им значением, как правило, для стремления журналистов усилить экспрессивную окраску и привлечь внимание читателей к самой статье. Например:

«Er wirkte noch kleiner, als man ihn ohnehin in Erinnerung hat, und stützte sich auf seine Frau Soon-Yi und seine wesentlich robustere Schwester Letty Aronson, eine New Yorker Matrone vom alten Schrot und Korn, die seit einigen Jahren auch seine Produzentin ist». (Süddeutsche Zeitung, 17.05.2011)

«Wütende Oppositionsanhänger warfen den Polizisten vor, ihr Mäntelchen nach dem Wind zu hängen». (Süddeutsche Zeitung, 14.02.2011)

«Die Grünen lasten der Bundesregierung besonders an, die Bürger trotz der steigenden Zahl von Erkrankungen im Stich zu lassen». (Süddeutsche Zeitung, 03.06.2011).

Присущая фразеологизмам образность оживляет повествование, придает ему шутливую, ироническую окраску: *«Man kann ihn in der Faschingszeit und bei Starkbierfesten durch den Kakao ziehen, und damit ist er bestraft genug».* (Süddeutsche Zeitung, 23.02.2011).

Особенно любят использовать журналисты разговорную, стилистически сниженную фразеологию, прибегая нередко к смешению стилей для создания комического эффекта. Яркий стилистический эффект создает пародийное использование книжных фразеологизмов, употребляемых нередко в сочетании со стилевыми лексико-фразеологическими средствами: *«Der Freie-Wähler-Fraktionschef bedenkt die Manager der Energiekonzerne mit einem klassischen Hubert-Aiwanger-Zitat: «Dann machen sich diese feinen Herrschaften über alle Berge, wenn die Wolke hochgeht, und wir sitzen in der Scheiße.»* (Süddeutsche Zeitung, 17.03.2011).

Фразеологические единицы на газетной полосе выполняют несколько функций. Обычно выделяют главные функции: должен сообщать о каком-либо факте или событии, функцию рекламы, должен привлекать внимание читателя, заставить его знакомиться с корреспонденцией. Важно подчеркнуть, что во всех этих случаях

фразеологизмы употреблены в их традиционной языковой форме с присущим им и хорошо всем известным значением.

Сама природа фразеологизмов, обладающих явной образностью, стилевой окраской, создает предпосылки для их использования в экспрессивной и, прежде всего, в публицистической речи. При этом ничего принципиально нового в употреблении фразеологизмов автор не вносит, он черпает экспрессию из готового национального источника:

«Da alle drei schon recht weit vorne in der Partei stehen, kann das nur heißen: Westerville muss seinen Hut nehmen». (Süddeutsche Zeitung, 28.03.2011).

Эстетическая роль фразеологических средств определена заложенной в них образностью и эмоциональностью, а также умением автора отобрать нужный материал и ввести его в текст. Такое употребление фразеологизмов обогащает речь, служит «противоядием» против речевых штампов. Однако возможности применения фразеологизмов значительно шире, чем простое воспроизведение их в речи.

Фразеологическое богатство языка оживает под пером талантливых журналистов. Фразеологизмы становятся источником новых художественных образов, шуток, неожиданных каламбуров. В результате фразеологического новаторства публицистов возникают оригинальные словесные образы, в основе которых «обыгранные» устойчивые выражения. Творческая обработка фразеологизмов придает им новую экспрессивную окраску, усиливая их выразительность. Чаще всего писатели преобразуют фразеологизмы, которые имеют высокую степень устойчивости лексического состава и выполняют в речи экспрессивную функцию. При этом измененные фразеологизмы сохраняют художественные достоинства общенародных – образность, афористичность, ритмико-мелодическую упорядоченность.

Излюбленным приемом в текстах современных СМИ все больше становятся различные преобразования фразеологизмов. Возможность их трансформации вытекает из сохранения у фразеологизмов внутренней формы, т.е. их исходного, буквального смысла, и относительной устойчивости. Преобразованиям могут быть подвергнуты как семантика, так и структура словосочетаний. Трансформация семантики фразеологизмов возможна потому, что они обладают внутренней формой, что позволяет авторам «реставрировать» в той или иной степени стершийся образ и приспособить обобщенный, метафорический смысл того или иного выражения к конкретным условиям контекста, например:

«Größer, schneller, dreckiger» (Süddeutsche Zeitung, 19.04.2011),

«Der Glaube versetzt Kurse» (Süddeutsche Zeitung, 09.06.2009),

«Schweigen ist Gold» (Süddeutsche Zeitung, 23.02.2005).

Журналисты обращаются к фразеологическим богатствам языка как к неисчерпаемому источнику речевой экспрессии. Выразительна их речь благодаря частому обращению к поговоркам, пословицам. В газетных статьях фразеологизмы часто употребляются в их обычной языковой форме с присущим им значением, как правило для стремления усилить экспрессивную окраску и привлечь внимание читателей к самой статье. Таким образом, фразеология в языке современных СМИ служит «строительным» материалом для создания новых, неожиданных, экспрессивных образов, языковой игры на страницах печатных изданий, привлекающей внимание читателей.

СЕМАНТИКА ПРЕФИКСА MISS- (НА ПРИМЕРЕ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

И.П. Королюк

БрГУ имени А.С. Пушкина (г. Брест)

Префикс *miss-* является весьма продуктивным в современном немецком языке. В его смысловой структуре выделяется два семантических компонента: сема «отрицание» и сема «неправильно, плохо». Основы, с которыми соединяется данный префикс, обычно обозначают положительные явления и имеют позитивную оценочность.

Префикс *miss-* восходит к глаголу *missen*, т. е. указывает на то, что что-то не удалось или не достигнуто [1, 149]. Его основное значение «неверный, неправильный». Сравнение с русским языком показывает, что префиксу *miss-* обычно соответствует русская приставка *не-*: *misstrauisch* ‘недоверчивый’; *missvergnügt* ‘недовольный’.

Префикс *miss-* иногда имеет особое значение: он выражает не только отрицание, но и синонимичен с *nicht richtig*, например: *missdeuten* ‘nicht richtig deuten’; *missbrauchen* ‘nicht richtig, zu falschen Zwecken gebrauchen’; *misshandeln* ‘nicht richtig behandeln, quälen’. При опущении отрицания *miss-* у глаголов, существительных и прилагательных не всегда получается положительное соответствие, например: *misshandeln* ‘quälen’, *handeln* ‘kaufen/verkaufen, tätig sein’; *Misskredit* ‘schlechter Ruf’, *Kredit* ‘Vertrauenswürdigkeit’; *Missbrauch* ‘falsche, ungesetzliche Verwendung’, *Brauch* ‘Sitte, Tradition’; *missmutig* ‘unzufrieden’, *mutig* ‘tapfer, kühn’.

Префикс *miss-* может сочетаться с разными частями речи: существительными, прилагательными, глаголами, отглагольными причастиями. Приставка *miss-* является, таким образом, одновременно как именным, так и глагольным префиксом.

Существительные с *Miss-* выражают понятие чего-либо неудавшегося, плохого, например: *Missernte*, *Missetat*, *Missgeschick*, *Missjahr*, *Missheirat* и т. п. Соединения с основой, выражающей положительное качество или явление, носят характер антонимов, т. е. выражают отрицание: *Misserfolg* – *Erfolg*, *Missgunst* – *Gunst* и т. д. [1, 149].

Употребление префикса *miss-* с глаголами соответствует в основном его употреблению при существительном, например, *missbilligen*, *missglücken* (отрицание); *missverstehen* (значение «отклонение от нормального к ложному, плохому») [2, 145]. Самую немногочисленную группу составляют производные прилагательные с префиксом *miss-*. Толковый словарь DUDEN в 10-ти томах фиксирует 21 единицу [3].

Производные прилагательные с префиксом *miss-* имеют значения отрицания и значение негативной оценки: ‘*неправильно, плохо*’. Анализ дефиниций данных прилагательных показал, что 70% производных прилагательных с префиксом *miss-* имеют значение ‘*неправильно, плохо*’. Например: *missverständlich* ‘*leicht zu einem Missverständnis führend; nicht klar und eindeutig*’, *missvergnügt* ‘*verärgert, verdrießlich*’ и др. 30% производных прилагательных получают значение отрицания: *missgelaunt* ‘*schlecht gelaunt*’ и др.

Таким образом, анализ дефиниций производных имен прилагательных с префиксом *miss-* показал преобладание негативной оценки у данных дериватов.

Литература

1. Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. – М.: 1953. – 356 с.
2. Степанова, М.Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова, В. Фляйшер. – М.: Высш. шк., 1984. – 264 с.
3. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: in 10 Bänden [Электронный ресурс] – Elektronische Datei (576 Mb). – Mannheim& Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электр. опт. диск (CD-Rom).

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Ю.И. Кравченко

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Особую исследовательскую значимость в ходе анализа речевого поведения коммуникантов в политическом дискурсе приобретает понятие «манипулирование», под которым понимается скрытое побуждение адресата к совершению определенных действий. В политическом дискурсе

стратегия манипулирования относится к числу основных. Данная стратегия реализуется через ряд тактик, а именно: через тактику вежливости, тактику дискредитации оппонента, тактику аргументативного манипулирования, тактику занятия инициативы в разговоре, тактику отсроченной реакции, тактику реагирования.

Рассмотрение вежливости в терминах речевых тактик предполагает, что особую значимость при ее анализе приобретает понятие выбора, связанное с использованием таких способов осуществления коммуникативных действий, которые являются наиболее адекватными и уместными в данной ситуации общения. Например:

Obama. Clinton said that I wasn't opposed to the war up from the start that is simply not true. ... Clinton asserts that I said that Republicans had had very economic policy since 1980. This is not the case.

Clinton. It's sometimes difficult to understand what Obama has said because as soon as he's confronted on it he says that's not what he meant. The facts are he has said that he really liked the ideas of the Republicans over the last 10 to 15 years [1].

В приведенном выше фрагменте Б. Обама утверждает, что Х. Клинтон обвиняет его в том, что он не сразу выступил против войны, и фактически говорит о том, что его оппонент лжет. При этом кандидат в президенты руководствуется в своей речи одновременно двумя тактиками (тактика вежливости и тактика дискредитации оппонента), которые актуализируются в его речи при помощи ассертивных глаголов интеллектуальной деятельности *to say*, *to assert*, а также использования стилистического приема литоты, при котором употребляются частицы с антонимами, содержащими отрицательный префикс: «*that is simply not true*»; «*this is not the case*». Здесь же сенатор Обама указывает на то, что Хиллари неверно поняла и другое его заявление об экономической политике республиканцев. Госпожа Клинтон, в свою очередь, используя тот же стилистический прием литоты «*that's not what he meant*», заявляет, что Обаму иногда сложно понять, так как когда ему начинают возражать, он сообщает, что имел в виду совсем другое. Налицо сдвиг прагматического фокуса, что ведет к дискредитации политического противника, снижению его политического статуса.

В следующем диалоге ведущий теледебатов пытается спровоцировать Барака Обаму, цитируя опасное для его кампании высказывание в адрес сенатора Клинтон, требуя пояснений:

Presenter. Senator Obama, in an interview with CNN last week you said this: 'I stood up for a humane and intelligent immigration policy in a way that frankly none of my other opponents did.' What did you mean by that?

Obama. It is hard political issue. Let's be honest, this is not an issue that polls well, but I think it's a right thing to do. And I think we have to show leadership on the issue. And it's important for us. I believe to recognize that the

problems that workers are experiencing generally are not primarily caused by immigration.

Presenter. That means Hillary Clinton's policy wasn't in your words 'humane'?

Obama. No, what I said was that we have to stand up for these issues when it's tough and that's what I've done. I did it when I was an estate legislator, sponsoring program, so children are able to go to college, because we actually want well educated kids in our country, who are able to succeed and become part of this economy, become part of the American dream [1].

Кандидат в президенты попадает в неловкое положение, ответив на первый вопрос и не имея возможности уклониться от неприятного второго («*That means Hillary Clinton's policy wasn't in your words 'humane'?*»). Для этого случая также характерно использование со стороны ведущего тактики дискредитации оппонента. Таким образом, кандидату приходится согласиться с определенным утверждением, чего бы он предпочел не делать. Он выходит из положения, давая пояснение своим сказанным ранее словам. Здесь характерно использование в его речи глаголов интеллектуальной деятельности (*to think, to believe*), а также разного рода оценочных слов типа *let's be honest, it's important, it's hard political issue*, которые частично проясняют двусмысленность его высказывания. Он также эксплицирует возможное непонимание при помощи эмфатической конструкции *what I said was...*, где указывается та предметная область, в рамках которой возможно осмысление данного высказывания.

Далее в диалоге ведущий продолжает задавать неприятные для кандидата вопросы, употребляя глагол с отрицательной семантикой *lack*.

Presenter. Does she lack it in the apparatus?

Obama. Well, you keep on trying to push on this issue.

Presenter. I just try to understand what you mean.

Obama. There are those who were opposed to this issue. This wasn't directed particularly at senator Clinton [1].

Как видно из примера, Обама отказывается давать ответ, прямо указывая ведущему, что этот вопрос неприятен и что ведущий слишком настойчив (это выражено при помощи глагола *to keep on*). Однако тот продолжает настаивать, объясняя свой интерес желанием понять позицию кандидата, и последнему, используя тактику реагирования, приходится давать уклончивый ответ при помощи эмфатической конструкции с выделением подлежащего, выраженного местоимением во мн. ч. (*There are those...who*), и отрицательной конструкции с глаголом *to direct*, подчеркивающие неадресованность высказанных ранее заявлений в адрес госпожи Клинтон.

Следующий диалог из дебатов иллюстрирует то, как различия в прагматических установках приводят к настоящему спору:

Obama. That is a genuine difference between myself and Senator Clinton. And the last point I would make is, the insurance companies actually are happy to have a mandate. The insurance companies don't mind making sure that everybody has to purchase their product. That's not something they're objecting to. The question is, are we going to make sure that it is affordable for everybody? And that's my goal when I'm president of the United States.

Williams. Senator, as you two –

Clinton. You know, Brian – Brian, wait a minute. I've got -- this is too important. You know, Senator Obama has a mandate. He would enforce the mandate by requiring parents to buy insurance for their children.

Obama. This is true.

Clinton. That is the case. If you have a mandate, it has to be enforceable. So there's no difference here.

Obama. No, there is a difference [1].

Сенатор Обама и сенатор Клинтон расходятся во мнениях относительно обязательного медицинского страхования. Клинтон полагает, что нельзя принуждать родителей страховать детей по болезни или от несчастного случая, настаивая на универсальном страховом полисе.

Сначала Обама пытается объяснить разницу между своей позицией в этом вопросе и позицией сенатора Клинтон: при помощи параллельных конструкций с употреблением модального глагола *to have to* он повторяет одну и ту же мысль, отделяя главное от второстепенного и тем самым оказывая сильное влияние на собеседника. Именно употребление им в речи эмфатической конструкции с отрицанием неопределенного местоимения *something* подчеркивает ту предметную область, которая не является предметом спора.

В целом рассмотренные выше диалоги представляют собой коммуникативные неудачи, так как никто из участников коммуникации не слышит и не хочет слышать другого. Каждый из них преследует свои прагматические цели в частности манипулирование речевым поведением собеседника (без учета его целей), что и обуславливает выбор коммуникантами определенных лингвистических средств.

Литература

1. Официальный сайт Президента США [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.debates.org>. – Дата доступа: 26.11.2008.

МОДЕЛИ СООТНЕСЕНИЯ СИТУАЦИИ И ПРОПОЗИЦИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛАМИ РАЗРУШЕНИЯ

А.А. Криштопик, И.В. Иванова-Мицевич
МГЛУ (г. Минск)

Основные постулаты композиционного синтаксиса гласят, что каждое предложение имеет, по крайней мере, два аспекта семантики: один, который ассоциируется с установлением связей между словами, и другой связан с ситуацией, представленной предложением. В результате мы получаем двухкомпонентную семантическую структуру предложения, состоящую из сигнификативного и денотативного компонентов.

Сигнификативный компонент соотносится с логической структурой предложения, и в рамках данной теории его называют «пропозиция». Денотативный же компонент связан с нашим эмпирическим знанием о мире, его принято называть «ситуация» [5].

Сигнификативный аспект предложения, представленный пропозицией, не изоморфен его денотативному аспекту, представленному ситуацией. Неизоморфизм этих двух сторон семантики предложения – один из постулатов композиционного синтаксиса.

Число элементов ситуации определяет ее варианты. Элементы ситуации могут совмещать несколько функций, которые в других вариантах той же ситуации могут быть разделены между разными элементами.

Изменение числа аргументов пропозиции также не меняет характера самой пропозиции. В структуре пропозиции могут быть как обязательные, так и факультативные элементы. Если обязательные элементы пресуппонируются глаголом, то их позиции могут оставаться незаполненными. Это может происходить и в том случае, когда в отражаемом варианте ситуации отсутствует элемент для заполнения данной позиции, обычно в результате совмещения денотативных функций в одном компоненте.

Функции участников ситуации, так же, как и аргументов пропозиции, стабильны и представляют константу для обеих структур. Их изменение связано либо с совмещением функций в одном элементе (для ситуации), либо с незаполненностью аргументной позиции (для пропозиции). Их характер и состав определяется отношением, организующим каждый из этих аспектов.

В данной публикации мы рассмотрим особенности взаимодействия сигнификативной и денотативной сторон семантики предложений с глаголами разрушения.

Вслед за сторонниками теории композиционного синтаксиса под денотативной областью мы будем понимать модель некоторого фрагмента

действительности, отраженного в предложении. Ее структура определяется нашим знанием мира и является тем, чем нам представляется мир [1], т. е. отражает структуру нашего знания [2].

Определив понятие «денотативная область», необходимо также установить, что такое разрушение. Разрушением называется процесс уничтожения чего-либо, ликвидация, приведение в упадок, нарушение единства чего-либо, а также результат этого действия, повреждение, причиненное им [3, 1082].

Наиболее типичными глаголами разрушения в английском языке являются *to break*, *to destroy*, а также *to ruin* и *to demolish*.

Проанализировав данные определения, можно заключить: ситуацией разрушения называется такая ситуация, при которой некий субъект воздействует каким-либо инструментом на некий объект. При этом результатом такой ситуации является полное либо частичное разрушение или уничтожение объекта.

Отсюда можно определить основные компоненты ситуации разрушения. Ими являются субъект и объект действия. В предложении также может быть указан инструмент, результат, место действия и характеристики субъекта, объекта, инструмента и образа действия.

Таким образом, к числу обязательных компонентов денотативной области разрушения относятся субъект (S), объект (O), инструмент (I) и результат (Res). Общую модель исследуемой денотативной области можно представить в следующем виде: S – R – I – O – Res, где R является маркером связи между компонентами денотативной области.

При рассмотрении пропозиции предложений, отражающих денотативную область разрушения, можно определить, что она является динамической направленной:

- (6) Her kisses broke my heart.
- (6.1) *My heart broke her kisses.
- (6.2) Her kisses are breaking my heart.
- (6.3) – What did her kisses do? – Her kisses broke my heart.
- (6.4) Her kisses instantly broke my heart.

Динамическая направленная пропозиция предполагает наличие как минимум двух аргументных позиций (агентива и пациентива), а максимально – пяти (агентива (Ag), пациентива (Pat), инструментива (Instr), фактивива (Fac) и бенефактивива (Ben)).

Поскольку пропозиция предложений с глаголами разрушения является динамической направленной, то мы можем заключить, что для нее характерны те же свойства аргументного состава. В общем виде пропозицию предложений с глаголами разрушения можно представить следующим образом: Ag – P – Pat – Instr – Fac – Ben, где P отражает динамический направленный предикат исследуемой пропозиции.

Нами были выделены следующие модели соотнесения ситуации и пропозиции английских предложений с глаголами разрушения, образуемые в процессе взаимодействия денотативной и сигнификативной сторон семантики предложения:

1) O (Ag) – R (P)

The streetlamps were broken.

2) O (Ag) – R (P) – Res (Fac)

It was breaking into fragments.

3) O (Ag) – I (Instr) – R (P)

The rolls of each swell were broken at the top by the off-shore wind.

4) I (Ag) – R (P) – O (Pat)

The tool broke the lock.

5) S (Ag) – R (P) – O (Pat)

He broke the eggs.

6) S (Ag) – R (P) – O (Pat) – Res. (Fac)

Or I'll break you in a thousand pieces!

7) S (Ag) – I (Instr) – R (P) – O (Pat)

I may break your bones with my bare hands.

8) S (Ag) – R (P) – I (Instr) – O (Pat) – Res. (Fac)

With wan hand, weak as I am, I can break ye in two.

Отметим, что в отобранных нами предложениях мы не обнаружили случаев отражения адресата действия. Следовательно, позиция Бенефактива в предложениях с глаголами разрушения остается незаполненной, ввиду чего данный элемент не был включен в представленные выше модели. Однако мы предполагаем, что такие ситуации возможны и что наиболее вероятными они будут при отражении ситуации физического разрушения, нежели эмоционального.

Таким образом, в английском языке можно выделить восемь структурно-семантических моделей предложений с глаголами разрушения, обеспечивающих вариативное представление денотативной области разрушения на поверхностном уровне.

Литература

1. Богушевич, Д.Г. Основные положения композиционного синтаксиса / Д.Г. Богушевич // Этапы становления композиционного синтаксиса: проблемы и задачи: сб. ст. / редкол.: Д.Г. Богушевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2010. – С. 45–55
2. Богушевич, Д.Г. Денотативные области и их отражение в предложении / Д.Г. Богушевич // Функционирование и развитие языковых систем: сб. науч. трудов / редкол.: А.П. Клименко (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Минск. гос. пед. ин-т иностр. Языков, 1990. – С. 89–94.
3. Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.; Москва: Норинт: РИПОЛ-классик, 2008. – 1536 с.
4. Outline of the Compositional Syntax / D.G. Bogushevich [et al.] // Proceedings of the 16th International Congress of Linguists, 2025 July 1997: Philosophy of Linguistics. – Oxford: Pergamon, 1997. – Paper № 0013.

АБ НЕАБХОДНАСЦІ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАГА АСПЕКТУ Ў ВЫКЛАДАННІ АНГЛІЙСКОЙ МОВЫ

Л.У. Кулік

ГДТУ імя П.В. Сухога (г. Гомель)

Пры вывучэнні замежнай мовы студэнт сутыкаецца не толькі з радамі лінгвістычных фактараў, якія датычацца фанетыкі, граматыкі, лексікі і іншых раздзелаў мовазнаўства, але і з радамі экстралінгвістычных фактараў, якія звязаны з сацыяльнымі сферамі грамадства, яго гісторыяй, культурай. У сувязі з гэтым правільнае разуменне і ўжыванне слоў, спалучэнняў слоў і нават цэлых сказаў прадугледжвае паглыбленне ў гісторыю, палітыку, літаратуру пэўнай краіны.

Сучасная сацыякультурная сітуацыя таксама абумоўлівае зварот да экстралінгвістычных фактараў пры выкладанні пэўнай замежнай мовы. Культура адлюстроўвае разуменне чалавекам рэчаіснасці, а мова, з аднаго боку, з'яўляецца неаддзельнай часткай культуры, сродкам “кандэнсацыі і перадачы вопыту светаўспрымання”, а таксама пазнання і захавання інфармацыі [1, 69], а з другога – “асаблівым спосабам існавання культуры, фактарам фарміравання карціны свету” [2, 173]. Кожная мова па-рознаму адлюстроўвае пэўныя спосабы ўспрымання, асэнсавання і арганізацыі свету, што тлумачыцца існаваннем для кожнага народа свайго “нацыянальнага вобраза”, які, у сваю чаргу, залежыць ад гісторыі, наваколля, матэрыяльных і духоўных каштоўнасцей пэўнага калектыву і “мяняецца ў залежнасці ад устаноў ментальнасці” [3, 217]. Менавіта таму ўзнікае неабходнасць вывучэння пэўнай мовы (напрыклад, англійскай) з улікам экстралінгвістычных фактараў.

Лінгвакультуралагічны кампанент каштоўнасцей арыентацый студэнтаў вызначаецца склаўшыміся ў іх свядомасці ўяўленнямі аб мове як аб феномене культуры. Валоданне мовай як сістэмай, у якой закладзена культурная інфармацыя, спрыяе фарміраванню сацыяльна значных якасцей, якія неабходны асабе ў яе жыццядзейнасці. Гэта абумоўлівае неабходнасць лінгвакультуралагічнага аспекту ў выкладанні англійскай мовы ў вышэйшых навучальных установах.

Галоўнымі крыніцамі, у якіх закладзена культурная інфармацыя, лічацца “фразеалагічныя рэсурсы нацыянальных моў” [4, 95]. Менавіта “сістэма вобразаў, замацаваная ў фразеалагічным складзе мовы, служыць свайго роду “нішай” для кумуляцыі светабачання і так або інакш звязана з матэрыяльнай, сацыяльнай або духоўнай культурай дадзенай моўнай агульнасці, а таму можа сведчыць аб яе культурна-нацыянальным вопыце і традыцыях” [3, 215]. Фразеалагічная адзінка (далей ФА) – “гэта ўжо мова культуры... з аднаго боку, а з другога – гэта вобраз, які ўспрымаецца і інтэрпрэтуецца носбітамі дадзенай мовы ў адпаведнасці з іх культурнай кампетэнцыяй” [3, 251]. Менавіта ў вобразнай аснове фразеалогіі

ўвасоблена нацыянальна-культурнае светаўспрыманне пэўнага народа. Акрамя таго, фразеалагізмы, “адлюстроўваючы ў сваёй семантыцы доўгі працэс развіцця культуры народа, фіксуюць і перадаюць з пакалення ў пакаленне культурныя ўстаноўкі і стэрэатыпы, эталоны і архетыпы” [5, 18]. Такая акумуляючая здольнасць ФА выводзіць іх за межы фразеалогіі і надзяляе функцыямі знакаў культуры, а наяўнасць культурнай семантыкі ў ФА прадвызначае іх існаванне ў мове, бо фразеалагізмы “ўзнаўляюцца носбітамі не толькі ў прамой, моўнай функцыі – намінаць моўнай, але і ў функцыі культурнай” [6, 92].

Разуменне фразеалагізмаў з закадзіраванай у іх нацыянальна-культурнай інфармацыяй неабходна для фарміравання каштоўнасных арыентацый студэнтаў, бо такія ФА непасрэдна звязаны з паняццямі, прадметамі і з’явамі матэрыяльнага і духоўнага жыцця носбітаў англійскай мовы, з гістарычнымі падзеямі дадзенай моўнай агульнасці. Дзякуючы разгляду і тлумачэнню экстралінгвістычнай інфармацыі, студэнты змогуць пазбегнуць тыповых моўных памылак і адэкватна зразумець тэкст. Бо для таго, каб правільна перакладаць іншамоўны тэкст, неабходна ўспрыняць яго з усімі адценнямі значэнняў, і толькі пасля гэтага падбіраць адпаведныя эквіваленты ў мове перекладу.

Напрыклад, памылковым з’яўляецца разгляд прыведзеных ніжэй беларускіх і англійскіх ФА як эквівалентных, бо пры поўным ці амаль поўным кампанентым і структурным супадзенні дадзеныя пары фразеалагізмаў валодаюць абсалютна рознай семантыкай і з’яўляюцца псеўдаэквівалентамі: *вадзіць за нос* ‘уводзіць у зман, ашукваць’ і *to lead by the nose* (дасл. – вадзіць за нос) ‘прымушаць каго-н. рабіць усё, што хто-н. хоча’; *кулакі сціскаюцца* ‘каму-н. вельмі хочацца пабіцца з кім-н., пабіць каго-н.’ і *to clench one’s jaws / hands / fists / teeth* (дасл. – сціскаць свае сківіцы / рукі / кулакі / зубы) ‘сціскаць сківіцы / рукі / кулакі / зубы, што ўказвае на агрэсію, канцэнтрацыю, нервовае напружванне’; *на валасок* ‘у стане вельмі небяспечным, бліжнім да чаго-н. (быць)’ і *to a hair* (дасл. – на валасок) ‘ледзь-ледзь’; *трымаць нос па ветры* ‘беспрынцыпова мяняючы свае паводзіны, прыстасоўвацца да абставін, падладжвацца да каго-, чаго-н.’ і *with one’s nose in the air* (дасл. – са сваім носам па ветры) ‘быць у курсе падзей’ і інш.

Таксама памылковым з’яўляецца пераклад англійскага фразеалагізма *to have a green thumb / fingers* (дасл. – мець зялёны вялікі палец / зялёныя пальцы) ‘быць выдатным садоўнікам або агароднікам’ на беларускую мову фразеалагізмам *залатыя рукі* ‘хто-н. умелы і здольны ў сваёй справе чалавек’. Англійская ФА выкарыстоўваецца для характарыстыкі прадстаўнікоў толькі пэўнай прафесіі ці людзей, для якіх праца ў садзе ці агародзе з’яўляецца хобі, а беларуская ФА – любой прафесіі ці ўмелага, здольнага чалавека. Параўнанне ад’ектыўных кампанентаў *green* ‘зялёны’

і *залаты* выяўляе адметнасць беларусаў, якія ацэньваюць спрактыкаванасць і працаздольнасць золатам як найвышэйшай каштоўнасцю, а таксама тое, што менавіта з дапамогай рукі-інструмента можна гэтак золата зарабіць. У англійскай ФА “*зялёныя пальцы*” для садоўніка служаць крытэрыем, паказчыкам яго здольнасцей, а ФА адлюстроўвае адну з найбольш вядомых традыцый англічан выдзяляцца кожнаму сваім садам, клапаціцца аб ім. У ФА *to have a green thumb / fingers* ужываннем лексемы *green* ‘зялёны’ падкрэсліваецца менавіта доўгая і старанная праца ў садзе, у выніку якой садавод абавязкова вымажа рукі ў траву.

Абавязкова трэба ўлічваць экстралінгвістычныя фактары пры перакладзе эндэмічных фразеалагізмаў. Напрыклад, англійскія безэквівалентныя фразеалагізмы *a dead hand* (дасл. – мёртвая рука) ‘валодаць маёмасцю без права перадачы’; *to keep one’s head above water* (дасл. – трымаць сваю галаву над вадой) ‘пазбегнуць банкруцтва’; *to please one’s eye and plague one’s heart* (дасл. – даваць задавальненне / дагаджаць свайму воку і мучыць сэрца) ‘выйсці замуж па разліку’ і інш. фіксуюць важныя жыццёвыя пазіцыі англічан, для якіх адным з асноўных палажэнняў моўнай карціны свету з’яўляецца стаўленне да свайго дому, уласнасці. Вядомая англійская прымаўка *an Englishman home is his castle* (дасл. – дом англічаніна – яго крэпасць) не толькі падкрэслівае адносіны англічан да асабістай маёмасці, багацця, але і выяўляе іх жыццёвыя пазіцыі. Для беларусаў паняцце ‘дом’ выяўляецца ў вобразах роднага краю, хаты, а часцей хаткі і не звязана з паняццем уласнасці, пра што сведчаць прымаўкі ў *сваім краю, як у раю; дарагая тая хатка, дзе радзіла матка; мілы той куток, дзе рэзаны пупок* і інш.

Такім чынам, з мэтай павелічэння камунікатыўнага ўзроўня студэнтаў, а таксама паляпшэння іх ведаў у плане зместу замежнай мовы патрэбна высокая лінгвакультурная кампетэнцыя. Толькі з улікам лінгвакультуралагічнага аспекту магчыма свабодна арыентавацца ва ўнікальнай нацыянальнай культуры і гісторыі народа-носьбіта англійскай мовы.

Літаратура

1. Лагоденко, Д.В. Национальное своеобразие фразеологической картины мира / Д.В. Лагоденко // Фразеология и когнитивистика: в. 2 т.: материалы. I-й Междунар. науч. конф., Белгород, 4–6 мая 2008 г.; отв. ред. проф. Н.Ф. Алефиренко. – Белгород, 2008. – Т. 1.: Идиоматика и познание. – С. 68–72.
2. Перевозчикова, Ф.Д. Фразеологические единицы со словом глаз / Ф.Д. Перевозчикова // Современная русская лексикография 1977: сб. ст.; Акад. наук ССР; Ин-т рус. яз.; ред.: А.М. Бабкин (отв. ред.), В.Н. Сергеев. – Л., 1979. – С. 62–70.
3. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Шк. “Языки русской культуры”, 1996. – 288 с.

4. Георгиева, С.И. Способы закодирования культур во фразеологических единицах / С.И. Георгиева // Фразеология и когнитивистика: в. 2 т.: материалы 1-й Междунар. науч. конф., Белгород, 4–6 мая 2008 г.; отв. ред. проф. Н.Ф. Алефиренко. – Белгород, 2008. – Т. 1.: Идиоматика и познание. – С. 95–98.

5. Конвенциональные фразеологизмы с соматизмами в современном французском языке: пособие по курсу “Лексикология французского языка” для студентов специальности 1-02 03 06-04 – Французский язык. Английский язык / М-во образования Республики Беларусь, УО “Гроднен. гос. ун-т им. Я. Купалы”; [автор-составитель Е.З. Ленец]. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 143 с.

6. Гудков, Д.Б. Телесный код русской культуры: материалы к словарю / Д.Б. Гудков, М.Л. Ковшова. – М.: Гносиз, 2007. – 288 с.

ПОЭТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В ДИСКУРСЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С.Б. Кураш

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Цель данной работы – выявить способы реализации различных ипостасей межкультурного диалога в дискурсивных интеракциях («текст – внеязыковая действительность», «текст – язык», «текст – интертекст», «текст в акте адресации – текст в акте восприятия»), осуществляемых посредством метафорики, на материале современной русской и белорусской поэзии.

1. Метафора в реализации отношений «текст – внеязыковая инокультурная действительность». Вне соотношения с действительностью (универсумом) текст не мыслится. В этом смысле художественный текст – это метафора действительности, её знак, её реконструкция, а метафора – это принцип взгляда на мир посредством текста, инструмент семиотического освоения действительности средствами художественного дискурса. Можно выделить различные варианты соединения разнокультурных реалий в рамках метафорического структурирования «своего» и «чужого».

1.1. «Своё – чужое». Метафоры и родственные ей тропеические построения, структурирующие данную оппозицию, в высокой степени характерны для текстов поэтов, имевших возможность приобщиться к чужой культуре (во время поездок, путешествий, эмиграции и т. д.). Ср. у Н. Гумилёва в стихотворении «Сомалийский полуостров»: *Дышала трава, Точно шкура вспотевшего льва...* Нередко при этом оппозиция разрешается в пользу «своего», ср.: *Колькі цудаў за марскім прыбоем, / За кармою белай карабля, / Але што зраўняецца з табою, / Родная, адзіная зямля?! (М. Прокопович).* Это достаточно парадоксальный вариант

метафоры, поскольку «правый» (сравнивающий) элемент тропа – по определению его «объясняющая» когнитивная база, т. е. та, которая привлекается как донор новых знаний об объекте.

Реализация данной оппозиции свойственна, в частности, для ономастических метафор, ср.: *Хто ж ты, / Краю майго Гарыбальді? / Каліноўскі* (В. Стрижак).

Особо следует указать на такие случаи, когда поэты «играют» не на когнитивной **силе** метафоры, а на её когнитивной **слабости**, т. е. когда в семантической структуре слов-понятий, выступающих в качестве «правого» элемента, актуализируются именно семы «чуждости», «непонятности» и т.п. Например, какие-то непонятные знаки или неразборчиво написанные буквы мы называем *иероглифами*, *арабской вязью* и т.п. Ср.: *В чем разгадка строки, / ненадолго записанной в снег? / Иероглиф судьбы, / наделенный значением крика...* (Б. Ахмадулина).

1.2. «**Чужое – чужое**». Подобные компаративные тропы также обычно покрывают тематическое поле инокультуры в текстах, посвящённых реалиям жизни других народов, эпох и пр., и встречаются не столь часто.

1.3. «**Чужое – своё**». Подобные метафоры обычно иллюстрируют именно когнитивную **силу** метафорического мышления, презентуя феномен другой культуры как близкий, понятный, «свой», внося его таким образом в семиосферу собственной культуры, ср.: *Открыв травой набитый рот, Скакал, как лошадь, бегемот, И зверь, чудовищный на взгляд, С кошачьей мордой, а рогат – За ними.* (Н. Гумилёв); *Паўстаў Нью-Йорк перада мной... / З чым параўнаць? Мурашнік, вулей?* (П. Панченко). Как видно, прагматическое назначение метафоры подобного рода – представить незнакомый объект в знакомых очертаниях.

2. Отношения «текст – инокультурная семиосфера» правомерно свести к двум основным ипостасям: «текст на языке А – текст на языке Б» и «текст – инокультурный интертекст».

