

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

# ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 7

Под редакцией *Н.И. Иголкиной*

Издательство Саратовского университета  
2010

УДК 802/808 (082)  
ББК 81.2-5я43  
Л59

**Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе:** Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Н.И. Иголкиной. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2010. – Вып. 7. – 152 с.

В седьмом выпуске сборника опубликованы статьи, отражающие результаты исследований в области межкультурной коммуникации, методики преподавания иностранных языков, теоретического и прикладного переводоведения, использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

Для специалистов в области лингвистики, методики преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации.

Редакционная коллегия:

*Н.И. Иголкина*, канд. пед. наук, доцент (отв. редактор),  
*Е.А. Акимова, А.А. Петрушина, С.В. Пыжонков,*  
*Л.В. Левина* (отв. секретарь)

Рецензенты:

Кандидат филологических наук, доцент *Н.Ю. Пятницкая*  
(Саратовский государственный технический университет)  
Кандидат педагогических наук, профессор *О.Б. Капичникова*  
(Саратовский государственный университет)

УДК 802/808 (082)  
ББК 81.2-5я43

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В седьмом выпуске сборника «Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе» представлены традиционные рубрики: «Проблемы межкультурной коммуникации», «Проблемы функционирования языка», «Преподавание иностранных языков: теория и практика», «Проблемы теоретического и прикладного переводоведения», «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам».

Несомненным достоинством данного сборника является разнообразие затрагиваемых в каждом разделе тем. Представляют интерес исследования, касающиеся вопросов формирования и развития языковой личности в условиях естественного и искусственного билингвизма, специфики профессиональной коммуникации специалистов технических специальностей, а также отражения особенностей межкультурной коммуникации в произведениях русской и американской литератур.

Особое внимание привлекает публикация переводов стихотворения Дж. Свифта, выполненных студентами в рамках проведенного кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета переводческого конкурса. Данные публикации повышают мотивацию студентов к участию в подобных мероприятиях и способствуют гуманизации образования. Тексты переводов могут послужить материалом для проведения исследовательской работы.

Авторы охватили большой круг вопросов, связанных с проблемами функционирования языков в современном глобальном мире и взаимопроникновения языков и культур: появление англицизмов в русском языке, аббревиатурные события в современных европейских языках, формирование языковой личности в условиях искусственного билингвизма.

Вызывают интерес статьи, посвященные методике преподавания современных и классических (латинского) языков в вузе. Авторы данного сборника уделили должное внимание теоретическим вопросам компетентностного подхода в современном образовании, структуре системы образования в разных странах, истории преподавания иностранных языков в отечественной педагогике.

## **ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР**

*Д.В. Иванова*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Современный мир невозможно представить без межкультурного общения. В процессе такого общения коммуниканты, относящиеся к разным этническим группам, демонстрируют как общие черты, так и различия. Для успешного межкультурного коммуникативного процесса необходимо знать особенности коммуникативного поведения представителя другого этноса. Актуальность данного вопроса обусловлена состоянием современного общества, межкультурной коммуникацией, повышением интереса общества к этническому, национальному характеру народов и их этнокультурным особенностям. Современная лингвистика тесно смыкается с другими областями гуманитарного знания. Возникает все больше научных направлений, балансирующих на грани двух и более научных дисциплин. Лингвистика, психолингвистика, этнопсихология рассматривают языковую личность, национальный характер. Язык и его соотношение с этносом являются центральной проблемой следующих направлений: этнологии, этнопсихологии, этнопсихолингвистики.

Предметом нашего исследования является соотношение таких понятий, как языковая личность и национальный характер. В современных исследованиях большое внимание уделяется проблемам языковой личности, которая исследуется как носитель культурно-языковых и этнических ценностей, знаний. В данной статье предлагается краткий обзор научных работ отечественных лингвистов конца XX – начала XXI в., исследовавших отношения языка и этноса.

Личность как предмет изучения притягивает к себе интересы лингвистов, психологов, философов. Существует множество классификаций и подходов к изучению типов личности. Понятие языковой личности в

современной лингвистике – одно из наиболее распространенных. Языковая личность исследуется в разных отраслях лингвистики: теории дискурса, психолингвистике, социолингвистике, этнопсихолингвистике и др. Определение данного понятия обусловливается спецификой научной дисциплины, в которой рассматривается указанное понятие. Основания теории языковой личности как самостоятельного лингвокоммуникативного направления начали разрабатываться в 80–90-е гг. XX века. По мнению многих исследователей, основополагающим трудом в этой области лингвистических знаний явилась монография Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987).

Обратимся к основным определениям понятия «языковая личность», которые встречаются в работах современных лингвистов. Многие ученые справедливо считают, что языковая личность представляет собой многомерное образование [Карасик, 2002 и др.]. В.В. Красных определяет языковую личность как личность, проявляющую себя в речевой деятельности и обладающую определенной совокупностью знаний и представлений [Красных, 2003]. В.П. Нерознак и И.И. Халеева предлагают следующее определение: языковой личностью можно считать любого индивида, реализующего свою языковую компетенцию в устной и письменной речевой коммуникации [Нерознак, Халеева, 2005, 587]. Языковая личность – проявленное состояние языковой способности отдельно взятого носителя языка в его речевых произведениях (текстах). В.И. Карасик отмечает, что языковую личность можно охарактеризовать с позиций языковой сознания и речевого поведения, т.е. с позиций лингвистической концептологии и теории дискурса [Карасик, 2003]. Многомерность и разноплановость языковой личности очевидна. Носитель языка – языковая личность – представляет собой сложное образование, будучи изменяющимся единством, в котором сосуществуют различные социально-ситуативные роли, модусы поведения, уровни коммуникативной компетенции, а также сугубо индивидуальные особенности [Карасик, Дмитриева, 2005].

В работах исследователей-лингвистов можно выделить два основных направления изучения языковой личности: исследование, посвященные характеристикам конкретно-индивидуальной личности либо тому или иному типу личности. Описание конкретно-индивидуальной личности представляет собой ее речевой портрет, включая особенности речевого поведения. Понятие «языковая личность» предполагает рассмотрение носителя языка в качестве уникального объекта изучения, речевая манера каждого индивида имеет свои неповторимые особенности. Однако несмотря на языковую исключительность, люди в схожих коммуникативных ситуациях ведут себя одинаково. Схожесть поведения языковых личностей в тех или иных коммуникативных ситуациях предоставляет обширный материал для различных классификаций.

Работы второго направления связаны с областью знания, которая является исходной для построения той или иной модели языковой лич-

ности. Типология языковых личностей может строиться на различных основаниях. В зависимости от подхода к предмету изучения выделяются типы языковых личностей. Подход осуществляется с позиций либо личности (этнокультурологические, социологические и психологические типы личностей), либо языка (типы речевой культуры, языковой нормы) [Карасик, 2003]. Для нашей работы интерес представляет тип языковой личности, который выделяется с точки зрения этнической принадлежности индивида. В современных работах лингвистов этническая принадлежность языковой личности представляется важной. Многие исследователи отмечают, что именно этнос определяет тип языковой личности. Собираемый образ языковых личностей представителей того или иного этноса позволяет говорить о национальном характере данного этноса, об особенностях поведения, которые характерны для представителей какого-либо народа.

Исследование национального характера является сравнительно новым направлением в лингвистике. Однако, как отмечают исследователи, на важность национальных (этнических) корней в жизни человека указывали многие русские философы начала XX века [Уфимцева, 1998]. Понятие «национальный характер» основано на мнении о том, что представители одной нации имеют общие личностные черты, тип мышления и модели поведения. Отношение ученых к данному понятию неоднозначно. Однако исследования последних лет убеждают, что данное явление действительно существует. Национальный характер входит в сферу интересов таких отраслей языкознания, как этнолингвистика, этнопсихология, этнопсихоллингвистика и др. С позиции этнокультурной лингвистики можно выделить типы носителей базовой и маргинальной культур для соответствующего общества. Здесь действует оппозиция «свой – чужой» [Карасик, 2003], т.е. носители «своей» культуры противопоставляются носителям чужого этноса, чужой культуры. Этнолингвистика – раздел языкознания, изучающий язык в аспекте его соотношения с этносом и тесно связанный с социоллингвистикой [Леонтович, 2002]. Этнолингвистика рассматривает отражение в языке и речи национальных особенностей мышления, языковые картины мира представителей разных национальностей [Сорокин, 2007; Уфимцева, 1998; Красных, 2002 и др.].

Основной предмет исследования этнопсихологии – изучение национального духа, особенностей психического поведения этнических общностей. Понятие национальной языковой личности, национального характера является центральным в этнопсихологии. Данная отрасль науки анализирует этническое сознание, закрепленное в традициях и обычаях, морали, правовых и эстетических нормах. Этнопсихология – наука об особенностях культуры, этнической обусловленности познания, эмоционального поведения индивида, его языка и речи. Этнопсихоллингвистика рассматривает речевую деятельность в преломлении национально-культурной специфики и с учетом национально-культурной

составляющей дискурса, а также исследует этнопсихолингвистическую детерминированность языкового сознания и коммуникации [Красных, 2002]. В рамках этой дисциплины выделяются такие понятия, как национальное поведение народа, менталитет какого-либо народа и национальный характер.

Существуют различные определения понятия «национальный характер», но все они включают общие черты, характерные для представителей одной этнической группы. И.А. Стернин определяет национальный характер как совокупность эмоционально-психических качеств нации, определяющих поведение ее членов в стандартных ситуациях. Национальный характер обнаруживается в том, что люди одной национально-культурной общности имеют тенденцию вести себя в сходных ситуациях похожим образом [Стернин, 2001]. Понятия «национальный характер» и «национальный менталитет» близки и неразрывно связаны между собой. Поэтому исследователи, обращаясь к данному вопросу, рассматривают оба понятия, их взаимосвязь и отличие. Национальный характер – совокупность эмоционально-психических качеств нации, определяющих поведение ее членов в стандартных ситуациях. Национальное поведение народа – проявление менталитета и национального характера в стандартных ситуациях [Язык и национальное сознание..., 2002]. В данном случае под менталитетом имеется в виду специфический способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов сознания, характерных для определенной личности, социальной или этнической группы людей.

Большой вклад в проблему соотношения национального характера и национального менталитета внес И.А. Стернин. Он отмечает, что отличие национального менталитета от национального характера заключается в следующем: менталитет связан преимущественно с логической, концептуальной, когнитивной деятельностью сознания, а национальный характер – с эмоционально-психическим, поведенческим, деятельностным складом этноса. Социальное, физическое и коммуникативное поведение определяется как менталитетом, так и национальным характером, но менталитет, несомненно, играет ведущую роль. Национальный характер формируется на базе национального менталитета, хотя в процессе развития общества они, безусловно, взаимно влияют друг на друга. Национальный характер – психологические стереотипы поведения народа. И.А. Стернин относит понятие «менталитет» не только к национальному проявлению особенностей мышления. Он отмечает, что менталитет – понятие, характеризующее нацию не только в целом: специфическим менталитетом обладают и различные социальные, возрастные, гендерные группы людей, и отдельная личность. В целом национальный характер в большинстве случаев может быть выведен из ментальных черт, присущих народу. Для описания национального коммуникативного поведения разграничение влияния менталитета и характера нерелевантно, поскольку коммуника-

тивное поведение народа (как и его социальное и даже чисто физическое поведение) в равной мере обусловлено как чертами менталитета, так и качествами национального характера. Национальный характер проявляется в коммуникативном поведении народа. Коммуникативное поведение народа, по мнению И.А. Стернина, – это особенности общения того или иного народа, описанные в совокупности, в системе. Национальное коммуникативное поведение в самом общем виде определяется как совокупность норм и традиций общения народа. Именно на основании национального коммуникативного поведения народа можно сделать вывод о его национальном характере, поскольку последний выражается через внешние коммуникативные проявления.

Понятие «национальный характер» неразрывно связано с этнокультурными стереотипами. «Стереотипы», «этнокультурные стереотипы» также являются важными понятиями в данной отрасли научного знания, поэтому существует множество их определений. Остановимся на самых важных. По определению А.В. Сергеевой, этнокультурные стереотипы – обобщенное представление о поведении и манерах какого-то народа. Они «относятся ко всему народу в целом и вместе с тем характеризуют любого его представителя, задают образ его личности» [Сергеева, 2004, с. 85]. И.А. Стернин определяет стереотип как устойчивое мнение о ком-либо или чем-либо. Стереотипизация – это образование и использование стереотипов в мыслительной деятельности [Стернин, 2001]. В.В. Красных считает, что стереотип – некоторое «представление» фрагмента окружающей действительности, фиксированная ментальная «картинка», являющаяся результатом отражения в сознании личности «типового» фрагмента реального мира, некоторый инвариант определенного участка картины мира [Красных, 2003]. Стереотипы каждого народа имеют свою специфику, обусловленную национальными особенностями мышления данного народа. Исследователи отмечают, что многие из стереотипов народа находят отражение в его поговорках и пословицах, раскрывая национально-своеобразный подход к восприятию действительности [Стернин, 2001 и др.]. Культурно-национальные стереотипы речевого поведения разных народов связаны с этикетными нормами общения [Горелов, Седов, 2004]. Ю.Е. Прохоров [1997] в своей работе рассматривает национальные социокультурные стереотипы речевого общения.

Выработка и трансляция стереотипов общения связаны с социализацией личности и определяют ее место как представителя данной культуры. Любое проявление этой личности при выходе за рамки установленных стандартов – как в межкультурное пространство, так и в иной репертуар социально обусловленных ролей данной культуры – приводит к нарушению исполнения или восприятия стереотипов общения, т.е. к определенному рода коммуникативным неудачам [Прохоров, 1997]. Этнокультурные стереотипы – отражение характерных черт национального характера. Например, принято считать, что все англичане замкнуты, ита-



льянцы – шумны и говорливы, русские – ленивы и т.д. Данные определения представляют собой типичное проявление этнокультурных стереотипов.

Таким образом, исследовав ряд работ отечественных лингвистов, можно прийти к выводу, что проблемы, связанные с этнопсихолингвистикой, весьма актуальны. Вопросы национального характера, национального менталитета, этнокультурных стереотипов широко освещаются в современной лингвистике.

Соотношение языковой личности и национального характера входит в сферу интересов разных наук. Поэтому для успешного анализа языковой личности, национального характера и психологического своеобразия нации необходимо объединить усилия ряда наук – теории коммуникации, этнопсихологии, социологии, психолингвистики и т. д. Сейчас существует немало работ теоретического и практического плана, посвященных языковой личности, национальному характеру и национальному менталитету, а также соотношению данных понятий. Исследователи обращаются как к теоретическим аспектам данной проблемы, так и сравнению двух и более этнокультурных сообществ, анализируют их сходства и различия. Рассмотрим соотношение языковой личности и национального характера.

Следует отметить, что понятие этнического, национального неотъемлемо от понятия культуры, поскольку последняя всегда связана с национальными особенностями. Национальный характер и менталитет, этнокультурные стереотипы неразрывно связаны с культурой, языковой и культурной картиной мира того или иного народа. Важность знания языка и культурных особенностей в процессе общения неоднократно отмечалась различными авторами. Так, например, по мнению А.В. Сергеевой только изучение языка позволяет воспринимать мир так, как собеседник – представитель иной культуры [Сергеева, 2004]. В своих работах С.Г. Тер-Минасова пишет, что язык не существует вне культуры [Тер-Минасова, 2000]. Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующее нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива. Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в непрерывном взаимодействии. Рассматривая соотношение языковой личности и национального характера, следует отметить, что язык и человек неразделимы. При этом язык отражает мир и культуру и формирует носителей языка. Язык – это зеркало, показывающее не мир вообще, а мир в восприятии человека. А восприятие мира человеком всегда зависит от этнической принадлежности, специфики национально-го менталитета и особенностей национального характера.

Следует отметить, что национальный характер – это всегда обобщенное понятие. Поведение индивида, которое определяет национальные особенности, не всегда одинаково для всех представителей данного

этноса. Коммуникативное поведение личности сохраняет черты национального и группового коммуникативного поведения, но содержит также индивидуальные особенности [Стернин, 2001]. В.В. Колесов считает, что каждый народ выражает по крайней мере три уровня ментальности: личную, общественную и общечеловеческую [Колесов, 2005].

Поведение, определяемое национальным характером, вовсе не обязательно одинаково для всех представителей данной нации – субъективные и объективные факторы, определяющие формирование конкретной языковой личности, могут существенно повлиять на особенности ее поведения: возможно и «не-национальное» и даже «анти-национальное поведение» отдельных национальных личностей [Стернин, 2001]. Человек осознает свою идентичность в рамках своей принадлежности этносу и исчисляемой совокупности социальных групп и своей уникальности [Карасик, 2002]. Менталитет конкретной личности обусловлен национальным, групповым менталитетом, а также факторами личного развития человека – его образованием, культурой, опытом восприятия и интерпретации явлений действительности. Это личные ментальные механизмы восприятия и понимания действительности [Стернин, 2001]. О.А. Леонтович, рассматривая проблему соотношения языковой личности, национального характера и межкультурной коммуникации, определяет языковую личность в межкультурной коммуникации как национально-специфический тип коммуниканта, обладающий культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, придерживающийся определенных когнитивных подходов, языковых, поведенческих и коммуникативных норм и потенциально способный к межкультурной трансформации [Леонтович, 2002]. Таким образом, можно заметить, что национальная специфика является наиболее важной характеристикой в межкультурной коммуникации. А языковая личность с точки зрения межкультурной коммуникации, а также этнопсихолингвистики представляет интерес, прежде всего, как представитель определенной национальности, этнической группы.

Общение в любой конкретной ситуации обусловлено многими факторам – ситуацией, временем и местом общения, отношениями между собеседниками, степенью официальности общения и др. Однако можно выделить так называемые доминантные особенности коммуникативного поведения народа, т.е. такие, которые проявляются у представителей данного народа во всех коммуникативных ситуациях или в большинстве из них, что является проявлением национального характера. В доминантных особенностях коммуникативного поведения проявляются наиболее яркие национальные черты общения того или иного народа [Стернин, 2001]. Национальная специфика характерна как для общекультурных норм (привлечение внимания, приветствие, прощание, знакомство, извинение и др.), так и для ситуативных норм, действующих тогда, когда общение ограничено составом общающихся или темой общения, а также ситуа-

цией (нормы вертикального, горизонтального общения, детского, молодежного, взрослого, профессионального, семейного, мужского, женского, официального, неофициального, со знакомыми, с незнакомыми, общения стариков и т.д.).