2.1. Прежде всего представляет интерес метафорическое осмысление национально специфических (безэквивалентных) языковых знаков, а также самих концептов «родной язык» и «чужой язык». Ср.: *Я / немало слов придумал вам, / взвешивая их, / одно хочу лишь, – / чтобы стали / всех / моих / стихов слова / полновесными, / как слово "чуешь" (В. Маяковский); К зелёным ветвям, / закипая внизу, / ползут / небывало зелёные лозы – / китайское ЧЬЕН, / и татарское ЗУ, / и мхи диалектов / эхоголосых (С. Кирсанов); Чуждое чудо, грузинская речь, / Терекон буйствуй в теснине гортани (Б. Ахмадулина); ...браты мае моўнае поле / ў суседзяў сваіх арандуюць!.. (И. Логвинович).*

2.2. «Текст – интеркультурный интертекст». Интертекстуальная метафорика может реализоваться в двух видах диалога текстов. Первый – «неметафора – метафора», ср.: *Не люблю я золкага надвор'я, Холад працінае*

да касці. / *Мой вучоны кот* ля лукамор'я / *Не жадае ў ланцугу ісці.* (Р. Крушина); *За табой, як кот вучоны,* / *Я ішоў на ланцугу* (Ф. Гуринович). Образ учёного кота, будучи сказочным в прецедентном, пушкинском, тексте, становится основой для создания компаративных тропов в цитируемых произведениях белорусских поэтов Р. Крушины и Ф. Гуриновича.

Выходящие в интертекст метафоры нередко строятся на базе прецедентных литературных онимов, в том числе и инокультурных. Для белорусской интертекстовой метафорики здесь наиболее характерными являются знаковые онимы русской культуры, и в частности, литературы: *Я не слаўны Ленскі,* / *Ты ж і не Тацьяна...* / *Родам я з-пад Менску...* / *Часта, часта п'яны* (М. Кавыль); *...Я знаю – я не здольны быць Дантэсам,* / *А значыць, на мяне расце Дантэс* (П. Воробьёв).

Второй вид интертекстуального межкультурного диалога – собственно диалоги метафор или диалоги с прецедентными метафорами, т. е. тот случай, когда во вновь продуцируемом тексте имеет место воспроизведение именно прецедентного метафорического образа, источник которого способен идентифицироваться. Ср., например: *Слаўлю я слова свінцова-важкое,* / *што ратавала людзей ад агню,* / *непераможнае слова, якое* / *брала любую ў баі вышыню* (П. Макаль, "Слова пра словы"). Эти строки имеют интертекстуальную опору на стихотворение В. Маяковского "Во весь голос", ср.: *Стихи стоят / свинцово-тяжело,* / *готовые и к смерти / и к бессмертной славе.* Ср. аналогичный пример, где прецедентный метафорический образ восходит к "Медному всаднику" А.С. Пушкина: *Упала зорачка мая / на воды цёмныя патопу;* / *і з поля зроку знік маяк,* / *што асвятляў акно ў Еўропу* (И. Логвинович).

3. Отношения «текст – коммуниканты различных лингвокультур» вписываются в общую основанность передачи образной информации от адресанта к адресату на интерактивном механизме, сущностно родственном метафоре. И опять же метафора приходит на помощь в тех случаях, когда в поэтическом тексте реализуется ситуация межкультурной коммуникации, нередко сопровождаясь подключением к инокультурному интертексту. Ср.: *Я – Гамлет. Холодеет кровь,* / *Когда плетёт коварство сети,* / *И в сердце – первая любовь / Жива – к единственной на свете* (А. Блок); *Я – Гойя! / Глазницы воронок мне выклевал враг,* / *слетая на поле нагое* (А. Вознесенский); *Сэрца сумам засеяна,* / *Хмельнай радасці роздумам.* / *Ад Сяргея Ясеніна / Я хварэю бярозамі (...)* *Ані кроплі не сумна мне,* / *Калі я – падбярозавік* (В. Стрижак); *Мы – мясцовага заквасу.* / *Мы не Пушкіны, не Блокі.* / *Але нашыя Пегасы / Узлятаюць пад аблокі* (Л. Дайнеко).

Таким образом, метафора в языке современной поэзии и культуры в целом – это не только механизм образования смыслов, не только текстообразующий элемент, но и один из основных дискурсивных скрепов и один из основных механизмов трансфера культурно значимой информации для осуществления межкультурной коммуникации.

РОЛЬ СЕМАНТИКИ МОТИВИРУЮЩЕГО ИМЕНИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ОТЫМЕННЫМИ КОНВЕРСИОННЫМИ ГЛАГОЛАМИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

А.В. Ломовая
МГЛУ (г. Минск)

Конверсия как способ вторичной номинации, при котором образуется слово, принадлежащее к иной части речи, чем исходное, без какой-либо модификации формы, активно действует в английском языке с давних пор. Так, согласно А.И. Смирницкому, конверсионное словообразование существовало уже в древнеанглийский период: OE *lufu* – *lufian* (совр. *love* ‘любовь’ – *to love* ‘любить’) [1, 25]. В результате массовых заимствований из французского языка в XIII–XIV вв., английский лексикон обогатился множеством пар, связанных отношениями конверсии: OFr *change* – *changer* (совр. *change* ‘перемена’ – *to change* ‘менять’), OFr *joie* – *joier* (совр. *joy* ‘радость’ – *to joy* ‘радоваться’) [2, 48]. Конверсия не утратила своей продуктивности и на современном этапе: можно отметить такие новообразования, как *to e-mail* ‘отправлять по электронной почте’, *to text* ‘отправлять текстовое сообщение’, *a download* ‘скачиваемый файл’ [3, 479]. Вследствие такой длительной истории действия этого способа номинации современный английский язык содержит множество единиц, соотносящихся по конверсии. Среди них наиболее значительную часть представляют отыменные глаголы и отглагольные имена [3, 479].

Отыменные конверсионные глаголы характеризуются тесной семантической связью с мотивирующими именами. Так, глаголы, образованные от имен вещей, часто сохраняют соответствующую вещную сему в своем значении: *a brush* ‘щетка’ – *to brush* ‘чистить щеткой’, *a car* ‘автомобиль’ – *to car* ‘ехать на автомобиле’, *a nail* ‘гвоздь’ – *to nail* ‘прибивать гвоздями’ (здесь и далее перевод слов с английского на русский дается по «Электронному словарю АВВУ Lingvo X3» [4]). В таких случаях при переводе на русский язык довольно часто можно использовать соответствующий производный аффиксальный глагол: *an archive* ‘архив’ – *to archive* ‘архивировать’, *a doctor* ‘врач’ – *to doctor*

‘врачевать’, *a nurse* ‘няня’ – *to nurse* ‘нянчить’, *a saddle* ‘седло’ – *to saddle* ‘оседлать’, *a spur* ‘шпора’ – *to spur* ‘пришпорить’. Однако, несмотря на многочисленные параллели в значениях отыменных глаголов в английском и русском языках, вышеописанная аналогия не всегда верна. Так, глагол *to gypsy*, образованный по конверсии от существительного *gypsy* ‘цыган’, обозначает вовсе не ‘выцыганить’, а ‘вести бродячий, кочевой образ жизни’. Таким образом, семантика исходных английских имен (при наличии соответствующих ассоциаций в русском языке) может вызывать интерференцию и ошибки при переводе отыменных конверсионных глаголов.

Мы полагаем, что при переводе таких глаголов на русский язык следует учитывать не столько значение мотивирующего имени, сколько **типичную функцию** вещи, названной исходным именем, в английской культуре. Как отмечает М.В. Никитин, «характерные роли вещей в типичных для них ситуациях определяют семантические пути конверсии имен этих вещей в глаголы» [5, 527–528]. По нашему мнению, такие типичные ситуации можно смоделировать на основе словарной дефиниции: например, *gypsy* ‘a member of a traveling people with dark skin and hair who traditionally live by seasonal work, itinerant trade, and fortune-telling’ [4] → *A gypsy travels and lives by seasonal work, itinerant trade, and fortune-telling*. Как видно из дефиниции, основной чертой цыган в английской культуре считается их бродячий образ жизни, что и отражается в значении образованного по конверсии глагола: *to gypsy* ‘вести кочевой образ жизни’. Однако, мы полагаем, что такое моделирование типичной ситуации позволяет не только предугадать семантику отыменного конверсионного глагола, но и его синтаксические свойства (валентность). Если вышеупомянутое предложение, отражающее типичную ситуацию, трансформировать, переместив исходное имя в позицию предиката (*A gypsy travels and lives by seasonal work* → *Somebody gypsies*), то полученный конверсионный глагол окажется одновалентным и непереходным. Результат моделирования подтверждается словарными данными: *to gypsy* (vi) ‘to wander or live like a gypsy’ [4].

Кроме того, как показало наше исследование, данная модель может также служить эталоном, в сопоставлении с которым можно диагностировать изменение семантики глагола. Так, дефиниция ‘brushes are used for cleaning, painting, smoothing the hair’ [6] указывает на 3 типичные ситуации, характерные для вещи, называемой *brush* ‘щетка, кисточка’: *Somebody cleans, paints something or smoothes the hair with a brush*. Полученная в результате трансформации модель (*Somebody brushes something/ hair*) демонстрирует обязательную двухвалентность предиката, причем агентивную позицию занимает одушевленный деятель, а объективную – неодушевленный предмет (для значения ‘чистить

щеткой'), субстанция (для значения 'наносить кисточкой') или волосы (для значения 'расчесывать щеткой'). Изменение какого-либо из вышеуказанных параметров валентности свидетельствует о сдвиге в семантике конверсионного глагола (чаще всего о метафоризации):

1) вместо агентива – элементив: *Listen, – he protested, as the cold February breeze brushed his face* [7, 514] – «Послушай», – запротестовал он, когда холодный февральский бриз **слегка коснулся** его лица (здесь и далее перевод английских предложений на русский наш – А.Л.);

2) появление неодушевленного референта в агентивной позиции: *A car brushed the left front fender and stopped* [8, 49] – Автомобиль **задел** левое крыло [нашего автомобиля] и остановился;

3) вместо объектива – пациентив: *Ammar brushed off De Lorenzo* [9, 437] – Аммар **отказался слушать** Де Лоренцо;

4) появление абстрактного референта в объективной позиции: *She brushed off an offer of a wheelchair and insisted on walking on her crutches to the car* [10, 316] – Она **отвергла** предложение об инвалидной коляске и настояла на том, чтобы идти к машине на костылях;

5) появление псевдоинструмента: *He combed him and brushed him with his eyes* [8, 197] – Он окинул его пристальным взглядом (досл.: Он **причесал его глазами**).

Таким образом, вышеописанная методика, а именно, моделирование типичных ситуаций на основе словарных дефиниций и создание предложений-прототипов, отражающих облигаторную валентность отыменных конверсионных глаголов, может быть использована при обучении студентов языковых вузов переводу англоязычных художественных текстов на русский язык.

Литература

1. Смирницкий, А.И. Так называемая конверсия и чередование звуков в английском языке / А.И. Смирницкий // Иностранные языки в школе. – 1953. – № 5. – С. 21–31.

2. Аракин, В.Д. Возникновение корневого, или бессуффиксального, способа словообразования в английском языке / В.Д. Аракин // Сборник статей по языкознанию / под ред. С.Б. Бернштейна и Р.А. Будагова. – М.: Изд-во МГУ, 1961. – С. 43–50.

3. Carter, R. Cambridge Grammar of English / R. Carter, M. McCarthy. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 973 p.

4. Электронный словарь АБВУ Lingvo X3. Version 14.0.0.442 [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. и прогр. (2,54 Гб). – АБВУ Software Ltd., 2008. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM).

5. Никитин, М.В. Курс лингвистической семантики: учеб. пособие / М.В. Никитин. – СПб.: Науч. центр проблем диалога, 1996. – 757 с.

6. Webster's New World Dictionary & Thesaurus. Version 2.0. [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. и прогр. (203 Мб). – Accent Software International Ltd., Macmillan Publishers, 1998. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

7. Adams, D. The Ultimate Hitchhiker's Guide to the Galaxy / D. Adams. – NY: Ballantine Books, 2002. – 815 p.
8. Chandler, R. Farewell, My Lovely / R. Chandler. – Harmondsworth: Penguin Books, 1985. – 253 p.
9. Cussler, C. Treasure / C. Cussler. – London: Grafton Books, 1989. – 600 p.
10. Cussler, C. Night Probe! / C. Cussler. – London: Sphere Books, 1982. – 372 p.

КИНЕСТЕТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ДИАЛОГАХ

Е.В. Малышева
ТвГУ (г. Тверь)

Взаимодействие вербальных и кинестетических действий / кинестем интерактивного обмена помогает партнеру по диалогу не только воспринимать комплексные (тактильно-вербальные) диалогические реплики адресанта положительно, но и настраивать адресата на дальнейшее результативное взаимодействие, тем самым посредством использования комплексного вербально-авербального композита [2; 3] достигается необходимый уровень отношений, который в дальнейшем будет развиваться и поддерживаться. Однако использование различных коммуникативных средств языковой манифестации, объединенных общим значением, во многом зависит и от типичной (ситуационной) модели общения и поэтому накладывает определенный контекст использования тех или иных кинестетических единиц в рамках интерактивного пространства партнеров по диалогу.

Выделенные в таком контексте кинестемы в определенной степени находятся в зависимости от типовых иллокутивных актов (как составляющих ситуационных моделей на уровне функционально-семантического представления), а социальный контекст коммуникации подразумевает определенный набор специфических кинестем, которые используются в рамках типовых речевых актов и шире на базе различных иллокутивных функций [1], входящих в состав различных типов интерактивных взаимодействий.

В процессе исследования собранного кинестетического материала (3730 кинестетических единиц в диалогических фрагментах, из них 1667 кинестетических единиц в английском диалоге и 2063 кинестетических единицы в русском соответственно) для рассмотрения и анализа выделены 3 частотных типа фреймового взаимодействия, к которым относятся *регламентивы*, *сатисфактивы* (о подтипах фреймовых взаимодействий и классификации речевых актов см.: [1, 54–55]), так как именно они представлены наибольшим набором фрагментов с кинестетическим

материалом (из 100% встречаемости кинестетических действий в английском диалоге 25,1% приходится на регламентивы, 25% – на сатисфактивы; из 100% встречаемости кинестетических действий в русском диалоге 33,5% приходится на регламентивы, 25,4% – на сатисфактивы).

Рассмотрим первый подтип фреймовых образований (регламентивы) и выявим частотные кинестетические действия: в речевом акте «обращения» – *to take* (14% от общего употребления кинестем); в речевом акте «приветствия» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *to kiss* (21% от общего употребления кинестем) и *to shake a hand* (13% от общего употребления кинестем); в речевом акте «благодарность» – *to shake a hand* (18% от общего употребления кинестем) и *to take* (8% от общего употребления кинестем); в речевом акте «прощания» – *to shake a hand* (25% от общего употребления кинестем) и *to kiss* (21,4% от общего употребления кинестем) и др.

Ср. и в русском языке: в речевом акте «приветствия» участники диалогического общения используют чаще всего такие кинестемы, как *целовать* (16% от общего употребления кинестем) и *обнять* (15% от общего употребления кинестем); в речевом акте «обращения» – *взять* (15,2% от общего употребления кинестем); в речевом акте «прощания» *целовать* (40,2% от общего употребления кинестем), *обнять* (15% от общего употребления кинестем) и *пожать руку* (13,4% от общего употребления кинестем); в речевом акте «благодарность» *целовать* (29% от общего употребления кинестем); *обнять* (14,4% от общего употребления кинестем); *пожать руку* (12% от общего употребления кинестем) и др.

Рассмотрим следующий подтип фреймовых взаимодействий (сатисфактивы) и выявим частотные кинестетические действия: в речевом акте «успокоение» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *to take* (11% от общего употребления кинестем) и *to kiss* (9% от общего употребления кинестем); в речевом акте «утешение» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *to put* (17% от общего употребления кинестем); в речевом акте «упрек» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *to put* (11% от общего употребления кинестем), *to seize* (6% от общего употребления кинестем), *to push* (6% от общего употребления кинестем); в речевом акте «прощение» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *to give* (17% от общего употребления кинестем) и *to kiss* (10% от общего употребления кинестем); в речевом акте «порицание» партнеры по диалогу чаще всего прибегают

к использованию следующих кинестем – *to shake* (7% от общего употребления кинестем) и *to grasp* (7% от общего употребления кинестем) и др.

Ср. и в русском языке: в речевом акте «утешение» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *обнять* (15% от общего употребления кинестем); в речевом акте «успокоение» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *обнять* (11% от общего употребления кинестем) и *взять за* (10% от общего употребления кинестем); в речевом акте «порицание» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *хватать* (14% от общего употребления кинестем) и *ударить* (11% от общего употребления кинестем); в речевом акте «прощение» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *целовать* (20,4% от общего употребления кинестем) и *обнять* (10,2% от общего употребления кинестем); в речевом акте «упрек» партнеры по диалогу чаще всего прибегают к использованию следующих кинестем – *хватать* (17% от общего употребления кинестем) и *взять за* (10% от общего употребления кинестем) и др.

Таким образом, на основании приведенных данных о кинестетическом сопровождении речевых актов в английском и русском диалоге можно сделать следующий вывод: чаще всего в процессе диалогического общения представители англо-американской лингвокультуры используют следующие кинестемы (без конкретизации/уточнения направленности кинестетического действия: *рука, нога, щека* др., т. е. любая часть тела): – *to take* (7,8% от общего употребления кинестем в диалогах), *to kiss* (7,7%), а представители русской лингвокультуры – *целовать* (15%), *обнимать* (12%), *брать (взять)* (9%), *хватать* (7%).

Литература

1. Романов, А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения / А.А. Романов. – М.: АН СССР, 1988. – 183 с.
2. Романов, А.А. Телесноориентированные дискурсивные практики в пространстве диалога / А.А. Романов, Е.В. Малышева // *Studia Linguistica. Збірник наукових прць.* – Київ: Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – Вип. 5. – Частина 2, 2011. – С. 339–342.
3. Romanov, A. Structural organization of the kinesthetic frame / A. Romanov, E. Malysheva, L. Romanova // *Interdisciplinary Research Journal (Revista Cercetărilor Interdisciplinare)* Bacău: Editura Docucenter. Ediție Specială. V. 2011, 2011. – P. 46–47.

ОТРАЖЕНИЕ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ПЛАСТЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Ж.Б. Манкевич
БарГУ (г. Барановичи)

Проблема взаимоотношения языка и культуры занимает одно из центральных мест в проблематике исследований, ведущихся в русле лингвокультурологии и когнитивистики. Поиск новых путей исследования привел к осознанию необходимости *лингвистического анализа национальной ментальности*, когда в процессе контрастивного сопоставления выявляется концептуальное содержание языковых единиц, отражающих специфический тип восприятия окружающей действительности и традиций национальной культуры [1].

Изучение национальной ментальности достаточно тесно связано с гендерными аспектами языка и коммуникации. Несмотря на интенсивное развитие гендерных исследований, изучение гендерных аспектов языка и коммуникации остается достаточно малоразработанной областью, в частности, в области фразеологии [2].

Гендерная лингвистика, определившаяся в отдельную отрасль науки сравнительно недавно, достаточно жестко противопоставляет концепт «женщина» концепту «мужчина», что отражает специфику отношений полов в современном обществе. Бесспорно, гендерные распри существовали всегда, другой вопрос – насколько они актуальны для общества в определенный исторический момент.

Острота контродикторности полов ярко проявляется в языке. С этой целью на основе синхронического подхода нами было проанализировано около 200 пословиц и крылатых выражений, найденных в периодической печати и на сайтах сети Интернет. Мы распределили их по основным темам: глупость, мудрость, болтливость, жадность, стремление скрыть возраст и др. Приведем примеры некоторых из них с учетом пропорционального уменьшения количества по пунктам классификации.

Глупость.

- Женщина и глупость – несовместимы, но глупость этого не знала.
- Зачастую косметика у женщин скрывает недостатки лица и обнажает недостатки мозга.
- If a woman does her best to show from where her leds grow it means she doesn't want the man to know from where her hands grow.

Болтливость, капризность.

- Если женщине заткнуть рот, она будет говорить носом.
- If a woman keeps silent it means she is dead.

Красота.

○ Красивые женщины подобны большим городам: ими легко овладеть, но трудно удержать.

○ Beautiful legs can live independently.

○ Летом лицо женщины – это грудь!

Неверность и распутство.

○ Никогда не говорите женщине, что незаменимых у нас нет. Иначе она найдет вам замену.

○ If a woman says that she loves you it doesn't mean that she loves only you.

○ Злые жены ставят мужьям шишки, а добрые – рога.

Мудрость.

○ To be happy with a man you must understand him a lot & love him a little.

○ Мужчина умен от книг, а женщина – от рождения.

○ A clever woman prefers beauty to brain because men see better than think.

Загадка.

○ Каждая женщина – загадка. Никогда не угадаешь, во сколько она тебе обойдется.

○ A woman is a riddle which men try to solve all their life.

Хитрость.

○ Мастерство женщины заключается в том, чтобы умело выдать свой гарпун за стрелу Амура.

○ Если женщина называет мужчину самым умным, значит, она понимает, что второго такого дурака ей не найти.

Отношение к семейной жизни

○ Женщина выходит замуж, чтобы привязать к себе мужчину. А мужчина женится, чтобы женщина от него отвязалась.

○ A woman worries about the future until she gets a husband. A man never worries about the future until he gets a wife.

Сварливость.

○ Хороший маникюр может украсить не только руки женщины, но и лицо мужчины!

○ "Wife who put husband in doghouse soon find him in cathouse".

Жадность.

○ Ничто во внешности мужчины не раздражает женщину так, как отсутствие денег.

○ A successful man is one who makes more money than his wife can spend. A successful woman is one who can find such a man.

Возраст и стремление скрыть его.

○ Женщине всегда столько лет, сколько ей никогда не дашь.

○ Men wake up as good-looking as they went to bed. Women somehow deteriorate during the night.

Выносливость.

○ Лошади похожи на женщин: такие же красивые и такие же выносливые.

○ (Английских фразеологизмов не обнаружено).

Нелогичность.

○ Женщина как тень: когда следуешь за ней – убегает, убегаешь от нее – следует за тобой.

Далее следуют тематические группы, «эмансипация» и «связь с нечистым».

Проанализировав материал выборки, можно сказать, что английские и русские пословицы и поговорки в современной женщине подчеркивают в первую очередь глупость, болтливость и красоту (хотя она уже приобрела несколько своеобразный характер). Много пословиц о непостоянстве и супружеской неверности, что связано с более фривольным отношением общества к браку и семье в настоящее время. Сравнительно небольшое количество фразеологизмов относится к темам «сварливость», «жадность», «стремление скрыть возраст», «связь с нечистым» – накладывает свой отпечаток цивилизация и более высокая культура. Парадоксально, но конкурируют между собой в количественном отношении фразеологизмы об уме и мудрости женщины. Похоже, на современном этапе общество не может разобраться, что же в женщине превалирует: ум или глупость.

Если выделить основное отличие английских пословиц и поговорок о женщине от русских, то основная тенденция первых – это эмансипация женщины в современном обществе. Однако во многом заметно сходство с русскими фразеологизмами.

Таким образом, анализ лингвистической выборки, включающей современные английские и русские пословицы и поговорки о женщине, позволяет сделать вывод о том, что на фоне определенных достижений феминизма произошли некоторые изменения и во фразеологическом слое языка: в женщине стал больше подчеркиваться ум, независимость; описание внешности часто приобретает эротично насмешливый характер. О непостоянстве и измене женщины стали говорить без резкого осуждения.

Литература

1. Артемова, А.В. Эмотивно-оценочная объективация концепта женщина в семантике ФЕ /А.В. Артемова: автореф. дисс... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2000. – 21 с.

2. Белик, Е.В. Лингвокультурологические особенности лексики и фразеологии современного английского языка (на материале лингвокультурологического поля «мужчина и женщина» / Е.В. Белик: автореф. дисс...канд. филол. наук. – М.: 2003. – 18 с.

НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

И.Г. Михлина, Ю.А. Русак
БГЭУ (г. Минск)

В основе невербальной коммуникации лежат два источника – биологический и социальный, врожденный и приобретенный в ходе социального опыта человека. Двойная природа невербальной коммуникации объясняет наличие универсальных, понятных всем знаков, а также специфических сигналов, используемых в рамках только одной культуры.

На основе признаков намеренности (ненамеренности) невербальной коммуникации можно выделить три типа невербальных средств: поведенческие знаки, ненамеренные знаки, собственно коммуникативные знаки. Эти знаки представляют собой сигналы, передающие информацию об объекте, событии или состоянии.

Хорошо известно, что невербальное поведение женщин отличается от аналогичного поведения мужчин, поэтому мы можем смело говорить о гендерных аспектах невербальной коммуникации.

Существует много работ по анализу гендерных стереотипов и отношений к ним у разных народов. Среди сложившихся на сегодня гендерных коммуникативных стереотипов можно отметить следующие:

– большая, чем у мужчины, коммуникативная чувствительность женщины. Из-за почти повсеместной ответственности женщин за свой дом, за рождение и воспитание детей от них ожидается большая социализация, коммуникативная направленность на говорящего и на предмет разговора, соблюдение норм этикета и воспитанность;

– большее внимание к психологическим моментам ситуации у женщин, а к когнитивным – у мужчин. В частности, экспрессия в коммуникативном поведении женщины больше: она чаще, чем мужчина, плачет, срывается на крик, но она также чаще и громче смеется;

– преобладание интуиции у женщин и рациональности у мужчин. Здесь необходимо отметить, что, хотя идея о преобладании интуиции у женщин часто имеет пейоративные коннотации, их интуиция основана на экспериментально хорошо подтвержденной большей скорости и точности при декодировании некоторых невербальных ключей адресата;

– женщины более внимательны, чем мужчины, к мимическому диалогическому поведению и знаковым телодвижениям, но их преимущество в дешифровке жестов не столь заметно и еще менее заметно в голосовых и тональных ключах. Хотя эксперименты, проведенные в ряде стран (около десятка), показывают, что это так, однако неизвестно, почему это так, предлагаемые объяснения этого расхождения сами либо не подтверждаются эмпирически, либо не убедительны с теоретической точки зрения;

– инструментальная сфера, самоутверждение, нацеленность на выполнение социальных задач (для мужчин) и социоэмоциональная сфера (для женщин);

– коммуникативный настрой женщины в большей мере социальный и в меньшей степени индивидуальный. Возможно, такое стереотипное представление связано с более низким социальным статусом женщины в большинстве районов земного шара, а у более угнетаемых людей любого пола, как известно, обычно выше социальные мотивации, такие, например, как стремление подняться вверх и занять более достойное и материально обеспеченное место в обществе, а отсюда высокая заинтересованность в понимании тонкостей коммуникации;

– меньшая, чем у мужчин, коммуникативная агрессивность женщин. Женщины чаще склонны видеть хорошее в диалогических партнерах, однако мониторинг их собственного поведения другими обычно им не по душе, а потому и в экспериментах, и в реальной жизни они часто «прячутся» (отсюда большая скованность в позах, взглядах);

– эмпатия. Женщины более чувствительны к невербальным проявлениям, потому что проявляют больше эмпатии с партнерами по коммуникации. «Я больше нервничаю, если рядом нервничают», «Я так чувствительна к настроению других, что...» – эти и аналогичные по характеру суждения скорее женские, чем мужские. Знание того, что и как чувствуют другие, облегчает женщине декодирование невербальных ключей;

– тематика бесед. У женщин много разговоров о семье, о детях, о болезнях (более выражено внимание к здоровью), о покупках, а у мужчин – это беседы о работе, спорте, политике, технике, автомобилях и др. Отсюда тоже проистекают различия в невербальном знаковом поведении;

– состояние подавленности, угнетенности и депрессии у женщин зарегистрировано как более частое, чем у мужчин. Это, конечно, отражается в телесном и мимическом поведении. Выражение страха, подозрительности и жалобы у женщин ярко представлены в четырнадцати из пятнадцати культур, обследованных в этом отношении. Мужчины чаще жалуются на неприятности на работе, но одновременно у них больше напористости, им присуща более высокая самооценка, они склонны к поиску приключений и к смене занятий;

– женщины менее склонны, чем мужчины, объяснять свои действия на языке способностей, а объясняют их невезением, неудачей.

Различия по гендеру, отражаемые в невербальном поведении, привели к тому, что отдельные жесты и даже целые стили невербального поведения стали оцениваться как (более) женские и, соответственно, (более) мужские, независимо от реального пола их исполнителя. Можно говорить о том, что существуют как мужские, так и женские позы, жесты, походка.

Знание гендерных коммуникативных стереотипов, несомненно, помогает лучше понять своего собеседника, будьто мужчина или женщина, и, соответственно, успешно осуществлять коммуникацию.

Литература

1. Морозов, В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. – М.: ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 1998. – 189 с.
2. Крейдлин, Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации: эмоциональный аспект // Сборник научных статей / Под ред. И.А. Шаронова. М.: РГПУ, 2005. – 300 с.
3. Нуржанова, З.М. Невербальные средства общения: гендерный аспект. Автореферат канд. дисс. Алматы. 2005.
4. Баженова, И.С. Экспрессия эмоций в контексте гендерных исследований // Разноуровневые характеристики лексических единиц. Сборник научных статей по материалам докладов и сообщений конференции. Часть 4. Слово в тексте. – Смоленск: СГПУ, 2001. – С. 99–104.
5. Кирилина, А.В. Гендер: Лингвистические аспекты. – М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 1999. – 180 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЛОИНДИФФЕРЕНТНЫХ ИМЕН (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО БРИТАНСКОГО ИМЕНИ)

О.Н. Новикова
Башкирский ГАУ (г. Уфа)

Полоиндифферентные имена, или имена-unisex следует рассматривать в историческом аспекте, т. к. большинство из них возникло из других групп лексики. Их возникновение относится к XIII в., когда существовал обычай называть дочерей именами святых: девочек крестили и называли *Philip, Nicolas, Alexander, James*. Причинами активизации использования полоиндифферентных имен сегодня называют рост феминистского движения и сексуальную революцию с ее нейтрализацией половых ролей. Но называние детей именами, принятыми для другого пола, одномоментно не превращает мужские имена в женские, а женские – в мужские. Переход в другой род – это длительный процесс. Х.Б. Барри и А.С. Харпер, проследив динамику именников США и Соединенного Королевства с 1933 по 1979 гг., обнаружили, что, прежде чем стать unisex, имя обычно теряет свою маскулинность [Barry 1982]. После недолгого неопределенного статуса имя обычно становится женским, ср.: *Courtney, Kim, Lindsay, Meredith*. Меньшее число имен переходит из женских в мужские через стадию unisex, ср.: *Keith, Marty*. В XX в. его интенсификации значительно способствовали заимствования, которые не различают род в силу своей морфологии. С.И. Гарагуля делает вывод о нейтрализации родовых различий у дериватов в зависимости от морфологической структуры полного имени [Гарагуля 2002:42], ср.:

Stacey/Stacy < *Eustace* м, *Anastasia* ж. Частая неясность этимологии, престижность способствуют тому, что имя начинает использоваться с референтом безотносительно к его полу. По своему происхождению это, в основном, оттопонимичные или отантропонимные образования.

В пестрой по составу группе однополых имен происходит процесс возникновения вариантов, большей частью графических, но также и морфологических. Самое знаменательное – в том, что эти варианты закрепляются как женские имена, ср.: *Rylee* < *Riley*, *Tracie* < *Tracy*, *Carola* < *Carol*. Отмеченность осуществляется «женскими» финалями *-ie*, *-a*, по которым женские имена противопоставляются мужским в парах однокоренных имен, ср.: *Alan* – *Alana*, *Stephen* – *Stephanie*. Однако, «женское» окончание становится все более «популярным» у мужских имен. Представленность в списке самых популярных имен и пометы в словарях указывают на имеющуюся предпочтительность однополого имени для того или иного пола. Вкупе с появлением вариантов (преимущественно женских) это ведет к возникновению новых имен, отмеченных по полу референта. При этом женский именник пополняется больше за счет большего количества маркеров.

Социологами, психологами, лингвистами было проведено много ассоциативных экспериментов с целью выявления стереотипов имен, выявивших гендерный фактор, определяющий оценку имени. Стереотипы популярных имен оказываются гендерно окрашенными, поэтому некоторые лингвисты объясняют всплеск нетрадиционных и полоиндифферентных имен языковым антисексизмом – стремлением преодолеть языковую и концептуальную предвзятость против женщины (J. Сох, С.М. Пак). Неслучайно выявлена предрасположенность называть полоиндифферентными именами девочек. Но исторический процесс ведет как к смене общественных приоритетов, так и к изменениям когнитивных оснований ряда языковых категорий [Колосова 1996]. Глубоко и всесторонне проанализировав категорию рода в современном английском языке, автор приходит к выводу, что когнитивной основой гендерных различий, закрепленных, в частности, в личных именах, является отчуждение полов, основанное на социальном противопоставлении мужчин и женщин.

Гендерная стереотипизация, как известно, тесно связана с выражением оценки и влияет на формирование ожиданий от представителей одного или другого пола определенного поведения [Кирилина 1999: 165]. Гендерные исследования языкового материала различных языков, отраженные в многочисленных работах последних лет, показывают преобладание андроцентричности, т. е. речь идет об ориентированности языка на дефиниции и оценки, производимые с точки зрения мужчин. Однако, А.В. Кирилина в настоящее время отмечает социально-обусловленную тенденцию к стиранию граней между женскими

и мужскими гендерными стереотипами [Кирилина 1999:145]. Исследования Е.В. Белик показывают, что современному английскому языку свойственно снижение андроцентризма вследствие изменений в традиционном распределении гендерных ролей, что приводит к изменению в лексическом составе языка [Белик 2003]. Количественное преобладание женских имен, рост числа полоиндифферентных имен ярко манифестируют этот процесс.

Анализ языкового материала приводит к выделению следующих видов полоиндифферентных имен: 1) омофоны, с предпочтением конечной «у» в мужских именах, «i/ie» – в женских, ср.: *Terry vs Terri, Johnny vs Johnie*. Традиционное мужское написание меняется для создания женского имени. Следовательно, если женский вариант становится популярным, то использование мужского имени сокращается; 2) отфамильные или оттопонимные имена, изначально «бесполое», ср.: *Parker, Morgan*.

Таким образом, имена-унисекс играют значительную роль в сокрытии пола их носителей, что привлекательно для женщин, ощущающих гендерное стереотипизирование по имени, и невыгодно для мужчин. Социологи и лингвисты единодушны в том, что полоиндифферентные имена более характерны для женского имени.

Анализ фактического материала показывает, что возникновение полоиндифферентных имен – это гетерогенный процесс, в ходе которого одни имена почти полностью «меняют пол», другие расширяют свою референцию по половому признаку, и это расширение индивидуально для каждого имени, ср.: имена *Ashley, Cassidy, Jade, Kerry, Leslie, Reagan, Shannon, Tracy* характерны для женщин; *Alexis, Bailey, Paris, Robin* – эти имена даются большей частью женщинам; имена *Erin, Addison, Ashton, Jordan, Riley* используются примерно в равной степени для представителей обоих полов; в основном мужскими являются имена *Cameron, Dakota, Jaden, Logan; Aidan, Chase, Corey, Dylan, Mason, Ryan*.

Вместе с полоиндифферентной английской фамилией полоиндифферентные личные имена создают полоиндифферентную антропонимическую пару, не определяющую индивида ни по полу, ни по этнической принадлежности, что неизбежно ведет к идентификационным и коммуникативным затруднениям.

Литература

1. Белик, Е.В. Лингвокультурологические и гендерные особенности лексики и фразеологии современного английского языка [Текст]: автореф. дис. канд. филол. наук / Е.В. Белик. – М., 2003. – 24 с.
2. Гарагуля, С.И. Английское личное имя как объект изучения языка, истории и культуры [Текст] / С.И. Гарагуля. – Белгород: Белгор. гос. технологическая академия строительных материалов, 2002. – 144 с.
3. Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты [Текст] / А.В. Кирилина. – М., 1999. – 180 с.

4. Колосова, О.Н. Когнитивные основания языковых категорий [Текст]: автореф. дис. д-ра филол. н. / О.Н. Колосова. – М., 1996. – 40 с.

5. Barry, H.B. The Majority of Female First Names Ended in A or E Throughout the Twentieth Century [Текст] / H.B. Barry, A.S. Harper // Gender Roles. Ed. J.W. Lee. – Nova Science Publishers, Inc. – 2005. – P.117–143.

АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ОТОНИМНЫМ КОМПОНЕНТОМ “DUTCH”

М.А. Овсяник

МГПУ им. И. П. Шамякина (г. Мозырь)

В настоящее время интенсивно развиваются межнациональные, межкультурные и межгосударственные контакты, поэтому проблема «языка и культуры» представляет большой интерес. Чтобы достичь более полного взаимопонимания между представителями разных культур, необходима не только высокая степень овладения данным языком, но и глубокое проникновение в различия сопоставляемых культур, которое возможно посредством изучения фразеологии того или иного языка.