Многие исследователи не ограничиваются лишь теоретическим описанием соотношения языковой личности и национального характера. Лингвисты обращаются к сравнительным описаниям, анализу общих и национально-специфических черт представителей разных этнокультурных сообществ. Изучив национальные особенности поведения представителей разных народов, лингвисты [Сергеева, 2004, Прохоров, 1997, Стернин, 1996, Ларина, 2005 и др.] приходят к выводу, что для каждого народа характерно определенное поведение, у каждого народа существуют свои, особенные национальные стереотипы, национальный характер, а также нормы речевого поведения и этикета. Обратимся к примерам. Н.В. Уфимцева приходит к выводу, сравнивая языковое сознание русских и англичан, что за внешним сходством формальной структуры ядра языкового сознания русских и англичан стоят совершенно разные образы мира [Уфимцева, 1996], т.е. разные черты национального характера. О.А. Леонтович сравнивает картины мира, концептосферы, восприятия русских и американцев [Леонтович, 2002]. Такое сравнение часто строится на противоположностях. Автор противопоставляет русский пессимизм и оптимизм американцев, русский коллективизм и американский индивидуализм [Леонтович, 2002]. Уровень общительности русского человека может быть оценен как очень высокий.

Изучение национального характера любого народа возможно на основе его сопоставления с национальным характером других народов. В процессе межкультурного общения представители разных народов демонстрируют как сходство в поведении, так и различия. Для успешного общения важно знать нормы и традиции коммуникативного поведения представителей другой языковой культуры, особенности проявления национального характера. Знание правил речевого этикета, принятых языковых норм, культурных особенностей обеспечивает эффективное коммуникативное поведение. Несоблюдение правил и норм представителями другой культуры может привести к недоразумению и даже конфликтной ситуации. Различия в поведении представителей разных национальностей касаются как общей манеры, стиля общения, так и различий в тех или иных конкретных коммуникативных ситуациях.

Подводя итог, следует отметить, что этнопсихолингвистические особенности поведения являются, несомненно, актуальным предметом изучения. Исследователи посвящают свои работы изучению общих характеристик поведения какого-либо народа, а также сопоставляют особенности национального характера двух народов. Коммуникативное поведение любой языковой личности имеет национально-специфический характер, который обнаруживается во всех сферах проявления данной

языковой личности. Однако коммуникативное поведение языковой личности не ограничивается только проявлениями национального характера, языковая личность обладает и индивидуальными чертами, особенностями, отражающими социальные характеристики, а также этнокультурными особенностями. Между тем для межкультурной коммуникации наиболее важным представляются особенности национального характера языковой личности.

Этнопсихологические исследования являются важной частью современной лингвистической науки. Знание особенностей национального характера и менталитета, а также культурологических особенностей представителя другой языковой культуры необходимо для успешного коммуникативного процесса. Эффективность коммуникативного процесса обеспечивается также знанием принятых языковых норм, правил языкового этикета. Описание и разъяснение специфики национального характера и коммуникативного поведения народа способствуют межнациональному пониманию, профилактике и предотвращению межнациональных недоразумений и конфликтов. Сейчас интерес к национальным особенностям общения высок как никогда. Это связано с общим повышением интереса общества к этническому, национальному менталитету и национальному характеру народов. Интерес к национальным особенностям общения приводит многих исследователей к попыткам их описать. Межкультурная коммуникация является неотъемлемой частью современного мира. Изучение особенностей национального характера представителя другой культуры, несомненно, будет способствовать эффективному и успешному коммуникативному процессу, гармоничному диалогу представителей разных культур и этносов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

*Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики: Учеб. пособие. М., 2004. 320 с.

*Карасик В.И.* Речевое поведение и типы языковых личностей // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс. М., 2003. С. 24–43.

*Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. 477 с.

*Карасик В.И., Дмитриева О.А.* Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы. Волгоград, 2005. С. 5–25.

*Колесов В.В.* Язык и ментальность // Русистика и современность: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. СПб., 2005. С. 12–16.

*Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. М., 2003. 375 с.

*Красных В.В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М., 2002. 284 с.

*Ларина Т.В.* Категория вежливости как система коммуникативных стратегий // Русистика и современность. С. 286–292.

*Леонтович О.А.* Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. Волгоград, 2002. 435 с.

*Нерознак В.П., Халеева И.И.* Языковая личность // Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник. М., 2005. С. 587–591.

*Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1997. 228 с.

*Сергеева А.В.* Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. М., 2004. 328 с.

*Сорокин Ю.А.* Этнос, сознание, культура, язык // Социальная психолингвистика. М., 2007. С. 36.

*Стернин И.А.* Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 249 с.

*Стернин И.А.* Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 97–112.

*Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 264 с.

*Уфимцева Н.В.* Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 139–161.

*Уфимцева Н.В.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. М., 1998. С. 135–167.

Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж, 2002. 314 с.

## **ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

***С.Б. Кострова***

*Западно-Казахстанский аграрно-технический университет  
Кафедра иностранных языков*

Осмысливая мир, человек решает, что для него представляется важным в жизни, существенным, без чего он может обойтись. В результате этого формируется его ценностное отношение к миру, в соответствии с которым все предметы и явления рассматриваются им по критерию важности, пригодности для его жизни.

Роль ценностей в жизни как отдельного индивида, так и общества в целом чрезвычайно велика. В соответствии с ними происходит отбор информации в процессе общения, устанавливаются социальные отношения, формируются эмоции и чувства, навыки взаимодействия и т.д. В процессе межкультурных контактов обнаруживается огромная разница между тем, как воспринимаются одни и те же ценности людьми разных культур. Исключить ситуации непонимания и добиться положительных итогов в межкультурных контактах возможно лишь с помощью знания

особенностей ценностных ориентаций партнера. Это знание поможет предсказать его поведение, цели, устремления, желания; оно обеспечит успех в общении.

Формирование межкультурной коммуникации не ограничивается констатацией существующих различий, например, в английской и русской культурах, в современной реальности, оно обязательно предполагает развитие способности вести диалог, воспитание толерантности к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту, иным нормам и культурным представлениям.

Таким образом, в модели формирования межкультурной коммуникации праксиологический компонент представлен совокупностью следующих лингвокоммуникативных умений:

- ориентироваться в феноменах и критически их осмысливать во взаимосвязи с собственным мировоззрением;
- соотносить свою собственную и иноязычную культуры;
- выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры;
- определять и прогнозировать вероятные причины нарушения межкультурной коммуникации и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями;
- преодолевать сформировавшиеся стереотипы;
- интерпретировать причины поведения и результаты действия;
- гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями других культур.

В нашем исследовании мы определяем уровень владения лингвокоммуникативными умениями по следующим критериями:

- полнота выполнения действий;
- рациональная последовательность их выполнения;
- степень осознанности их выполнения в целом.

Низкий уровень (репродуктивный) характеризуется действиями по образцу заданной модели. Студент может участвовать в простом обмене информацией, мнениями, взглядами, владеет простейшими, наиболее распространенными выражениями и стандартными процедурами, обеспечивающими возможность достаточно эффективного общения.

Средний уровень (поисковый) характеризуется поиском в выборе вербальных и невербальных средств, необходимых для эффективного взаимодействия с представителями другой культуры. Студент может общаться с носителями языка в естественной, привычной для них манере, не вызывающей удивления или раздражения.

Высокий уровень (творческий) характеризуется самостоятельностью выбора средств на основе понимания ситуаций взаимодействия. Студент понимает культурную специфику вербального и невербального поведения представителей другой культуры, социокультурный подтекст в речи носителей языка и умеет адекватно реагировать на это. Он гибко

и эффективно использует средства языка в различных ситуациях, в том числе и для выражения эмоций, шуток, может выступать в роли посредника между носителями своего родного и изучаемого языка.

Второй этап формирующего эксперимента опирался на анализ результатов констатирующего эксперимента и был связан с приобретением лингвокоммуникативных умений.

В рамках констатирующего эксперимента студентам было предложено перечислить те лингвокоммуникативные умения, которыми они обладают. Результаты ответов на вопрос: «Какими из перечисленных умений вы обладаете?» представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Мнение студентов о владении лингвокоммуникативными умениями**

Межкультурные умения	Количество студентов, %
Ориентироваться в феноменах и критически осмысливать их во взаимосвязи с собственным мировоззрением	15
Соотносить свою собственную и иноязычную культуры	42
Выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры	30
Определять и прогнозировать вероятные причины нарушения межкультурной коммуникации и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями	12
Преодолевать сформировавшиеся стереотипы	23
Интерпретировать причины поведения и результаты действия	9
Гибко использовать разнообразие стратегии для установления контакта с представителями других культур	27

Анализ ответов на данный вопрос свидетельствует о том, что хотя в процессе обучения иностранному языку студенты и соотносят феномены двух культур, тем не менее на занятиях уделяется недостаточное внимание овладению умениями интерпретировать причины непонимания, вызванного межкультурными различиями, определять и прогнозировать вероятные причины нарушения межкультурной коммуникации, эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, национально-специфическими моделями поведения в речевой сфере и сфере восприятия [1].

Нам представляется, что овладение данными умениями – необходимое требование к будущим специалистам, так как именно эти лингвокоммуникативные умения создают основу для решения профессиональных задач в ситуациях межкультурного общения в стиле сотрудничества и толерантного поведения, что делает коммуникацию наиболее эффектив-

ной. Решая задачи исследования по выявлению наиболее эффективных методов и приемов формирования межкультурной коммуникации, нам было интересно выяснить, как часто и на каком уровне на практических занятиях анализируются сходства и различия между культурами. Ответы на вопрос: «На каком уровне чаще всего на практических занятиях вы анализируете сходства и различия между культурами?» распределились следующим образом (табл. 2).

*Таблица 2*

**Мнение студентов о том, как чаще всего на практических занятиях они анализируют сходства и различия между культурами**

Критерии для выявления сходства и различия	Показатель, %
На уровне выявления особенностей традиций	45
На уровне речевого поведения	41
На уровне структуры языка и языковых явлений	14

На вопрос: «Как часто при изучении иностранного языка на занятиях вы соотносите новые знания о стране изучаемого языка со знаниями о своей собственной культуре?» 73% студентов ответили «всегда» и «часто».

Эти данные позволили сделать вывод о том, что преподаватели довольно часто обращаются к сравнительному анализу структуры языка и языковых явлений, выявлению национальных особенностей культур. Однако, несмотря на очевидную необходимость обучать студентов модели национально-специфического коммуникативного поведения, на занятиях не в полной мере уделяется внимание формированию представлений о коммуникативном поведении представителей других культур.

Целенаправленное привлечение студентов к определению возможных причин непонимания в процессе межкультурного общения обеспечивало формирование у них умения определять и прогнозировать вероятные причины нарушения межкультурной коммуникации, вызванные межкультурными различиями, умения выбора адекватной стратегии ведения дискурса и структурирования наиболее типичных ситуаций взаимодействия, а также таких качеств, как гуманизм, коллективизм, толерантность, которые через сферу непосредственного общения становятся их достоянием и убеждениями.

Логика и задачи нашего исследования определили необходимость использования креативно-ценностных технологий (культурно-специфический тренинг, моделирование ситуаций межкультурного общения, ролевые игры), которые отвечают ряду требований: быть диалогичными, носить деятельностно-творческий характер, быть направленными на развитие ценностных ориентаций обучаемого, предоставлять ему необходимое пространство свободы для принятия са-



мостоятельного решения, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения [2].

Критериями эффективности являлись критерии гуманизации и понятия «творчество»:

- открытие чего-либо, ранее для данного субъекта неизвестного;
- умение видеть проблему;
- самостоятельность поиска ее решения;
- создание в процессе движения к цели нового продукта;
- развитие критического мышления;
- умение интерпретировать любую информацию на индивидуально-личностном уровне.

Проблема формирования межкультурной коммуникации состоит в том, что необходимые знания и умения преимущественно приобретаются посредством прямых культурных контактов и проявляются в непосредственном общении с представителями другой культуры. В связи с этим в ходе экспериментальной работы были использованы культурно-специфические тренинги, включающие реальные межкультурные контакты.

Используя тренинг, мы исходили из понимания *тренинга* как эмпирического метода обучения, который решал две основные задачи. Во-первых, через проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в разных культурах, ознакомить студентов с межкультурными различиями; во-вторых, ознакомив студентов с самыми характерными особенностями чужой культуры, подготовить перенос полученных ими знаний на другие ситуации [3].

Для проведения тренинга важно было установить его тему и цель, которые определяли задачи тренинга. Для грамотного построения и ведения тренинга мы опирались на следующие составляющие успешности:

1) сформированность представлений о результатах тренинга. В основе этих представлений лежат знания о сущности и проявлениях тех психологических феноменов, которые должны формироваться в процессе тренинга у участников группы (компетенции, установки, отношения, чувства, ценности, модели поведения, личностные качества и т.п.);

2) владение методическими приемами и способами взаимодействия, которые являются наиболее адекватными;

3) способность преподавателя к критической оценке своих действий в каждой конкретной ситуации тренинга и учет результатов ее анализа в последующих этапах.

Культурно-специфический тренинг предполагал ознакомление студентов с межкультурными различиями в межличностных отношениях и включал в себя несколько этапов. На начальном этапе происходило совместное обсуждение вопросов, связанных с национальной идентичностью, особенностями национального характера, менталитета. На последующих этапах участники тренинга рассказывали о ситуациях

«культурного шока», в которых они оказались в другой стране. Анализ и обсуждение данных ситуаций привели к выводу о том, что в основе «культурного шока» лежат разное мировосприятие, различные ценностные установки культур.

В когнитивном аспекте межкультурный тренинг помог студентам понять, как стереотипы и предрассудки влияют на их взаимодействие с представителями других культур. С точки зрения ценностных установок тренинг позволил создать основу ориентаций студентов в мире ценностей своей и иноязычной культуры и развития ценностных ориентаций, которые они будут использовать при решении профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия. В поведенческом аспекте межкультурный тренинг способствовал развитию практических умений, необходимых для эффективного взаимодействия с членами других культур.

Моделирование ситуаций межкультурного общения предполагало «проигрывание» конкретных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации межкультурной коммуникации на основе исследования определенных искусственных моделей межкультурного общения. Как правило, в качестве моделей межкультурного обучения используется описание поведенческих реакций представителей изучаемых культур.

Межкультурное общение – это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая преподавателем, требующая разрешения через вербальную деятельность всех ее участников.

Моделирование ситуаций межкультурного общения включало следующие этапы:

1. Анализ ситуации межкультурного общения. Определение компонентного состава ситуации (предмета обсуждения, ролей и позиций говорящих, их характеристик, регистра общения, коммуникативных намерений и соотносимых с ними средствами). Выбор проблем и идей решения.

2. Составление социокультурного комментария к данной ситуации.

3. Формулировка учебной задачи.

4. Разработка модели действия.

5. Организация вербальной и невербальной деятельности. Вербальная деятельность включает мотивацию деятельности, ее содержание, личное решение проблемы участниками ситуации, владение вербальными умениями, рефлексию результатов.

6. Оценка различных вариантов общения (правильность, точность, богатство, выразительность, чистота, логичность, использование различных стратегий и тактик коммуникативного поведения). Оценка результатов деятельности.

7. Обобщение результатов деятельности, определение ее дальнейших направлений [4].

В рамках каждой из этих тем были выделены *ситуации межкультурного общения*, приближенные к реальным, вызывающие замешатель-

ство при их оценивании с привычных культурных позиций и требующие применение умений межкультурного общения («Ваш иностранный друг отказался от приглашения на конференцию. Как вы отреагируете?», «В результате недопонимания ваши действия были приняты как оскорбление. Как вы решите данный конфликт?» и т.п.).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Есенгалиева Л.Н., Кострова С.Б.* О некоторых различиях в американской и казахской культурах // Социолингвистические аспекты кросскультурной коммуникации в профессиональной сфере: Сб. тез. докл. Междунар. науч. теорет. конф. молодых ученых и аспирантов. Саратов, 2006. С. 183–186.

2. *Кострова С.Б.* Теоретические подходы в изучении межкультурной коммуникации // Научно-практический журнал «Ғылым және білім». 2006. № 3(4). С. 85–90.

3. *Кострова С.Б.* Профессиональная дифференциация обучения межкультурному общению на занятиях иностранного языка // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2008. № 4. С. 267–273.

4. *Переходько И.В.* Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005. 20 с.

## ВЕРБАЛЬНЫЙ И НЕВЕРБАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

*С.В. Кузьмина*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Коммуникация представляет собой сложный процесс, включающий различные составляющие, в том числе и вербальную и невербальную коммуникацию.

Исторически невербальная коммуникация сложилась задолго до появления человеческой речи и языка, активно развивалась и использовалась людьми на протяжении веков и по-прежнему играет значительную роль в процессе общения. Невербальная (визуальная) коммуникация – передача информации посредством невербальных средств общения (жестов, мимики, цвета, интонации, телодвижений и т. д.). По невербальному поведению человека можно определить его установку на общение. Невербальные средства – выразительные и непосредственные, они очень ярко передают чувства, настроение и эмоции людей [1].

Невербальная коммуникация является самой древней формой общения. Удивительно то, что и сейчас, несмотря на такое совершенное средство

общения, каким является вербальный язык, в межличностном общении средства невербальной коммуникации передают до 65% всей информации. Это объясняется тем, что для успешной коммуникации важна информация не только репрезентативного характера (о предметах, их местоположении, об идеях, явлениях данного времени), но и оценочного характера, позволяющая определить отношение говорящего к самой информации и/или адресату. Часто мы «считываем» эту оценочную информацию с лица говорящего, даже без его ведома. Активное использование невербальных средств в межличностном общении объясняется рядом причин: невербальные сигналы, развившиеся как средства коммуникации раньше, чем вербальный язык, оказались устойчивыми в своих первоначальных функциях и часто употребляются неосознанно; невербальные средства имеют определенные преимущества перед вербальными – они воспринимаются непосредственно и поэтому сильнее воздействуют, несмотря на свою кратковременность; они передают тончайшие оттенки отношения, оценки, эмоций; наконец, они могут передавать информацию, которую трудно или по каким-либо причинам неудобно выразить словом [2].