Во фразеологическом составе английского языка есть некоторое количество ФЕ с отонимным компонентом «dutch», и все они имеют негативные характеристики и отрицательные стереотипы (например, *dutch feast* – пир, на котором хозяин напивается первым).

Этимология многих ФЕ с данным компонентом уходит своими корнями в глубокое прошлое английского народа, а именно к англо-голландским войнам между Англией и Нидерландами в XVII–XVIII веках, в которых оспаривалась морская гегемония и колониальное господство. Например, *dutch bargain* – сделка, выгодная лишь одной стороне, – имеет отрицательное значение и восходит к англо-голландской конкуренции на морях. Семантика ФЕ *dutch courage* – быть смелым во хмелю, пьяная удаля – также связана с историей войн XVII века. В 1650 году голландский доктор изобрёл джин, чтобы из него создать мочегонное лекарство. Но напиток получил большую популярность у английских солдат за согревающий эффект. По окончании Тридцатилетней войны английские солдаты вернулись домой с «голландской храбростью». Король Уильям III способствовал производству джина, который иногда давали рабочим как часть заработка. Фразеологизмы, которые кажутся никак не связанными с историей войн, аккумулировали основные события предыдущей эпохи и отражают восприятие мира через призму неприязни к «столетним врагам». Поэтому в английской фразеологии есть такие ФЕ, как “*dutch comfort*” – слабое утешение, “*dutch concert*” – «кошачий концерт», кто в лес, кто по

дрова, “*dutch nightingale*” – лягушка, “*double dutch*” – галиматья, ерунда, “*in Dutch*” – в немилости, в затруднительном положении.

Фразеологизм “*dutch defence*” – притворная защита – в свою очередь, никак не связан с голландскими воинами. Изначально термин «голландская защита» был описан в книге голландского шахматиста Элиаса Стейна как «дебют, начинающийся ходом».

ФЕ “going Dutch” – свидание, на котором счёт оплачивается поровну – также не связан с войной XVII века, хотя негативный стереотип все-таки сохранился. На самом деле, это часть голландского этикета. В Нидерландах принято оплачивать счёт поровну за заказ группы людей в ресторанах. Фразеологизм “going Dutch” есть во многих языках. В Южной Корее такой выход в свет называется “*Dutch Pay*”. Интересен тот факт, что в Колумбии, Южной Америке, Аргентине и Тайланде данный вид оплаты за заказ в ресторанах называется “pay American style” или “American share”. В Египте это называется Englizu, что переводится как “English style”, а в Турции – “German style”.

За каждым фразеологизмом стоит кусочек реальной жизни народа, каждая фразеологическая единица – это крупица знаний о стране. Изучая фразеологический состав языка, есть возможность посмотреть на фразеологизмы как на маленькие “фотографии” жизни народа-носителя этого языка, и исследования в данном аспекте позволяют вплотную подойти к вопросу о содержательном потенциале фразеологических единиц.

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПТОВ

Е.А. Огнева

НИУ «БелГУ» (г. Белгород)

В настоящее время в когнитологии исследуются различные типы концептов, но нет общепризнанной типологии, которая позволила бы: а) представить то, как выстраиваются отношения между разными типами художественных концептов; б) выяснить, насколько и как оперативные единицы сознания соотносятся между собой. Под художественным концептом понимается компонент художественной концептосферы автора, включающий те ментальные признаки и явления, которые сохранены исторической памятью народа и являются в сознании автора когнитивно-прагматически значимыми для развития сюжета; создают когнитивную

ауру произведения и требуют от переводчика определённой межкультурной компетенции [Огнева 2009:8–9].

В когнитивистике существуют следующие подходы к типологии концептов: 1) **по степени абстракции образного компонента мыслительного образования**: от конкретной картинки до обобщенного мыслимого заместителя множества образов; 2) **по передаче конкретно-чувственного образа**: значения большинства слов, содержащих наглядные внешние характеристики, иллюстрируются в словарях с помощью картинок [подробнее: Бабушкин 1996:43–67]; 3) **по признаку транслируемости**: переход концепта в процессе общения от одного индивидуума к другому и от одной культуры к другой. Подчеркнём, что транслируемость, по мнению В.И. Карасика, является важнейшей дискурсивной характеристикой концептов, так как по этому признаку можно противопоставить концепты «активно и пассивно транслируемые, содержательно модифицируемые и немодифицируемые, переводимые и непередаваемые в иные формы» [Карасик 2003: 17–18]; 4) **по языковым способам репрезентации** (лексическая и композиционно-стилистическая экспликации и др.); 5) **по типу структуры**: а) одноуровневые концепты, б) многоуровневые – понятийный, образный, значимостный уровни [Воркачёв 2004: 7], в) сегментные концепты; 6) **по типу носителей**: а) общенациональные, б) групповые, в) индивидуальные. Перечень типов концептов нестатичен и пополняется новыми структурами представления знаний.

Суммируя вышесказанное, мы считаем, что востребованный современным состоянием когнитивной наукой процесс типологизации художественных концептов может иметь следующий вектор разграничения последних по трём факторам:

- по смысловому наполнению: базовые и культурные художественные концепты;
- по образу функционирования в речи: угасающие, появляющиеся, актуализированные концепты;
- по типу структуры представления знаний: фреймы, сцены, сценарии, когнитивные карты и т. п.

1. По смысловому наполнению концепты можно подразделить на два типа: базовые и культурные. Основным признаком отличия является закреплённость концепта за определённым способом языковой реализации.

Базовые художественные концепты – определённые универсальные концепты, отражающие понятия духовной жизни общества, формирующиеся в социокультурном пространстве в конкретные исторические периоды. Базовые концепты – это **концепты-универсалии (протоконцепты)** [подробнее: Вежбицкая 1999: 53], представленные в научном сознании в форме этических

терминов и логических операторов. В художественном произведении концепты-универсалии реализуются как базовые художественные концепты.

Культурные художественные концепты – это ментальные сущности, в которых отражается «дух народа», что определяет их антропоцентричность – ориентированность на духовность, субъективность, социальность и «личную сферу» носителя этнического сознания.

Культурные художественные концепты, во-первых, формируют этнокультурное видение мира; во-вторых, преломляются в языке, в-третьих, являются символически насыщенными знаками определенной культуры [Воркачѳв 2004].

В художественном тексте этот тип концептов предстаѳт в виде **концептов-уникалий**, которые отражают социально-психическое многомирие, представленное разными этноязыковыми сообществами [подробнее: Алефиренко 2006].

Результаты нашего исследования показывают, что любая культурема – это концепт-уникалия, но не каждый концепт-уникалия – это культурема. Под культуремой понимается «совокупность трех компонентов: **план содержания, план выражение и реализия-предмет, отражаемая данным языковым знаком**» [Моисеева, Огнева 2010:30].

Ключевые художественные концепты культуры фокусируют в себе всю систему смысловой организации этносознания в единстве его парадигматических, синтагматических и лингвокультурных (ценностно-смысловых) связей [Алефиренко 2006:152], отраженных в художественном тексте.

II. По образу функционирования в речи концепты могут быть разграничены на: угасающие, появляющиеся, актуализированные. **Угасающие художественные концепты** – исчезающие из обихода концепты, например, концепт «честь». **Появляющиеся художественные концепты** – формирующиеся концепты, например концепт «виртуальность» [подробнее: Карасик 2003:18]. **Актуализированные художественные концепты** – активно употребляемые обществом концепты.

Для когнитивного структурирования и последующего моделирования концептосферы художественного текста релевантными являются базовый и культурный типы художественных концептов, которые могут предстаѳт в произведении как угасающий концепт, появляющийся концепт, актуализированный концепт.

III. По типу когнитивной структуры представления знаний (формат знания) нами выделяются фреймы, сцены, сценарии, скрипты и т. п. Сочетание статичных и динамичных когнитивных структур [Доценко 2006:39–42] концептосферы художественного текста определяет

содержание и характер репрезентации так называемой «сверхглубинной семантики», нацеленной на осмысление механизмов сопряжения категорий языковой семантики с более общими когнитивными категориями, являющимися результатом освоения мира человеческим познанием. Нами детально исследуются такие форматы знания, как фрейм, сценарий, сцена.

Фрейм рассматривается как структурированная единица знания, в которой выделяются определенные компоненты и отношения между ними; это когнитивная модель, передающая знания и мнения об определенной, часто повторяющейся ситуации [Болдырев 2004:29]. Фрейм может быть как статичным, так и динамичным (по принципу репрезентации знаний). Статичный фрейм представляет собой «пакет», «ячейку» схематизированного опыта человека. Динамичный фрейм отражает категориальный опыт человека в процессе речепроизводства как смысловой каркас его дискурсивной деятельности [Никонова 2006], поэтому один и тот же фрейм, но с несколькими вариантами «прочтений» может быть развернут в несколько сценариев.

Сценарий представляет собой когнитивную структуру, описывающую последовательность событий в контексте [Schank, Abelson 1977]. Контекст предстает в этом плане в когнитивном смысле. Мы разделяем мнение С.А. Жаботинской о том, что «сценарий есть тот же фрейм, в котором элементы сканируются, «пробегаются» мысленным взглядом в определенной последовательности <...>. Во фрейме как статической структуре представления знаний элементы расположены одномоментно [Жаботинская 2000:15–21], т. е. во фрейме учитывается пространство, а в сценарии как в динамической структуре представления знаний – время.

Таким образом, когнитивный сценарий – это «абстрактная ментальная структура, в основе которой находится интерпретация говорящим ситуации внеязыковой действительности как повторяющегося динамического процесса, состоящего из совокупности эпизодов и обладающего набором участников с закрепленными социальными ролями» [Плотникова 2005].

Сцена – динамичная когнитивная структура, состоящая из трех терминалов: 1) адресат, 2) адресант, 3) совокупность передаваемой информации [подробнее: Котенёва 2005:207–210], соединяющей терминалы 1 и 2.

Когнитивная карта – ориентировочные когнитивные схемы, связанные с перемещением в окружающей среде, это фрейм + сценарий, то есть сочетание пространственной характеристики и временной.

Все вышеперечисленные типы форматов знания репрезентируют угасающие, появляющиеся и актуализированные художественные

концепты с различной степенью частотности, которая обусловлена когнитивно-коммуникативной рамкой художественного произведения.

Отообразим предложенную типологию художественных концептов в следующей схеме:



Следуя данной схеме, охарактеризуем, к примеру, концепт *‘Родина’*:

а) базовый концепт, б) актуальный концепт, в) репрезентируется сочетанием статичных и динамичных когнитивных структур, преимущественно фреймом, сценарием, сценой (см., например, концептосферу художественных произведений «Война и мир», «Хождение по мукам»).

Таким образом, предложенная в исследовании типология художественных концептов, наряду с типологией Н.Н.Болдырева [Болдырев 2009: 26] позволяет, по нашему мнению, систематизировать накопленный на данный момент материал по типам концептов. Типология концептов по вышеизложенным принципам является основой их моделирования.

Литература

1. Алефиренко, Н.Ф. Язык, познание и культура: Когнитивно-семиологическая синергетика слова: Монография / Н.Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 2006. – 228 с.
2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А.П. Бабушкин. – Воронеж: Изд-во Воронеж ун-та, 1996. – 104 с.
3. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 18–36.

4. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая / Пер. с англ. А.Д. Шмелева, под ред. Т.В. Булыгиной. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
5. Воркачѳв, С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачѳв. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 236 с.
6. Доценко, Д.В. Соотношение статистического и динамического в природе лингвокультурного концепта / Д.В. Доценко // Междунар. конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов 26–28 сентября 2006 года / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им Г.Р. Державина, 2006. – С. 39–42.
7. Жаботинская, С.А. Концептуальная модель частеречных систем: фрейм и скрипт / С.А. Жаботинская // Когнитивные аспекты языковой категоризации: Сб. науч. тр. – Рязань, 2000. – С. 15–21.
8. Карасик, В.И. Транслируемость концептов / В.И. Карасик // Проблѳмы вербализации концептов в семантике языка и текста: материалы междунар. симпозиума. Волгоград, 22–24 мая 2003 г. В 2 ч. Тезисы докладов. – Волгоград: Перемена, 2003. – Ч. 2. – С. 17–19.
9. Котенѳва, И.А. Сцена как способ репрезентации ольфакторных знаний / И.А. Котенѳва // Филология и культура: материалы V Международной конференции. – Тамбов: ТГУ, 2005. – С. 207–210.
10. Моисеева, С.А. Художественный текст как объект межкультурной адаптации: монография / С.А. Моисеева, Е.А. Огнева, 2-е изд. – М.: ИРИС ГРУПП, 2010. – 202 с.
11. Никонова, Ж.В. Теория фреймов в аспекте лингвистических исследований / Ж.В. Никонова, 2006 [http:// evcprk.ru/article.php?id = 26](http://evcprk.ru/article.php?id=26)
12. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста: Монография / Е.А. Огнева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 280 с.
13. Плотникова, А.М. Когнитивные сценарии глаголов поведения / А.М. Плотникова // Конференция «Филология и культура». – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 383–386.
14. Schank, R.C. Scripts, Plans, Coals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures / R.C. Schank, R.P. Abelson. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1977. – 248 p.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ДИАЛЕКТОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Ж.Я. Павлова

БГПУ им. М. Танка (г. Минск)

Практическая важность ознакомления с английскими диалектами заключается в том, что это дает возможность понять специфику различных форм существования языка, ибо, как справедливо замечает проф. В.Н. Ярцева, язык в своем конкретном бытии выступает как многоплановая система (литературный язык, территориальные и социальные диалекты), как противоречивое единство, осуществляемое в многообразии своих функциональных и структурных признаков [3, 86]. В частности, только изучение территориальных диалектов позволяет выявить сущность так называемой разговорной английской речи

и социальных диалектов, тесно связанных с диалектами территориальными.

Одной из основных особенностей современных английских территориальных диалектов (как и диалектов других языков) является их консерватизм. Те или иные отклонения от литературного стандарта обусловлены в большинстве своем не эволюцией, а именно отсутствием эволюции: в диалектах сохраняются многие языковые явления различных периодов истории языка, а также разного рода иноязычные напластования – скандинавские, норманнские и др. Другой особенностью современных английских диалектов является их вариантность на всех языковых уровнях (фонетика, грамматика и особенно лексика).

Синхронное состояние фонетической системы современных английских диалектов непосредственно обусловлено спецификой ее исторического развития в том или ином ареале, взаимными контактами диалектов, влиянием языковых образцов языка победителей (например, норманнов) на язык побежденных или отсутствием такового. Если на некоторых территориях (особенно южных) произношение ряда звуков и звукосочетаний совпадает с литературными стандартами (последний в той или иной степени проник во все английские диалекты), то в других ареалах можно отметить значительные расхождения по сравнению с общенациональным языком – произношение отдельных звуков в английских диалектах в ряде случаев не только отличается от литературного, но и дифференцируется на отдельных территориях [2, 42].

Ниже будут рассмотрены специфические черты диалектного употребления как гласных и их сочетаний в различных позициях в слове, так и согласных.

1. Одно из основных фонетических отличий диалектов от литературного стандарта состоит в количественных характеристиках:

– долгота гласного в диалектах на месте краткости в литературном варианте. Так, например, комбинация **a** + **nd** произносится как долгое [a:] в вост. и зап. Сассексе, на юге графства Саррей, в юго-вост. Кенте, в Шотландии: *hand* [ha:nd], *brand* [bra:nd], *wander* ['wa:ndɔ]. Односложные слова с **i** часто произносятся с долгим гласным в зап. Сомерсетшире, вост. и южн. Девоншире, в сев. Дарбишире, южн. Норфолке: *bid* [bi:d], *bin* [bi:n], *bit* [bi:t], *fin* [fi:n], *dish* [di:S], *tip* [ti:p];

– краткость гласных в диалектах на месте долготы в литературном стандарте. В сочетаниях **asp**, **ass**, **ast** произношение **a** обычно совпадает с литературным в северных графствах, однако в южных и особенно в юго-западных графствах **a** в этих случаях обычно отражается как [x], а в Шотландии как [e]. Так, в Нортамберленде, Дареме, Камберленде, Йоркшире, Линкольншире, Ноттингемшире находим: *grass* [grxs], *glass* [glxs], *fast* [fxst] и др.

2. Другим не менее важными, фонетическим отличием диалектов от литературного стандарта являются качественные показатели отдельных звуков:

– тенденция к дифтонгизации монофтонгов литературного языка. Так, в среднем Йоркшире, в сочетаниях *a + l*, *a + ll* гласный *a* отражается как [uqɫ]: *fall* [fuqɫ], *wall* [wuqɫ]. В юго-вост. Ланкашире, южн. и сев. Стаффордшире, вост. Дарбишире, зап. Уорикшире, зап. Саррее, сев. Нортхамберленде и др. *ee*, *ea* реализуются как дифтонг [eɪ]: *eat* [eɪt], *pea* [peɪ], *steal* [steɪl], *wean* [weɪn], *weave* [weɪv];

– тенденция к монофтонгизации дифтонгов. В условно-открытом слоге *a* в английских диалектах может реализоваться как долгое [i:], например, в Нортхамберленде, сев. Дареме, среднем Камберленде, зап. Уэстморленде, сев.-вост. Йоркшире, в южн. Шотландии и др.: *make* [mi:k], *mane* [mi:n], *name* [ni:m], *shake* [Si:k], *grave* [gri:v], *shame* [Si:m]. Гласный *o* в условно-открытом слоге и сочетание *oa*, которые в литературном стандарте реализуются как дифтонг [ou], в южн. Шотландии реализуется как долгое [i:]: *load* [li:d], *most* [mi:st];

– озвончение глухих смычных литературного языка. В южных и юго-зап. графствах (Кент, Саррей, Сас-секс, Хемпшир, Уилтшир, Дорсетшир, Сомерсетшир, Девоншир и в некоторых частях Хертфордшира, Пемброкшира, Глостершира, Беркшира) щелевые *f*, *th*, *s*, *sh* озвончаются в различных позициях. Например, в начальной позиции озвончение происходит в словах: *Friday* ['vri:xdɪ], *friends* [vrɪnz]. Ср. также озвончение других щелевых: 1) *seagull* ['ze:gl], *supper* ['zʌpə], *spider* ['zbɪdər]; 2) *shovel* ['zʌvəl], *shirt* [Zert], *shoe* [Zu:].

– оглушение звонких. Так, конечное [d] оглушается, особенно после [l, n, r] в односложных словах типа *field*, *child*, *fold*, *hold*, *blind*, *hand*, *coward*, *land* (Ланкашир, Чешир, сев. Стаффордшир, Дарбишир).

3. Для диалектов весьма характерно произношение тех звуков, которые в литературном варианте вообще не произносятся. В южн. Шотландии в сочетаниях *ow*, *aw* в конце слова иногда звучит *v*: *snow* [sna:v], *sow* [sa:v], *lawyer* ['la:vjər], *owe* [ja:v] и др.

4. С другой стороны, многие звуки, произносимые в литературном варианте, в диалектах опускаются. Звук [w] не произносится в словах: *sweep* [su:p] – Абердин, вост. Шотландия, сев. Ирландия; *swim* [sum] – Нортхамберленд, южн. Шотландия; *swore* – южн. Оксфордшир, вост. Хертфордшир, южн. Саррей, Сассекс; *swoon* [zaund] – сев.-зап. Оксфордшир, Уилтшир. Конечное [d] отпадает после [l, n] в сев. графствах и особенно в Шотландии (кроме южн. ее части). В других графствах утрата [d] в этой позиции не столь распространена, но в некоторых словах встречается на обширной территории: *fiel(d)*, *chil(d)*, *hol(d)*, *mil(d)*, *gol(d)*, *tol(d)*, *fin(d)*, *ben(d)*, *frien(d)*, *stan(d)* и др.

5. Весьма характерно использование паразитических звуков в слове. Так, в юго-западных диалектах между *l* и *r*, *r* и *l*, *n* и *r* развилось

паразитическое [d]: *tailor* ['taɪldɔːr], *smaller* ['smɔːldɔːr]. Конечное паразитическое [d] появилось в ряде диалектов после [l, n, r] (Ратлендшир, зап. Уилтшир, Хертфордшир, сев.-вост. Норфолк, Линкольншир и др.): *feel* [fiːld], *school* [skuːld], *idle* [aɪld], *mile* [maɪld].

6. Интересным явлением, типичным для английских диалектов, является так называемая смена смычных согласных, при которой употребляются несколько вариантов одного и того же слова с различными согласными в любых позициях: *little* – *tickle*, *mask* – *mast*, *parrick* – *paddock*, *arrish* – *eddish*, *keevy* – *keemy*, *sigle* – *sidle*, *brodle* – *brogle*.

7. Весьма типично для английских диалектов явление эпентезы гласного (вставки) между двумя согласными в слове (явление *svarabhakti*). Например, *harn* > *harran*, *harren*; *lark* > *larrack*, *film* > *vellum*.

Изучение диалектов дает бесценный и поистине неисчерпаемый материал не только для проникновения в глубочайшие истоки языка, в его историческое прошлое, но и позволяет понять особенности становления и развития литературной нормы, а также языковых вариантов, возникших за пределами основной территории распространения языка. Только учет диалектных данных открывает возможность понять не только так называемые «отклонения» от правил произношения, но и сами эти правила, и может служить прочной основой для исследования становления и развития значений слов.

Литература

1. Торсуев, Г.П. Константность и вариативность в фонетической системе (На материале английского языка) / Г.П. Торсуев. – М.: Наука, 1977. – 125 с.
2. Шахбагова, Д.А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка / Д.А. Шахбагова. – М.: Высшая школа, 1982. – 128 с.
3. Ярцева В.Н. Проблемы языкового варьирования: исторический аспект // Языки мира: проблемы языковой вариативности: сб. ст. / отв. ред. В.Н. Ярцева. М.: Наука, 1990. – 211 с.

СОМАТИЧЕСКАЯ СИНЕКДОХА КАК СРЕДСТВО МАРКИРОВАНИЯ СВЯЗИ КЛЮЧЕВЫХ УЧАСТНИКОВ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА (на материале поэтических книг Библии)

И.М. Пиевская

Воронежский государственный университет

Язык религиозного дискурса отличается формальной и содержательной консервативностью, которая диктуется необходимостью сохранения его догматического потенциала. Религиозный дискурс в целом определяется как регламентируемая определенными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующая

и воспроизводящая речемыслительная деятельность, направленная на формирование, трансляцию и изменение догматического мышления, сакрального мироощущения и мистического опыта.

Смысловым центром дискурса является так называемый сакральный текст, который содержит в себе базовые положения религии и служит ориентиром и отправной точкой в реализации дискурсивной практики. Канонический текст фактически представляет собой запись религиозного учения и может быть использован для объяснения жизненных ситуаций и построения новых религиозных текстов (выступая в роли прецедентного источника). Кроме того, он наделяется статусом символа веры, ее содержания и даже ее адресанта. [3, 28–29].

Когнитивная картина мира в иудейско-христианском дискурсе характеризуется антропоцентричностью и носит по большей части деятельный характер. Подавляющее большинство лексико-семантических, стилистических средств в Библии совмещено с соматизмами, что подчеркивает идею о близкой связи человека (клиента) (как «нечестивого», так и «праведного») со своим Создателем (суперагентом). Примечательно, что большая часть соматических синекдох в поэтических текстах совмещена с так называемыми «обратными» метафорами: конструктивные коллизии абстрактных и конкретных понятий способствуют созданию еще большей выразительности и красочности описаний. Семантико-стилистические приемы редко ограничиваются одним образом или простотой структуры на фоне сложного, хотя и упорядоченного синтактико-стилистического рисунка книги Псалмов. Кластеры синекдох-соматизмов и синтаксических фигур создают уникальный ритм библейского повествования, архитектоника которого основана на цикличности и повторяемости. Последние являются средствами вербализации одной из ключевых системообразующих стратегий рассматриваемой нами разновидности религиозного дискурса и эффективным средством коммуникативного воздействия на его клиентов. Неудивительно, что больше всего синекдох-соматизмов отмечается в наиболее лиричных книгах Ветхого Завета – книге Псалмов, Плача Иеремии (мольбы, покаянные молитвы). Словом-«рекордсменом» является сердце *heart(s)* (употребляется 131 раз – Пс. 73:7, 21; 81:12; 101:4, 112:8 и др.), далее следуют уста *mouth(s)* (69 раз), *lips* (26); затем глаза, очи *eye(s)* (55); язык *tongue(s)* (34), нога *foot, feet* (31), голова *head(s)* (28), внутренности, чрево, утроба *reins* (5); *womb* (7); зубы *teeth* (8).

Так, правая рука в Ветхом Завете символизировала царственную власть и могущество или священство: *Thou wilt shew me the path of life: in thy presence is fulness of joy; at thy right hand there are pleasures for evermore* (16:11). Ты укажешь мне путь жизни: полнота радостей пред лицом Твоим, блаженство в деснице Твоей вовек. (15:11) *Oh let the wickedness of the*

wicked come to an end; but establish the just: for the righteous God trieth the hearts and reins (7:9). Да прекратится злоба нечестивых, а праведника подкрепи; ибо Ты испытываешь сердца и утробы, праведный Боже! (7:9)

В ветхозаветные времена сердце (на иврите – לבב libbah (lib-baw')) считалось органом, отвечающим за мышление и волю, а местом чувств были почки (כליה – kilyah), что было переведено на русский язык как «утробы» (по-видимому, в силу культурологических причин). Данные синекдохи, таким образом, указывают на все существо, внутреннюю сущность человека.

Предельно абстрактный и сложный для восприятия концепт Всевышнего «очеловечивается», наделяется личностными характеристиками, будучи максимально приближен к личности псалмопевца в его концептосфере. Таким образом, соматические синекдохи отражают антропоморфическую позицию автора и являются средствами языкового оформления сквозной темы поэтических книг Библии – близких отношений автора (псалмопевца) и адресата (Бога).

С одной стороны, религиозный дискурс относится к институциональным разновидностям, т.к. используется субъектами института религии с целью сохранения религиозных ценностей и их индоктринации в сознание клиентов. С другой стороны, поэтические тексты Библии позволяют говорить о впадении в его структуру элементов художественного и личностно-бытийного дискурсов, маркируя глубинные личностные переживания их авторов с помощью богатого арсенала соматических синекдох в конвергенции с другими изобразительными и выразительными языковыми средствами.

Литература

1. Карасик, В.Н. Религиозный дискурс / В.Н. Карасик // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 5–19.
2. Крюкова, Н.Ф. / Метафорика и смысловая организация текста / Н.Ф. Крюкова. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 1999. – 128 с.
3. Шейгал, Е.И. / Е.И. Шейгал. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004. – С. 28–29.

ОСОБЕННОСТИ ГИБРИДНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Л.В. Пузан, Е.В. Рудая
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Объектом данного исследования послужили субстантивные композиты, в структуру которых наряду с немецкими компонентами входят и заимствованные, например: *der Spitzenjob*, *der Crew – Bereich*, *der Umweltmanager*, *the – Black – Eyed – Peas – Sängerin* и др. Цель исследования заключается в описании структурно-семантических и функциональных особенностей подобных слов-гибридов.

Большинство иноязычных компонентов, входящих в состав гибридных слов, являются англоамериканизмами. Англоамериканские заимствования все чаще проникают во все стороны жизни немецкого общества: в прессу, на радио и телевидение, в законодательные и научные тексты, язык рекламы, а также в устное повседневное общение.

В немецкий язык заимствования приходят двумя путями: в виде «готовых» лексем или через конструирование лексических моделей с немецкими словообразовательными элементами. Исследователи подчеркивают, что последний путь более продуктивен.

Такие конструкции, или гибриды, очень популярны в немецком языке как в бытовых, так и терминологических лексических группах. О гибридизации немецкого словообразования пишет В. Флейшер [1, 104]. У Е.В. Розен находим наряду с термином «гибридные слова» еще один синоним, а именно: неологизмы «второго» и «третьего» порядка [2, 76]. О.В. Олейник называет производное (с английским аффиксом или английской производящей основой) или композитное (с англонеологизмом в качестве основного или определительного компонента) новообразование билингвальным образованием [3, 11].

Присутствие в лексической и словообразовательной системе немецкого языка иноязычных элементов не может остаться без внимания лингвистов. Ряд исследователей, наблюдая определенную динамику этого явления в словообразовательной системе, говорит о ее «интернационализации» [2, 77].

Анализ показал, что гибридные композиты представлены исключительно атрибутивными сложными существительными, иноязычный компонент которых может быть как определяющим, так и определяемым.

В качестве определяющего компонента чаще всего выступают существительные (70% выборки), например: *Jazz-Musik*, *Baby-Wahnsinn*, *Team-Mitglied*, *Trend-Frisur* и др. Приведем текстовые примеры: *In der Regel sitzen Computerarbeiter in einem Auge – Bildschirm – Abstand von 70 cm vor dem Rechner, das ist die Armlänge eines Erwachsenen [FAZ]; Zu*

den knapp 90 Millionen Euro Umsatz sollen mit den **Designermöbeln** weitere 30 Millionen Euro hinzu kommen [FAZ].

Установлены и другие модели. Adj + S: Die Kameras für die **Live** – Übertragung liefen bereits [FAZ]; Erst mal genieße ich mein **Single** – Dasein [FAZ];

V + S: Sie spielt Volleyball oder steigt auf Surfbrett [FAZ]; Mit Fotos aus dem Familienalbum und glamourösen Bildern von **Startfotografen** zeichnet Jerry Hall ihr Leben nach [BZ]; 70 Bands und Künstler auf zehn **Open** – Bühnen werden wieder mehr als 150. 000 Besucher zum Altstadtfest locken [BZ];

Num +S: Bei uns herrscht keine **Nine – to – Five** – Mentalität. Wir arbeiten bis spät in die Nacht, gerne auch am Wochenende [FAZ].

Заимствованные англоамериканизмы могут быть представлены в гибридных конструкциях сложными словами всех видов: **Street- Style-** Fotograf, **Pop-Art-Künstler**, **Ex-und- hopp-**Flasche, **Cash-and-Carry-** Klausel; **Do-it-yourself-Bewegung** /Laden/, **Trimm-dich-** Pfad, а также дериватами (**Designertaschen**), аббревиатурами (**Hifi-Anlage**, **TV-Konsum**) и др.

Среди гибридных образований встречаются как двухчленные (Feiershow, Liebes – Comeback), так и многочленные (в основном трехчленные) конструкции (Gerüchte, dass **the – Black – Eyed – Peas – Sängerin** schwanger sein will, kursieren seit Wochen [FAZ]; Der **Pop – Art – Künstler** verewigte sie auf sechs seiner Werke und blieb bis zu seinem Tod eng mit dem Model befreundet [FAZ].

Большинство двухчленных и многочленных гибридных образований пишется через дефис, хотя возможно и слитное написание. Написание слов-гибридов через дефис облегчает процесс их восприятия.

Сдерживающим фактором при образовании гибридных субстантивных композит с иноязычным компонентом в качестве основного слова могут быть трудности с определением грамматического рода заимствованного существительного, например: das Gastgeberteam, das Liebes- Comeback, der/das Sonnen – Spray, das Dreifachdesaster. Однако, несмотря на это, такие образования также достаточно продуктивны.

Часть проанализированных нами композит (так называемых синтаксических слов) способна передавать содержание словосочетаний, придаточных предложений, отдельных синтагм и предложений, выполняя при этом функции языковой экономии и компрессии, например: Parteichef - Chef der Partei, Fachärzte – Team – ein Team von Fachärzten, Nine to Five – Mentalität – менталитет людей, привыкших работать с 9 до 5 часов (т. е. ни одного часа сверх нормы).

Для других гибридных конструкций характерна скорее словообразовательная функция: Livesendungen, Toast-Brot, Reiseboom, Cool- Jazz.

Гибридное словообразование – это способ подключения чужих слов не только к подсистемам немецкого словообразования, но и этимологическим гнездам как формам хранения лексики в памяти носителей языка [2, 83].

Таким образом, словообразовательная продуктивность является одним из важнейших признаков освоения заимствований, что определяет их функциональную значимость для языка-реципиента. В этом случае происходит взаимодействие заимствования и словообразования, результатом которого являются гибридные сложные слова. Слова-гибриды получили широкое распространение во всех слоях лексики современного немецкого языка и до сих пор продолжают пополнять словарный фонд, представляя собой неограниченный простор для исследования.

Литература

1. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1969. – 327 S.
2. Розен, Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке: Кн. для учителя / Е.В. Розен. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
3. Олейник О. В. Билингвальные образования / О.В. Олейник // [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа <http://www.pgsgd.ru/science/aspirant/avtoreferaty/oleinik.doc> – Дата доступа: 18.05.2011.

Список использованных источников

1. Frankfurter Allgemeine Zeitung – FAZ
2. Berliner Zeitung – BZ

КАТЕГОРИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ В ДЕНОТАТИВНОЙ ОБЛАСТИ «ОЦЕНКА»

Н.С. Радикович
МГЛУ (г. Минск)

Категория инструментальности, являясь языковой универсалией, относится к числу наиболее обсуждаемых и вместе с тем наиболее трудно определяемых лингвистических проблем. В связи с этим представляется актуальным рассмотреть особенности отражения данной категории в предложениях и сверхфразовых единствах (СФЕ) с предикатами оценки в современном английском языке. Теоретической основой исследования является композиционная модель синтаксического анализа, которая опирается на положение о неизоморфизме (автономности) денотативной и сигнификативной структур семантики предложения [1, 89], т. е. предполагается рассмотрение номинативной семантики предложения на

двух уровнях при раздельном анализе структуры ситуации (денотата) и структуры пропозиции (сигнификата).

На начальном этапе исследования в семантической структуре глаголов оценки при помощи метода дефиниционного анализа была выделена инструментальная сема. Основанием для выделения данной семы послужили следующие выражения: *'by means of a(n) test/assay/exam', 'by written or oral questions', 'by asking a series of questions or giving activities to perform', 'by study or research', 'by experimental use, action and experience', 'by experiment, investigation, or trial', 'by chemical analysis', 'by an appropriate method', 'with the aid of a computer', 'by using scales', 'by means of an instrument or container marked off in the units', 'by using numbers', 'by mathematical means', 'by witnesses or other judicial evidence',* а также *'by eye', 'with an eye', 'visually or by use of other senses', 'mentally', 'in the hand'*. Примечательно, что семантический компонент «инструмент» в использованных толковых одноязычных словарях [2]; (3–4); [5] представлен, в основном, лишь в дефинициях глаголов качественной детальной (полной) оценки (как, например, *analyze, assay, audition, consider, examine, investigate, mark, measure, scan, screen, survey, test, try*) и глаголов количественной экспертной (точной) оценки (*calculate, compute, gauge, measure, weigh*).

Данные толковых словарей были в дальнейшем верифицированы на конкретном языковом материале (т. е. на предложениях и сверхфразовых единствах, отобранных из художественных текстов), а также подкреплены результатами психолингвистического эксперимента на свободное ассоциирование. Представляется, что такая комплексная методика изучения денотативной области и ситуации оценки позволит внести большую ясность в семантические тонкости процесса оценивания.