Однако, как заметил Г.Г. Почепцов, визуальный облик задается временем и господствующими в этот период тенденциями [3]. К тому же в разных культурах невербальные средства общения могут истолковываться по-разному. Трактование языка цвета, жестов и т.д. не является общепринятым. К примеру, в одних странах кивок головы может означать согласие, а в других, наоборот, несогласие с собеседником. Цветом траура во многих культурах является черный, но в некоторых – белый. Как и вербальные языки, невербальные языки отличаются друг от друга. Какой-то приемлемый и широко распространенный в одной среде жест в другой может оказаться бессмысленным или имеющим совершенно противоположное значение, например пальцы, сложенные колечком, обозначающие букву О. Такой жест имеет значение «все в порядке, о'кей» во всех англоговорящих странах. Он получил широкое распространение в Европе и Азии, но порой может иметь совершенно иное значение. Например, во Франции этот знак может означать нуль или ничто, в Японии – деньги, в некоторых средиземноморских странах этот жест имеет оскорбительное значение. Есть различия и в позах, например американцы предпочитают стоять боком друг к другу во время обычного разговора, у нас же это считается неуважительным [4].

У некоторых невербальных знаков смыслы не имеют ассоциативных связей. Например, «щелкнуть пальцами» в разных ситуациях выражает: а) досаду («Ах, забыл!»), б) восторг или неожиданную радость открытия («Вот это здорово!»), в) желание привлечь чье-то внимание (жест грубый). Эти смыслы интерпретируются однозначно за счет одновременного использования компонентов мимики и слов. Различие в содержательной структуре словесных и несловесных знаков позволяет полнее и более адекватно передать информацию. Слово дифференцирует содержание, а жесты, мимика, фонационные средства конкретизируют его [1].

Эти примеры говорят нам о том, что различное национальное толкование разных жестов может привести к совершенно непредсказуемым результатам. Поэтому прежде чем делать заключение о каком-либо жесте или позе, надо сначала иметь представление о традициях, существующих в данной культуре.

Вербальный (от латинского *verbalis* – словесный) характер коммуникации определяется использованием словесного языка, человеческой речи, что позволяет провести четкую границу между вербальными и невербальными компонентами коммуникации. Язык определяет мышление человека, именно в языке достигается наиболее полная, точная и глубокая передача значений и смыслов как реальных, так и абстрактных. Благодаря этому вербальная коммуникация приобретает основную роль в процессе общения.

Речь – особая и наиболее совершенная форма общения, свойственная только человеку. В речевом общении участвуют две стороны – говорящий и слушающий. Говорящий отбирает слова, необходимые для выражения мысли, связывает их по правилам грамматики и произносит благодаря артикуляции органов речи. Слушающий воспринимает речь, так или иначе понимает высказанную в ней мысль. Следовательно, у обоих – говорящего и слушающего – должно быть что-то общее – одинаковые средства и правила передачи мысли. Таким общим средством и системой правил является национальный язык, вырабатываемый в процессе речевого общения на протяжении многих поколений.

Язык – строго нормализованная система средств общения, а речь – его применение в процессе общения для передачи мысли и чувства. Как указывает С.Г. Тер-Минасова, язык – это зеркало культуры, так как в нем отражается не только реальный мир человека, условия его жизни, «но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [5, 14]. Язык является также и орудием культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, идеологию.

Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации с ее помощью менее всего теряется смысл общения. Речь – общение посредством языка, язык в действии. В.Д. Девкин называет речь всеобщей формой языка. Он пишет: «Повседневная обиходная речь – наименее специальная сфера реализации языка, общедоступная, общепонятная, объединяющая самых разных представителей народа» [6, 64].

Речь каждого человека достаточно индивидуальна. По тому, как человек говорит, можно судить о его национальной, социальной принадлежности, его возрасте и поле. Именно в разговорной речи человека проявляются как его индивидуальные, так и этнические особенности. Человеческая речь служит не только средством передачи информации, она обычно выражает и эмоциональное отношение человека к тому, о чем он

говорит, и часто к тому, к кому он обращается. Чем выразительнее речь, тем больше в ней проявляется говорящий, его сущность, намерения.

Речь имеет социальное предназначение, она – средство общения, это ее основная функция. Будучи средством выражения, речь является вместе с тем и средством воздействия. Функция воздействия в человеческой речи очень важна. С помощью речи человек может воздействовать на мысли, чувства, эмоции других людей и таким образом на их поведение. Для того чтобы речь человека имела воздействие на тех, к кому она обращена, говорящий должен хорошо осознавать цель, которую он хочет достичь с помощью своей речи. Немалую роль имеют также и условия, в которых осуществляется речь, и особенности аудитории, к которой она обращена. Для достижения успеха человек должен не только хорошо осознавать, что и как ему сказать, но и иметь в виду, где и кому это будет сказано.

Г.Г. Почепцов считает, что вербальная коммуникация носит главенствующий характер в любой области человеческой деятельности, и с ним сложно не согласиться. Профессиональное и грамотное владение речью становится важной составляющей успеха во множестве профессий: политике, научной и преподавательской деятельности, сфере обслуживания и СМИ.

Хотя речь и является универсальным средством общения, она приобретает значение только при условии ее включения в систему деятельности, которая, в свою очередь, обязательно дополняется употреблением неречевых знаковых систем. Поэтому коммуникативный процесс оказывается неполным, если мы отвлекаемся от невербальных его средств. Еще Цицерон заметил, что чувства оратора должны отражаться на его лице. Выбор словесных средств, так же как и сопровождающих их невербальных, способствует формированию и пониманию определенных социальных ситуаций. Невербальные средства коммуникации глубже выражают эмоции, и это может помочь более эффективно воздействовать на собеседника. Одновременное использование вербальных и невербальных средств делает информацию более выразительной и значимой.

Из сказанного можно сделать вывод, что вербальная коммуникация занимает центральное место в процессе общения, но этот факт не уменьшает роли невербальной коммуникации, которая тоже очень важна. Именно совместное правильное использование вербальных и невербальных средств помогает успешно достичь целей коммуникации и сделать ее более эффективной.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Конецкая В.П.* Социология коммуникации. М., 1997.
2. *Лабунская В.А.* Введение в психологию невербального поведения. Ростов н/Д., 1994.
3. *Почепцов Г.Г.* Теория коммуникации. М., 2001.

4. *Лиз А.* Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам / Пер. с англ. Н. Новгород, 1992.

5. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

6. *Девкин В.Д.* Немецкая разговорная речь: Лексика. М., 1973.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ НОРМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ**

***Е.В. Осина***

*Саратовский государственный аграрный университет  
Кафедра иностранных языков УК № 2*

В настоящее время происходит постепенное сближение нравов и этикетов разных стран. Возникают задачи овладения различными формами, методами, средствами и жанрами делового общения, умениями пользоваться различными речевыми средствами воздействия на партнера по деловому общению, отстаивать свою позицию. В истории возникновения и становления деловой этики утверждалось соединение этических норм поведения человека и знание законов бизнеса. Современные исследователи утверждают, что родиной этикета является Италия XIV в., которая полагала обязательным умение вести себя в обществе, весьма желательной считалась образованность. Исторически возникали различные этикеты: государственный, дипломатический, воинский, светский, общественный и, наконец, деловой, который считается самым молодым. Формирование этики делового общения включает не только соответствующие умения и навыки, но также этические и этикетные речевые нормы представителей делового партнерства различных стран. Деловой этикет – форма делового общения, которое помогает ориентироваться в повторяющихся стандартных ситуациях. Знание делового этикета способствует развитию международных связей, обмену в области культуры и образования, ускоряет процесс проникновения национальных стилей общения, построения многих единых параметров ведения переговоров. Именно поэтому представляется своевременным и актуальным формирование корректной деловой иноязычной компетенции у студентов высших учебных заведений.

В современных исследованиях проблема деловой этики, делового общения рассматривается представителями различных наук и имеет несколько направлений: психология делового общения (Г.В. Бороздина, Э.И. Горнаков, М. Щегорцов, Ю.А. Фомин); этика и культура делового общения (И.Н. Браим, В.И. Венедиктова, В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова); этика бизнеса (В.К. Борисов, Д.Д. Вогель, В.А. Гвозданский, Ю.Ю. Петрунин, Э.А. Уткин); деловая культура в международном бизнесе

(Р.Д. Льюис, С.П. Мясоедов, В.А. Пушных, О.С. Струкова); деловой этикет (В.А. Дятлов, И.Н. Кузнецов, В.Н. Лавриненко, М.В. Максимовский, Э.Я. Соловьёв).

Формирование компетенции на основе этикетных норм иноязычного делового общения студентов требует обращения к труду Т.В. Лариной «Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах» [1]. Автор на основе сопоставления этих культур считает, что английская вежливость представляет формальную этикетную деятельность, а именно уважение к окружающим. Англичанам присущи сдержанность, склонность к недосказанности, щепетильности, почитание собственности, предприимчивость, деловитость и главное – независимость. Русская же вежливость, по мнению Т.В. Лариной, соотносится с правилами приличия и этикетной бездеятельностью в том смысле, что вежливость должна проявляться не на словах, а на деле. Российский стиль отличается недостаточностью опыта делового общения.

Таким образом, в условиях глобального экономического рынка необходимость регулировать наряду с политическими, социальными и гуманитарными проблемами также вопросы международного бизнеса обуславливает важность переговорного процесса с учетом иноязычных культур. Вербальное взаимодействие партнеров для достижения согласованного решения базируется на соблюдении этических и этикетных норм различных стран. Переговоры В. Стурза относит к числу наиболее эффективных способов выявления и согласования интересов государств и социальных общностей внутри них [2, 789]. Важно отметить, что осуществление деловых переговоров предполагает реализацию нескольких этапов: выявление области взаимных интересов двух сторон, установление деловых отношений с партнерами, решение организационных вопросов, встречи и знакомства с деловыми партнерами, выработку вариантов решения и предложений по обсуждаемой проблеме. Результативность проведения деловых переговоров зависит от содержательного и организационного аспектов вопроса. Наиболее значимый содержательный аспект включает анализ проблемы делового общения, диагностику деловой ситуации, выработку переговорной позиции, возможных вариантов решения деловой проблемы. Как показывает международная практика, процесс ведения деловых переговоров может осуществляться соответственно нескольким направлениям, например: противостояние сторон, обсуждение уступок, направленных на обращение внимания к себе, установление партнерских отношений, предполагающих подчинение собственных интересов обсуждаемой проблеме с последующей реализацией личной заинтересованности.

Необходимость формирования у студентов деловой коммуникативной компетенции на основе этических и этикетных норм делового иноязычного общения определяется появлением новых требований к личности, к ее морали, поведению и поступкам, продиктованных российским



обществом. В условиях модернизации высшего профессионального образования на первый план выдвигается задача подготовки специалистов, способных осуществлять деловое иноязычное общение, владеющих навыками устной и письменной коммуникации, а также межкультурными компетенциями, предполагающими знание культуры, традиций, этических и этикетных норм различных стран. Будущий специалист должен освоить стратегию и тактику диалогового и группового иноязычного общения, владеть компетенциями установления, поддержания деловых контактов. Важность профессиональной подготовки специалистов в данном аспекте обусловлена тем, что культура делового общения в зарубежных странах относится к числу важнейших личностных характеристик современного делового человека.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ларина Т.В.* Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. М., 2003. 92 с.
2. *Стурза В.* Переговорный процесс в эпоху глобализации // *Власть.* 2007. № 1. С. 79.

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СИМВОЛИКИ И СИСТЕМЫ ОБРАЗОВ В МАЛОЙ ПРОЗЕ АМЕРИКАНСКОГО РОМАНТИЗМА**

*А.А. Петрушина*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Литература американского романтизма в целом могла бы стать наглядным пособием для изображения процессов и механизмов межкультурной коммуникации. Уже при беглом взгляде на историю формирования американской нации и ее национальной литературы нельзя не заметить многовековые и во многих случаях неразрывные связи с культурами разных стран. С момента своего основания и в течение нескольких веков молодая нация находилась в непрерывной взаимосвязи с другими странами (особенно европейскими) и, как следствие, с их культурами. Неслучайно некоторые называли Америку «плавильным котлом» – абсорбировав многочисленные культурные традиции, культура Нового Света стала такой, какой мы видим ее сейчас. Особо отметим, что Америка, невзирая на влияние всепроникающей европейской традиции, всегда отличалась стремлением к самобытности. Именно этим стремлением можно объяснить тот факт, что спустя самое короткое

время после прибытия на континент «Майского цветка» с пилигримами на борту в 1620 г. в стране начинает появляться «своя» литература – путевые заметки, дневники, проповеди, приключенческие рассказы о столкновении с индейцами. Произведения такого плана писались в огромном количестве, реализуя таким образом желание каждого образованного гражданина внести индивидуальный вклад в формирование национальной культуры и самосознания. Некоторые жанры (в особенности «индейские» романы) приобрели большую популярность по ту сторону океана. Объяснялся этот феномен очень просто – слишком многие интересовались судьбой молодого государства, а в книгах, поставляемых из Нового Света, можно было найти подробную информацию обо всех явлениях и процессах, происходящих на континенте. Однако подлинно национальной литература Америки становится лишь в XIX в., когда культурные и политические события в Европе (особенно в таких странах, как Англия, Германия, Франция и Голландия) создали предпосылки для формирования американского романтизма.

Отметим, что к XIX в. культурные отношения между США и другими странами достигли наивысшей точки развития, чему способствовали следующие факторы:

- торговые отношения. США в то время считались крупной морской державой, практически в каждой семье были моряки. Гавани страны регулярно выпускали свои суда в самые разные точки света и принимали иноземные корабли;
- высокий статус и репутация Европы, служившие эталоном во многих областях общественной жизни;
- непрекращающийся поток эмигрантов на континент;
- американская мода на путешествия – многие американцы проводили по несколько лет в других странах в целях культурного развития;
- система образования в Америке, построенная по принципу европейской;
- литературные сообщества, выразившие дух времени и успешно распространявшие свои идеи посредством культурных произведений;
- периодические издания, в избытке поставляемые на континент.

К 20-м гг. XIX столетия к берегам Америки причалил «корабль романтики». Это произошло в тот момент, когда нация, освободившись из-под гнета Великобритании после Войны за независимость 1812 г., начинает испытывать духовный кризис, через который ранее уже прошла Европа: идеалы оказались ложными, за идейными лозунгами стояли пустословие и жажда индивидуальных, а не общественных преимуществ и т.д. В тот момент литература европейского романтизма, регулярно поставляемая на континент, пришлось очень кстати. Эстетические принципы романтизма успешно прижились на американской почве, приобретая при этом специфическую национальную окраску. Термин «американский романтизм» вошел в литературоведение по аналогии с европейским, но

сами американцы гордо называли этот период «американский ренессанс» (именно к такой терминологии прибегали и прибегают до сих пор американские ученые и литераторы).

Основателями романтизма в США литературоведение называет Вашингтона Ирвинга, Натаниэля Готорна, Эдгара По и Германа Мелвилла. Все они (за исключением Мелвилла) прославились своей малой прозой, а именно новеллой. Новелла как жанр – явление «заокеанское». В Европе к ней начинают обращаться такие маститые писатели, как Гете, Шлегель, Мопассан. В Америке новелла идеально подошла как для начинающих писателей, так и для периодических изданий, служивших культурным рупором страны. Некоторое время новеллы в США пишутся по принципам, предложенным Гете («Новелла есть не что иное, как неслыханное происшествие») и Шлегелем («Новелла есть анекдот, незнакомая еще история, которая интересна только сама по себе. Она дает основание для иронии при самом появлении на свет»). Но уже в 1819 г. молодой писатель Вашингтон Ирвинг выпускает сборник «Книга эскизов», ставший впоследствии классическим образцом американской малой прозы. До этого Ирвинг путешествовал по Европе, изучал современные литературные тенденции. В его поле зрения попал активно развивающийся жанр новеллы, но, взявшись за перо, писатель вносит в него существенные коррективы: «неторопливое абстрактное размышление, характерное для эссе, он смешал с конкретным описанием нравов, присущим очерку, неподвижную картинность пейзажной зарисовки – с динамикой фольклорных легенд, дидактическую однолинейность человеческих типов – с романтической индивидуализацией характера». [1, 18]. Результатом работы Ирвинга с новым для Америки жанром стала «Книга эскизов», которая произвела настоящий фурор: Европа наконец обратила внимание на американскую культуру. Однако Ирвинг заимствует из-за океана исключительно жанровые особенности письма. В отношении же образов и символов его новеллы представляют собой образец проявления исключительно американского самосознания. Все ключевые фигуры его произведений – типичные американцы, хотя сам писатель «маскирует» этот факт «приписыванием» им других национальностей (в «Женихе-призраке» действие происходит в Германии, в «Рипе ван Винкле» и «Сонной Лошине» практически все герои имеют голландские корни и т.д.).

Достоинным преемником заложенной Ирвингом традиции стал Н. Готорн (1804–1864), начинавший как новеллист. Именно на основе его сборника «Дважды рассказанные истории» По впоследствии создаст свою теорию жанра. Готорн также был патриотом, но иностранный элемент не мог не проникнуть в его творчество ввиду того обстоятельства, что писатель подолгу бывал за границей, и, кроме того, работая на таможне, он, как никто другой, находился в непрерывном контакте со всевозможными странами. Среди ключевых заимствованных образов можно выделить образ идеальной женщины, готовой пожертвовать всем ради любви и любви

мого человека, даже собственной душой. Самыми яркими представительницами этой концепции в малой прозе Готорна являются Беатриче («Дочь Раппачини») и Джорджиана («Родимое пятно»). В обоих случаях отчетливо прослеживается параллель с образом Беатриче в творчестве Данте, а сопутствующий этим женщинам символ алого цветка есть явная отсылка на многолепестковую розу с ворот дантевского Рая. Впоследствии такой тип героини Готорн сделал центральным персонажем в своем самом известном романе «Алая буква».

Предпоследним (по хронологии) значимым автором малой прозы в США XIX в. является Герман Мелвилл (1819–1891), известный читателю преимущественно как автор романа «Моби Дик», масштабного эпического полотна, занимающего видное место в мировой литературе. В XX и XXI столетиях этот роман вызвал огромный интерес у читателей и исследователей и постепенно отгеснил в сторону другие произведения писателя. Наименее изученной остается малая проза Мелвилла, к которой он обратился лишь в 50-е гг. Что касается межкультурной коммуникации, то Мелвилл был подвержен ей куда больше своих собратьев по перу. Достаточно вспомнить его странствия по миру в бытность моряком и тот факт, что в отличие от остальных литераторов Мелвилл не имел академического образования, являлся самоучкой и читал все, что подвернется под руку. Именно в новеллистике писателя элементы межкультурной коммуникации просматриваются наиболее четко. Речь в первую очередь идет о символике круга, чей образ регулярно появляется на страницах малой прозы Мелвилла.