Такие ассоциаты, как *'visual inspection', 'visually reviewed', 'eyes', 'use your brain', 'a survey', 'an exam', 'a quiz', 'a test paper', 'a computer (PC)', 'test equipment', 'a calculator', 'a ruler', 'a measuring tape', 'scales',* полученные в ходе ассоциативного эксперимента, а также фразы, эксплицирующие инструментальную сему в лексикографических источниках, не только формализуют «инструмент» как участника ситуации, но и позволяют выделить несколько его разновидностей:

□ инструмент₁ (*сложные технические устройства*, например космические летательные аппараты, ЭВМ, контрольно-измерительное и тестовое оборудование): 1) *One shot grazed Blair's starboard shields, and his status board lit up red as **the computer** assessed the power loss* (W.R. Forstchen, A. Keith. 'Wing Commander-3');

□ инструмент₂ (*предметы и простейшие приспособления*, представляющие собой вспомогательные средства для совершения операции оценивания, например, для выражения количественной оценки – более примитивные счетные и измерительные устройства: линейка, рулетка, простейшие калькуляторы, весы; для выражения

комбинированной (и качественной, и количественной) оценки – оптические приборы: телескопы, микроскопы, камеры наблюдения, очки, лупы, предметы с отражательной поверхностью – окна, зеркала, чайные ложки и т. д.): 2) *He scans the horizon with a huge brass telescope* (W.S. Burroughs. ‘Naked Lunch’); 3) ... *Parvati was curling her eyelashes around her wand and examining the effect in the back of her spoon* (J.K. Rowling. ‘Harry Potter and the Order of Phoenix’);

□ инструмент₃ (конкретные исследовательские работы научного, аналитического, психодиагностического, академического характера и методы исследования, применяемые в них: наблюдение, анализ, опрос (интервью и анкетирование), оценивание, беседа, тестирование, эксперимент: 4) *One study estimates that less than five percent of bad-faith denials are ever seen by a lawyer* (J. Grisham. ‘The Rainmaker’); 5) *The year nines had to sit exams in June, which tested their knowledge of the subjects they had been taught over the course of the year* (A.J. Braithwaite. ‘The Roman and the Runaway’);

□ инструмент₄ (часть тела, орган (как правило, это глаза, мозг, реже – лицо, уши, рука), ответственный за восприятие и формирование производных эмоций и суждений о ценности предмета; «неотчуждаемый инструмент» [6, 67]): 6) *Alekseyev’s trained eye evaluated the exercise closely* (T. Clancy. ‘Red Storm Rising’); 7) *Kelly’s ears scanned the cloudy sky...* (T. Clancy. ‘Without Remors’);

□ инструмент₅ (крупные социальные, экономические, природные, техногенные катаклизмы и потрясения, такие как война, голод, разруха, эпидемия, наводнение и т. д., любые жизненные трудности и испытания, любые предметы, которые проверяют человека на прочность, определяют его духовные и физические силы): 8) *Insecurity tries the hero’s hardest but cannot break his spirit* (B. Daniels. ‘Aesop Updated’); 9) *But the thing /the most magnificent broom he had ever seen in his life/ that tested Harry’s resolution most appeared in his favorite shop, Quality Quidditch Supplies, a week after he’d arrived at the Leaky Cauldron* (J.K. Rowling. ‘Harry Potter and the Prisoner of Azkaban’);

□ инструмент₆ (живые существа, т. е. люди и животные, играющие вспомогательную роль в осуществлении оценочного действия): 10) *They just went past with a bunch of first-years, I bet they’re testing stuff on them again* (J.K. Rowling. ‘Harry Potter and the Order of Phoenix’).

Как видно, данное деление нашло подтверждение и на синтаксическом уровне.

Естественно предположить, что на сигнификативном уровне существует такой аргумент пропозиции, который выступает отражением ситуативной роли. Анализ пропозициональной структуры выявил наличие функциональной позиции *инструментатива* – актанта, отражающего чаще всего неодушевленного, реже – одушевленного участника ситуации, являющегося вспомогательным средством субъекта, чем-то, чем субъект

пользуется для достижения определенной цели, но не являющегося при этом причиной, инициатором или движущей силой действия [7, 176], занимающего позицию предложного дополнения. Идентифицировать инструментатив можно при помощи подстановки словосочетаний *by means of, with the help of* или *using* [8, 11].

Инструмент может находиться не только в свойственной ему позиции инструментатива (примеры 2, 3, 10), но и в первой агентивной позиции (примеры 1, 4–9), что еще раз подтверждает известный постулат о неизоморфизме структуры ситуации и структуры пропозиции.

Аргументная позиция инструментатива факультативна и тяготеет к выходу в сложные смысловые и структурные блоки, т. е. СФЕ. Иначе говоря, семантическая роль инструмента может быть реализована в том числе и в макропропозиции: *We don't know exactly where we are, we estimate it based on course and speed from our last position. But an approximate position isn't good enough. We have to know exactly where we are. This is where **the sextant** comes in* (J.F. David. 'Footprints of Thunder'). Это свидетельствует о том, что оценка дается для того, чтобы использовать ее в дальнейшем, «вплетать» ее в другие деятельностные структуры.

Таким образом, на денотативном уровне инструмент предстает в шести разновидностях, его особенностью является то, что он не всегда подразумевает неодушевленную силу. На сигнификативном уровне отражением денотативной роли выступает аргументная функция инструментатива, которая, в силу своего факультативного характера, может выходить за рамки одного предложения и представлять собой часть более широкого контекста, т. е. СФЕ.

Литература

1. Богушевич, Д.Г. Денотативные области и их отражение в предложении / Д.Г. Богушевич // Функционирование и развитие языковых систем: сб. науч. тр. / Минск. гос. пед. ин-т иностр. яз.; редкол.: А.П. Клименко (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 1990. – С. 89–94.
2. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby; ed. in chief S. Wehmeier. – 7th ed. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2005. – 1780 p.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. – 3rd ed. – Longman, 1995. – 1668 p.
4. Collins Concise Dictionary. – 5th ed. – Glasgow: Collins, 2003. – 1767 p.
5. Webster's Third New International Dictionary of the English Language (unabridged) / ed. in chief P. Babcock Gove. – Springfield: Merriam-Webster Inc. Publ., 1986. – 2662 p.
6. Богданов, В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения / В.В. Богданов. – Л.: ЛГУ, 1977. – 204 с.
7. Чейф, У. Значение и структура языка / У. Чейф. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.
8. Bogushevich, D. Outline of the compositional syntax / D. Bogushevich [et al.] // Proceedings of the 16th international congress of linguists, Paris, 20–25 July 1997. – Oxford, 1997. – Ser. 2: Philosophy of linguists. – P. 1–21.

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОТКЛИКОВ ЧИТАТЕЛЕЙ

Е.В. Сажина

ГГУ им. Ф. Скорины (г. Гомель)

Поиски средств речевого воздействия и путей повышения его эффективности – важная практическая задача, стоящая перед современными лингвистами. Вопросы, связанные с таким явлением, как воздействие, относятся к прагматической сфере языка.

Прагматика объединяет многие темы, имеющие длительную историю изучения в риторике, стилистике, социолингвистике, психолингвистике и др. Стержень прагматических исследований составляют теория речевых актов и исследования прагматического аспекта значения слова, дискурс, нормы речевого поведения, пресуппозиция и другие виды имплицитных значений, прагматические основы грамматических категорий.

Весьма характерно, что в настоящее время значительные усилия языковедов затрачиваются на выработку договоренности относительно границ между семантикой и прагматикой. Тем не менее единого способа разграничения этих двух областей пока не существует.

Не существует и единого определения прагматики. Так, выделяются 1) толкования, в которых доминантой выступает человеческий фактор [1]; 2) дефиниции, в которых подчеркивается функциональный аспект лингвопрагматических исследований, их контекстуальная обусловленность: «наука об употреблении языка», наука о «языке в контексте» [2, 27]; 3) определения, в которых внимание сосредотачивается на исследовании эффекта языковой коммуникации в плане взаимного воздействия коммуникантов в процессе общения [3]; 4) ряд дефиниций, в которых подчеркивается интерпретационный аспект прагматических исследований речевых произведений, появляющихся в тех или иных коммуникативных контекстах. Объектом интерпретации в последнем случае, как отмечает Н.Д. Арутюнова, является то, что принято называть прагматическим значением высказывания [4, 35].

В настоящей работе прагматика рассматривается как вербальная реализация коммуникативных установок участников общения: «<...> выбор языковых средств из наличного репертуара для наилучшего воздействия» [5, 325].

В реализации эффективного воздействия полемического дискурса печатных СМИ, помимо содержания самой проблемной статьи в целом и содержащихся в ней наиболее употребительных из прагматически «нагруженных» средств создания экспрессивности – эмоциональной и эмоционально окрашенной лексики, вопросительных высказываний

и аргументации, – участвуют языковые средства воздействия, находящиеся в корпусе откликов читателей. Установлению репертуара последних и будет посвящена настоящая работа.

Как показал анализ откликов читателей на проблемные статьи из англоязычных газет «The New York Times» и «The Guardian», наиболее распространенным средством реализации воздействия в них является эмоционально-оценочная лексика. Рассмотрим пример отклика на статью *Health Care and the Art of Motorcycle Maintenance*, посвященную проблеме оказания медицинской помощи людям, проживающим в отдаленных районах Африки:

Читатель *Julia Indichova* – *Dear David and Tina,*

*I have goose bumps reading your post. **What a delight** to move from «Ain't it awful?» to «Look what we can do?» Andrea Coleman's comment about the combustion engine can be applied to just about every aspect of our lives. We've had the answers to so many of the **problems** that plague us for more than a hundred years. What we need is the **fortitude** to seek them out, follow through and use them. And that can only come from engaging with each other, and getting **inspired** by creative solutions of people who care about the same things we do. Can't wait for next week's post!*

В данном примере отчетливо видно выражение отношения автора отклика к статье в целом и к проблеме в частности, слышится восхищение авторской работой. При этом как в данном отклике, так и в других употребляются такие языковые средства, как фразеологические единства (*have goose bumps*), вопросительные и восклицательные предложения, а также аргументация. При этом за счет расположения большого количества различных средств воздействия в малом по объему тексте повышается степень экспрессивности такого текста. Таким образом, по сравнению с проблемными статьями отклики характеризуются большей выразительностью и прагматическим потенциалом.

В отличие от проблемных статей, для откликов характерно выражение собственного мнения адресата, что позволяет говорить об интимизации коммуникативного процесса. Данная функция обеспечивается также за счет употребления обращений, разговорной лексики, метафор и т. д. Рассмотрим пример отклика на упоминавшуюся ранее статью:

Читатель *sarasotaliz* – *Good god, these bright and cheery opinion pieces are either too obtuse or too politically correct to talk about the 900-pound gorilla in the room: **BIRTH CONTROL**. All the motorcycles in all the world won't do too much in 20 years, when all these healthy people have reproduced themselves several times over. Whatcha gonna do then???*

Birth control is the solution to happy, healthy, productive lives – in Africa, in America, and elsewhere. If you don't start there, you're just spinning your wheels.

Благодаря употреблению восклицания *Good god*, а также капитализации *BIRTH CONTROL*, усилительной частице *too*, местоимениям *much*, *all*, мультипликации знаков препинания *Whatcha gonna do then???* в сочетании с разговорной лексикой и употреблению местоимения *you* создается эффект тесных, доверительных отношений, которые автор стремится установить отклик с другими читателями. Таким образом, отклики читателей можно охарактеризовать как дискурсивный жанр, обладающий высоким прагматическим потенциалом, представленным эмоционально-оценочной, разговорной лексикой, императивом и т. д. Данный репертуар языковых средств вносит весомый вклад в реализацию воздействующей функции всего полемического дискурса, структурным компонентом которого являются отклики читателей.

Литература

1. Брандес, О.П. Прагматика языка как переводческая проблема / О.П. Брандес // Тетради переводчика / О.П. Брандес. – М., 1979. – С. 35–75.
2. Dijk, T.A. van. Studies in the pragmatics of discourse / T.A. van Dijk. – The Hague: Mouton de Gruyter, 1982. – 331 p.
3. Колшанский, Г.В. Прагматика языка / Г.В. Колшанский. – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1980. – 176 с.
4. Арутюнова, Н.Д. Истоки, проблемы и категории прагматики / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике: сб. ст. / под ред. Е.В. Падучевой. – М., 1986. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – С. 4–43.
5. Степанов, Ю.С. В поисках прагматики (проблема субъекта) / Ю.С. Степанов // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 318–334.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

А.А. Сардарова
МГЛУ (г. Минск)

Трудности перевода связаны не только с различиями в языках, но и с различиями в культуре, составной частью которой является коммуникативная культура. Особые сложности возникают тогда, когда речевые клише в двух языках не совпадают или вообще отсутствуют и необходимо сделать правильный выбор, с тем чтобы переведенный текст звучал в той же тональности, выражал ту же степень политической корректности.

Проведенный анализ способов передачи английских политкорректных эвфемизмов на русский язык свидетельствует о том, что русскоязычным средствам массовой информации не чуждо понятие политкорректности, хотя и не в такой степени, как англоязычным изданиям. О все большем внедрении политкорректной лексики в русский

язык говорит и то, что большинство англоязычных политкорректных эвфемизмов зафиксированы в электронных словарях Lingvo и Multitran, которые приводят их возможные переводческие соответствия в русском языке.

При передаче эвфемизмов переводчик всегда будет стараться найти соответствующий эквивалент в русском языке. Однако, те или иные единицы, весьма популярные в одном языке, могут не совпадать с единицами другого языка в силу того, что в другом языке не зафиксированы те или иные проблемы как проблемы общества. Действительно, чаще всего встречаются русские словарные соответствия эвфемизмов, которые обозначают широко обсуждаемые в нашем обществе проблемы, такие как различного рода дискриминация, физические недостатки, социальные пороки. Но некоторые проблемы западного общества, к решению которых призывают сторонники политкорректности, в нашей действительности не считаются релевантными, например борьба за права животных, толерантное отношение к однополым союзам и др., поэтому русские эвфемизмы, описывающие эти понятия, крайне редки. К немногочисленным примерам можно отнести *feelism* – *филизм* (негативное отношение к животным), *familism* – *фамилизм* (нетерпимость к людям, состоящим в нетрадиционном браке)

Несомненно, что для верной передачи значения слов, не имеющих аналогов в языке перевода, переводчику необходимо иметь правильное представление о самих понятиях, выражаемых данной лексикой. Чем более специфично само понятие, тем легче возникают ошибки, неточности, приблизительность перевода, и политически корректные эвфемизмы представляют собой именно такой случай.

В теории перевода описаны различные способы передачи безэквивалентной лексики, а политкорректные эвфемизмы могут быть соотнесены с этой группой лексики, так как во многих случаях их однозначные эквиваленты в русском языке отсутствуют. К таким способам относятся транслитерация/транскрипция, калькирование, описательный перевод. Остановимся на каждом из указанных способов отдельно.

Транслитерация – это передача средствами языка перевода графического (буквенного) состава слова иностранного языка, транскрипция же – передача звуковой формы буквами языка перевода. Этот способ широко применяется при обозначении реалий, и в практике перевода наблюдалась тенденция к широкому применению транслитерации и транскрипции, которая часто переходила в злоупотребление этими приемами.

В настоящее время прием транслитерации и транскрипции в чистом виде используется реже, т. к. передача звукового или буквенного ряда иноязычной лексической единицы не раскрывает ее значения, и такие слова остаются непонятными читателям или слушателям, не владеющим

иностранном языке. При переводе политкорректной лексики транслитерацию и транскрипцию обычно дополняет описательный перевод. Этот способ характерен для перевода названия различных видов дискриминации, а описательный перевод необходим для того, чтобы смысл политкорректного выражения был понятен русскоязычному реципиенту. Приведем некоторые примеры: *lookism* – лукизм, *создание стандартов красоты и ущемление прав тех, кто этими стандартам не соответствует*; *bodyism/shapeism* – бодизм, шейпизм – дискриминация из-за размеров тела.

Прием калькирования заключается в передаче безэквивалентной лексики иностранного языка при помощи замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их прямыми лексическими соответствиями в языке перевода, например, *emotionally unstable people* – эмоционально неустойчивые люди; *reproductive freedom* – репродуктивная свобода. Перевод политкорректных эвфемизмов посредством калькирования способствует введению новых лексем в словарный состав русского языка, а также более полной передаче коннотативного значения политкорректных выражений.

Калькирование не всегда раскрывает значение переводимого слова или устойчивого словосочетания, так как значение всего словосочетания не всегда есть сумма значений его компонентов. Таким образом, значение всего лексического образования в целом может остаться нераскрытым. Так, неподготовленному читателю или слушателю слово *альтернативная стоматология* (*alternative dentation*) вряд ли скажет что-нибудь без пояснения, что это означает установку зубных протезов. Еще одним примером неудачного калькирования является, на наш взгляд, *животное-компаньон* (*animal-companion* вместо политически некорректного *pet*). Появление новой лексемы в английском языке свидетельствует об определенных изменениях в общественном сознании: домашний питомец воспринимается не как игрушка, а как член семьи, обладающий определенными правами. В русском языке такое словосочетание звучит неестественно и не раскрывает его смысл.

Способ описательного перевода заключается в раскрытии значения лексической единицы иностранного языка при помощи развернутых словосочетаний, обозначающих существенные признаки называемого данной лексической единицей явления. Например, *inclusive environment* – свободное от какой-либо дискриминации общество; *gentle person* – лицо, получившее хорошее воспитание и образование.

Недостатком данного приема является его громоздкость, но зачастую это единственно возможный способ передачи смысла английского политкорректного эвфемизма. В качестве примера можно привести слова, часто употребляемые в качестве компонентов для образования политкорректной лексики, например: *challenged, impaired*.

Являясь компонентами достаточно большого количества политкорректных словосочетаний, эти слова в каждом из них могут переводиться по-разному. Например, в русскоязычной публицистике были отмечены следующие варианты перевода: *mentally challenged* – испытывающий умственный затруднения; имеющий проблемы на психическом уровне; *physically challenged* – испытывающий трудности из-за своего физического состояния; обладающий иными физическими возможностями; с ограниченными физическими возможностями.

ИДЕНТИФИЦИРУЮЩАЯ И ПРЕДИКАТНАЯ ФУНКЦИИ ПОВТОРНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ В НОВЕЛЛЕ С. ЦВЕЙГА «ДВАДЦАТЬ ЧЕТЫРЕ ЧАСА ИЗ ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ»

М.А. Сарнавская
МГЭУ им. А.Д. Сахарова (г. Минск)

Выбор речевой номинации объекта определяется рядом факторов: стилем повествования, качеством содержащейся в значении имени информации, логико-синтаксической структурой предложения, в которое входит имя, эмоциональностью текста, поэтому номинация, в том числе и повторная, выполняет в речи разнообразные функции.

Идентифицирующая и предикатная функции особенно резко противопоставлены друг другу. Идентифицирующая номинация предназначена для того, чтобы адресат мог при ее помощи выделить из поля своего знания или восприятия тот объект, о котором делается сообщение. Идентифицирующее имя обращено к миру в том виде, в каком оно входит в кругозор собеседников. Именно в этой роли слово реализует свою способность к означиванию, замещению объектов.

Идентифицирующая номинация есть своего рода стрелка, направленная к известному – существующему, существовавшему или могущему быть в одном из миров – реальном или гипотетическом, конструируемом автором речи. От того, насколько точно направление номинативного указателя, зависит эффективность сообщения.

Исследователи отмечают, что первый и основной принцип выбора идентифицирующей номинации состоит в том, что в ее значение должно входить указание на индивидуализирующий признак объекта. Если одного признака оказывается недостаточно, то номинация может быть дополнена другими признаками, обладающими выделительной силой, например:

... und als ich nach langen Jahren einmal in einer Gesellschaft dem Attache der österreichischen Gesandtschaft begegnete, einem jungen Polen

Когда речь идет о конкретном уникальном объекте, то идентифицирующим целям наиболее адекватно удовлетворяет имя собственное:

Wie ein Stier rannte der sonst behäbige schwerfällige Mann immer wieder gegen den Strand, und wenn er mit seiner vor Erregung verzerrten Stimme «Henriette! Henriette!» in der Nacht hinaus schrie, so hatte dieser Laut etwas von dem Schreckhaften und Urweltlichen eines zu Tode getroffenen riesigen Tieres.

При отсутствии имени собственного целям идентификации служит другая категория номинаций – так называемые определенные дескрипции, получающие предметную отнесенность только в составе предложения. Определенные дескрипции берут свое начало в признаковых словах (предикатах). При использовании в роли повторных номинантов имен существительных признакового типа – предикатных имен, повторная номинация чаще выполняет характеризующе-квалификативную, в широком смысле слова предикатную функцию:

Mrs. C., die weißhaarige, vornehme, alte englische Dame, war die ungewählte Ehrenpräsidentin unseres Tisches.

Если речь идет об объекте, присутствующем в ситуации общения, но незнакомом по имени, то к нему должна быть применена дескрипция, которая бы выделила его среди соприсутствующих с ним объектов:

«Silence, Madame ..!» sagte laut und herrisch der Croupier ... Mir galt das, mir, das Wort dieses erbärmlichen Gesellen!

Анализ повторных номинаций в новелле С. Цвейга «Двадцать четыре часа из жизни женщины» показывает, что автор использует в своем произведении оба типа повторных наименований, однако идентифицирующие имена представлены гораздо шире предикатных (см. таблица № 1).

Таблица № 1 – Частотность использования идентифицирующих и предикатных повторных наименований в новелле

№	Тип наименования	Количество	Доля в %
1	Идентифицирующие	157	81,8
2	Предикатные	35	18,2

Идентифицирующие имена С. Цвейг использует, прежде всего, чтобы добавить новую информацию о лице или предмете, названном ранее:

... nichts war ihm geblieben als der Revolver mit vier Patronen und ein kleines, mit Edelsteinen besetztes Kreuz seiner Patin, der Fürstin X., von dem er sich nicht trennen wollte.

Данные имена служат также для того, чтобы показать отношение говорящего к описываемому объекту:

Unwillkürlich sah ich auf zu ihrem Gesicht, und es schien mir rührend wunderbar, das Antlitz dieser Frau, die göltig und gleichzeitig leicht beschämt vor mir stand

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО БИЗНЕС-ДИСКУРСА

А.П. Седых
БелГУ (г. Белгород)

Эпоха рыночных отношений, открытость внешнеэкономической сферы делают необходимым изучение поведения людей, работающих в сфере бизнеса, важным элементом которого является эффективное речевое общение. Современные приоритеты требуют формирования умений и навыков осуществления данного вида деятельности, и, следовательно, их исследования как в межнациональном, так и во внутринациональном аспектах.

Одним из важнейших способов изучения современной коммуникации является анализ личности делового человека, являющейся носителем национально-культурных принципов ведения переговоров, составления деловой документации, мировоззренческих подходов к системе отношений между деловыми партнёрами.

Французский профессиональный дискурс характеризуется рядом специфических черт на уровне лексико-семантического корпуса, вербализующего национальные признаки языковой личности бизнесмена. Исследования данного типа дискурса позволяют выделить следующие интегративные компоненты:

1. Французский деловой дискурс отличается чётко фиксированными рамками тематики и семантики терминологического узуса. Это объясняется общей тенденцией к стандартизованности и точности изложения содержания материала данной области человеческой деятельности. Приведем примеры формальных и безапелляционных формулировок французской деловой коммуникации, что особенно характерно для завершающих этапов контрактно-финансовых отношений: *C'est la politique de notre compagnie de facturer seulement en euros* (Мы выписываем счета только в евро); *Nous venons de recevoir votre fax et confirmons la commande comme prévu* (Мы только что получили ваш факс и подтверждаем, что заказ был принят).

2. Лексико-семантический формат бизнес-дискурса обусловлен спецификой соответствующей профессиональной сферы и узкоспециальной терминологией, имеющей однозначную трактовку в конкретной области деловых отношений и, как правило, непрозрачный для иной области, например: термин «*créneau*»: 1) зубец (стены); 2) бойница, амбразура •• *monter au créneau* – вступить в борьбу; 3) зубец, ограничитель; 4) промежуток, интервал, разрыв; свободное место; расстояние; дистанция между колоннами на марше •• *faire un créneau* – поставить машину между двумя другими; 5) участок, район (оборонительной полосы); 6) время в распоряжении; время на радио, предоставляемое кому-либо; «окно»; ограничение во времени *créneau de lancement* – «пусковое окно» (время, удобное для запуска ракеты); 7) расширенная часть дороги (для объезда); 8) свободное место на рынке; «бреешь», «ниша», неиспользованные возможности [АВВУУ Lingvo X3].

3. Для рассматриваемого вида дискурса французской лингвокультуры свойствен определённый набор точно соотносимых аббревиатур и сокращений. Приведём наиболее характерные и часто встречающиеся из них: *S.A.* (Акционерное общество), *CQFD* = *ce qu'il fallait démontrer* (Что и требовалось доказать), *JTC* = *Jean-Claude Trichet* (Председатель правления Европейского центрального банка, французский финансист).

4. Французский деловой дискурс использует ряд однозначных терминов для наименования должностей: *Directeur des ventes* (Главный менеджер по продажам), *Directeur des Ressources Humaines* (Менеджер по персоналу).

Статусная терминология французского делового мира отличается точной соотнесённостью с занимаемой должностью. В основе наименований должностей лежат принципы точности, прагматичности и жесткой иерархичности. Номинанты должностей однозначно указывают на специфику функций ответственного работника. При этом во Франции межличностные отношения с начальниками сведены к минимуму, главное – эффективность показателей. Подчиненные, как правило, мотивируются уровнем ответственности и качественными характеристиками своей работы.

5. Деловая сфера коммуникации французской лингвокультуры заимствует англо-саксонские термины: *Brain-storming* = «мозговой шторм»/ «мозговая атака», *Cash & Carry* = продажа (розничным торговцам) за наличный расчёт без доставки.

Тем не менее во французском деловом мире отмечается устойчивая тенденция к «францизации» английских терминов: *Affacturage (Factoring)*; *Consumérisme (Consumerism)*; *Marchéage ou Mercatique (Marketing)*; *Publipostage (Mailing)*; *Babillard (Chat)*; *Blageoisie*.

Итак, к лексико-семантической специфике французского бизнес-дискурса можно отнести следующие признаки: фиксированные рамки тематики и семантики терминологического узуса, наличие аббревиатур,

обозначающих не только профессиональные реалии, но и видных персонажей лингвокультуры, ярко выраженную статусность терминологии должностей, англо-саксонские заимствования, сопровождаемые тенденцией к их францизации.

Лексические и семантические особенности французского бизнес-дискурса специфически отражают языковую личность бизнесмена. Французский деловой человек ограничен тематическими и терминологическими рамками дискурса. Вместе с тем национальный язык предоставляет достаточно возможностей для креативной деятельности языковой личности французского предпринимателя. Несмотря на активное заимствование англоязычных терминов, француз стремится к францизации лексического корпуса.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЕННОЙ ГРУППЫ В ПОЗИЦИИ ПОДЛЕЖАЩЕГО ВО ФРАНЦУЗСКОМ ВЫСКАЗЫВАНИИ

В.Н. Сергей

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Восприятие реального мира говорящим отражается в описании им окружающей действительности. Описывая реальность, адресант не только сообщает информацию, но и пытается воздействовать с помощью этой информации на адресата речи, проявляя субъективность прагматического плана. Подобная субъективность присуща в разной степени всем типам высказывания. Коммуникативные типы высказывания, в которых реализуется и раскрывается субъективность адресанта, представляется как *информация о конкретном и известном объекте (субъекте, факте)* (этот тип информации базируется на определённой установке имени с предметной референтностью для адресата и адресанта речи и на определённой установке с субъектно-понятийной референтностью) – *Décidément, les paysans, c'est drolement civilisé, se disait Jacquemort en regardant le maréchal (Vian, 140)* – или как *информация о некотором (неконкретном), неизвестном объекте (субъекте, факте)* на базе неопределённой установки с отсутствием предметной референтности имени для адресата и неопределённой установки с понятийной, опосредованной субъектной референтностью имени для адресата:

Un clou chasse l'autre. – Клин клином вышибают.

Une hirondelle ne fait pas le printemps. – Одна ласточка весны не делает.

Кроме этого, существует ещё два коммуникативных типа высказывания, которые несут обобщающую информацию. Первый тип высказывания реализует *обобщение всех существенных признаков объекта*

(субъекта, факта), второй – обобщение специфического, важного для адресанта признака объекта (субъекта, факта). Формированию первого типа обобщения способствуют определённая установка конкретного имени с денотативной референтностью (т. е. с отсутствием предметной референтности) и определённая установка пропозитивного имени с понятийной референтностью для адресанта и адресата (т. е. с отсутствием субъектной референтности имени). Второй тип обобщения имеет в своей основе неопределённую установку имени с денотативной референтностью (т. е. с отсутствием предметной референтности конкретных имен для адресанта и адресата) или же неопределённую установку пропозитивных имён с понятийной референтностью (т. е. с отсутствием субъектной референтности для адресанта и адресата). Такое обобщение отличается от первого типа обобщения акцентуацией внимания адресата на особых признаках предмета мысли.

Неопределённая установка имени вместо определённой установки опосредована особым намерением автора речи – привлечь внимание адресата к описываемому объекту. Необходимым условием при этом является знание адресантом ситуации и сознательное изменение им «семантической стрелки» перед именем, обозначающим предмет мысли. Зависимость детерминатива (чаще всего артикля) от интенции автора речи свидетельствует о причастности категории детерминации к прагматической организации текста.

Артикль при имени собственном функционирует как показатель прагматических установок адресанта: его отношения к предмету мысли, его оценки и намерения.

– *Ou, dit Julia, celui-là ! La Félicie reste seule avec son petit ... (Giono, 83–84).*

Используя артикль при имени собственном, адресант показывает своё сочувствие по отношению к описываемому лицу – Фелиси, которая не дождалась мужа с фронта.

Детерминатив является не только индикатором грамматической установки французского имени, но и показателем степени знания адресанта: последний пользуется своим знанием не только объективно, но и субъективно. С этим положением связана и прагматическая направленность артикля, имеющая в своей основе изменение или затушевание предметной или субъектной референтности имени. Проявляя субъективизм восприятия ситуации, автор речи сознательно выделяет или приписывает объектам особые признаки, что влечет за собой нарушение его референтности и равновесия семантической структуры имени. Показателем этих изменений служит неопределённый артикль, выполняющий прагматическую *объективно-выделительную или субъективно-приписывающую функцию.*

La rue était calme, il reprit le chemin de la maison. Une petite fille sortit en chantant (Vian, 43).

Une voiture folle, sans conducteur, saute au milieu des terres, tirée, brise abattue ... (Giono. 236).

Последняя характеризуется особой степенью прагматичности. Черты, характерные человеку, приписываются автомобилю – *Une voiture folle* – сумасшедший автомобиль.

В высказывании адресант способен выражать (принимать) точку зрения одного из объектов описываемой им ситуации, т. е. эмпатизировать с ним. Наиболее естественной является эмпатия с самим собой (адресант, он же первое лицо и подлежащее в высказывании). Фокус эмпатии отражается в форме определённого артикля при имени, занимающим, как правило, позицию подлежащего (предмета мысли). Опосредованная эмпатия к предмету мысли через наблюдателя передаётся именем с неопределённым артиклем. Распределение фокуса эмпатии и наличие доминанты эмпатии способствуют распределению известной и новой информации в тексте.

Таким образом, детерминация имени в инициальной позиции и основное средство её выражения – артикль являются не только коммуникативно обусловленными, но и прагматически направленными: воздействующий эффект «подмены» установки имени проявляется в привлечении внимания адресата к предмету мысли и намерению адресанта, имплицитно содержащемуся (в качестве второго плана) в высказывании.

СЕМАНТИКО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ РЕКУРРЕНТНЫХ СИНТАГМ: ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЦА ИЛИ ГРУППЫ ЛИЦ

**Е.Е. Скуденкова, Н.В. Дзюба
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)**

Под тематической классификацией понимается объединение языковых знаков – рекуррентных синтагм – на основе их отнесенности к определенному кругу явлений материального мира, отображаемому в сознании носителей языка [1].

Семантико-тематическая классификация синтагм не совпадает с семантической классификацией входящих в нее слов, хотя и тесно связана с ней.

Главная роль в определении тематической принадлежности синтагм отводится семантике существительного как центрального ядерного понятия синтагмы. К одной и той же тематической группе могут относиться рекуррентные синтагмы, имеющие неодинаковую лексико-

семантическую структуру: в одну и ту же группу могут входить как фразеологизмы, так и свободные словосочетания.

Материалом для анализа послужили художественные произведения жанра фэнтези (*The Warlock is Missing* by Christopher Stasheff, *Harry Potter and the Philosopher's Stone* by J.K. Rowling, *Harry Potter and the Deathly Hallows* by J.K. Rowling).

По удельному весу и частотности преобладает тематический класс «Характеристики лица», составляющий более одной трети проанализированных рекуррентных синтагм, что является характерной особенностью литературного диалога.

В данном классе выделяется две группы подклассов. Первая группа включает в себя рекуррентные синтагмы, представляющие характеристики лиц, которые обозначаются:

1. Личными существительными общего и собирательного значения: person, people, folk, crowd, gang, mob, company, class, group, lot (группа, компания каких-л. людей), из которых самым широким диапазоном лексической сочетаемости обладают существительные people и person (ordinary people, a famous person и т. д.).

2. Существительными, указывающими на половую принадлежность или на возраст – man, woman, baby, lad, toddler, youngster, girl, boy, chap, (a young man, a clever girl, a brilliant boy и т. д.).

3. Существительными, указывающими на семейные отношения: mother, father, son, daughter, family, husband, wife, aunt, uncle, nephew, niece, cousin, parents, grandparents, child, children, sister, brother, relatives (a happy family, dead parents и т. д.).

4. Существительными, указывающими на профессию и социальную принадлежность: teacher, witch, warlock, hag, magician, enchanter, obeah man, necromancer, sorcerer, sorceress, enchantress (a severe teacher, a shabby hag и т. д.).

5. Существительными, выражающими личные отношения: friend, chum, pal, good buddy (a close friend, an old pal и т. д.)

Вторая группа тематического класса «Характеристики лица» включает в себя рекуррентные синтагмы, обозначающие постоянные характеристики лица (внешность, характер, физическое и психическое состояние, ум, имя, манеры). Здесь выделяются:

1. Синтагмы, характеризующие отдельные части тела как характеристики внешнего вида человека: head, face, hands, legs, teeth, hair, ears, eyes, body, lips (front teeth, bushy hair, big hands и т. д.).

2. Синтагмы, описывающие физические действия лица и различные аспекты его поведения: voice, breath, look, smile, habits, behaviour (a hissing voice, a bitter smile, disgusting habits и т. д.).

3. Синтагмы, описывающие моральные и умственные качества человека: soul, heart, mind, mood, character, brains, nature, talent, courage (a kind heart, a brilliant mind, high-quality brains и т. д.).

4. Синтагмы, дающие характеристику имени человека: a dirty name, a full name, a forbidden name и т. д.

Данный анализ позволил установить, что наибольшее количество рекуррентных синтагм употребляется с прилагательными, обозначающими общую оценку. Прилагательные положительной оценки – good (better, best), fine, nice, brilliant, excellent и т. д. – и прилагательные отрицательной оценки – bad, nasty, terrible, horrible, crazy, dirty сочетаются практически со всеми перечисленными подклассами общего тематического класса «Характеристики лица».

Литература

1. Никитина, Н.П. Рекуррентные синтагмы в современном английском языке. / Н.П.Никитина // Научное издание. Калинин, 1974. –114 с.
2. Rowling, J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone / J.K. Rowling // London – Bloomsbury Publishing Plc., 2000. – 234 с.
3. Rowling, J.K. Harry Potter and the Deathly Hallows / J.K. Rowling // London – Bloomsbury Publishing Plc., 2009. – 796 с.
4. Stasheff, Christopher. Warlock is Missing / Christopher Stasheff // London – Bloomsbury Publishing Plc., 2003. – 674 с.

АССОЦИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ НЕОПРЕДЕЛЕННОГО КОЛИЧЕСТВА

М.Г. Старовойт

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В основу нашего исследования положен ассоциативно-номинационный принцип организации лексики, который определяет пути формирования номинационной системы языка, а также способы мотивации слов с оценочно-количественными значениями. Ассоциативный подход является одним из ведущих подходов к выявлению и описанию значения слова с ключевым для него понятием ассоциации. Данный подход получил свое распространение благодаря классической работе Джеймса Диза «Структура ассоциаций в языке и мысли». Дж. Диз впервые установил и описал семантические и ассоциативные характеристики слова, а также выделил когнитивные операции, определяющие отношения между словами – противопоставление и группировку. Результаты исследования Диза доказывают, что психологическая природа ассоциативных и семантических характеристик слов принципиально едина, что имеет огромное значение для изучения глубинной когнитивной структуры значения [1, 164].

Большинство исследователей считают, что ассоциативный эксперимент дает хорошую основу для изучения психологической структуры слова при помощи исследования структуры ассоциативных

полей и особенностей стратегий ассоциативного поведения индивидов. Ассоциативные связи являются опорным элементом построения значения слова в индивидуальном сознании, причем разнообразие ассоциаций указывает на «объемность» индивидуального концепта значения слова [2, 10].

По мнению А.П. Клименко, «рассмотрение ассоциативного поля слова позволяет установить, что стимул связывается с заполняющими поле ассоциатами определенными связями, определенными отношениями, установление типов которых позволяет уточнить картину ассоциативного поля, а также картину организации всей лексики в систему...» [3, 59]. Так, стратегии ассоциирования, на основе которых устанавливаются связи между словами, позволяют определить не только структуру концепта, но и тип когнитивной модели, его продуцирующей.

Таким образом, при помощи ассоциативного эксперимента решается проблема структуры ассоциативного поля, влияющего на структуру концепта значения слова.

Другой проблемой, касающейся значения слова, является проблема типологии ассоциативных связей и особенностей стратегий идентификации слов. Исследованию данного вопроса посвящены работы А.П. Клименко, И.Г. Овчинниковой, Е.В. Глазановой, Л.В. Барсук, И.В. Фоминой, Е.И. Горошко и многих других.

Определив различные типы ассоциативных стратегий испытуемых, А.П. Клименко экспериментально подтвердила истинность парадигматических, синтагматических, тематических и реминисцентных типов вербальных ассоциаций. Так, реакции испытуемых могут представлять собой либо слова-тексты (парадигматические реакции), либо фрагменты словосочетаний-текстов (синтагматические реакции), либо наборы ключевых слов-текстов (тематические реакции) [3, 104].