В период написания своих новелл писатель начал интересоваться работами малоизвестного тогда в Америке философа Артура Шопенгауэра. По этому поводу один из исследователей творчества Мелвилла Р.К. Гупта в работе «Мелвилл и Шопенгауэр» пишет: «Мелвилл постепенно приближался к шопенгауэровскому пониманию человеческой жизни и мира в целом» [2, 147]. Согласно концепции немецкого философа «всегда и повсюду истинной эмблемой природы является круг, потому что он – символ возвратного движения: а оно, действительно, самая общая форма в природе, которой последняя пользуется везде, начиная от движения небесных созвездий и кончая смертью и возникновением органических существ, и которая одна, в бесперывном потоке времени и его содержимого, делает возможным некоторое устойчивое бытие, т.е. природу» [3, 93]. У Мелвилла описание местности в «Веранде» содержит такую фразу: «Круг созвездий был обрамлен кольцом гор» [4, 5]. Здесь ключевым для нас словом является «круг». Одним этим коротким предложением Мелвилл делает природу главной действующей силой в мире. Выбранное им место за городом – истинное царствие природы, так как только на этом месте видно два круга – на земле и на небе: «Будь место для постройки выбрано на сотню футов в сторону, не было бы этой волшебной оправы» [4, 5]. Круг – символ бесконечности, и, приобретя в новелле образ круга, природа у Мелвилла только подчеркивает свою безвременность как на небе, так и на земле.

Далее круг Шопенгауэра противопоставляется у Мелвилла новой траектории жизни в современной писателю Америке – отрезку. Наметившийся в стране разрыв между человеком и природой ведет к трагедии, когда смерть становится финальной точкой, без надежды на возрождение. Круг есть сама природа, она непрерывна, а человеческие существа постепенно начинают выходить за пределы этой основополагающей формы. Неслучайно героиня в «Веранде» говорит о последовательности своей жизни: «Скамья, постель, могила» [4, 19]. В ее сознании круг превратился в отрезок с четким обозначением начала и конца, репродукция стала невозможной для многих индивидуумов в силу их поверхностности и ограниченности.

Немаловажным заимствованным символом можно считать колокол в новелле «Башня с колоколом» (1855). Восполняя бреши в своих знаниях, Мелвилл изучал самые разнообразные тексты народов мира. Судя по всему, особое внимание он уделял философии и литературе Востока, которые нашли отклик в душе писателя. Ввиду этого многие произведения Мелвилла проникнуты ориентальными концепциями и образами. Так, вполне возможно, что сцена убийства и/или принесения в жертву одного из подручных главного героя новеллы – архитектора Баннадонны – является аллюзией на древнюю китайскую легенду «Колокол». Так, в китайском «Колоколе» лучший из мастеров по приказу Императора начинает отливку самого большого в мире колокола, который, согласно предсказанию мудреца, убережет население от набегов врагов и подарит благополучие всей стране. Баннадонна создает свой грандиозный проект с благословения отцов города, которые всячески поощряют архитектора в его работе над колоколом, чье назначение – прославить Италию на весь мир. Здесь просматривается аналогия функций обоих колоколов – они должны ознаменовать новую эпоху и освободить людей от их униженного рабского положения (в Китае угроза рабства существовала в прямом смысле этого слова, а в глазах Баннадонны все человечество «склонилось» под властью Бога).

Второй сходный момент – это материал для отливки. Оба колокола отливаются из драгоценных металлов, пожертвованных гражданами во имя великой цели.

И наконец, третье и ключевое сходство образов колокола в обоих произведениях заключается в сцене принесения в жертву человека ради требуемого обществом могущества колоколов. Согласно китайской легенде мастеру никак не удастся завершить свою работу, так как каждый раз колокол получается с огромной трещиной на поверхности. Тогда пятнадцатилетняя дочь отливщика идет за советом к мудрецу, который объясняет неудачу с колоколом следующим образом: «Голос колокола должен родить победу. Такой колокол нельзя отлить только из серебра, железа и золота. Надо, чтобы с металлом смешалась кровь человека, готового отдать жизнь за свою землю» [5, 7]. В «Башне» архитектор «не-

чаянно» убивает своего помощника и его кровь попадает в плавильный чан. Однако если смерть дочери Чэня послужила во благо (колокол сам предупредил население о набегах врагов), то кровь рабочего в колоколе Баннадонны стала причиной огромной трещины, из-за которой он в итоге рухнул на землю. Можно сказать, что Мелвилл полемизирует здесь с китайской легендой, показывая, насколько изменились человек и мир с тех времен. Полемика проглядывает и в образах мастеров: Чэнь – это умудренный опытом старик, который не без опаски берется выполнить поставленную перед ним задачу, понимая всю ее сложность и ответственность; Баннадонна, несмотря на свою славу и мастерство, очень молод, и, как уже было сказано, колокол для него – всего лишь очередная ступень на пути к еще более высокой и сложной задаче (созданию нового раба, который станет служить человеку и сделает его равным Богу). Полемика Мелвилла с древней притчей служит своего рода индикатором нравственного упадка в новом мире, а на примере столь похожих колоколов показана разница прежних и современных стремлений и идеалов, ответственных за формирование человеческой личности.

Учитывая все вышесказанное, можно с уверенностью говорить об огромной роли межкультурной коммуникации для формирования и развития национальной литературы Америки. Отметим, однако, что несмотря на неизбежное наличие заокеанских элементов, романтическая литература США всегда стремилась к самобытности. Именно поэтому у американских писателей прямые заимствования сводятся к минимуму, а завезенные из Европы течения, жанры, темы и идеи приобретают специфическую, «американизированную» окраску и пропитаны духом своего времени и своей страны.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ковалёв Ю.В.* Волшебный кубок Рипа ван Винкля // *Tales by Washington Irving*. М., 1982.
2. *Гунта Р.К.* Мелвилл и Шопенгауэр. Нью-Йорк, 1979.
3. *Шопенгауэр А.* Избранное. М., 1993.
4. *Мелвилл Г.* Рай для холостяков и Ад для девиц. СПб., 2005.
5. Сказки народов мира // Сказки Китая, Кореи и Японии: В 12 т. Воронеж, 1995. Т. 7.

## ЕВРОПА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СМЕРТНОЙ КАЗНИ В МЕМУАРАХ ДОСТОЕВСКОГО И ТУРГЕНЕВА

*Д.Н. Целовальникова*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

И по сей день смертная казнь относится к числу проблем, вызывающих наиболее оживленные дискуссии. Против ее отмены выступали многие выдающиеся писатели и философы, в том числе В. Гюго, А. Радищев, Ф. Достоевский, Л. Толстой, В. Соловьев, Н. Бердяев. Все они знали самые мрачные стороны жизни, многие испытали их на себе.

Европейская цивилизация прошла долгий путь от самых изощренных пыток и массовых казней, костров инквизиции до отказа от узаконенного убийства. Этот путь занял две тысячи лет, во многих европейских странах смертная казнь была отменена лишь в конце XX – начале XXI века.

Несколько иначе обстояло дело в России, которой в отличие от «просвященной Европы» всегда было чуждо введенное и закрепленное византийским влиянием узаконенное убийство [1, 250]. В России, за исключением, пожалуй, петровской эпохи, смертная казнь применялась в гораздо меньших масштабах. В эпоху Петра I, так много взявшего от европейских традиций, казни отправлялись не только публично, но и «по возможности на людных площадях, при большом стечении народа, или на перекрестках больших дорог, где трупы казненных были бы издали видны проходящим. При этом не только не убирались эшафоты и виселицы, но и сами трупы убитых не снимались целыми годами» [2, 233].

Однако от века к веку нравы смягчались, в европейской культуре изменялось отношение к высшей мере наказания, повсеместно усиливалось стремление к ограничению и даже полному запрещению смертной казни в законодательном порядке. Даже в Англии, где жестокие средневековые законы продержались почти без изменений до 1830-х гг., уже с конца XVIII в. присяжные никогда не оценивали краденое более чем в 39 шиллингов, поскольку за кражу в 40 шиллингов и более полагалась смертная казнь. Эта тенденция не обошла и Россию. Так, за 80 лет (с 1826 по 1906 г.) к смертной казни русскими судами были приговорено 612 человек, в отношении многих из них она не была приведена в исполнение [2, 233]. Немалую роль в этом процессе сыграла растущая убежденность правителей в неприемлемости смертной казни за уголовные преступления ввиду ее развращающего действия на нравы и в связи с изменением положения личности в государстве.

Иначе обстояло дело с политическими преступлениями. В России государственные преступления традиционно считались наиболее

опасными, и за их совершение предусматривалась смертная казнь, тогда как умышленное убийство уже с середины VIII в. смертной казнью не наказывалось. По мнению С.В. Жильцова, история смертной казни в России свидетельствует о том, что «вопреки объективному предназначению высшей меры наказания вопрос о применении смертной казни решался прежде всего с политической позиции» [3, 194]. Таким образом, объектом защиты с применением смертной казни являлось государство – его безопасность, целостность, собственность, но не человек, не его жизнь.