В исследовании Л.В. Барсук выделяются три основные идентификационные стратегии: субординатная (идентификация значения через топонимы), описательная (определение значения через признаки объекта) и координационная (идентификация через координирование). В своей работе Л.В. Барсук приходит к выводу, что в основе психофизической деятельности лежит способность к категоризации, обеспечивающая функционирование познавательных процессов. Множественность категоризации связана со способностью психики переключаться с одной структуры признаков на другой, при этом «от того, каким образом происходит группировка признаков, зависит то, какой образ воспринимается индивидом». В результате была установлена зависимость между параметром образности и наличием присущих объекту признаков [4, 34].

Во всех вышеназванных работах показано, что индивидуальное значение слова зависит от богатства индивидуального опыта, гибкости индивида в процессе обработки информации. Благодаря способности личности к рефлексии значение становится многослойным. Слово может относиться к нескольким ассоциативным группам, что зависит от образа, который индивид бессознательно выбирает. При этом целостное восприятие образа, с одной стороны, более спонтанно и опирается на интуицию, однако, с другой, оно является и более примитивным по сравнению со стратегией аналитического восприятия. Значение может формироваться на основе синкретичного образа, внутренней формы слова и образа, включающего все релевантные признаки предмета. Признак может стать самостоятельным значением, если акцент смещен только на него. Разные стратегии опоры отражаются на внутренней психологической структуре значения и выражаются разными языковыми средствами [2, 26].

В результате проведенного сопоставительного анализа полей неопределенно большого и неопределенно малого количества в русском, белорусском и английском языках нами было выделено более 9000 лексических единиц, обозначающих неопределенное количество. Белорусский язык является самым богатым по количеству единиц со значением неопределенного количества, где было выявлено 3530 лексические единицы, что составляет 36,2% от всех единиц, отобранных в трех сопоставляемых языках. В русском языке выявлено 3250 единиц со значением неопределенного количества, что составляет 33,4% от всей отобранной лексики. В английском языке определили наименьшее количество слов со значением неопределенного количества, которое составляет 30,2%. (рисунок 2.1) Отобранный лексический материал группируется вокруг языковых образов, лежащих в основе семантических переносов, реализация которых определяется нормой и узусом. Выявление групп лексических единиц на основе образа, возникающего при восприятии концепта внутри языковой категории «неопределенное количество», позволяет уточнить картину организации всей лексики в систему. Более 2000 единиц являются эквивалентными в трех исследуемых языках, что составляет 73%. Однако эквивалентность языковых единиц со значением неопределенного количества в русском и белорусском языках выражена в большей степени и составляет 77%, что свидетельствует о высокой степени соответствия значений и схожести обоих языков в целом (рисунок 2.2).

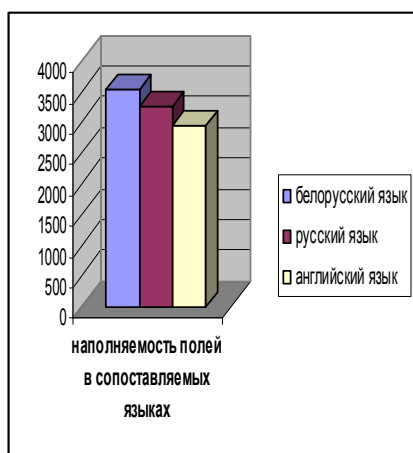


Рисунок 2.1

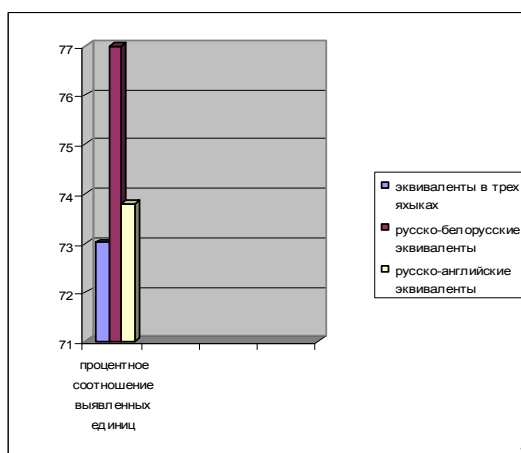


Рисунок 2.2

Литература

1. Джеймс, Д. Психология / Д. Джеймс. – М.: Лабиринт, 1991. – С.164.
2. Бубнова, И.А. К пониманию лексического значения слова: от контекста к когнитивной модели / И.А. Бубнова // Самостоятельная работа по иностранному языку на специальном факультете: проблемы и пути решения: материалы межвуз. науч.-практич. конфер., Минск, 5–6 февраля 2003 г. / БГПУ, 2004. – С.10.
3. Клименко, А.П. Проблема лексической системности в психолингвистическом освещении: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / А.П. Клименко. – Мн., 1980. – 406 л.
4. Барсук, Л.В. Межъязыковое сопоставление особенностей идентификации значений некоторых широкозначных слов-коррелятов / Л.В. Барсук // Проблемы семантики: психолингвистич. исследования / Л.В. Барсук. – Тверь: ТГУ, 1991. – С. 53–60.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Н.Н. Федорова, С.А. Филиппович
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В современном мире одной из главных движущих сил экономики и торговли является реклама. Понятие рекламы можно рассматривать как в широком смысле, так и в узком. В широком смысле, реклама – это информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке [1, 656]. В узком смысле, реклама – это процесс донесения информации от рекламодателя до целевой аудитории посредством медиа-каналов или иными способами [2, 512]. Создатели любой рекламы ставят перед собой цель побудить потенциальных потребителей к действию (выбору товара, услуги, осуществлению покупки), а также формированию

запланированных выводов об объекте рекламирования, т.е. они используют определенные коммуникативные стратегии, связанные с воздействием на адресата.

С этой точки зрения, сфера рекламы может быть представлена как своеобразный вид коммуникации между адресантом/рекламодателем и адресатом/потребителем, поскольку любой текст порождается с целью установления контакта и реализации интенций. Коммерческую информацию в виде рекламного текста можно найти повсеместно: посмотреть по телевизору, услышать по радио, прочитать в газете и, конечно, увидеть на улице (листовки, наклейки, визитки, троллы, биллборды, ситилайты, брендмауэры, надписи на автомобилях). Уличная реклама достаточно эффективна, т.к. отличается от остальных видов рекламы доступностью для широкого круга людей.

В уличной рекламе текст играет главную роль. В его структуре, как правило, можно выделить два компонента, составляющих основной текст рекламы. Первый, или вводящий, – название продукта и логотип фирмы. Второй – слоган, главная цель которого – пробудить интерес к продукту. В него рекламист должен вложить все свое умение и пробудить доверие к самому продукту, а также к тому, что о нем говорится в рекламе. Для реализации коммуникативных стратегий создания положительного образа и убеждения необходимы определенные языковые средства.

Одним из широко используемых языковых средств в рекламе является пресуппозиция (от *лат. praee* – впереди, перед и *suppositio* – подкладывание, заклад) – лингвистический термин, обозначающий скрытую информацию, которая неявно содержится в высказывании и которая выводится на основе анализа значений слов и конструкций [3].

В уличной рекламе используется два вида пресуппозиции: фактивная и категориальная. Фактивная пресуппозиция обозначает истинное суждение, например, рекламный слоган «*Don't you know, that cars «Mercedes» are the best?*». Задавая вопрос «*Разве вы не знаете, что машины «Mercedes» самые лучшие?*», говорящий в неявном виде сообщает, что эти автомобили действительно самые лучшие (это пресуппозиция глагола *знать*, ведь знают то, что истинно).

Рекламное сообщение косметической компании MaxFactor: "*Look, beautiful women use MaxFactor*". Задача рекламодателей состояла в том, чтобы донести до покупателя информацию о том, что MaxFactor – лучшая косметическая компания для красивых женщин. Придаточное предложение "*beautiful women use MaxFactor*" (*красивые женщины используют MaxFactor*) несет явную пресуппозицию.

В обоих случаях основной тезис помещен в придаточное предложение и выглядит как известный факт.

Еще один пример помещения рекламного сопоставительного тезиса в пресуппозицию – слоган компании AOL: "*So easy to use, no wonder it's number one*". Пресуппозиция – "*AOL номер – номер один в мире*" – верна

и при подмене суждения противоположным: "So difficult to use, it's surprising it's number one" [4, 175–179].

Категориальные пресуппозиции ограничивают семантическую сочетаемость. Например, в тезисе «*American Express knows how to protect your money*» нарушена пресуппозиция одушевленности глагола «знать».

Потребитель перед тем, как купить какой-либо товар, ставит перед собой цель найти лучший продукт, а читая рекламу, он надеется узнать, чем данная марка отличается от конкурентов. Осуществляя стратегию создания положительного образа, рекламодатели часто используют конструкции, содержащие в себе отрицание, например «*GILLETTE – No better for men!*», «*Uncle Ben's – There is no lesser way to open the whole world*», которые в большинстве случаев воспринимаются как утвердительные: GILLETTE – лучшие лезвия для мужчин, товары марки Uncle Ben's – лучший способ познания мира. Характерно, что в таких слоганах не называется товар, с которым данный продукт сравнивается, и это способствует созданию у потенциального покупателя иллюзии, что этот продукт все-таки лучше всех.

Поскольку слоганы должны привлекать покупателей и наводить их на мысль о покупке этого товара, то довольно часто в рекламном дискурсе присутствует эффект скрытого диалога. Это особенно четко проявляется, когда текст содержит совет потребителям. Для таких случаев характерно использование предложений с глаголами в повелительном наклонении, например, «*Travel down the Spice Route*» (the restaurant "Tandoor").

Таким образом, очевидно, что текст уличных реклам призван реализовать две основные коммуникативные стратегии: во-первых, стратегию создания определенного образа, поскольку он несет в себе важную информацию о предмете рекламы, а во-вторых, убеждения, поскольку он призван привлечь внимание потенциального потребителя и стимулировать покупку.

Рекламодатели, стремясь максимально приблизиться к потребителю, воздействуют, используя такие языковые средства, как пресуппозиция, конструкции-отрицания, глаголы в повелительном наклонении, чтобы ненавязчиво создать требуемый образ товара и побудить потребителя к действию.

Литература

1. Росситер, Дж. Р. Реклама и продвижение товаров = Adverting communications & promotion management / Дж. Р. Росситер, Л. Перси. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.
2. Эйтчисон, Дж. Разящая реклама. Как создать самую лучшую в мире печатную рекламу брендов в XXI веке = Cutting Edge Advertising: How to Create the World's Best Print for Brands in the 21-st Century. – 2-е изд. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
3. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wikipedia.ru>. – Дата доступа: 16.03.2010.
4. Аникин, Е.Е. Тактика имплицитного сопоставления в рекламном дискурсе США. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С. 175–179.

МЕСТО ГЛАГОЛОВ САМОИНФОРМИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КЛАССОВ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ

И.В. Чучкевич
МГЛУ (г. Минск)

Информационные процессы – передача, прием, обмен, преобразование, хранение и воспроизведение – в чистом виде представляют основные части коммуникации [2, 7–8]. Тем не менее процесс коммуникации нельзя представить в виде определенного набора информационных процессов либо свести к отдельно взятому информационному процессу и, тем более, отождествлять денотативную область коммуникации с денотативной областью самоинформирования. Данные денотативные области находятся в гиперо-гипонимических отношениях. Данный факт находит свое подтверждение в работах, посвященных изучению коммуникативных глаголов.

Так, С.М. Антонова считает, что в науке сложилась традиция многоаспектного рассмотрения речевого процесса и выделения в нем трех аспектов: акустического, информационного и коммуникативного [1].

Эта же мысль была высказана и Дж. Р. Серлем при рассмотрении им структуры речевого акта. Согласно Дж. Р. Серлю, речевой акт имеет в своей основе две составляющие: пропозициональный показатель, т. е. содержание, и показатель иллокутивной функции, представленной субъективными и объективными факторами процесса коммуникации, такими как общественно-исторические условия, принадлежность коммуникантов к определенной общественной группе, мотивы и цели коммуникативной деятельности [3], [4]. Однако, занимаясь исследованием особенностей функционирования глаголов самоинформирования в структуре предложения, мы считаем целесообразным абстрагироваться от внешних факторов, оказывающих влияние на речевой процесс, и рассмотреть лишь содержательную сторону акта коммуникации.

Считаем необходимым также провести разграничение между исследуемой нами областью самоинформирования и денотативной областью информирования. Очень часто отождествление данных денотативных областей происходит в силу того, что они обе имеют дело только с вербализированной информацией: ● *I read your latest paper with great interest.* (Pullman, Ph The Golden Compass) ● *He told his tale, and one man said, "But who saw this wonder of dragons slain and dragons baffled?"* (Le Guin, U. A Wizard of Earthsea).

Однако особенность ситуации самоинформирования заключается в том, что процесс вербального информирования осуществляется в рамках, ограниченных одним субъектом, то есть субъект совмещает в себе сразу две функции – субъекта и адресата. Данный факт свидетельствует о более высоком коммуникативном статусе адресата при самоинформировании,

нежели в ситуации информирования. Субъект сам осознает отсутствие у себя определенного знания о некотором объекте внеязыковой действительности и сам же посредством различных источников информации пытается восполнить существующий пробел. Таким образом, в ситуации самоинформирования адресат, как отдельный участник ситуации, отличный от субъекта, отсутствует: *You read too many novels.* (Cornwell, P. All that Remains)

С другой стороны, часто приходится наблюдать включение глаголов самоинформирования в функционально-семантический класс ментальных глаголов. На наш взгляд, между этими функционально-семантическими классами имеются существенные различия.

Глаголы самоинформирования являются более содержательными по своей семантике, так как ситуация самоинформирования, репрезентируемая данными глаголами, включает операции, которые не предусмотрены ни ситуацией ментальной деятельности, ни ситуацией информирования, и это отражается в структуре дефиниций глаголов самоинформирования. Сравните: *To understand – to know or realize the meaning of the words, a language, what smb says, etc.* [7, 1666]; *To read – to look at and understand the meaning of written or printed words or symbols* [7, 1254].

Для ситуации самоинформирования, помимо определенных умственных операций (в чем и проявляется сходство между ситуациями самоинформирования и ментального действия), обязательным является также и наличие операции зрительного восприятия.

Опора на выше изложенные положения позволяет нам выделить глаголы самоинформирования на основании следующих признаков:

а) вербализованность объекта, на который направлен процесс самоинформирования;

б) наличие семы зрительного восприятия в семантической структуре глагола-предиката, именующего денотативную область самоинформирования;

в) отсутствие либо второстепенная роль адресата сообщения как самостоятельного участника ситуации самоинформирования.

Изучив и проанализировав дефиниции глаголов в соответствии с данными признаками, мы пришли к выводу, что к группе глаголов самоинформирования следует отнести следующие лексемы: *read, peruse, skim, scan, study, decipher, discover.*

Причем здесь необходимо отметить, что процесс, именуемый глаголом *read*, занимает центральное место в денотативной области самоинформирования, так как в составе дефиниции данного глагола присутствуют:

а) указание на вербальный объект:

Longman Dictionary of Contemporary English [6, 1175] – *written words; information from books, newspapers; the words in a book, newspaper;*

Oxford Advanced Learner's Dictionary [7, 1254] – *written or printed words or symbols*;

Collins Concise Dictionary [5, p. 1349] – *smth written or printed; the written or printed characters; smth written or printed; signs, characters*.

б) сема зрительного восприятия.

Longman Dictionary of Contemporary English [6, 1175] – *to look at ... and understand*;

Oxford Advanced Learner's Dictionary [7, 1254] – *to look at and understand*;

Collins Concise Dictionary [5, 1349] – *to comprehend the meaning by looking and interpreting; to look at, interpret and speak aloud*.

Стоит также отметить, что адресная сема присутствует далеко не во всех дефинициях данного глагола и не играет определяющей роли в его семантике.

Анализ дефиниций глаголов *peruse, skim, scan* также позволяет нам отнести данные глаголы к изучаемому нами семантическому полю, так как, несмотря на нечеткое представление признака вербализованности в формулировках дефиниций, семантическое значение данных глаголов передается посредством глагола *read*, представляющего собой ядро данной денотативной области.

К списку глаголов самоинформирования были отнесены также глаголы *study, decipher* и *discover*, семантическая структура которых хотя и лишена признака вербализованности, тем не менее включает в свой состав семы умственной деятельности и зрительного восприятия, например: *To study – to watch and examine smth carefully over a period of time in order to find out more about it*. [6, 1436], что позволяет данным глаголам занимать свои, пусть и периферийные, позиции в данной денотативной области.

Литература

1. Антонова, С.М. Глаголы говорения – динамическая модель языковой картины мира: опыт когнитивной интерпретации / С.М. Антонова. – Гродно: Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы, 2003. – 519 с.

2. Багдасарова, А.А. Лексико-семантические им текстовые свойства глаголов коммуникации в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А.А. Багдасарова; Одесский гос. ун-т им. И.И. Мечникова. – Одесса, 1983. – 23 с.

3. Серль, Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Зарубежная лингвистика. П.сб. науч. ст. / Прогресс; под ред. Б.А. Успенского. – М., 1999. – С. 210–228.

4. Филимонова, Г.Б. Зависимость языкового выражения директивного речевого акта от коммуникативной ситуации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Г.Б. Филимонова. – Минск, 2002. – 128 л.

5. Collins English Dictionary / J. Butterfield [and others]; ed. by J. Butterfield. – Glasgow: Collins, 2003. – 1872 p.

6. Longman Dictionary of Contemporary English / D. Summers [and others]; ed. by A. Gadsby. – Third Ed. – Harlow, Essex: Longman: Corpus, 2001. 1668 p.

7. Oxford Advanced Learner's Dictionary / A.S. Hornby [and others]; ed. by S. Wehmeier. – Seventh Ed. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1780 p.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.М. Бабак

БГПУ им. М.Танка (г. Минск)

Коммуникативное поведение языковой личности преподавателя английского языка осуществляется благодаря знанию коммуникативных умений в области прогнозирования, планирования и общения, основанного на знании прагматики речи.

Коммуникативная компетенция по своей сути интегративна. Пути усиления интеграции:

- достижение согласованности имеющихся стандартов и учебных программ;
- возможность подготовки и переподготовки преподавательских кадров под руководством педагогов, имеющих высокий уровень профессиональной подготовки;
- профильно-ориентированное обучение с учетом особенностей профессионального развития учителей иностранного языка;
- разнообразие форм контроля при модульной организации учебного процесса;
- чтение профессионально-ориентированных курсов с использованием системы дистанционного обучения;
- возрождение практики обязательного повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

Одним из возможных путей решения методических задач по формированию языковой личности является организация языковой лаборатории нового типа посредством интеграции новейших информационных технологий и традиционных средств обучения. Базовой основой языковой лаборатории является комплекс программно-технических средств, обеспечивающий проведение занятий с помощью компьютерных коммуникаций в режиме постоянного контакта преподавателей со студентами посредством ведения прямого диалога, диалога между студентами.

Интегративный подход созвучен основным принципам лингводидактики, которая обосновывает содержательные компоненты образования в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена. В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого слова.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Л.В. Бедрицкая, Л.И. Василевская
БГЭУ (г. Минск)

Одним из ключевых психологических моментов в учебном процессе является работа студента над созданием образа своей будущей профессии и себя как профессионала. Многие исследователи отмечают, что вхождение в профессию, а затем и в профессиональную среду требует от человека серьезной перестройки не только самосознания, но и сознания в целом. Если в картине будущей профессиональной деятельности отсутствуют представления о структуре, функциях, квалификационных требованиях и вариантах реализации будущей профессии, то вряд ли можно говорить об осознанности выбора.

Как правило, выпускники школ, выбирая вуз, либо идеализируют будущую профессию, либо имеют о ней достаточно расплывчатое представление. И уж меньше всего им известно об обратной стороне выбранной профессии, о ее не самых привлекательных моментах. Столкновение с ними приводит к разочарованию, деформации и даже отказу от выбранного пути. Как показывает практика, количество молодых людей, не работающих по специальности, достаточно велико. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что одной из задач преподавателей вуза должна стать работа по формированию у студента целостной картины профессионального будущего и укреплению его уверенности в правильности сделанного выбора.

Важность планирования перспективы профессионального развития студентами в процессе обучения подчеркивается многими исследователями, поскольку профессиональное образование является уникальным, стратегическим ресурсом социально-экономического развития государства, залогом его благополучия, процветания. Проектирование компонентов профессиональной подготовки студентов должно осуществляться средствами дисциплин учебного плана, составленного в компетентностном ключе, поскольку современные стандарты образования основываются на теории компетентностей и являются выражением компетентностного подхода. В компетентностном ключе формулируются не только стандарты образования, но и учебные планы, методы преподавания и оценки учебных достижений.

Профессиональная компетентность представляет собой интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, способностей, достаточных для осуществления профессиональной деятельности. Состав профессиональной

компетентности предполагает также мобильность знаний, информационную грамотность, междисциплинарный стиль мышления. И здесь сам собой напрашивается вывод о том, что результаты подготовки выпускника должны оцениваться не только и не столько по каждой дисциплине в отдельности, сколько по циклу дисциплин в целом, что требует усиления междисциплинарных связей и одновременно создает возможности для междисциплинарного переноса знаний. Междисциплинарные связи дают возможность применять знания по одной дисциплине при изучении другой, что помогает студентам овладевать знаниями во всем многообразии научных направлений, школ и концепций. Создаются условия для многократного применения знаний по каждой дисциплине за рамками самой дисциплины, уже в новых условиях, что приводит к интеграции получаемых знаний. Информация об одном и том же явлении переводится на языки разных наук и получается условно новое знание – продукт самостоятельной, преобразующей деятельности студента. Таким образом, закладывается основа для формирования профессиональных компетентностей.

Компетентность, на наш взгляд, не складывается автоматически из знаний и умений. Она носит интегративный характер, образуя диалектическое единство таких составляющих, как полученные знания, навыки, умения, выработанные когнитивные стратегии, виды деятельности, личностные характеристики. Компетентность, в отличие от знаний, не существует в готовом виде. Каждый человек создает ее для себя заново. Можно усвоить знания, перенять чей-то опыт, скопировать манеры и стиль профессионального поведения, но компетентность – это продукт индивидуального саморазвития и творчества.

И здесь следует отметить один очень важный момент: характеристика компетентностей будет неполной, если в ней не учтены требования к формированию индивидуальной бесконфликтной формы поведения специалиста, поскольку знающий, профессионально подготовленный выпускник вуза, демонстрирующий отсутствие элементарных навыков эффективного социального поведения, не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к профессионалу сегодня.

Человек живет в социуме, и, чтобы успешно использовать свои способности и знания, ему необходимо обладать определенными личностными качествами или воспитать их в себе. Выпускник вуза обязан знать, как нужно себя вести с людьми в разных ситуациях. Он обязан быть дружелюбным, корректным, тактичным и точным во всех профессиональных ситуациях и контактах. Ему необходимо уметь выстраивать отношения как с коллегами, так и с подчиненными; адекватно реагировать на поведение людей в той или иной ситуации; выстраивать подходящую коммуникативную стратегию; обладать навыками построения отношений со всеми уровнями организационной иерархии.

Говоря о формировании навыков социального поведения, следует отметить, что внимание должно уделяться двум сторонам поведения: вербальной и невербальной. Вербальная сторона поведения – это владение основными характеристиками языковой личности, которые включают в себя владение нормами литературного языка, его лексическими и грамматическими ресурсами; умение грамотно, логично, аргументировано излагать свои мысли, адекватно реагировать и вести беседу; умение устанавливать речевой контакт; желание совершенствовать свой речевой опыт и др. Невербальное поведение – это умение держать себя в обществе, тон, интонация, походка, жестикуляция, мимика и многое другое, делающее человека привлекательным для окружающих.

Задача, которая сегодня стоит перед системой образования, – это определение «доменов», т. е. областей компетентностей, необходимых каждому человеку для продуктивной и успешной жизни, а также обществу в целом для самосохранения, процветания и стабильного развития. Эта концепция и является в настоящее время базовой для определения предмета общего образования в международном контексте. Второй составляющей этой задачи является разработка структуры и состава профессиональных компетентностей применительно к определенной сфере профессиональной деятельности. Решение данной задачи и ее составляющих будет не только способствовать подготовке широко образованных, творческих и критически мыслящих специалистов, способных к анализу и прогнозированию сложных проблем, но также формировать их активную жизненную и гражданскую позицию и ценностные ориентации, в том числе и профессиональные.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Л.В. Бедрицкая, Л.И. Василевская
БГЭУ (г. Минск)

Одним из ключевых психологических моментов в учебном процессе является работа студента над созданием образа своей будущей профессии и себя как профессионала. Многие исследователи отмечают, что вхождение в профессию, а затем и в профессиональную среду требует от человека серьезной перестройки не только самосознания, но и сознания в целом. Если в картине будущей профессиональной деятельности отсутствуют представления о структуре, функциях, квалификационных требованиях и вариантах реализации будущей профессии, то вряд ли можно говорить об осознанности выбора.

Как правило, выпускники школ, выбирая вуз, либо идеализируют будущую профессию, либо имеют о ней достаточно расплывчатое представление. И уж меньше всего им известно об обратной стороне выбранной профессии, о ее, скажем так, не самых привлекательных моментах. Столкновение с ними приводит к разочарованию, деформации и даже отказу от выбранного пути. Как показывает практика, количество молодых людей, не работающих по специальности, достаточно велико. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что одной из задач преподавателей вуза должна стать работа по формированию у студента целостной картины профессионального будущего и укреплению его уверенности в правильности сделанного выбора.

Важность планирования перспективы профессионального развития студентами в процессе обучения подчеркивается многими исследователями, поскольку профессиональное образование является уникальным, стратегическим ресурсом социально-экономического развития государства, залогом его благополучия, процветания. Проектирование компонентов профессиональной подготовки студентов должно осуществляться средствами дисциплин учебного плана, составленного в компетентностном ключе, поскольку современные стандарты образования основываются на теории компетентностей и являются выражением компетентностного подхода. В компетентностном ключе формулируются не только стандарты образования, но и учебные планы, методы преподавания и оценки учебных достижений.

Профессиональная компетентность представляет собой интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, способностей, достаточных для осуществления профессиональной деятельности. Состав профессиональной компетентности предполагает также мобильность знаний, информационную грамотность, междисциплинарный стиль мышления. И здесь сам собой напрашивается вывод о том, что результаты подготовки выпускника должны оцениваться не только и не столько по каждой дисциплине в отдельности, сколько по циклу дисциплин в целом, что требует усиления междисциплинарных связей и одновременно создает возможности для междисциплинарного переноса знаний. Междисциплинарные связи дают возможность применять знания по одной дисциплине при изучении другой, что помогает студентам овладеть знаниями во всем многообразии научных направлений, школ и концепций. Создаются условия для многократного применения знаний по каждой дисциплине за рамками самой дисциплины, уже в новых условиях, что приводит к интеграции получаемых знаний. Информация об одном и том же явлении переводится на языки разных наук и получается условно новое знание – продукт самостоятельной, преобразующей деятельности студента. Таким образом, закладывается основа для формирования профессиональных компетентностей.

Компетентность, на наш взгляд, не складывается автоматически из знаний и умений. Она носит интегративный характер, образуя диалектическое единство таких составляющих, как полученные знания, навыки, умения, выработанные когнитивные стратегии, виды деятельности, личностные характеристики. Компетентность, в отличие от знаний, не существует в готовом виде. Каждый человек создает ее для себя заново. Можно усвоить знания, перенять чей-то опыт, скопировать манеры и стиль профессионального поведения, но компетентность – это продукт индивидуального саморазвития и творчества.

И здесь следует отметить один очень важный момент: характеристика компетентностей будет неполной, если в ней не учтены требования к формированию индивидуальной бесконфликтной формы поведения специалиста, поскольку знающий, профессионально подготовленный выпускник вуза, демонстрирующий отсутствие элементарных навыков эффективного социального поведения, не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к профессионалу сегодня.

Человек живет в социуме, и чтобы успешно использовать свои способности и знания, ему необходимо обладать определенными личностными качествами или воспитать их в себе. Выпускник вуза обязан знать, как нужно себя вести с людьми в разных ситуациях. Он обязан быть дружелюбным, корректным, тактичным и точным во всех профессиональных ситуациях и контактах. Ему необходимо уметь выстраивать отношения как с коллегами, так и с подчиненными; адекватно реагировать на поведение людей в той или иной ситуации; выстраивать подходящую коммуникативную стратегию; обладать навыками построения отношений со всеми уровнями организационной иерархии.

Говоря о формировании навыков социального поведения, следует отметить, что внимание должно уделяться двум сторонам поведения: вербальной и невербальной. Вербальная сторона поведения – это владение основными характеристиками языковой личности, которые включают в себя владение нормами литературного языка, его лексическими и грамматическими ресурсами; умение грамотно, логично, аргументированно излагать свои мысли, адекватно реагировать и вести беседу; умение устанавливать речевой контакт; желание совершенствовать свой речевой опыт и др. Невербальное поведение – это умение держать себя в обществе, тон, интонация, походка, жестикуляция, мимика и многое другое, делающее человека привлекательным для окружающих.

Задача, которая сегодня стоит перед системой образования, – это определение «доменов», т. е. областей компетентностей, необходимых каждому человеку для продуктивной и успешной жизни, а также обществу в целом для самосохранения, процветания и стабильного развития. Эта концепция и является в настоящее время базовой для определения

предмета общего образования в международном контексте. Второй составляющей этой задачи является разработка структуры и состава профессиональных компетентностей применительно к определенной сфере профессиональной деятельности. Решение данной задачи и ее составляющих будет не только способствовать подготовке широко образованных, творческих и критически мыслящих специалистов, способных к анализу и прогнозированию сложных проблем, но также формировать их активную жизненную и гражданскую позицию и ценностные ориентации, в том числе и профессиональные.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Д.Л. Борисенко, О.И. Вашкевич
БГЭУ (г. Минск)

Модернизация образования обуславливает необходимость обращения особого внимания на профессиональные компетенции преподавателя. В современных условиях педагоги должны легко и быстро овладевать новыми востребованными способами деятельности, успешно выполняя свои профессиональные обязанности.

Формирование коммуникативной компетенции – это всегда диалог, который осуществляется между преподавателем и студентом. Преподаватель – это специалист, имеющий большой опыт в различных сферах коммуникации, а студент только лишь нарабатывает этот опыт. Для большинства исследований особый интерес представляет именно студент, а не преподаватель. Эффективность педагогической деятельности по формированию коммуникативной компетенции у студентов в вузе определяется следующими обстоятельствами:

- активизацией коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе;
- системой создаваемых условий эффективности реализации процесса формирования коммуникативной компетентности у студентов в вузе;
- разработкой научно-обоснованной модели процесса формирования коммуникативной компетенции у студентов.

Формирование коммуникативной компетенции – процесс двусторонний. В него включены как преподаватели, так и студенты. Для достижения наилучших результатов разрабатываются специальные программы совместной деятельности участников образовательного процесса.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

О.В. Будникова, Ю.В. Дьяконова
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Подготовка студентов к межкультурной коммуникации, являющейся важным условием для их интегрирования в поликультурное общество, требует применения эффективных стратегий овладения иностранным языком, одной из которых выступает личностно-ориентированный подход как методологическая ориентация в педагогической деятельности [1, с. 7].

Личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей, которые направлены на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, и которые предполагают приобретение специальных знаний и навыков, способствующих его профессиональному развитию в различных областях науки и производства. Данный подход учитывает личностные интересы, индивидуальные особенности и создает предпосылки для высокой результативности обучения.

Применительно к содержанию обучения личностно-ориентированный подход проявляется в следующих направлениях [2, с. 12–13]:

- 1) при отборе иноязычного содержания обучения в большей мере учитываются интересы и проблемы, волнующие современных студентов;
- 2) отбор материала позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении;
- 3) отбор материала стимулирует формирование ценностных ориентаций студентов.

Личностно-ориентированный подход является действенной стратегией обучения иностранным языкам.

Литература

1. Степанов, Е.Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. – М. : ТЦ Сфера, 2004.
2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРВЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И.М. Веренич
ГГТУ им. П.О. Сухого (г. Гомель)

Интервью является одним из приёмов коммуникативной методики, главный признак которой – опросить как можно больше участников с тем, чтобы выяснить их мнения, суждения, ответы на поставленные вопросы.

В зависимости от поставленных задач темами занятия-интервью могут быть: «Свободное время», «Моя будущая профессия», «Биография» или такие ситуации, как собеседование при приеме на работу, опрос пациента на приеме у врача, переговоры, анкетирование и т. д. Во всех этих случаях мы имеем дело с обменом значимой информацией. Однако при работе с такими темами, как «Мой университет» или «Мой родной город», равноправный диалог теряет смысл, поскольку партнерам незачем обмениваться информацией. Коммуникация приобретает чисто формальный характер. В такой ситуации логично прибегнуть к элементам ролевого диалога. Например, один из партнеров продолжает оставаться самим собой, т. е. белорусским студентом, тогда как второй играет роль его зарубежного сверстника.

В зависимости от целей можно выделить следующие виды интервью как метода получения информации: информационное интервью, оперативное интервью, интервью-расследование, интервью-портрет (персональное интервью), сфокусированное на одном герое. Интервью можно проводить в таких традиционных форматах, как пресс-конференции, брифинги, «круглый стол». Интервьюирование, как и другие методы опроса, представляет собой своего рода технологию, включающую в себя следующие этапы: подготовка, проведение, завершение. Для проведения интервью рекомендуется соблюдать следующие правила [1]:

- уточнить возможные данные о человеке, у которого берётся интервью;
- запланировать вопросы: кто? что? где? когда? почему? как? (обычно не задают вопросы, требующие ответа «да» или «нет», а если в этом есть необходимость, то они дополняются вопросами, ответы на которые уточняют подробности);
- сформулировать оригинальные вопросы;
- интервьюеру не следует проявлять особой внешней заинтересованности и выражать своё отношение.
- если интервьюируемый не понимает вопроса, его следует задать ещё раз, переформулировав и уточнив некоторые детали в зависимости от сложившейся ситуации.

Очень важен заключительный этап интервью, который желательно завершить на положительной ноте, спросив о чем-нибудь приятном для собеседника [2].

Подготовка и проведение занятия с применением технологии интервью стимулирует студентов к дальнейшему изучению иностранного языка, способствует углублению их знаний в результате работы с различными источниками, а также расширяет кругозор.

Литература

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е.А. Маслыко [и др.]. – 9-е изд. – Минск : Выш. шк., 2004. – 522 с.
2. Лукина, М.М. Технология интервью : учеб. пособие для вузов / М.М. Лукина. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 192 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА РЕПЕТИТОРСТВА)

Н.А. Верхулевская

Нежинский госуниверситет им. Н. Гоголя (г. Нежин)

Репетитор (с лат. *repetere*) означает «повторять». Сегодня репетитор – это преподаватель, дающий уроки на дому преимущественно в индивидуальном порядке. Всех преподавателей, предлагающих свои знания и умения на рынке репетиторских услуг, можно разделить на некоторые условные группы.

Первую группу составляют студенты и молодые специалисты. Студенты – сами недавние школьники – помнят школьную программу и знают, какие трудности могут возникнуть в освоении той или иной темы.

Вторую группу составляют школьные учителя. Они хорошо ориентируются в школьной программе.

Третью группу составляют преподаватели вузов, которые могут сориентировать выпускника на поступление в то или иное учебное заведение. При этом они не только знают программу, нюансы вступительных экзаменов, но и могут значительно углубить знания по тому или иному предмету.

Четвёртую группу составляют люди с академическим образованием. Они являются прекрасными специалистами в своей области. Но их предложения ориентированы, в основном, на взрослую аудиторию.

К проблемам, связанным с организацией дополнительных занятий, относятся следующие:

– у детей начальной и средней школы должно быть не более двух дополнительных предметов. Продолжительность занятия для *мальшиа 1–4 классов* – не более 45 минут. Для *учеников 5–9 классов* – не более 60 минут. Для *старшеклассника* продолжительность дополнительного

занятия может составлять 1,5 часа. Двухчасовые (120 минут) занятия возможны, но осилить их сложно;

- проблема стабильности спроса на услуги репетитора;
- различный уровень знаний потенциальных учеников. Репетитор должен искать индивидуальный подход, использовать разнообразные методики согласно выдвинутым требованиям и уровню знаний ученика;
- эмоциональный настрой ученика.

Репетитор-профессионал позволяет максимально реализовать все преимущества индивидуальных занятий: персональный подход к каждому ученика, применение передовых эффективных методик обучения, атмосферу взаимного уважения, доверия, взаимопонимания, общего видения целого ряда проблем. С учетом этих преимуществ эффективность индивидуальных занятий может увеличиться в несколько раз, потому что таким путем можно заложить основы знаний и научить применять их на практике.

К ВОПРОСУ О ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Вишневецкая
БГЭУ (г. Минск)

Для осуществления иноязычной коммуникативной деятельности учащийся должен иметь соответствующие знания и определенный речевой опыт, владеть навыками и умениями во всех видах речевой деятельности на данном языке. Цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции, составной частью которой является языковая (в частности) фонетическая компетенция.

О сформированной фонетической компетенции можно говорить в том случае, если учащийся располагает необходимыми знаниями о фонетической системе изучаемого языка, о правилах образования и функционирования разноуровневых единиц фонологического компонента языка, если он может использовать эти сведения при фонетическом оформлении иноязычной речи и владеет фонетическими навыками, необходимыми для реализации коммуникативных намерений. Совокупность таких сведений и навыков составляет содержание фонологической компетенции обучаемого.

Очевидно, что никакая коммуникация невозможна без умения реализовать свое знание языковых и социокультурных реалий на фонетико-фонологическом уровне. В свете современных требований к уровню сформированности речевого слуха учащийся должен уметь не только адекватно воспринять лингвистическую информацию, содержащуюся в речевых единицах, но и составить фонетический портрет собеседника, в речевой

культуре которого отражены индивидуальные, социальные, территориальные и национальные характеристики. Если это умение отсутствует, то возможность оценить оттенки смысла и выразительность речи значительно снижается.

Отклонение от произносительной нормы иностранного языка может спровоцировать отрицательное отношение слушающего к личности говорящего, что, в свою очередь, приводит к существенному ослаблению эффективности речевого воздействия, нарушению коммуникации, а значит, к невозможности решить основные задачи обучения иностранному языку.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Н.В. Воронина

БГПУ имени М.Танка (г. Минск)

В настоящее время, когда значительно возросла роль самостоятельной учебной деятельности студентов, проблема целенаправленного формирования навыков внутреннего контроля становится особенно актуальной. Несмотря на сохраняющийся интерес к исследованию роли и места самоконтроля в процессе обучения иностранным языкам, в научной литературе практически отсутствуют работы, посвященные проблеме обучения самоконтролю грамматической правильности иноязычных высказываний студентов неязыковых вузов. Существующая практика свидетельствует о том, что в процессе преподавания иностранных языков недостаточно внимания уделяется формированию у студентов навыков самоконтроля. В этой связи возникает необходимость в разработке целенаправленной методики обучения студентов самоконтролю грамматического оформления устного высказывания на основе коммуникативно-когнитивного подхода.

В качестве средства организации учебных действий студентов, направленных на овладение самоконтролем грамматического оформления высказывания, мы отдаем предпочтение *заданиям*. Задание усиливает целенаправленность деятельности обучающихся, ее ориентированность на результат и учет условий действия. Задание, в отличие от упражнения, предполагает наличие проблемной ситуации и, тем самым, способствует усвоению знаний и способов действий в процессе контрольно-корректирующей и оценочной деятельности с целью выполнения задания.

Под *комплексом заданий* для обучения самоконтролю мы понимаем совокупность последовательно организованных заданий, которые обеспечивают поэтапное обучение студентов самоконтролю грамматического оформления устного высказывания. Предлагаемый комплекс заданий основывается на положениях коммуникативно-когнитивного подхода и

построен с учетом этапов обучения самоконтролю. Кроме того, данные задания направлены на обучение студентов самоконтролю знаний по грамматике и совершенствование грамматических навыков с одновременным формированием в сознании обучающихся грамматического фрейма как эталона для осуществления самоконтроля. Данный комплекс заданий позволяет выработать у студентов потребность и привычку осуществления самоконтроля грамматического оформления устного высказывания на иностранном языке, развивает языковое и когнитивное сознание и интеллектуальные способности обучающихся. Нами выделяются следующие типы и виды заданий:

I. Ознакомительные

Задания данного типа используются на этапе создания системы предметных и операционных знаний о самоконтроле. Знания о самоконтроле и приемах его осуществления выступают в качестве сознательной основы для формирования навыков самоконтроля. Мы выделяем следующие виды ознакомительных заданий:

– *Формирование знаний об объектах и этапах осуществления самоконтроля грамматического оформления высказывания.* Знания о том, что такое самоконтроль грамматического оформления устного высказывания и каким образом этот механизм функционирует в процессе порождения речи, позволяют определить алгоритм осуществления самоконтроля своей речи на иностранном языке. Одним из наиболее эффективных заданий на данном этапе обучения самоконтролю являются задания на анализ и восстановление последовательности операций самоконтроля в зависимости от уровня порождения высказывания. Знания о приемах самоконтроля грамматического оформления высказывания могут быть представлены в виде заданий на составление или заполнение схем, таблиц. Для осуществления самоконтроля собственных высказываний студентам необходимо уметь контролировать иноязычную речь, воспринимаемую на слух. Контроль устных высказываний других студентов способствует формированию у обучающихся привычки слушать, корректировать и оценивать иноязычные высказывания с точки зрения грамматической правильности высказывания. Навыки, приобретаемые в процессе взаимоконтроля, постепенно переходят в навыки самоконтроля.

– *Формирование знаний о приемах самокоррекции грамматической правильности высказывания.* Задания данного вида необходимы студентам, так как формируют знания о том, как осуществлять самокоррекцию ошибок. Знания о самокоррекции даются в виде памяток или алгоритмов.

– *Формирование знаний о критериях самооценки грамматической правильности высказывания.* Знания о самооценке также очень важны при обучении самоконтролю. От адекватности самооценки зависит успешность в изучении иностранного языка. Студенты должны знать критерии для того, чтобы адекватно оценивать грамматическую правильность своей речи на иностранном языке.

II. Аналитические

Задания данного типа используются на этапе формирования операционного образа самоконтроля. С методической точки зрения, этот этап обучения самоконтролю является тренировочным. Аналитические задания предполагают анализ студентами каждой операции самоконтроля грамматического оформления иноязычного высказывания по отдельности и осознание последовательности контролируемых действий для порождения грамматически правильного высказывания. Обучение происходит более эффективно, если сначала каждая операция самоконтроля (самоконтроль синтаксической программы высказывания, выбора и морфолого-синтаксического оформления грамматической структуры) анализируется и тренируется отдельно до полной автоматизации.

Для автоматизации данных операций целесообразно, на наш взгляд, соблюдать следующую последовательность заданий: а) задания на контроль готового высказывания; б) задания на взаимоконтроль; в) задания на самоконтроль собственного высказывания. С целью формирования навыка контроля сначала выполняются задания на так называемый внешний контроль грамматической правильности готового высказывания, предлагаемого на слух или зрительно. На данном этапе с помощью установки на контроль вырабатывается привычка слушать и слышать ошибки. При обнаружении расхождения (ошибки) предлагаются задания, направленные на исправление ошибки. Задания на взаимоконтроль предлагаются также с целью формирования операций внешнего контроля. После того как операции контроля (взаимоконтроля) чужих высказываний будут автоматизированы, можно переходить к заданиям на самоконтроль собственного высказывания, в которых операции по порождению высказывания производятся одновременно с самоконтролем.

III. Комплексные

Задания данного типа используются на этапе воссоздания операционного образа самоконтроля. При этом все операции самоконтроля грамматического оформления высказывания в комплексных заданиях совершаются последовательно, автоматизируются и как бы «сливаются» с основной деятельностью по порождению речевого высказывания. Совершенствование навыков самоконтроля производится с помощью заданий, направленных на одновременное контролирование синтаксической программы высказывания, выбора и оформления грамматической структуры высказывания. При высоком уровне владения языком эти операции производятся говорящим в произвольной форме. Отсутствие или своевременная коррекция ошибок, а также высокая степень плавности речи свидетельствуют о сформированности навыков самоконтроля.

Представленный комплекс заданий предполагает поэтапный процесс обучения самоконтролю грамматического оформления высказывания в соответствии с этапами когнитивного процесса.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

А.В. Дуброва
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В свете изменения социокультурного контекста изучения иностранного языка в Республике Беларусь значительно возросли образовательные и самообразовательные функции иностранного языка, их профессиональная значимость на рынке труда. Это повлияло на усиление мотивации в изучении языков международного общения.

Современное вузовское образование призвано способствовать подготовке специалиста, «осознающего себя как культурно-исторического субъекта, готового к конструктивному участию в диалоге культур» [1, с. 9].

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников, поэтому курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер, а иностранный язык рассматривается как средство общения между специалистами разных стран. Перед преподавателем стоит задача формирования у студента способности и готовности к межкультурной коммуникации, что предполагает развитие умений опосредованного письменного (чтение, письмо) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения.

Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях [2, с. 127].

Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов. Общение рассматривается как процесс выработки новой информации, единой для общающихся людей, что и порождает их общность (или повышает степень этой общности). Следовательно, общение как понятие не может отождествляться с понятием «коммуникация», которая определяется в социальной психологии лишь как «процесс передачи и обмена информацией» [3, с. 78].

В научной литературе подчёркивается тот факт, что общение является эффективным только в том случае, если у субъекта общения развит ряд социально-перцептивных способностей: способность понять другого человека, умение вникать в состояния душевных движений окружающих, способность видеть мир глазами другого человека; способность к эмпатии; способность к идентификации; способность к психологической проницательности, которая позволяет мгновенно осознать проблему, возникшую в процессе межличностного общения, и быстро найти решение, опираясь на собственное чувственное восприятие; способность к наблюдательности и т. д.

Профессиональное иноязычное общение представляет собой речевое взаимодействие специалистов в ходе осуществления профессиональной деятельности; его относят к специальным видам социальной коммуникации. Профессионально-ориентированное общение осуществляется благодаря специальным знаниям, регулируется совокупностью кодифицированных норм, установленных правил, достаточно четких и определенных, которые люди заучивают в ходе специальной подготовки. Нормативные профессиональные рамки обусловлены целями, способами, критериями оценки, специфическими для каждого отдельного вида практической деятельности [4, с. 159].

Профессионально-ориентированное общение на иностранном языке – это такая разновидность общения, которая, выступая в качестве основного условия существования международного профессионального сообщества и интеграции в него молодых поколений, направлена, в первую очередь, на обмен профессионально-значимой информацией, подлежащей передаче, хранению, воспроизводству, при этом в процессе обмена важную роль играет взаимопознание и взаимопонимание между партнерами по общению – представителями различных профессиональных сообществ. В механизме профессионально-ориентированного общения выделяют следующие компоненты: а) цели (ради чего специалист вступает в общение); б) содержание (информация, которая передается от одного специалиста к другому); в) средства или способы кодирования, переработки и расшифровки информации; г) каналы, по которым информация передается [5, с. 18].

Ориентация языкового обучения студентов неязыковых вузов на подготовку к реальному профессиональному общению является методически оправданной, поскольку призвана стимулировать мотивацию обучающихся, вызывать интерес к предмету. Современные психологи рассматривают мотивацию как один из основных психологических факторов успешности овладения иностранным языком. Немотивированное обучение речевой деятельности снимает проблему «предмета деятельности», лишает его психологического содержания. В основе мотивации лежит потребность, в основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов: а) общая коммуникативная мотивация (потребность в общении как таковая,

свойственная человеку как существу социальному); б) ситуативная мотивация (потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию). Уровень последней в решающей степени определяется тем, как обучает преподаватель (как создает речевые ситуации, какой использует материал, приемы).

Подготовка студентов неязыковых вузов к профессиональному иноязычному общению осуществляется в два этапа: на первом этапе она направлена на решение общеобразовательных задач, а на втором этапе (язык для специальных целей) – в основном на решение специальных профессиональных задач, когда происходит формирование профессиональных иноязычных коммуникативных умений. Для достижения уровня профессиональной компетенции специалистов необходимы определенные коммуникативные умения, которые формируются посредством обучения иноязычному общению, следовательно, содержание обучения общению на иностранном языке в неязыковом вузе должно удовлетворять требованиям, предъявляемым к иноязычной деятельности будущих специалистов. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности [6, с. 91].

При разработке программы обучения иностранному языку в неязыковом вузе необходимо учитывать сферы деятельности и ситуации, в которых предстоит общаться студентам; в какие профессиональные контакты им придется вступать; какие задания им придется выполнять; какова будет тематика их деятельности; как наилучшим образом подготовить студентов к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Этапы иноязычной подготовки должны формироваться в соответствии с планами специальностей, а предметно-содержательный компонент учебных программ по спецпредметам и дисциплине «Иностранный язык» целесообразно согласовывать между профильной и языковой кафедрами.

В заключение следует отметить, что далеко не всегда фактический уровень владения иностранным языком выпускниками вузов соответствует требованиям современной образовательной концепции, запросам современного общества и рынка труда. Требуется качественно новый подход к подготовке специалистов по иностранному языку, необходима модернизация содержания обучения, разработка новых методов обучения, поиск наиболее эффективных средств и образовательных технологий, позволяющих качественно улучшить учебный процесс.

Литература

1. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 55 с.).
2. Исаева, О.Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку / О.Н. Исаева // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1. – С. 127–135.

3. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.

4. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т.Н. Астафурова. – М., 1997. – 370 л.

5. Макар, Л.В. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.В. Макар ; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2000. – 21 с.

6. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 245 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГРАММЫ АВТОМАТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТОВ «МУЛЬТИПОИСК» В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А.В. Жудро

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Использование компьютерной техники для автоматической обработки текстов сегодня является необходимостью для решения задач, которые ставит перед нами современная наука. Компьютерная неподготовленность филологов и неоснащенность школ и гуманитарных вузов компьютерами ранее задерживали применение этой техники. Сегодня благодаря повсеместному использованию компьютерной техники лингвистические исследования выходят на новый уровень. Выделяют следующие основные направления применения вычислительной техники в лингвистических исследованиях и при обучении иностранным языкам: машинный перевод, автоматизация лексикографических работ, отдельные виды автоматизации собственно лингвистических исследований, автоматический поиск библиографической информации.

Таким образом, компьютер может выполнять многие сложные работы, на которые лингвистам приходится затрачивать очень много времени. Автоматический поиск библиографической информации представляется наиболее перспективным направлением применения ЭВМ в связи с лингвистикой, без него современному ученому все труднее и труднее справляться с обрушивающимся на него потоком информации.

Проведение значительного количества лингвистических исследований предполагает поиск материала в аутентичных текстах рассматриваемого языка. При использовании функции поиска в распространенных текстовых редакторах типа Microsoft Word, Word Pad, Блокнот возникает следующая проблема: поиск по запросу может выдавать сотни и даже тысячи результатов, которые физически невозможно просмотреть в ограниченное время. При этом отсутствует возможность оформления результатов поиска

в один файл. Для решения этой проблемы разрабатываются системы, позволяющие группировать результаты поиска и автоматически разбивать их на подмножества (кластеризация результатов поиска), либо системы, выдающие наиболее устойчивые словосочетания (коллокации) со статистической оценкой их значимости. Разработанная программа «Мультипоиск» призвана решить подобные проблемы.

Программа «Мультипоиск» предназначена для автоматического поиска языковых данных (словоформ) в электронных документах. Программа имеет ряд преимуществ перед иными аналогами. «Мультипоиск» не требует открытия текстовых документов, в которых ведется поиск. Программа поддерживает работу с наиболее распространенными видами текстовых документов (расширения txt, doc, rtf). Программа не ограничивает количество текстовых файлов, в которых ведется поиск. Программа дает возможность получать статистические данные по словоформам (например, сколько раз в документах встречается та или иная словоформа). Имеется возможность просмотра контекста того или иного слова в отдельном окне программы. Также имеется возможность исключать из списка запроса ненужные словоформы. Все перечисленные преимущества позволяют сэкономить время, а также грамотно и удобно организовать работу над исследованием.

Апробация программы проводилась в ходе ряда исследований на кафедре английского языка и методики преподавания иностранных языков УО МГПУ им. И.П. Шамякина: «Семантика предложений, организованных глаголами созидания и разрушения», «Эвфемизация лексико-семантического поля «Профессия» на материале английского языка», «Особенности фразеологических единиц с компонентами частей тела человека на материале английского языка» и др. На поиск необходимой информации вместо месяцев тратились минуты. Особую ценность программа представляет для исследований в области семантики.

Дальнейшая работа с программой предполагает создание корпуса электронных лингвистических текстов на базе кафедры, что значительно расширит тематику разрабатываемых проблем для курсовых проектов студентов. Это позволит включить в ряд разрабатываемых студентами курсовых работ также тематику корпусной лингвистики – раздела языкознания, занимающегося разработкой, созданием и использованием текстовых (лингвистических) корпусов. Термин введен в употребление в 60-х годах XX века в связи с развитием практики создания корпусов, которому, начиная с 80-х годов, способствовало совершенствование вычислительной техники.

Под лингвистическим корпусом подразумевается совокупность текстов, собранных в соответствии с определёнными принципами, размеченных по определённому стандарту и обеспеченных специализированной поисковой

системой (в нашем случае – программа «Мультипоиск»). Иногда корпусом называют просто любое собрание текстов, объединённых каким-то общим признаком (языком, жанром, автором, периодом создания).

Целесообразность создания текстовых корпусов объясняется: представлением лингвистических данных в реальном контексте; достаточно большой представительностью данных (при большом объёме корпуса); возможностью многократного использования единожды созданного корпуса для решения различных лингвистических задач.

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

О.В. Забарный

Нежинский госуниверситет им. Н. Гоголя (г. Нежин)

В государственной национальной программе «Освіта» (Украина XXI столетие) в качестве одной из ключевых задач, стоящих перед современной школой, определена необходимость широкого приобщения школьников к литературе, музыке, изобразительному искусству, сокровищам народного творчества, достоянию украинской и мировой культуры. Перед современной школой выдвигается требование – воспитывать поколение развитых, сознательных граждан, способных жить и работать в европейском социокультурном пространстве. Решающая роль в реализации этого задания возлагается на учителей, которые читают предметы гуманитарного цикла, и особенно педагогов-филологов и культурологов. Именно литература родного края воплощает в себе основные признаки нации. Усваивая ее, школьник, будущий гражданин, формирует свое национальное мировосприятие, национальное самосознание.

Во времена духовного самоочищения, которые переживала Украина в период становления государственной независимости, педагогов особенно волновал вопрос обновления школьных программ. Необходимо было деполитизировать программы по литературе, объективно осмыслить наследие нашей классики, ликвидировать «белые пятна» в истории литературы, возродить в курсе литературы имена многих национальных писателей, которые раньше по идеологическим мотивам были удалены, вернуть в школьный курс целый ряд произведений, которые исторически объективно описали важные вехи истории украинского народа. А самое главное – необходимо было подготовить концептуально новую методологию преподавания курса литературы, которая вобрала бы в себя основные положения и принципы национальной этнопедагогики,

историческую правдивость, гражданскую самоидентификацию и глубокое познание традиций национальной культуры.

Создавая эту концепцию, методисты и литературоведы пришли к единому мнению, что обновление содержания литературного образования школьников необходимо производить, исходя из традиций национальной культуры. Именно литературное краеведение как специфическое направление науки о литературе и литературном процессе способно обеспечить «изучение литературных произведений и художественных образов, навеянных природой, историческими событиями, бытом и людьми родного края» [1, с.14]. Так, начиная с середины 90-х годов XX столетия, в курс литературы общеобразовательных школ Украины были введены «Уроки литературы родного края».

Как известно, патриотизм начинается с любви к родному дому, с колыбельной, которую пела мать, с родного языка и песни. Именно эти факторы формируют понятие «малая родина». Пройдет определенный период времени, и молодой человек начинает осознавать себя частью большой Родины, самоидентифицировать себя с её историей, культурой, нацией. Именно поэтому в процессе преподавания национальной литературы учитель должен использовать любые возможности, чтобы познакомить учеников с литературой и культурой «малой родины».

На уроках литературы родного края реализуются дидактические задания, позволяющие познакомить школьников с творчеством писателей, которые жили или живут в данном регионе. Вместе с тем, программа не определяет количество часов и тематическую наполненность уроков – это должен сделать сам учитель, исходя из историко-литературного наследия региона, уровня подготовленности класса и возрастных психологических особенностей школьников. В соответствии с программой, это может быть углубленное изучение творчества писателей-земляков, ознакомление с жизнью, деятельностью писателей, чьё творчество связано с родной для школьников местностью, но их произведения в школьную программу не включены. Учитель также может рассказывать школьникам о творчестве современных, начинающих литераторов. Таким образом, составители программы полностью полагаются на творчество учителя, а поэтому не дают рекомендаций. Это порождает определённые трудности у педагогов при подготовке уроков по данной теме. Им сложно определиться в богатом литературном наследии писателей-земляков. Например, только на Черниговщине родились более ста тридцати писателей, представляющих украинскую, русскую и белорусскую литературы. Ещё около сорока писателей приехали сюда, долго жили здесь, создав лучшие свои произведения. Ярким примером тому творчество Михаила Коцюбинского, Леонида Глебова, Пантелеймона Кулиша, произведения которых стали классикой национальной литературы. Как учитель определится в таком тематическом многообразии? К тому же, такое богатое литературное

наследие тяжело реализовать в ограниченном количестве часов, отведённых на изучение данной темы. И как результат, недостаточная осведомленность о литературных традициях региона приводит к тому, что на уроках популяризируются произведения невысокого художественного уровня, часто игнорируются возрастные особенности учащихся, особенности психологического восприятия, уровень подготовленности класса.

Над решением этой проблемы и начали работать учёные-филологи и культурологи Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя. Ещё в 1991 году известный украинский культуролог, доктор филологических наук, профессор Григорий Васильевич Самойленко создал научное направление по изучению литературы и культуры украинского Полесья. В рамках этой программы стал выходить научный сборник «Литература и культура Полесья», который постановлением ВАК Украины был включен в перечень научных изданий, публикации в которых засчитываются как результат диссертационных исследований по филологии и истории. Вышло уже 65 номеров этого издания. По данной тематике проведено более 15 научных конференций. В начале 2000-х годов на факультете создана кафедра мировой литературы и истории культуры, ведется подготовка учителей по специальности «украинский язык, литература и художественная культура». Потребность в такой специальности продиктована временем и тем, что наше государство предстало перед необходимостью презентации собственного культурного наследия перед европейской и мировой общественностью. Такая презентация должна проводиться не только на основе обобщающих интегративных исследований литературного процесса Украины в целом, но и при условии изучения литературы каждого отдельного региона. Роль таких исследований состоит прежде всего в накоплении фактографического материала, которого в наше время недостаточно. Это обусловлено тем, что исследования предыдущих лет проводились в идеологической плоскости, для которой фактографический уровень не был определяющим. Поэтому высокохудожественные произведения многих литераторов как прошлого, так и современности в силу историко-общественных условий не получили заслуженного внимания и остались неизвестными читателю.

На базе кафедры в университете открыта аспирантура по изучению проблем истории культуры, планируется открытие научного центра, работа которого будет посвящена изучению литературы и культуры украинского Полесья. Эффективным научно-методическим подспорьем для педагогов, которые занимаются вопросами литературного краеведения, стал выход ряда научных монографий и пособий, подготовленных и изданных учеными Нежинского госуниверситета: это монографии профессора Г.В. Самойленко «Літературне життя Чернігівщини XII–XX ст.», «Культура Чернігівщини XI – першої половини XVII ст.», «Розвиток культури на Північному Лівобережжі України у другій половині

17–18 ст.», «Нариси культури Ніжина.» (в 5 ч.); научно-методическое пособие доцента О.В. Забарного «Вивчення в школі літератури рідного краю», «Літературне краєзнавство»; учебник доцента Л.Л. Матвеевой «Культурологія. Курс лекцій» и другие. Такая системная работа позволила обеспечить учителей необходимой научно-методической литературой. В учебные планы подготовки студентов-филологов в университете включено чтение спецкурса и спецсеминара «Литература родного края», на которые отведено 38 учебных часов.

Поддержала инициативу ученых и Черниговская областная администрация. При её финансовой поддержке было создано издательство «Черниговские береги», которое в период с 2004 по 2011 годы издало более 200 произведений писателей Черниговщины.

Свидетельством того, что такая коллективная работа позволила решить проблему изучения в школе региональной литературы может служить и тот факт, что на протяжении последних лет в издательствах области опубликованы пособия «Литература родного края. Конспекты уроков» педагогов-практиков Т. Бронзенко, Л. Катковой, А. Шевченко, С. Толочко и других.

Почему же такое большое внимание уделяется урокам литературного краеведения в современной школе?

Процесс становления Украинского независимого государства неразрывно связан с процессом формирования у молодёжи национального самосознания, чувства патриотизма. Украинская нация вышла на просторы мировой цивилизации с большими духовными потерями. Только в XX столетии было репрессировано более 500 украинских писателей, более 100 человек были расстреляны в сталинских лагерях [2, с. 3]. На Черниговщине в 1937 – 1938 годах было репрессировано более 30 писателей. Но, кроме сталинского, она была обескровлена и царским террором, а в 70-е годы, ещё и коммунистическим. Остаётся лишь удивляться, как выжила нация и не потеряла дар художественного слова.

Прав академик Д. Лихачёв: «понять литературу, не зная мест, где она родилась, не менее трудно, нежели понять чужую мысль, не зная языка, на котором она выражена» [3, с. 3]. Ни поэзия, ни литература не существуют сами по себе, они вырастают на родной почве и могут быть понятными только в связи со своей родной страной.

Уроки литературы родного края позволили учителю самому определить, какой писатель наиболее эффективно воздействует на сознание ученика, помогая сформировать те качества, которые ему необходимы как гражданину.

Что греха таить, школьная программа по литературе часто отрицательно влияет своей консервативностью, а свежее, актуальное поэтическое слово пробуждает живой интерес, желание участвовать в дискуссии, а порой и развивать собственное творчество. Приведу как

пример строки малоизвестных украинских поэтов, которые жили и писали на Черниговщине в конце двадцатого столетия:

«У серці Бог – він носить вишиванку». А. Самійленко

*Ми з храмів цеглу добували,
Щоб в тюрмах збудувать підвали.
А от Париж пустив на злам
Бастилію, а не Нотр-Дам ... О. Шульга*

*Поки горить моя свіча...
І квітне полум'ям калина,
Несу свій хрест, що велича
Святе імення – Україна Н. Ткаченко*

Согласитесь, такая поэзия даст простор и для творческого осмысления, и для диспута, и для организации процесса воспитания. Педагог А. Лысенко, делясь опытом своей работы, писала: «большое значение в воспитательном процессе имеет момент прикосновения к аутентичному, историческому, одновременно большому и близкому: дому, где жил и работал писатель-земляк, рукописям его произведений, родственникам, живым свидетелям духовной биографии» [4, с. 64].

Литературное краеведение открывает большие возможности перед учителем-словесником. При умелой организации оно формирует у учеников интерес к процессу обучения в целом, углубляет знания, пробуждает собственное творчество, предоставляет широкие возможности для внеклассной работы. Эту деятельность нельзя сводить к пассивному восприятию. Ученики должны исследовать, наблюдать, видеть поэзию жизни в обычных, обыденных вещах.

Художественные произведения на уроках литературы родного края рассматриваются в тесной взаимосвязи с историей. Вот почему учителя-словесники широко используют такие формы работы, как подготовка литературных вечеров, встреч с писателями, организация походов и экскурсий по литературным местам региона, создание литературных карт, видеофильмов, компьютерных презентаций о творчестве писателя.

Но главной методической особенностью урока литературы родного края является то, что на нём может непосредственно присутствовать автор произведения – писатель, поэт. Именно живое общение автора с учениками позволяет в полной мере реализовать обучающие и воспитательные цели, которые ставит педагог. Ученики лучше воспринимают текст в авторском исполнении, могут получить исчерпывающие ответы на волнующие их вопросы, которые возникают после прочтения произведения, а главное – возрастает доверие к этическим и эстетическим принципам, воплощенным

автором в своём произведении. Это эффективно влияет на формирование моральных ценностей молодёжи, на их интеллектуальную и эмоциональную сферу.

Литература

1. Краткая литературная энциклопедия. – М., 1977. – Т. 4. – 386 с.
2. З порога смерті... / Письменники України – жертви сталінських репресій. – К. : Рад. письменник, 1991. – Вип. 1 : Упорядник О.Г. Мусієнко. – 201 с.
3. Милонов, Н.А. Литературное краеведение / Н.А. Милонов. – М., 1985. – 203 с.
4. Лисенко, А. Літературне краєзнавство в системі післядипломної освіти / А. Лисенко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2000. – № 5. – С. 64.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

О.И. Заяц
БГЭУ (г. Минск)

Коммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций и ее формирование должно обеспечиваться всеми предметными областями образования, в том числе и средствами предмета «иностранный язык». С позиции будущего преподавателя иностранного языка (ИЯ), студенту педагогического профиля необходимо четко понимать, что в силу специфики своей профессиональной деятельности иностранный язык будет использоваться им не только как средство общения, но и как объект преподавания, как инструмент обучения, как средство осуществления иноязычной деятельности. В силу специфики профессии преподавателя ИЯ, иностранный язык выступает в качестве и цели, и средства обучения, а формирование иноязычной коммуникативной компетенции является важнейшей целью языкового образования.

Иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция определяется как совокупность профессионально-ориентированных знаний, навыков и умений в четырех видах иноязычной речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), а также личностных качеств и способностей, позволяющих преподавателю ИЯ эффективно осуществлять иноязычное общение в контекстах производственно-практической, научно-методической, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности [1]. Можно выделить несколько компонентов коммуникативной компетенции: лингвистический (языковой), социолингвистический (умение использовать языковой материал в соответствии с контекстом), социокультурный (умение пользоваться знаниями истории, культуры, традиций и обычаев стран изучаемого языка), дискурсивный (умение организовать речь, поддержать разговор, слушать собеседника, учитывать его точку зрения),

стратегический (умение ставить задачи, добиваться цели, устанавливать контакт с собеседником), и социальный (умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией) [2].

Необходимо отметить, что развитие коммуникативной компетенции происходит с помощью специальных приемов, заключающихся в создании особых ситуаций воздействия. Все активные методы преследуют одну цель – оказать социально-психологическое воздействие на личность, способствующее развитию и совершенствованию ее коммуникативной компетенции. Чтобы сформировать у студентов коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить занятие английского языка условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить им возможность мыслить, решать какие-то проблемы, которые порождают мысли, рассуждать на английском языке над возможными путями решения этих проблем с тем, чтобы учащиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а английский язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей [3].

В основу формирования коммуникативной компетенции у студентов на занятиях иностранным языком должен быть положен деятельностный подход, так как он развивает самостоятельную творческую активность каждого учащегося. Обучение предполагает на первоначальном этапе совместную образовательную деятельность под руководством преподавателя, а затем самостоятельную, уделяя большое внимание практической стороне вопроса. Выбор методов формирования и становления коммуникативной компетенции должен обуславливаться целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией студентов, необходимостью выработки коммуникативных навыков и умений, нужных в практической деятельности. Такими методами формирования и становления коммуникативной компетенции могут быть: чтение проблемных лекций и докладов с активным участием будущих специалистов и иностранных студентов, проведение деловых игр, тестирование, анкетирование, индивидуальные беседы и тренинги, работы парами, в командах и т. п. Пути реализации коммуникативной компетенции учащихся состоят в том, что формы, методы и приемы работы направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы [4].

Большое значение имеет использование ролевой игры на уроке иностранного языка. Использование ролевой игры как формы работы позволяет осуществить интегративное взаимодействие всех видов речевой деятельности при активном участии обучающихся в сюжетной импровизации. При этом и сам преподаватель – её активный участник [5].

Эффективной формой обучения является ситуативная задача. В основе ситуативной педагогической задачи лежит вопросная педагогическая ситуация, т. е. совокупность обстоятельств, событий, которые специально задаются преподавателем. В конце задачи осуществляется постановка вопроса или нескольких вопросов. Решение задачи и есть ответ на поставленный вопрос, достижение цели. Решение ситуативных задач позволяет студентам педвуза получать новые знания о коммуникативной компетенции, обогащать, усваивать и закреплять полученные знания, корректировать имеющиеся знания. В практическом плане решение ситуативных задач направлено на формирование профессионально-коммуникативных умений и навыков, что в дальнейшем позволит студентам быстро ориентироваться и своевременно находить выход из затруднительных коммуникативных ситуаций, прогнозировать дальнейшее поведение участников ситуации общения [6].

Коммуникативная компетенция предполагает не только формирование таких личностных качеств, как общительность, открытость во взаимодействии с другими людьми, но и развитие у студентов практических умений, способности управлять своей учебной деятельностью. Коммуникативная компетенция преподавателя включает: уважение и внимательность к собеседнику, способность устанавливать контакт, способность слушать и слышать, эмпатию (чувство сопереживания), искусство помощи собеседнику в высказывании своего мнения, способность адекватно выражать собственную позицию, коммуникативную гибкость и конструктивность, готовность разрешать межличностные проблемы, способность работать в команде. Преподавателю необходимо создать условия для проявления самостоятельности и творчества студентов в решении коммуникативных задач, тем самым позволяя им увидеть свой рост, свои достижения. В совокупном единстве преподаватель ИЯ решает не только коммуникативные задачи, но познавательные, духовно-нравственные, развивающие и другие задачи [7].

Коммуникативную компетенцию можно рассматривать как одну из ключевых компетенций студентов педвуза. В ее составе должны присутствовать элементы, необходимые для эффективной реализации будущей педагогической деятельности. Без наличия у будущего педагога оптимального уровня сформированности коммуникативной компетенции нельзя сказать, что полученное образование будет качественным, а педагогическая деятельность успешной.

Литература

1. Левитан, К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация / К.М. Левитан. – Екатеринбург : Изд-во АБМ, 2001. – Вып. 2.
2. Нестеров, В.В. Педагогическая компетентность : учеб. пособие / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург : Центр «Учебная книга», 2003.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя ; авторская версия. – М. : Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004.

4. Челпанова, Е.В. Педагогические средства актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Челпанова. – Екатеринбург, 2005.

5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991.

6. Болтянская, Т.О. Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума : дис. ... канд. пед. наук / Т.О. Болтянская. – Екатеринбург, 2006.

7. Кабардов, М.К. Языковые и коммуникативные способности / М.К. Кабардов. – М. : Педагогика, 1989.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С.В. Киселева

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Культуросообразный и развивающий характер языкового образования обусловлен тем, что в современном мире содержание образования понимается не как знания, умения и навыки, а как человеческая культура, которая находит в них свое отражение. Процесс овладения иноязычной культурой строится по законам приобщения к родной культуре, через сравнение аспектов двух культур.

Решающим фактором успешного формирования иноязычной социокультурной компетенции учащихся является личность преподавателя, его непредвзятость, терпимость, уважение к учащемуся, способность понимать его внутреннее состояние, сопереживать ему, умение создать психологически комфортную атмосферу на уроке. Необходимо помнить, что, прежде всего, он (учитель) является для ученика выразителем и транслятором иноязычной культуры, образцом речевого и неречевого поведения.

Именно учитель иностранного языка призван научить учащихся приемам анализа и сравнения фактов и явлений родной и иноязычной культур, которые выступают важным фактором вторичной социализации учеников, в процессе которой осознается уникальность родной культуры и приобретаются сведения о новой системе норм, ценностей, новом видении мира, характерном для иноязычной культуры.

Отсюда понятно, насколько важен высокий уровень собственной иноязычной социокультурной компетенции учителя, которая целенаправленно

формируется в вузе и совершенствуется самим учителем всю жизнь в процессе самообразования.

По мнению Т.В. Починок, три основных компонента составляют иноязычную социокультурную компетенцию учителя иностранных языков: лингвокультурологический, прагматический, этнопсихологический [1, с. 51–53].

Лингвокультурологический компонент составляют социокультурные стратегии и лингвокультурологические умения учителя иностранного языка: умение выбрать нужную языковую форму и способы выражения в зависимости от культурных норм и условий коммуникативного акта, ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, а именно адекватное применение языкового материала с «национально-культурной окраской», умение извлекать социокультурную информацию из речевого сообщения коммуниканта.

Формирование данных умений происходит в процессе изучения предмета «Культура страны изучаемого языка», при использовании на занятиях аутентичных видео- и аудиоматериалов, а также при организации встреч и живого общения с носителями языка.

Прагматический компонент составляют стратегии коммуникативной контактности и коммуникативного демократизма; эмоциональной открытости; прямолинейности при одновременном коммуникативном самоконтроле и гибкости; активной самоподачи при сохранении личной дистанции, а также умения проявлять инициативу и поддерживать разговор с носителем языка, проявлять эмоциональную реакцию на слова собеседника с целью стимулирования речевого взаимодействия: открыто выражать восторг, удивление, радость, похвалу и комплимент; выяснять сведения у собеседника; запрашивать основную и дополнительную информацию; соблюдать честность в общении; выражать согласие/несогласие; выходить из ситуации рассогласованности мнений; отказывать в просьбе или услуге и др.

Формированию данных умений способствует использование на занятиях по дискурсивной практике, фонетике, чтению, аудированию современных социальных технологий, основанных на сотрудничестве и групповой работе, а также применение ролевой игры, драматизации, симуляции в качестве приемов овладения умениями регулировать и управлять смысловым восприятием речевых сообщений коммуниканта.

Этнопсихологический компонент включает понимание психологии (точки зрения) и интенций партнера, этноменталеведческих особенностей и ценностных ориентации коммуниканта.

Понятно, что данные умения формируются не только на занятиях по иностранному языку, но аккумулируют знания студентов по практической психологии, истории и педагогике, полученные на предыдущих курсах и составляющие основу общепедагогической компетенции.

Можно сделать вывод о том, что формирование вышеперечисленных компонентов социокультурной компетенции учителя иностранного языка происходит в процессе преподавания как филологических, так и психолого-педагогических и общеметодических дисциплин.

В контексте профессиональной подготовки учителя речь идет не только о способности взаимодействовать с представителями иноязычной культуры, но и об умении осуществлять вышеперечисленные задачи, взаимодействуя со своими учениками, которых зачастую можно считать представителями иной культуры, хотя они и говорят на одном с вами языке [2, с. 127].

Терпимость к непохожести носителей иноязычной культуры, позитивное к ним отношение, аналитический подход к социокультурным явлениям могут быть экстраполированы на педагогическое общение, способствуя проявлению уважения, открытости, пониманию межличностных различий и принятию собеседника.

Коммуникативная технология органично вписывается в педагогику сотрудничества как тип воспитания, т. к. обеспечивает духовное общение. Но любые возможности могут остаться нереализованными, если задачам воспитания не будет соответствовать учитель. Именно учитель несет в себе некое содержание образования, и именно это культурное, духовное содержание становится одним из главных компонентов образовательного процесса. Учитель, как интерпретатор чужой культуры и носитель родной, должен делать все, от него зависящее, чтобы сформировать у учащихся ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования – человеку духовному (*homo moralis*).

Только при комплексном подходе к подготовке специалистов, применяя в обучении социальные технологии сотрудничества, групповой работы, осуществляя межпредметные связи, создавая языковую среду, можно добиться успехов в подготовке специалистов, способных самостоятельно решать актуальные задачи иноязычного образования и готовить учащихся к диалогу культур в современном быстро меняющемся поликультурном мире.

Литература

1. Соловова, Е.Н. Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы: Лекция 2. Содержание современного образования, или Что следует понимать под знанием сегодня / Е.Н. Соловова, В.Г. Апальков // *English*. – 2005. – № 18. – С. 51–53.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О.А. Козлова

ГГТУ им. П.О. Сухого (г. Гомель)

Современный этап развития экономики порождает спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях некоторой нестабильности, сопряжённой с риском, специалистов, умеющих анализировать и принимать ответственные решения. В связи с этим при обучении студентов, особенно экономических специальностей, широкое распространение получает кейс-метод (метод анализа конкретных ситуаций). Процесс обучения с использованием данного метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения. Учебный материал подается студентам в виде кейсов (жизненных проблем), при осмыслении и разрешении которых происходит актуализация и усвоение определённого комплекса знаний в результате активной и творческой самостоятельной работы: самостоятельного целеполагания, сбора и анализа необходимой информации, выдвижения идей (моделирования решений), принятия итогового решения и его оформления, самоконтроля, самоанализа и самооценки.

Отметим, что применение кейс-метода на занятиях по иностранному языку неязыковых вузов должно быть направлено на развитие коммуникативного потенциала студентов, а не на всестороннее изучение проблемы как таковой. Это связано, во-первых, с недостаточной компетентностью преподавателя в области экономических (технических) наук, а, во-вторых, с тем, что оформление результатов обсуждения проблемы, а также проведение дискуссии должны осуществляться на иностранном языке, а не родном, за счёт чего сокращается время на изучение проблемы и её обсуждение в микрогруппах и удлиняется время на оформление итогов совместной работы студентов и их презентацию. В неязыковых вузах применение метода анализа ситуаций возможно, в основном, в работе со студентами старших курсов по дисциплине «Деловой иностранный язык», поскольку они владеют определёнными знаниями по своей специальности и знакомы с основными методами аналитической деятельности, имеют более высокий уровень языковой подготовки по сравнению со студентами 1-го курса. Эти условия делают возможным дальнейшее развитие профессиональных качеств обучаемых, которое происходит при работе с кейсами.

Необходимо также отметить, что внедрение данного метода в учебный процесс требует повышения методологической культуры преподавателя, т. е. освоения различных методов анализа (проблемного, системного,

праксеологического, прогностического и др.) и умения сочетать кейс-метод с другими методами обучения (игровыми, «мозговым штурмом», эвристическим, беседой, дискуссией, поисковым, объяснительным и др.).

При разработке кейсов следует помнить, что подобранная в нём информация не должна выходить за пределы последних пяти лет, поскольку современные события вызывают у студентов более живой интерес, нежели исторические. Это осложняет использование в качестве теоретического материала многих учебных пособий за сроком их давности. Поэтому при подготовке кейса преподавателю придётся использовать Интернет-ресурсы, актуальные публикации, свежие видеоматериалы. Также нужно обратить внимание на этап индивидуальной самостоятельной работы студентов с кейсом. Здесь требуется большое искусство преподавателя, чтобы стимулировать интерес студентов к самостоятельной работе, активизировать и интенсифицировать их учебную деятельность. В процессе самостоятельной работы к студентам применимы самые различные методы и приемы обучения, в том числе и традиционные.

Несмотря на ряд трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и студенты в ходе применения кейс-метода на занятиях по иностранному языку, на практике отмечается положительное отношение к нему со стороны студентов. Являясь интерактивным методом обучения, он позволяет им проявлять инициативу, чувствовать самостоятельность в освоении теории и овладении практическими навыками, помогает студентам почувствовать свою причастность к учебному процессу, учит их совместной деятельности, самоконтролю и самооценке. В целом, применение метода положительно сказывается на развитии общего интеллектуального, коммуникативного и творческого потенциала студента и преподавателя, оказывает сильное воздействие на профессионализацию студентов и повышение профессионализма преподавателя.

СОЗДАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ВЕБКВЕСТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т.А. Конончук

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Характерной особенностью современного общества уже давно принято считать его информатизацию. Все большее и большее количество людей не представляет своей жизни без информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), позволяющих быстро и эффективно обмениваться информацией. Сейчас практически невозможно полноценно и качественно осуществлять профессиональную деятельность без знания и использования ИКТ. Это же относится и к преподавателям иностранных языков.

Современному учителю нужно не только быть специалистом в своей области, но и, по мнению Е.Н. Солововой, А.Ю. Нестеровой, А.В.Филатовой, С.В. Титовой и др., развивать информационно-коммуникационную компетенцию (ИКК), т. е. способность решать свои профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий. Кроме того, ИКК подразумевает умение ориентироваться в современной информационной среде, искать, отбирать, критически анализировать ресурсы, предоставляемые в том числе и Интернетом.

На данный момент существует большое количество сервисов и социальных служб, которые успешно интегрируются в обучение иностранным языкам, например, блоги, мини-блоги (твиттер), подкасты, закладки, вики, хранилища видео-, аудио-файлов, хранилища фотографий и картинок. Эти службы позволяют успешно совершенствовать навыки всех видов речевой деятельности либо развивать умения одного определенного вида. Такие инструменты, как хотлист, мультимедийный скрэпбук, вебквест и др. позволяют развивать аналитическое мышление учащихся, активизировать их творческие возможности, научить их работать индивидуально или в команде.

Так, вебквест – это некий план, сценарий создания проекта группой учащихся или одним учащимся по дискуссионному вопросу / теме / проблеме с использованием возможностей сети Интернет. К характеристикам вебквеста относятся: 1) наличие темы / проблемы / дискуссионного вопроса; 2) пошаговое описание выполнения задания; 3) наличие Интернет-ссылок на текстовые и мультимедийные ресурсы; 4) взаимооценивание работы учащихся.

Проведение вебквеста предполагает три фазы: подготовительную, исполнительную и презентационную. Первая фаза – фаза психологической установки на выполнение такого рода задания.

Вторая фаза может занимать от нескольких дней до нескольких недель, в течение которых учащиеся собирают, анализируют и систематизируют материал, аргументируют свою точку зрения по данному вопросу и готовят проект.

Презентационная фаза подразумевает представление проекта другим участникам вебквеста. Оно может проходить в разной форме: начиная с создания коллажей, плакатов и заканчивая созданием РР-презентаций, групповых сайтов. Проект может быть представлен и посредством небольшой театральной постановки, исполнения песен, освещающих поставленный дискуссионный вопрос. Главное – презентация должна проходить на иностранном языке.

Создание собственных вебквестов может по началу вызывать некоторые трудности у учителей, в этом случае можно воспользоваться готовыми, размещенными в сети, например на сайтах www.webquests.de, www.bestwebquests.com.

Составление и использование вебквестов решает сразу несколько задач. С одной стороны, это способ повысить мотивацию учащихся, активизировать их возможности, развить определенные навыки и умения на иностранном языке, а с другой стороны, для учителя иностранного языка это еще и способ совершенствовать свои профессиональные качества, развивая собственную информационно-коммуникационную компетенцию.

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЛИЧНОСТНОЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Н.Е. Лаптева
БГУ (г. Минск)

В основе обучения иностранным языкам сегодня лежит коммуникативность. Особенности коммуникативного подхода наиболее четко выражаются в положениях, отражающих существенные закономерности учебной деятельности и служащих направлением в построении теории обучения, т. е. в принципах. К таковым, прежде всего, относятся такие методические принципы, как речемыслительная направленность, личностная индивидуализация, ситуативность, функциональность и новизна. При несомненной значимости всех названных принципов представляется, что реализация принципа личностной индивидуализации объективно является наиболее сложной.

Принцип индивидуализации предполагает наряду с учетом уровня учебных достижений обучающихся также учет их индивидуальных свойств (темперамент, задатки), субъектных (индивидуальный стиль деятельности) и личностных свойств (жизненный опыт, сфера интересов, мировоззрение и т. д.). Ведущую роль при организации образовательного процесса играют личностные свойства обучающихся.

Реализация рассматриваемого принципа со всей очевидностью обуславливает необходимость создания соответствующих условий для развития природных задатков / способностей обучающихся, важных для овладения иностранным языком; для активного отношения обучающихся к получаемой информации; для достижения всеми обучающимися в целом одинакового результата по возможности за равные отрезки времени. Практическому воплощению принципа индивидуализации служат среди прочих такие организационные приемы, как целенаправленное использование опор различного типа, заданий разного уровня сложности, а также различных путей обучения.

В процессе обучения используются вербальные, иллюстративные и схематические опоры. По тому, что подсказывают опоры в процессе

речепорождения, их делят на содержательные (план) и смысловые (функциональные схемы диалога). Опора, выбранная с учетом способностей и уровня учебных достижений конкретного обучающегося, позволит с большей вероятностью создать ситуацию успеха при обучении иноязычному общению. Следует, однако, внимательно следить за процессом развития умений и своевременно исключать опоры.

Использование заданий разного уровня сложности может иметь место как при организации аудиторной работы, так и в домашних заданиях. Примером заданий трех уровней сложности для аудиторной работы служат задания, используемые при развитии умений построения монологического высказывания с опорой на изобразительную наглядность, а именно серию картинок. Низкий уровень соотносится с установкой описать серию картинок, используя простые предложения. Установка среднего уровня сложности содержит указание на необходимость использования определенного языкового материала (союзов / прилагательных и т. п.). Высокий уровень сложности ориентирован на самостоятельное составление истории на основе предложенной серии картинок. Обучающиеся могут сами определять уровень сложности выполняемых заданий.

Дифференциация заданий по уровню сложности может иметь место и при развитии у студентов неязыковых вузов умений перевода текстов по специальности. При низком уровне сложности задания для перевода текста обучающимся предлагается обширный список слов с коррелятами на родном языке. Средний уровень сложности ориентирован на использование в качестве помощи незначительного количества контекстуальных эквивалентов на родном языке. Высокий уровень сложности исключает возможность использования подсказок в виде перечня переведенных лексических единиц и означает самостоятельный перевод текста со словарем.

Учету субъектных свойств обучающихся будут способствовать различные пути обучения, которые могут интегрироваться в образовательном процессе. Деятельностный путь предполагает использование игровых приемов и методов. Когнитивно-аналитический путь обуславливает необходимость составления карт памяти, которые, с одной стороны, способствуют глубокому осознанию материала и его систематизации с учетом тематических и логических связей; с другой стороны, выступают содержательной опорой для построения собственного иноязычного высказывания. Организация коммуникативно-кооперативной деятельности предполагает обмен информацией, объем которой может отличаться у обучающихся как вследствие применения преподавателем соответствующих заданий, так и вследствие самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Реализация принципа личностной индивидуализации при обучении иноязычному общению придает особые черты как разрабатываемым преподавателями комплексам упражнений, так и всему образовательному процессу в целом в рамках каждой группы обучающихся.

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Г.К. Мась
БГЭУ (Минск)

Формы взаимодействия преподавателя и студентов на занятии по иностранному языку разнообразны и зависят от цели урока, лексико-грамматического содержания занятия и места урока в системе занятий по данной теме. Если целью урока является введение нового фонетического, лексического или грамматического материала и выработка начальных умений и навыков в оперировании им, то преподаватель будет добиваться точности и аккуратности его воспроизведения посредством тренировочных упражнений (*drill techniques*). Роль преподавателя напоминает роль дирижера, который жестко управляет образовательным процессом. В дополнение к *drill techniques* возможно использование подстановочных упражнений, диалогов-образцов. Технология интерактивных форм обучения включает игровые процедуры, мотивирующие обучаемых употреблять изучаемый материал в речи.

Интерактивные формы обучения трудно классифицировать, так как многие из них являются переплетением различных приемов. Наиболее распространенные – ролевые и деловые игры, кейс-технологии, дискуссии, «мозговой штурм», технология «шесть шляп мышления», технология «открытое пространство», «микрофон» и др. Они построены на взаимодействии учащихся с их учебным окружением, побуждают к самостоятельному поиску, вовлекая практически всех учащихся в процесс познания. Деятельность в атмосфере доброжелательности, поддержки развивает познавательную деятельность, эмоциональное и духовное единение участников учебной коммуникации.

ИНСЦЕНИРОВКА СКАЗКИ «DER WOLF UND DIE SIEBEN GEISSLEIN»

П.В. Плыткевич
МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Текст сказки братьев Гримм «*Der Wolf und die sieben Geißlein*» представлен в учебном пособии по немецкому языку для 3 и 4 классов [1, с. 56]. Языковой материал сказки соответствует начальному этапу обучения и включает в себя лексический и грамматический минимум, предусмотренный программой [2, с. 3]. В активный минимум вошла следующая лексика: *die Mutter, die Schwester, die Geschwister, die Kinder* (семья), *der Wolf, die Geiß, das Geißlein* (животные), *das Haus, die Tür, das*

Fenster, das Bett, der Ofen, die Küche, der Schrank, die Waschschüssel, die Wanduhr (дом), *der Bäcker, der Müller* (профессия), *Wer bist du? Bist du ...? Ich bin Wie heißt du?* (формулы знакомства), *Guten Tag! Auf Wiedersehen!* (формулы приветствия и прощания). Пассивный лексический минимум представлен: глаголами *auffressen, erkennen, sich verstecken, sich regen, rumpeln, stoßen*; существительными *die Stimme, die Pfote, der Teig, die Wiese, der Brunnen*; причастиями *rau, unverletzt*; речевыми клише *Ich habe Angst. Ich habe Durst. Wie Sie wollen. Was ist los? Was hast du vor?* Грамматический материал сказки включает: числительные (1–7), личные местоимения, притяжательные местоимения, порядок слов в вопросительном предложении, отрицание, утвердительные предложения со сказуемым, выраженным глаголом-связкой и прилагательным в краткой форме; словообразование: суффикс -er; предлоги *in, auf*.

Методическая разработка урока-спектакля по мотивам сказки «Der Wolf und die sieben Geißlein» рассчитана на учащихся 5-ых классов. Провести урок рекомендуется в конце 2-ой учебной четверти с целью обобщения вышеуказанного лексического и грамматического материала. Непосредственно на подготовку данного урока потребуется 7 уроков, на каждом из которых работе со сказкой будет отводиться 10–15 минут. Отдельный урок будет посвящен презентации самой инсценировки сказки.

Первый урок: беседа с учащимися на предтекстовом этапе, цель которой мотивировать чтение текста и последующее активное участие в обсуждении прочитанного.

Учитель: Heute wollen wir ein Märchen lesen. Was für ein Märchen? Ratet mal (Es waren sieben kleine Ziegen. Die tanzten froh und voll Vergnügen. Um den bösen Wolf herum. Der schlief und schlief. Ganz fest und tief. Und voller Steine war sein Bauch. Kennt ihr dieses Märchen auch?

Ученики отвечают, как называется сказка.

Учитель: Ja, das stimmt. Aber bevor wir das Märchen lesen, wollen wir uns mit einigen neuen Wörtern bekannt machen und einige Wörter wiederholen (к доске прикрепляются картинки, изображающие основных персонажей и предметное содержание сказки, вводится лексика).

Предъявление глаголов, прилагательных и некоторых речевых клише сопровождается мимикой и жестами. В отдельных случаях используется перевод на родной язык. При семантизации лексики задача учителя сводится к тому, чтобы как можно артистичнее и доступнее представить новый материал.

Следующий этап работы посвящен прочтению сказки и делению ее на эпизоды.

Учитель: Gliedert das Märchen in kleinere Abschnitte und betitelt sie.

Ученики представляют план сказки: 1. Die alte Geiß und ihre Geißlein. 2. Der Wolf und Geißlein. 3. Die Rückkehr der alten Geiß nach Hause. 4. Die Bestrafung des Wolfs.

Второй урок: обсуждение и характеристика времени, действия, внешних обстоятельств (погода) и персонажей (внешний облик, характерные особенности).

Учитель: Nennt alle Märchenfiguren, den Ort und die Zeit des Geschehens. Vergleicht das deutsche Märchen mit dem russischen. Was ist gleich? Was ist unterschiedlich? (учащиеся получают вариант русской сказки).

Для запоминания сюжета, последовательности действий героев сказки, отдельных речевых оборотов учащимся предлагается выполнить следующие упражнения.

Übung 1. Ordnet die Bilder laut dem Text an (*Der Wolf frisst die Kreide / Die Geißlein verstecken sich im Haus / Die Geiß geht in den Wald / Schere, Nadel, Zwirn, Steine / Der Wolf klopft an die Tür / Der Wolf geht zum Bäcker und Müller / Die Geiß weint / Die Geiß kommt aus dem Wald zurück / Der dicke Wolf schläft am Baum / Die Geiß und sieben Geißlein tanzen*).

Übung 2. Bestimmt, ob es richtig oder falsch ist (z.B.: *Die Geiß hat 8 Geißlein*).

Übung 3. Bestimmt, wem diese Worte gehören (z.B.: *Mach meine Pfote weiß*).

Übung 4. Ergänzt die Sätze (z.B.: *Der Wolf legte die weiße Pfote...*).

Übung 5. Nennt die Wörter, die zu den Märchenfiguren gehören (z.B.: *Die Geiß – der Wald, das Futter, die Schere ...*). Данное упражнение предназначено для активизации лексики. Его суть состоит в создании цепочек слов, ассоциирующихся с главными персонажами.

Третий урок посвящен игровым упражнениям:

– Языковая игра «Квартет»;

– Вербальные игры (предназначены для тренировки отдельных слов, скороговорок, рифмовок, загадок и предусматривают выход в краткий пересказ сюжета сказки): игра «Wortpyramide»; игра «Reime» (Ein Wolf im Schlaf fing nie ein Schaf); игра «Rätsel» (Zwei Ringe, zwei Spitzen. Zwei Messer, die flitzen. In der Mitte-ein Stift). (*die Schere*)

– Театральные игры с невербальным и вербальным сопровождением.

К невербальным играм относятся пантомимы: изображение сценок с помощью жестов и мимики. Вербальная игра-инсценировка «Знакомство» проходит с использованием простых предметов-атрибутов, характерных для тех или иных персонажей. Затем проводится игровая инсценировка сказки: учащиеся образуют два круга. Большой круг обозначает дом козы, маленький – дом козлят. Волк снаружи всяческими путями пытается обмануть козлят и проникнуть в дом. Цель таких игровых упражнений – мотивировать учащихся проиграть сказку на немецком языке, участвовать в спектакле (до этого желательно просмотреть видеоролик сказки на немецком языке).

Четвертый урок посвящен краткому пересказу сказки на немецком языке с опорой на наиболее часто употребляющиеся выражения. Das Märchen beginnt so: Es waren einmal Vor vielen, vielen Jahren lebte Das Märchen endet so: Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

Пятый урок: работа в группах над отдельными эпизодами (перевод косвенной речи в прямую, введение дополнительных персонажей, реплик); распределение ролей (персонажи сказки, рассказчик, художники-оформители ...).

Шестой урок: проигрывание эпизодов один за другим; выбор музыкального оформления спектакля и обсуждение аксессуаров, которые учащиеся изготавливают дома, либо на уроках труда.

Седьмой урок: репетиция всего спектакля (генеральная репетиция);

Восьмой урок: презентация спектакля; оценка спектакля с помощью членов жюри и проведение церемонии награждения участников в разных номинациях; рефлексия, само- и взаимооценка учащимися собственной деятельности.

Литература

1. Будько, А.Ф. Веселая мозаика: книга для чтения по немецкому языку : учеб. пособие для 3 и 4 классов общеобразовательной школы с русским языком обучения / А.Ф. Будько. – Минск : Высш. шк., 1999. – 126 с.

2. Будько, А.Ф. Мир немецкого языка-1 : учеб. пособие для 5-го (6–9) кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения с 12-летним сроком обучения. – 2-е изд., перераб. / А.Ф. Будько – Минск : ИООО «Кавалер Паблицерс», 2004. – 192 с.

СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Т.Н. Пономаренко

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Свободное владение иностранным языком предполагает умение спонтанно реагировать на разные ситуации реальной действительности. Поэтому конечной целью обучения иностранному языку является овладение навыками неподготовленной речи, как монологической, так и диалогической. Рассматривая язык как средство живого общения, следует обращать внимание на развитие неподготовленной диалогической речи.

Овладение диалогической речью является одной из центральных задач обучения практике языка. Чтобы наиболее эффективно организовать весь учебный процесс, необходимо использовать диалог: диалогические упражнения требуют большой внутренней активности, способствуют созданию оптимальных условий для осуществления на занятиях процесса подлинной коммуникации, вызывают потребность сказать не только что-то новое, но и обобщить сказанное, предположить, рассудить, делая это образно, выразительно, критично, с большой степенью убедительности.

Диалогическая речь состоит из отдельных, связанных между собой в структурно-смысловом плане реплик (часто вопросно-ответных) двух или

более собеседников. Реплика, которая является основной коммуникативной единицей диалога, детерминируется как микровысказывание одного из собеседников. Это обстоятельство накладывает свой отпечаток на языковую форму общения – на структуру микровысказывания: в частности, слушающий собеседник может в своей ответной реплике уже не повторять то, что фигурировало в стимулирующей реплике говорящего собеседника. По своему настроению реплики представляют собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных микровысказываний в составе диалогически функциональных единств (ДФЕ), обладающих структурной, интонационной и семантической законченностью, организующих вопросительные, ответные, повествовательно-информативные, экспрессивно-эмоциональные и другие виды общения. В характерных для диалога однотипных, большей частью коротких репликах можно наблюдать лаконичный и динамичный обмен мыслями. Такие короткие, обычно однофразовые и одночленные реплики, активно обслуживающие сферу разговорной речи, оказываются более диалогичными, чем длинные, многофразовые высказывания, которые по своим структурным особенностям и объёму примыкают к монологической речи.

С целью развития диалогической речи система упражнений и работа с ними должна носить следующий характер:

1. Упражнения должны наглядно показывать сферу употребления и стилистические функции разговорных структур. Каждая структура, как известно, имеет свои особенности, уяснить которые можно только с другими, близкими по смысловому содержанию конструкциями. Исключительно важное значение приобретает выявление возможных синонимических соответствий и потенциальных перифрастических эквивалентов.

2. Работа над иноязычными диалогами должна сочетаться с развитием у студентов умения выражать разные коммуникативные задачи с модальными характеристиками (побуждение, согласие, возражение, радость, горе, одобрение, удивление, опасение, разочарование и т. д.), а также умения употреблять при общении различные средства речевого этикета (приветствие, прощание, благодарность, извинение, приглашение и т. д.).

3. Диалогические упражнения знакомят студентов с формами установления контакта между собеседниками, способами запроса, обмена и оценки информации, средствами экспрессивно-эмоциональной окраски речи, экстралингвистическими и неречевыми моментами: мимикой, жестами, поведением собеседников, условиями и количеством участников общения, предметным окружением, т. е. одним из важных компонентов речевого общения, названным А.А. Леонтьевым «обстановочной афференцией» [1, с. 6].

4. В живой разговорной речи смысл высказывания может быть правильно понят только тогда, когда учитывается ситуация, в которой

данное сообщение произнесено или написано. Отобранные для работы диалоги должны содержать типичные разговорные структуры, обеспечивающие коммуникацию в адекватных жизненных ситуациях. Только ситуация может стимулировать человека на высказывание, которое является с точки зрения психологии естественной ответной реакцией на раздражитель (слуховой, зрительный, механический), а с точки зрения лингвистики опирается на автоматизированную систему языковых знаков. Ситуативные упражнения являются эффективным способом развития речевых навыков, они обеспечивают высокую степень владения неподготовленной (спонтанной) речью.

5. Упражнения должны расчленять речевое действие, превращать его в мыслительную задачу, затем активизировать процесс решения этой задачи. Учащиеся должны уметь правильно выразить свои мысли в условиях решения сложных мыслительных задач, требующих удержания в памяти самой задачи, обоснования своих суждений, понимания высказывания собеседника с уяснением его логического основания, подтекста и т. д., доказательства правильности и ошибочности тех или иных положений и т. д. Отсутствие последовательного решения этих задач отрицательно сказывается на уровне иноязычно-речевой подготовленности студентов.

6. Упражнения должны создавать стимул для «организации» содержательного, убедительного и воздейственного высказывания. Упражнения должны давать правильное сопоставление структурных особенностей иноязычной речи и синтаксически соответствующих им эквивалентов родного языка. Наряду с сопоставлением важнейшим механизмом функционирования языковых единиц являются противопоставления, ядро и сущность которых составляют оппозиции. Под ними обычно понимают контрастные противопоставления, в основе которых лежит общее «понятие-инвариант» [2, с. 33].

7. Развитие диалогической речи следует практиковать при помощи упражнений, опираясь на внешнюю форму (диалог-расспрос, диалог-беседу, диалог-интервью, диалог-дискуссию, диалог-диспут, диалог-спор, диалог-объяснение). Диалогические упражнения следует выполнять лишь тогда, когда все необходимые структуры полностью автоматизированы диалог и созданы прочные навыки в их употреблении.

8. Гораздо ближе к реальному общению находятся вопросно-ответные упражнения. Такие упражнения целесообразно использовать не как повод поговорить на какую-нибудь тему, а как образец для накопления разговорных структур, чтобы применить их по аналогии. Сам ход вопросно-ответного диалога целесообразно корректировать сразу же по ходу разговора регулирующими репликами и наводящими вопросами, направляя обмен мнениями в нужное русло. Это будет стимулировать студентов на употребление оценочных реплик, приучит строго относиться

к выбору структур и внимательно следить за речью и реакциями партнеров.

9. Очень важна последовательность упражнений, в каком порядке они должны отрабатываться (тренировочные и творческие, одноязычные и переводные, устные и письменные и т. д.). Эта последовательность определяется следующими дидактическими принципами формирования действий, которые при обучении речи имеют свои собственные пути реализации: от единичных действий к комплексу действий, от простого воспроизведения высказываний до самостоятельной их выдачи в неподготовленной речи.

Всякая система упражнений становится по-настоящему эффективной, когда преподаватель может ее самостоятельно видоизменять и пополнять, когда он владеет основными приемами варьирования.

Реализация в практике преподавания иноязычной речи упражнений для развития диалогического высказывания с использованием структур разговорного синтаксиса влечет за собой эффект овладения речью на уровне коммуникативного совершенства.

Литература

1. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 214 с.
2. Комков, И.Ф. Проблемы методики обучения иностранным языкам / И.Ф. Комков. – Минск, 1971.

О СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

И.Н. Пузенко

ГГТУ им. П.О. Сухого (г. Гомель)

Цели и задачи обучения языку в вузе – это то направляющее звено, от которого зависит подбор всех дидактических компонентов обучения. Основой обучения языку в вузе служит методическая система, включающая в себя средства, модели и приемы обучения, без которых невозможно достичь поставленной цели, реализовывать намеченное предметное содержание и наполнить профессионально ориентированное обучение языку в вузе познавательной деятельностью. Одно из главных мест в этой системе по праву занимают инновационные методы и технологии обучения.

Современные технологии обучения изменяют и корректируют традиционные подходы к образовательному процессу по иностранным языкам. Занимая определенное место в процессе компетентностного

обучения языку и иноязычной речевой деятельности в частности, они определяют новые приоритеты и стратегии обучения наряду с традиционными методами обучения. Внедрение информационных технологий в академическую среду неразрывно связано с поиском новых путей и средств повышения качества обучения. Одним из стратегических направлений интенсификации обучения языку становится повышение познавательной активности обучаемых в комфортной среде и организация активных групповых форм учебной иноязычной деятельности. Для данного направления характерна также интенсификация аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы, индивидуализация обучения студентов. Совершенствование механизмов системы обучения языку направлено при этом на активное усвоение учебной информации путем традиционных и инновационных методов и технологий обучения в соответствии с целевой установкой развития личности студента. Современная организация учебного процесса предполагает раскрытие его резервных возможностей интеллекта и создание таких психолого-педагогических условий осмысленности процесса учения, при которых обучаемый может и должен раскрыться как субъект и объект учебной деятельности.

Важным условием повышения качества обучения иностранному языку в вузе становится и решение таких вопросов, как создание учебно-методических комплексов (электронных и на бумажных носителях), включающих в себя учебные пособия, практикумы и лабораторные работы, компьютерные обучающие и тестирующие программы, двуязычные словари (в том числе и тематические), учебные материалы для углубленного и самостоятельного изучения языка, ключи для самоконтроля. Развитие креативной личности обучаемого предполагает внедрение в учебный процесс оптимальных технологий обучения. К ним можно отнести работу в малых группах для развития иноязычной речевой деятельности обучаемых, взаимодействие в командах (когда группа в 12 (15) человек делится на 2 подгруппы) и в парах с постоянно меняющимися собеседниками; создание общности в группе; различные формы самостоятельной работы студентов, а также формы контроля и самоконтроля знаний, включая и тестирование. Совместная деятельность обучающего и обучающихся в языковой группе ориентирована на практику и рассматривается в современной методике как залог оптимального и успешного обучения. В рассматриваемой ситуации студенты работают без особого страха сделать ошибку, устраняется их скованность и стеснительность. Групповые формы организации учебной деятельности в аудитории повышают активность и автономность обучаемых. Они исключают давление, авторитарность и центризм, которые могут иметь место на традиционных практических занятиях с преобладанием комбинированных и фронтальных форм работы с языком.

Современный процесс обучения языку с использованием групповых форм организации работы в аудитории создает творческую комфортную рабочую атмосферу, атмосферу доверия и взаимопонимания между студентами. Он вовлекает их в активный познавательный процесс; помогает обучаемым включиться в иноязычную коммуникацию, приближенную к реальному общению, и формирует у них основные структурные компоненты иноязычной речевой деятельности.

Использование на практических занятиях оптимальных элементов инновационных образовательных технологий придает процессу обучения личностный характер и повышает качество обучения. Они дают возможность развивать познавательные интересы обучаемых и использовать в учебном процессе доступный программный материал. Продуктивно развивающееся обучение повышает темп изучения и усвоения языкового и речевого материала и тем самым переносит акцент с обучения на собственно учение.

Таким образом, современные технологии обучения иностранному языку способствуют повышению эффективности и качеству обучения, развивают у будущих специалистов иноязычную коммуникативную компетенцию, способствуя тем самым повышению мотивации у обучаемых в процессе работы над языком, и совершенствуют их речевые навыки. Умеренное использование современных технологий обучения, включая компьютерные информационные технологии, положительно влияет на учебный процесс. Они способны воссоздавать реальные ситуации бытового, делового и профессионального общения и активизировать учебный процесс, поднимая его тем самым на более высокий качественный уровень.

Следует оговорить, что содержание учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе само по себе не может быть обеспечено только с помощью информационных средств обучения. Отсутствие живого контакта с преподавателем оставляет студента один на один с учебным материалом, и «передача знаний», чаще всего, затрудняется. Преподаватель является в данном процессе ключевой фигурой для получения максимально обучающего эффекта. В связи с этим одной из ключевых проблем обучения студентов неязыкового вуза выступает проблема саморазвития и самоактуализации обучаемых в учебном процессе, а самостоятельная работа – ведущим способом их личностного и профессионального становления. В свете коммуникативного подхода обучение иностранному языку в техническом вузе предполагает взаимосвязанное развитие и совершенствование иноязычных умений и навыков в основных видах иноязычной речевой деятельности. Основная целеустановка обучения языку в техническом вузе состоит в том, чтобы научить будущих инженеров читать, понимать и переводить с иностранного языка на родной тексты по специальности, уметь вести беседу или дискуссию по прочитанному и изученному материалу.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРИОРИТЕТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

П.А. Рябцев

ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

Главная роль в образовании отводилась учителю, от его управленческой компетентности, культуры, умения управлять учебным процессом зависят успехи учащихся. Перечисленные качества являются важными для современного человека.

Учитель иностранного языка должен сам обладать такими качествами, как организованность, ответственность, коммуникабельность, порядочность, стремление к постоянному обновлению профессиональных знаний, умение управлять своим развитием, а также обладать специальными способностями и умениями. В науке определяется путь комплексного познания человека как носителя биологического, социального и психологического содержания. Человек «является не плоским, одномерным, чисто природным или чисто социальным существом и не двусторонней биосоциальной системой, а трехсторонней – биосоциокультурной» системой [1]. Проблема определения профессиональной компетентности учителя иностранного языка не имеет единой точки зрения среди педагогов, психологов, философов, физиологов, практиков и др. В педагогике нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность учителя». Термин «профессиональная компетентность педагога» появляется в трудах педагогов и психологов в конце 80-х – начале 90-х годов. Процесс профессионализации личности часто связывают с уровнем квалификации, профессионализмом, профессиональной компетентностью специалиста. Анализ научных педагогических исследований Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера, В.А. Сластенина, Т.Ф. Лошаковой и практика образования свидетельствуют об интересе к вопросам, касающимся профессиональной компетентности педагогических кадров. В философии (У. Уоллер, К. Юнг, П. Сорокин, Ф. Знанецкий) профессиональная компетентность рассматривается как средство приспособления к среде, так как профессия творит человека по своему образу и подобию, определяет его интересы, убеждения, вкусы, стремления, желания; формирует общие интересы, сходства у индивидов, занимающихся одной и той же профессией. Д. Пристли, Д.Л. Томпсон определяют профессиональную компетентность как систематизированную совокупность знаний, высоких моральных норм и профессионального кодекса. В социологии (Э. Дюркгейм, М. Вебер), в профессиональной стратификации общества, рассматривается профессиональная компетентность

как профессиональное призвание, профессиональный долг; социальный статус человека формируется в единстве образа жизни, профессии и образования. В психологии (С.Г. Геллерштейн, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, К.К. Платонов) компетентность рассматривается как специфическая способность, позволяющая эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни; а профессиональная компетентность определяется как «способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии». Н.В. Кузьминой компетентность определяется через сферы способностей. В рамках акмеологического подхода (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, А.Л. Никифоров) профессиональная компетентность является главным когнитивным компонентом профессионализма личности и определяется как сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. Л.Н. Захарова, В.М. Соколов дают следующее определение профессиональной компетентности: «Под профессиональной компетентностью целесообразно понимать способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий, деятельностной интеграции личности в общество за счет развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе, формирование практических умений деятельностной социально желаемой самореализации...» [2, с. 34]. Профессиональная компетентность специалиста любого профиля включает социальную, коммуникативную, психологическую, информационную, экологическую, валеологическую компетентности. В словаре С.И. Ожегова понятие «компетентный» определяется как «осведомлённый, авторитетный в какой-либо области». А.К. Маркова считает профессионально компетентным такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников. М.И. Лукьянова рассматривает три компонента профессиональной компетентности учителя: психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения, профессионально значимые качества личности, обозначая основным критерием направленность на ученика как ведущую ценность учительского труда и потребность в самопознании и самоизменении, поиске способа совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности ученика. Наиболее полно поиск оснований профессиональной компетентности труда учителя осуществлен А.К. Марковой. По мнению А.К. Марковой, профессионально компетентным является «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором дости-

гаются хорошие результаты в обучении и воспитанности школьников... при этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой» [3]. Одним из способов оценить профессиональную компетентность учителя является аттестация, цель которой определить соответствие уровня профессиональной компетентности педагогических работников требованиям тарифно-квалификационных категорий при присвоении им соответствующей квалификации. На основе тарифных требований вырабатываются критерии оценки деятельности учителя, являющиеся элементом модели оценивания.

Сегодня к учителям иностранного языка предъявляются такие квалификационные требования: 1. Уровень подготовленности учащихся. 2. Результативность инновационной деятельности. 3. Применение методов диагностики креативных возможностей обучающихся. 4. Организация самообразования обучающихся. 5. Апробация собственной педагогической технологии и ее эффективность. 6. Создание условий для реализации творческих возможностей обучающихся и др. В настоящее время в теории и на практике наработаны ценные положения и опыт целевого, организационного, мотивационно-стимулирующего, содержательно-технологического, оценочно-результативного и социально-психологического обеспечения профессионального и личностного развития специалиста в профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, профессиональную компетентность учителя можно представить как интегративное, многоуровневое качественное образование, но, к сожалению, управленческий аспект в контексте профессиональной компетентности педагога минимизирован и выражен только косвенно. Справедливо будет заметить, что профессия учителя, как никакая другая, по деятельности сродни управленческой деятельности. Хотя они находятся в плоскости одной деятельности, однако это не идентичные понятия. На практике же педагог объединяет эти два понятия в своей профессиональной деятельности. Таким образом, необходимо формировать управленческую компетентность учителя иностранного языка как приоритетную составляющую профессиональной компетентности и образовательного пространства в целом.

Литература

1. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – М., 1996. – 134 с.
2. Лошакова, Т.Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении : монография / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург : Изд-во Дома учителя, 2001. – 255 с.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ХОДЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Рябцева

ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

Современная модернизация системы высшего образования предполагает реализацию компетентностного подхода [1]. Особая роль отводится модернизации процесса иноязычной подготовки в вузе. При этом «возрастает роль педагогических технологий, основу которых составляет компетентностный подход к образованию и обучению» [2]. Актуальность внедрения принципов компетентностного подхода обусловлена рядом факторов, заданных потребностью в компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистах. Данная потребность определяется задачей подготовки специалистов, владеющих иностранным языком на уровне международных стандартов. Поэтому перед преподавателями вузов стоит задача внедрения новых технологий обучения с помощью компетентностного подхода, предполагающая решение ряда проблем, среди которых: разработка образовательных программ, предназначенных для формирования профессионально-языковых и коммуникативных компетенций будущего специалиста; применение инновационных педагогических технологий с целью интеграции языковой и профильной подготовки студентов в контексте их профессионального становления. Реализация принципов компетентностного подхода позволяет решить многие из имеющихся в области языковой подготовки проблем. Так, современные грамматические навыки должны обеспечить коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении в профессиональной сфере. Навыки в аудировании должны вести к пониманию монологической и диалогической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. Обучение говорению предусматривает развитие диалогической и монологической речи в ситуациях неофициального и официального общения.

Изучение повседневной практики преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях говорит о наличии некоторых проблем. Во-первых, ограниченное количество часов, отводимых на изучение иностранного языка. Во-вторых, низкий уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка, обусловленный отсутствием преемственности в системе «школа – вуз», когда вузовская программа не открывает перед студентами новых перспектив и возможностей в изучении иностранного языка как средства приобретения новых знаний. Поэтому выпускники неязыковых вузов в своем большинстве испытывают трудности при чтении аутентичной литературы, при ведении общения на иностранном языке в диалогической и монологической форме, не говоря уже об умении составить деловое письмо или написать аннотацию профессиональной статьи.

С целью определения специфики обучения иностранному языку в вузах, его места и потенциала нами проводилось исследование уровня подготовки и мотивации студентов к изучению иностранного языка в вузе.

Анализ исследований показал, что изучение иностранного языка в школе влияет на познавательный интерес и позитивную мотивацию студентов к его изучению в вузе. Студенты положительно относятся к увеличению сроков языкового образования в вузе. Более того, заинтересованное изучение иностранного языка влияет на понимание его роли в будущей жизни. Они рассматривают значение языка как средство общения, как средство повышения образовательного и культурного статуса. Однако при ответах на вопросы, связанные с организацией образовательного процесса в вузе, ролью иностранного языка в будущей жизни и профессии, его развивающим потенциалом, первокурсники испытывают затруднения. Это связано с недостаточным развитием профессиональной рефлексии в силу того, что у студентов не сформирован опыт использования языка в качестве профессионального средства в учебной и профессиональной деятельности.

Поэтому нужна работа по ранней профориентации на будущую профессию средствами иностранного языка. Понимая значимость владения иностранным языком для общего развития и его роли для высокого образовательного и социального статуса человека в будущем, в вузе необходимо уделять особое внимание работе над повышением уровня профессиональной и личностной рефлексии и опыту использования языка как средства решения личностных, образовательных и профессиональных задач. Это предполагает необходимость создания программ обучения в вузе, основанных на результатах психолого-педагогических и методических исследований. Целесообразность таких программ вытекает из установленных в процессе исследования условий, способствующих оптимизации развития коммуникативного потенциала студентов: в языковой подготовке, в ходе формирования коммуникативных, профессионально значимых умений, качеств. Весь процесс обучения иностранному языку можно разделить на несколько условных непрерывных периодов. В процессе формирования основы языковой личности будущего специалиста на первом этапе выдвигается основная цель – помочь студенту в коммуникативном развитии путем стимулирования к изучению данного предмета. На втором – средствами профессионально ориентированного курса обучения иностранному языку поддержать мотивацию студентов в непрерывном его изучении с целью его пригодности в дальнейшем использовании в их будущей профессиональной деятельности. Целью третьего этапа является закрепление языковой подготовки путем использования иностранного языка (поиск информации в глобальной сети Интернет, написание докладов к конференции по специальным предметам, написание курсовых работ). Цель четвертого этапа – формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов, реализация дидактического коммуника-

тивного воздействия педагога на обучающихся в процессе обучения иностранному языку, развитие самостоятельности студента, исследовательского, поискового отношения к учебе, формирование профессионально-коммуникативных качеств и организаторских умений.

К выпуску будущий специалист должен представлять собой личность, обладающую набором коммуникативных знаний, умений и навыков, воплощенных в коммуникативной компетентности. Профессиограмма такого специалиста содержит необходимый объем ЗУНов, организаторских качеств и соответствующий профессиональный стиль общения. Таким образом, внедрение компетентностно-ориентированных программ в процесс языковой подготовки означает выбор новых форм организации учебного процесса, направленных на интеграцию языковой и профильной подготовки будущего специалиста, проектирование индивидуальных учебных подходов, развитие рефлексии и автономности в обучении иностранному языку. Владение иностранным языком способствует не только гармоничному развитию и формированию эмоциональной устойчивости будущего специалиста, но и коммуникативной компетентности, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в профессиональной сфере.

Литература

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 140 с.
2. Мирошникова, О.Х. Компетентностный подход и проблематика внедрения технологии языкового портфеля в системе Российского высшего образования / О.Х. Мирошникова // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 1(7).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

П.А. Рябцев, А.В. Рябцева
ГрГУ им. Я. Купалы (г. Гродно)

Поиск новых подходов в преподавании иностранного языка в современном вузе является одним из самых актуальных в связи с реформой высшего образования, которая предполагает свободное владение иностранным языком в рамках профессиональной деятельности специалистами с высшим образованием

Преподаватель иностранного языка – это человек, имеющий такие психологические умения, как умение утверждать возможности студентов; умение предвидеть затруднения студентов и умение подводить их к самостоятельному решению; умение подбирать материал для сильных, средних и слабых; умение ставить студента в ситуацию ответственного; умение видеть, как тебя принимают и понимают студенты. Преподавателю высшей школы необходимо корректировать свои занятия с точки зрения

учета различных типов личности, различий в восприятии и отношении к иностранному языку. Содержание и способы учения обеспечивают духовное и, прежде всего, умственное развитие студента. Причем, существует важный дидактический закон: обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский). Отсюда несколько следствий: каково обучение, таково и развитие; преодоление познавательных трудностей обеспечивает умственное развитие студента в наибольшей мере; напряженные занятия развивают весь духовный потенциал студента; качество учения, объем запоминаемой информации и действенность знаний определяются именно так, как развивается в обучении студент [1]. С позиции психологии обучения, процесс учения осуществляется на основе следующих этапов: восприятие – осмысление и обобщение знаний – закрепление знаний – применение их на практике.

Восприятие требует напряженной работы всех психических процессов, развития наблюдательности; осмысление – навыков мыслительных операций, приемов обоснования, опровержения и т. д.; закрепление знаний предполагает повторение и связь старых знаний с новыми, с жизненным опытом; применение знаний по иностранному языку – процесс творческий, предполагающий аналитическое отношение к науке, учению и реальной деятельности. Отсюда вытекают три ведущих направления развития личности студента в процессе обучения: а) развитие интеллектуальных качеств (свойства ума, психических познавательных процессов и т. д.); б) формирование учебных умений и навыков; в) обучение культуре умственного труда – логическим операциям, самостоятельному получению, обработке используемой информации, творчеству на основе знаний предмета и своих возможностей.

Логика развития познавательной самостоятельности студентов такова: возникновение познавательного интереса, появление комплекса познавательных мотивов учения – возникновение потребности в знании иностранного языка – мотивация самообразования – творческая или исследовательская деятельность на основе развития дарований и способностей. Переход со школьного уровня познавательной самостоятельности на вузовский определяется развитием мышления. Отсюда другой важный закон дидактики: обучение иностранному языку, построенное на памяти, заменяется обучением, построенным на мышлении. Современная вузовская дидактическая система настолько прогрессивна, насколько она учит студента мыслить и самостоятельно применять свои силы, возможности и способности.

Осуществляемая в обществе реформа системы образования вынуждена решать вопросы, связанные с оптимизацией обучения иностранному языку. Актуальность приобретает изучение динамики познавательных процессов, прежде всего, восприятия, памяти и мышления как решающих факторов успешной учебной деятельности, а также использование новых педагогических технологий, направленных на достижение планируемого

результата. Учебная деятельность рассматривается как специфический вид деятельности. В ее основе лежит усвоение учебного материала. При организации учебной деятельности возникают такие трудности, как боязнь говорить, страх сделать ошибку. Преодолевать этот психологический барьер следует постепенно, начиная с элементарных имитационных упражнений. Необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов: их способности, память, внимание, восприятие, мотивы, склонности, наличие познавательного интереса, стремление к самостоятельной работе и самоконтролю. Для организации успешной учебной деятельности необходимо: соблюдение принципа последовательности; добиться полной реализации имеющихся у студентов познавательных способностей, помочь им как можно глубже и прочнее овладеть программным материалом; создать благоприятные условия для дальнейшего развития способностей.

Преподаватель может развивать эти способности, опираясь на научно-практические методики, которые являются своего рода алгоритмом внедрения передового педагогического опыта. С их помощью вычленяется идея опыта в виде алгоритмов, составляющих сущность этого опыта, которые затем переносятся на практический уровень. В ходе работы по внедрению научно-практических методик формирования познавательного интереса студентов средствами отбора информации мы выяснили, что у студентов уже с первого курса появилось желание изучать иностранный язык. Преподавателю иностранного языка в вузе всегда необходимо помнить о том, что он выполняет различные функции, главными из которых являются:

1. Анализ на основе диагностики, который включает в себя определение текущего состояния знаний по предмету и трудностей, которые испытывает студент в обучении предмету.

2. Планирование, то есть определение точных долгосрочных целей обучения, равно как и определение кратковременных для каждого занятия.

3. Мотивация – это деятельность, направленная прежде всего на мотивацию самостоятельной работы студентов, включающая в себя постоянную опору на знание потребностей и интересов студентов.

4. Обеспечение студентов тщательно подобранными методическими материалами, соответствующими потребностям конкретного курса [2, с. 94–95].

С точки зрения психологии педагогической деятельности, особый интерес представляют две функции – первая и третья, так как они тесно связаны с направленностью личности студента. Определение индивидуальных стратегий обучения и диагностика трудностей, которые испытывает студент во время обучения, тесно связаны со всеми компонентами структуры его личности [2]. Результативность работы студента, его последующая адаптация в трудовых коллективах зависит от его умения применять знания на практике. Научить его этому можно с помощью научно-практических методик.

Литература

1. Леонтьев, А.Н. Индивид и личность / А.Н. Леонтьев // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982. – С. 15–20.
2. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

ТЕМА «WERBUNG ALS MARKETINGINSTRUMENT» В СПЕЦКУРСЕ «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ»

О.В. Сергей

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Тема «Реклама» является одной из базовых в спецкурсе «Немецкий язык в сфере деловой коммуникации», т.к. реклама в современных условиях технического прогресса – это составная часть общественной жизни. Реклама является действенным инструментом манипулирования. Мы ежедневно имеем с ней дело, и, сами того не подозревая, становимся объектом рекламного манипулирования. Нам хочется приобрести рекламируемый товар, не задумываясь о том, хорош ли он на самом деле. Вышеперечисленные факты обусловили выбор темы открытого занятия на тему «Werbung als Marketinginstrument». Целью занятия явилась систематизация имеющихся у студентов теоретических знаний и практических навыков в области делового немецкого языка, сопутствующими задачами – развитие речевых умений аудирования, спонтанной и подготовленной монологической речи.

Структура занятия:

1. Повторение ключевых понятий в рамках изучаемой темы («**Brainstorming**»): *Was versteht man unter dem Begriff «Marketing»? Worum geht es beim Marketing vor allem? Welche vier Aktivitätsbereiche unterscheidet man im Marketing? Wozu benötigt man die Kommunikationspolitik? Ist Werbung also ein Teil des Marketings? Wie kann man den Begriff «Werbung» definieren?*

2. Анализ исторического развития рекламы (**Meilensteine in der Geschichte der Werbung**). *Psychoanalyse Freuds, Entwicklung des Handels, Offset-Druckverfahren, Erfindung der Litfaßsäule, Erfindung des Buchdrucks, Erfindung neuer Werbeträger – Radio und Fernseher, die letzte Stufe in der weiter vor sich hingehenden Entwicklung- Information Highway, Gründung der ersten Werbeagentur (USA).*

3. Дифференцировочное упражнение: *Die Wörter im folgenden Kasten enthalten fünf Oberbegriffe. Schreibt sie heraus und ordnet die restlichen Wörter passend zu.*

4. Трансформационное упражнение: *Korrigiert und nennt bitte die richtige Reihenfolge jeder Werbeplanung (Werbeanalyse → Kontrolle der Werbewirkung → Bestimmung der Werbemittel → Mediaselektion/zeitlicher Einsatz der Werbung → Ableitung der Werbeziele → Definition der Zielpersonen → Formulierung und Gestaltung der Werbebotschaft → Bestimmung des Werbebudgets).*

5. После введения новой информации «*Die fünf M's am Beginn jedes Werbeplanes*» (*Mission, Money, Message, Media, Measurement*) следует упражнение подстановочного характера, выполняемое в малых группах (*Füllt die Leerstellen des Textes sinngemäß aus. Verwendet dafür die folgenden Wörter und Wortverbindungen*), с использованием следующих слов и словосочетаний: *die Werbebotschaft, die Ziele der Werbung, externe Personen, vergleichende Werbung, das Werbebudget, erinnernde Werbung, rationale Werbebotschaft, Public Relations, emotionale Werbebotschaft, informierende Werbung, Gewinnmaximierung, Kommunikationspolitik, unternehmensinterne Personen, Öffentlichkeitsarbeit, Verkaufsförderung, Lieferanten, einstellungsändernde Werbung, Maßzahlen der Werbeerfolgskontrolle, Außenwerbung, elektronische Medien, Kunden, Investitionsgüter, Printmedien, die Wahl des Werbemediums als Entscheidungsproblem, Konsumgüter, Werbung.*

6. Работа с графическим текстом, направленная на заполнение смысловых пропусков и усвоение новой информации.

7. Прослушивание аудиотекста «*Die Macht des Klangs*» с опорой на аутентичный рекламный материал «*Habt ihr das gewusst????!!!*». На послетекстовом этапе студентам предлагается назвать три любых звука и описать чувства, испытываемые при их восприятии. Работа с тестом завершается анализом схемы «*AIDA-Modell*».

8. После просмотра двух рекламных видеороликов в форме ток-шоу проходит презентация проекта «*Голая правда*» о рекламе как инструменте маркетинга.

Экономические отношения между Республикой Беларусь, Германией и другими немецкоязычными странами продолжают развиваться. В связи с этим изучение спецкурса «*Немецкий язык в сфере деловой коммуникации*» на факультетах иностранных языков, включающего в себя важнейшие темы экономики и бизнеса, сохраняет свою актуальность.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПЕРЕВОДУ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ю.И. Сивченко

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В настоящее время во многих сферах профессиональной деятельности существует потребность в специалистах, которые не только владеют иностранными языками на уровне общения, но и могут понимать и точно

передавать (переводить) информацию специальной литературы. Поэтому чтение специальной литературы на иностранном языке является необходимой частью учебного процесса. При изучении иностранных языков в неязыковых вузах уделяется большое внимание переводу текстов по специальности с перспективой дальнейшего развития данного вида учебной деятельности в профессиональной деятельности. На занятиях рассматривается учебный материал, который отражает и содержит специфику получаемой профессии.

Чтение специальных текстов имеет свои нюансы, к которым можно отнести широкий охват языкового материала, более сложное содержание и композицию, большую сложность грамматических конструкций, чем в устной речи.

Говоря о переводе текстов по специальности, следует отметить проблему понимания. Понимать – не значит уметь переводить. Можно не знать все слова в тексте и понимать его. И наоборот, иногда даже зная все слова, можно не понимать смысл предложения.

Переводом считается процесс и результат создания на основе исходного текста на иностранном языке равноценного ему текста на родном языке. Эквивалентность перевода не исключает множественность корректных переводов. При этом эквивалентность позволяет выступать переводу в качестве полноправной замены исходного текста. Перевод должен соответствовать трём основным требованиям:

1. Текст перевода должен в полном объёме передавать содержание оригинала как целого. Недопустимо опущение или добавление информации, а также недопустима передача менее существенной информации в ущерб более существенной.

2. Текст перевода должен соответствовать нормам языка перевода, ситуативному употреблению языковых единиц.

3. Перевод должен быть сопоставим по объёму с оригиналом.

Необходимо научить студентов адекватному переводу. Следует отличать адекватный перевод от буквального. При буквальном переводе оставляют грамматические конструкции и порядок слов оригинала, т. е. буквальный перевод предполагает наличие полного соответствия между элементами двух языков. Адекватным считается перевод, который точно передаёт мысли автора с использованием соответствующей терминологии и соблюдением стилистических норм родного языка [1]. На занятиях следует учить студентов адекватному переводу. Буквальный перевод можно рассматривать лишь как переходный этап на пути к овладению навыками адекватного перевода.

При обучении переводу специальной литературы преподавателю следует обратить внимание студентов на особенности языка и стиля научно-технической литературы. Стиль научно-технической литературы характеризуется логической последовательностью изложения, стремлением

автора к сжатости, точности, однозначности выражения мысли. Это проявляется в широком использовании инфинитивных, герундиальных, причастных оборотов, сокращений и условных обозначений. Необходимо помнить, что именно грамматика является одним из средств, которое даёт возможность понять, а значит и правильно перевести текст. Грамматика должна изучаться под определённым практическим углом зрения, применительно к переводу научно-технической литературы. Изучая отобранный по определённой системе грамматический материал, студент запоминает значение грамматических конструкций, их внешние формальные признаки, по которым их можно узнать в тексте, определяет их функции в предложении, узнаёт способы перевода данных грамматических форм. Перед студентом стоит основная задача – научиться узнавать грамматические конструкции и правильно переводить их на русский язык [2]. Характерной чертой специальной литературы является насыщенность терминами, в том числе интернациональными. Студентам на занятиях и во время внеаудиторной работы следует составлять словарь терминов, который является опорой при переводе специальной литературы. Такие терминологические словари могут составляться в алфавитном порядке или по отдельным темам.

Обычно студент, не имеющий достаточной языковой подготовки, стремится перевести отдельные слова в том порядке, в котором они встречаются в тексте. Если иметь дело с простым по структуре и лексике предложением, такой способ перевода может иногда дать возможность правильно передать смысл предложения. Но если текст сложный, то такой перевод почти всегда приводит к искажению смысла, сам процесс перевода протекает очень медленно, студент постоянно обращается к словарю.

Приступая к переводу, необходимо прежде всего ознакомиться с общим содержанием текста, чтобы установить, какая проблема там рассматривается.

Особое внимание следует уделять переводу заголовков. Заголовок рекомендуется переводить после перевода текста. Когда студент знает содержание текста, ему легче найти лучший вариант перевода для заголовка. Кроме того, бывают ситуации, когда заголовок невозможно перевести без точного понимания содержания всего текста.

Очень важным для правильного перевода является развитие умения языковой догадки. Работая с текстом, студенты могут догадаться о значении незнакомых слов по контексту, что в значительной степени обеспечивает общее понимание содержания. Не менее важным умением является также умение студентов вычленять из читаемого текста смысловую интонацию [3]. Таким образом, чтение становится формой обучения, нацеленной на получение информации.

При обучении письменному переводу необходимо разделить работу с исходным текстом на три этапа. На первом этапе проводят анализ

оригинала в целом. Суть анализа состоит в уточнении коммуникативной ситуации, т. е. в ответе на вопросы: кем, для кого, когда, в каких условиях и с какой целью создан оригинал? Необходимо выяснить тематику текста, основное содержание, структуру и стилистику. Игнорирование этого этапа ведёт к увеличению количества поправок, к смысловым ошибкам и нормативным погрешностям. Осуществляется также подбор словарей, справочников и других вспомогательных средств для перевода в соответствии с тематикой текста. На втором этапе осуществляется перевод текста, анализ и перевыражение отрезков текста средствами языка перевода. Таким отрезком является одна фраза (простое или сложное предложение). Перевод таких фраз начинается с лексико-грамматического анализа, т. е. понимания смысла, затем следует перевыражение и редактирование. Обращение к словарям и справочникам целесообразно, если не удаётся представить языковой и логический контекст. Использование компьютера позволяет вносить коррективы быстро и аккуратно. На третьем этапе осуществляется общее редактирование перевода. Устраняются погрешности, выявленные при прочтении всего текста перевода.

При обучении переводу специальной литературы вначале преподаватель может предложить всем студентам группы один и тот же текст, затем разные тексты, но примерно равной трудности. Особое внимание следует уделять требованиям к текстам. От этого зависит мотивированность и активность студентов. Тексты рекомендуется подбирать с учётом посильности и доступности. В начале обучения тексты должны быть небольшими по объёму, построенными на изученном языковом и грамматическом материале, в них может быть включено небольшое количество новых лексических единиц. В дальнейшем, когда студенты приобретут некоторый опыт в чтении, материал можно усложнить [4]. Таким образом, работа по чтению текстов по специальности будет готовить студентов к чтению технической документации.

Литература

1. Архипов, А.Ф. Письменный перевод с немецкого языка на русский язык / А.Ф. Архипов. – М., 2008. – 336 с.
2. Швейцер, А.Д. К вопросу об анализе грамматических явлений при переводе / А.Д. Швейцер // Тетради переводчика. – М., 1963. – Вып. 1.
3. Герасимова, Ю.В. Обучение чтению на начальном этапе изучения английского языка в техническом вузе / Ю.В. Герасимова, И.А. Салимзянова // Язык и методика его преподавания. – Казань, 2004. – Часть II. – С. 41–44.
4. Багрова, А.Я. Вопросы интенсификации обучения чтению на начальном этапе обучения иностранному языку в неязыковом вузе / А.Я. Багрова // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1990. – Вып. 36. – С. 20–27.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Т.Н. Талецкая

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

В истории методики преподавания иностранных языков известны разные подходы к обучению лексике [1, с. 100–155]. В самых первых (переводных) методах ей должного внимания не уделялось, т. к. в то время считалось, что у всех языков одно происхождение, и поэтому словарь у них одинаков, а слова различаются лишь фонетической и графической формой. Сущность обучения по грамматико-переводному методу сводилась к заучиванию грамматических правил и не объединенных тематически слов (причем лексика изучалась вне контекста). В текстуально-переводном методе слова также заучивались наизусть в отрыве от контекста. Представители этого метода утверждали, что каждое произведение, написанное на данном языке, содержит лексический и грамматический материал, который встретится и в других произведениях, только в других соотношениях. Поэтому считалось, что, выучив наизусть одну книгу, можно овладеть языком, на котором она написана. Обучение лексике строилось таким образом, что обрабатывалось слово за словом с помощью повторения за учителем, затем заучивались наизусть предложения.

Первые методы обучения иностранным языкам, появившиеся в середине XIX века, системной работы над лексикой не предусматривали. К концу XIX века в методике появились новые методы, вошедшие в историю методики под названием «Реформы». Натуральный метод выдвинул следующее методическое требование – единицей обучения должно стать не отдельное слово, а целое выражение (гештальт). Этот тезис был очень прогрессивным. Современная методика обучения иноязычной лексике также исходит из того, что слова должны вводиться и обрабатываться в речевых образцах. В натуральном методе лексику предлагалось семантизировать с опорой на наглядность, контекст и дефиницию. Это положение и сегодня является актуальным.

Представители прямого метода полностью отказывались от родного языка как способа семантизации и единственно правильным считали путь установления прямых ассоциативных связей слов в изучаемом языке с их понятиями. Термин «прямой» означал отношение между звуковой стороной слова и его значением. Одним из первых сторонников реформы в обучении лексике был Феликс Франке, пытавшийся психологически обосновать решение данной проблемы. Франке правильно считал, что в родном языке понятие и слово тесно связаны, т. к. путь от понятия к слову родного языка и от слова родного языка к понятию давно проложен. Он писал, что когда

мы слышим слово на родном языке, его акустический образ автоматически вызывает в сознании значение слова. При этом мы можем представить себе зрительно образ слова или его графическое изображение. Связь звукового образа слова со значением настолько тесна, что они полностью сливаются (слово родного языка в нашем сознании представляет собой неделимую единицу). Добиться аналогичной прямой связи между понятием и словом иностранного языка не так просто, как представлял себе Ф. Франке. На начальной ступени изучения иностранного языка избежать опосредованных ассоциативных связей (т. е. опоры на родной язык) невозможно. Чтобы создать прямые связи, надо проложить новый путь в нервной системе путём многократного его использования. Так, при семантизации нового иностранного слова родное слово так или иначе служит ключом для раскрытия его значения. В ходе последующей тренировки в различных видах речевой деятельности, когда иностранное слово воспринимается и используется многократно, необходимость в родном слове – как в посреднике – отпадает. Новая связь прочно устанавливается в сознании, и понимание иноязычного слова становится непосредственным. Таким образом, секрет установления прямых ассоциативных связей заключается в многократном использовании единицы речи.

Достижением методов «Реформы» в обучении лексике было и то, что лексика стала отбираться по тематическому принципу, который и сегодня является ведущим при создании учебников по иностранным языкам. Слова предлагалось изучать только в контексте, т. к. изолированные слова многозначны и вне контекста не имеют конкретного значения. В качестве недостатка метода можно отметить требование представителей «Реформы» вводить лексику только беспереводным способом, который не всегда надежен, особенно для лексики с абстрактным значением.

В начале XX века появляется устный метод Г. Палмера, который вводит в методику обучения лексике схему вопросов, аналог которой в современной методике известен как «цепочка ABCD». Для аудиолингвального метода лексика играет вспомогательную роль и предназначена лишь для иллюстрации изучаемых звуков и структур, поскольку методисты того времени считали, что все языки различаются только звуковым составом и системой моделей предложения. Аудиовизуальный метод, появившийся в середине XX века, основывался на том, что весь языковой материал должен вводиться только в структурах (сегодня мы их называем речевыми образцами), воспринимаемых учащимися глобально, значение которых раскрывалось путем зрительной наглядности.

Представители смешанного направления в методике были не столь категоричны в вопросе семантизации лексики. Наряду с беспереводными способами использовался перевод слов на родной язык как наиболее экономное и точное средство семантизации. Смешанные методы уже

придавали большое значение накоплению словаря и объёму лексического минимума. Многие методисты того времени стали дифференцировать активную и пассивную лексику, а также способы работы с ней.

Современная методика опирается на прямые и опосредованные ассоциативные связи в обучении иноязычной лексике и использует переводные и беспереvodные (наглядность, контекст, дефиниция и др.) способы семантизации. В традиционном обучении иноязычной лексике исходят из того, чтобы сначала запомнить лексические единицы, а потом их использовать: сначала вне ситуации, потом в ситуации, сначала вне функции, затем функционально [2]. Е.И. Пассов предлагает отказаться от этапа семантизации и вводит в методику приём «функционального замещения», значительно интенсифицирующий процесс усвоения лексики. Е.И. Пассов ориентирует на произвольное запоминание лексики в действии. Е.И. Пассов считает, что слово должно сразу усваиваться в его функции и в непосредственной связи с ситуацией. Он предлагает, начиная работу над новой устной темой, сначала вызвать у учащихся потребность в новых словах, а затем дать им эти слова в удобном для использования виде. Мотивацию к высказыванию коммуникативный метод обеспечивает с помощью коротких видеосюжетов. Вторая проблема решается с помощью функционально-семантических таблиц (ФСТ), эффективность которых основана на методическом приеме функционального замещения, принципиально отличающемся от перевода как способа семантизации. Овладение значением слов с помощью ФСТ осуществляется через их функцию. Технология разработки ФСТ включает следующие методические шаги:

- определение учителем проблематики устной темы;
- формулирование 5–8 ключевых вопросов в рамках данной темы;
- выбор способа мотивации устного высказывания учащихся по предлагаемой для обсуждения теме;
- отбор учителем необходимой для этого лексики и размещение её в ФСТ таким образом, чтобы мог быть реализован приём функционального замещения, с помощью которого слово родного языка будет вытесняться словом иностранного языка естественным путем.

Вопросы обучения иноязычной лексике сохраняют свою актуальность в методике преподавания иностранных языков. Самыми сложными вопросами в обучении иноязычной лексике по-прежнему остаются следующие – способы семантизации и количество вводимых лексических единиц.

Литература

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез [и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

ЛАТИНСКАЯ ЭПИГРАФИКА В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

С.В. Телепень

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь)

Современное гуманитарное знание характеризуется нарастанием интеграционных тенденций. Сейчас уже трудно представить изучение древней истории вне филологического знания. Равно тому освоение студентами филологических специальностей столь методологически важной дисциплины, как латинский язык, в случае недоучета исторического контекста теряет в эффективности. Как замечает ведущий российский специалист в области методики обучения латинскому языку Н.Л. Кацман, обучение латыни предполагает «возможно более ранний переход к чтению учебных текстов, моделирующих с максимальной степенью аппроксимации подлинные тексты римских авторов, что необходимо для реализации практических целей обучения» [1, с. 82].

Однако опыт свидетельствует, что пространные латинские тексты слишком трудны для анализа, особенно что касается студентов нефилологических специальностей, например, студентов-историков. Отсюда – проблема подбора лапидарных текстов, анализ которых актуален для изучения не только собственно латинского языка, но также социально-гуманитарных (в том числе исторических) дисциплин. В таком случае наиболее рациональным нам видится использование в качестве подлинных текстов эпиграфического материала.

Эпиграфические источники в курсе античной истории и культуры занимают одно из самых значительных мест в источниковом материале. Объем его огромен. В настоящее время науке известно более 300 тыс. латинских надписей периода античности. Каждый год их количество увеличивается примерно на тысячу [2, р. 9]. Между тем эпиграфика для античности – основной источник по истории социально-экономических отношений. На это счет очень емко выразился крупнейший отечественный (советский) эпиграфист Е.В. Федорова: «Надпись – это весь античный мир вширь и вглубь, от Рима до глухих окраин провинций и зависимых территорий» [3, с. 10].

Поэтому, как нам видится, включение в арсенал профессиональных навыков студентов-историков умения интерпретировать эпиграфические тексты должно стать первоочередной задачей в курсе преподавания античной истории и культуры. В равной степени это затрагивает и теоретическую, и практическую части курса. Но более реальной выглядит перспектива решения данной задачи в процессе практических занятий.

В историографии эпиграфика обычно рассматривается как вспомогательный, эмпирический материал для обоснования сведений,

почерпнутых из других источников. Соответственно, внимание к их анализу ограничивалось установлением некоторого ряда формальных правил для правильного прочтения текстов. Тем не менее, как показала практика, даже верно установленное значение текста не позволяет однозначно истолковать его содержание. Чтобы верно понять эпиграфический источник, важно подойти к его изучению как можно шире, с применением разнообразных методов источниковедческой критики [4, с. 187].

В этой связи первичным и, пожалуй, наиважнейшим условием работы будет являться углубленное знание языка. Отсюда большое значение имеет освоение студентами языка абсолютного большинства надписей, т. е. так называемой «вульгарной», или народной, латыни. Такая постановка проблемы соответствует современным тенденциям источниковедения. Однако существует известная проблема в решении данной задачи. Проблема состоит в ограниченном количестве часов, отводимых учебными планами на латинский язык. Это обстоятельство едва позволяет освоить самые начатки классической латыни. Правда, студенты некоторых филологических специальностей все же имеют определенную возможность для ознакомления со спецификой народной латинской речи. Так, согласно новому Образовательному стандарту (2008 г.), для специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология» (в классических университетах) была введена дисциплина «Латинский язык и народная латынь», причем собственно народной латыни здесь, согласно типовой учебной программе, отводится довольно значительное место (34 часа) [5, с. 4]. Данный опыт, очевидно, имело бы смысл распространить и на студентов-историков.

Тем не менее, сообразуясь с задачами изучения античного наследия в рамках учебного процесса именно студентами исторических факультетов, следует обратить внимание на некоторые специфические черты эпиграфических источников. Прежде всего эпиграфические источники как источники личного происхождения несут на себе изрядный груз тенденциозности. Вытекающая из этого задача заключается в том, чтобы научиться выделять обобщенные критерии разграничения объективной и субъективной (т. е. авторской) реальности текстов надписей, например: наличие указания авторов надписи (возможно, мастера-резчика); лица, от которого ведется повествование; оригинальности (или стереотипности в рамках определенной совокупности источников) содержания и внешней формы надписей; лексических и грамматических форм, употребляемых в текстах, и многое другое. Как видно, здесь необходимо использовать не только сугубо источниковедческие методы, но и лингвистические приемы анализа текста.

Кроме того, следует учитывать, что эпиграфическим источникам присущи характерные черты – синхронность отражаемой ими исторической реальности и их массовость. С первой чертой связана такая особенность надписей, что они поддаются интерпретации с различных позиций – как

материальные реликты и как тексты. Со второй чертой связаны известные трудности классификации и систематизации эпиграфического материала. Отсюда вытекают два основных подхода практической работы с надписями: комплексный подход в обосновании методического аппарата исследований и дифференцированный подход в организации источникового материала.

В силу своих специфических особенностей эпиграфические источники наглядно демонстрируют возможность иного понимания древнего текста вообще. Использование различных приемов, методов, подходов интерпретации надписей, когда подчас получаются неожиданные результаты, служит положительным примером инвариантности научного (исторического и филологического) знания. Помимо того, что эпиграфика дает альтернативное другим источникам видение историко-культурной реальности, надписи могут стать инструментом верификации их сведений. Но столь разнообразная сопряженность с другими видами источников отнюдь не умаляет самостоятельность эпиграфики как особого корпуса подлинных текстов античной эпохи.

Литература

1. Кацман, Н.Л. Методика преподавания латинского языка / Н.Л. Кацман. – М. : Владос, 2003. – 256 с.
2. Keppie, L. Understanding Roman inscriptions / L. Keppie. – Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1991. – 158 p.
3. Федорова, Е.В. Введение в латинскую эпиграфику / Е.В. Федорова. – М. : Изд. МГУ им. М.В. Ломоносова, 1982. – 256 с.
4. Kolendo, J. Teksty i pomniki: zarys epigrafiki łacińskiej okresu Cesarstwa Rzymskiego / J. Kolendo, J. Żelazowski. – Warszawa: Ośrodek Badań Archeologicznych. – Novae, 2003. – 279 s.
5. Латинский язык и народная латынь : типовая учебная программ для высших учебных заведений по специальности 1-21 05 06 «Романо-германская филология» / сост.: Д.Н. Гомон, Ю.А. Сединина-Барковская. – Минск : М-во образования РБ, 2008. – 11 с.