Далее мы рассмотрим позиции двух русских писателей-современников – Ф.М. Достоевского и И.С. Тургенева, которые подошли к вопросу смертной казни с совершенно разных сторон. Ф.М. Достоевский, сам получивший смертный приговор и подвергшийся гражданской казни, яростно выступал за отмену смертной казни, а И.С. Тургенев, который стал свидетелем казни как всенародного зрелища, возмущенно выступил если не за ее упразднение, то хотя бы за отмену публичности. В рамках данной статьи мы не станем уделять значительного внимания политическим взглядам Достоевского и Тургенева, поскольку основной интерес для нас представляют именно восприятие обоими писателями черт современной им европейской действительности, раскрытие ее через такую сложную и многогранную проблему, как смертная казнь. Кроме того, политический аспект уже был достаточно подробно изучен и проанализирован многими отечественными исследователями.

Следует отметить особо жанровую специфику этих мемуарных свидетельств, поскольку оба воспоминания весьма своеобразны по своим жанровым характеристикам. Автобиографизм как важнейшая составная часть творческой манеры Достоевского и Тургенева был отмечен многими исследователями. Достоевский, в отличие от Тургенева, не оставил мемуаров в собственном смысле этого слова. Однако к мемуаристике тяготеют многие фрагменты его художественных произведений, публицистики и писем. При этом законы мемуарного повествования проявляются в этих разных по жанровой природе частях литературного наследия Достоевского, вступая в своеобразное взаимодействие с собственной жанровой природой. Так, в романе «Идиот» особенно ярко проявились те воспоминания, впечатления и чувства Достоевского, которые никогда еще не получали столь глубокого и полного воплощения на страницах других его произведений.

Воспоминания князя Мышкина о казни встречаются на страницах романа четыре раза, сначала он рассказывает о ней камердинеру, потом семейству Епанчиных. Интересующее писателя явление освещается совершенно по-разному, однако поразительная глубина и яркость восприятия присущи всем воспоминаниям героя. Тем не менее, рассматривая эти фрагменты романа в контексте их мемуарного значения, следует помнить о том, что поскольку в данном случае речь идет не о публицистике или



дневниковых записях, а о художественном произведении, эти воспоминания несомненно и неизбежно подвергались художественной обработке и служили исполнению определенно эстетического замысла.

В данной статье мы рассмотрим первый рассказ князя Мышкина о казни в Европе, поскольку он наиболее фактографичен и полон документальных подробностей, которые есть и в воспоминании Тургенева. Кроме того, в этом воспоминании князь особенно четко выражает свою позицию к смертной казни и подмечает наиболее характерные черты европейской цивилизации, выделяя общечеловеческий смысл переживаний зрителей и ее участников.

Перед нами вроде бы простое изложение фактов, которое, однако, создает впечатление настолько сильное, что суровый камердинер изменяет свое отношение к нелепому посетителю, поначалу вызвавшему у него некоторые подозрения в отношении намерений и цели его прихода. После разговора с князем его отношение довольно резко меняется, исчезают недоверчивость и подозрительность, камердинер даже готов в нарушение всяких правил разрешить ему покурить. В чем же причина такой перемены? Необычайно велики эмпатия и проницательность князя, ведь даже с камердинером он говорит как «человек с человеком», а не слугой, безошибочно выбирая верный тон и язык рассказа, что переводит их общение на уровень бытийный, минуя бытовые подробности, поначалу затруднявшие их общение, и переходя к главному, общечеловеческому содержанию беседы. В результате «камердинер хотя и не мог бы выразить все это, как князь, но, конечно, хотя не все, но главное понял, что видно было даже по умилившемуся лицу его» [4, т. 8, с. 21].

В этом разговоре интересны сама речь героя, обилие разговорных фраз и выражений, иногда встречаются даже просторечия. Изобразительные средства речи князя довольно скупы, всего одно сравнение, определяющее состояние преступника (белый как бумага), всего несколько прилагательных, в основном отражающих силу мук приговоренного, и несколько синонимов, характеризующих казнь (безобразный, ненужный, напрасный, ужасный). Основной интерес представляют глаголы, встречающиеся либо во множественном числе третьего лица (объявляют (приговор), снаряжают, вяжут, возводят, кладут, рубят и т.д.), либо в единственном числе второго лица (знаешь, не будешь, кладешь и т.д.). Это позволяет князю обособиться от «них», одобряющих и совершающих казнь, выразить и подчеркнуть свое принципиальное несогласие со смертной казнью как наказанием гораздо более тяжким, чем само преступление, а также способствует привлечению собеседника на свою сторону, ведь категории «ты» и «мы» гораздо ближе друг другу, чем «они».

Кроме того, князь неизменно соотносит свои мысли, чувства и предположения с мнением собеседника и других очевидцев казни: «Знаете ли, что это не моя фантазия, а что многие так говорили?»; «примеры быва-

ли», «Об этой муке и об этом ужасе и Христос говорил»<sup>1</sup> и т.п., что позволяет ему выразить неправильность и весь ужас происходивших событий, а также не только высказать свое отношение к ним, но и подчеркнуть универсальность, общечеловеческий смысл своих переживаний. Таким образом, князь не отделяет себя от других зрителей ни по национальному, ни по социальному признаку, допуская, что подобное действие могло происходить в любой стране, будь то Европа или Россия.

Рассказывая «лакею» о смертной казни преступника по фамилии Лерго в Лионе, князь вначале сосредоточивает внимание на бытовых подробностях, так сказать, технической стороне казни, а затем вдруг переходит от «мук телесных» к пытке гораздо более ужасной – душевным мукам приговоренного. Рассказ князя сравнительно краток, в нем нет живописных деталей и мало впечатлений о внешнем облике или поведении приговоренного, только имя и краткая характеристика личности преступника, но при этом присутствует множество философских рассуждений, князя интересует морально-нравственный аспект казни как наказания за преступление и оправданности ее с точки зрения христианства. Впечатлительность князя также играет важную роль – несмотря на то, что со времени казни прошел уже месяц, восприятие ее не поблекло, напротив, оно все так же ярко – «до сих пор у меня как пред глазами» [4, т. 8, с. 20]. Время для него – не прошедшее, а значит, и не прошлое, оно не перестало быть настоящим и переживается им как настоящее.

В конце своего рассказа князь признает, что смертный приговор есть «ругательство безобразное, ненужное, напрасное», мука и ужас, которых не заслужил ни один человек. По его убеждению, если бы был человек, которому прочли смертный приговор, дали помучиться, а потом помиловали, то он бы мог рассказать о многом. Этот эпизод – прямая отсылка к биографии писателя, однако ни в письмах, ни в «Записках из Мертвого дома» нет оценочных суждений самого Достоевского. Он старательно избегает оценки действий царя при вынесении приговора, а затем изменении меры пресечения для петрашевцев и нигде не говорит ни слова о своих муках в ожидании казни.

В качестве слабого намека есть упоминание о последней минуте перед казнью в письме брату Михаилу от 22 декабря 1849 года: «...жить мне оставалось не более минуты. Я вспомнил тебя, брат, всех твоих; в последнюю минуту ты, только один ты, был в уме моем, я тут только узнал, как люблю тебя, брат мой милый!» [4, т. 28, с. 161]. Тому существуют вполне объективные, цензурные причины, однако отсутствие этих описаний вовсе не свидетельствует о том, что чтение приговора и последовавшая царская милость не оставили следа в душе писателя, наоборот,

---

<sup>1</sup> Имеется в виду евангельская сцена в Гефсиманском саду: «Тогда говорит им Иисус: душа моя скорбит смертельно <...>. И, отойдя немного, пал на лице свое, молился и говорил: отче мой! Если возможно, да минует меня чаша сия; впрочем, не как я хочу, но как ты» (Евангелие от Матфея, гл. 26, ст. 38, 39).

они компенсируются в романе. Несомненно, эта тема весьма занимала писателя, поскольку стала одним из лейтмотивов его творчества, но по цензурным соображениям не получила отражения на страницах других произведений Достоевского.

Следует отметить, что рассказывая о казни преступника Легро во второй раз, князь не называет имени приговоренного, он указывает лишь город, где она происходила, зато подробно описывает свое впечатление от лица приговоренного, увеличивая достоверность излагаемых событий обилием мелких деталей, поскольку предполагается, что он дает, таким образом, Аделаиде сюжет для ее будущей картины. Контекст события очерчен довольно широко, описываются жизнь преступника в тюрьме, ожидание казни, реакция на объявление даты исполнения приговора, подготовка к нему, а также лица второго плана – фигуры священника и палача, и тысячи зрителей. Однако это именно *сюжет*, набросок, где нет многочисленных деталей, которые отвлекли бы его слушателей от главного: скупое и схематичное изображение второстепенного и незначительного позволяет князю сосредоточиться на самом главном для него – мыслях и чувствах приговоренного.

Для того чтобы лучше понять специфику восприятия казни и воспоминания о ней князя Мышкина, представляется целесообразным сравнить описание казни воображаемого преступника Легро, которое было навеяно не только событиями жизни самого Достоевского, но и впечатлениями от прочтения «Последнего дня приговоренного к смертной казни» Виктора Гюго и «Записок палача» Анри Сансона, с воспоминанием И.С. Тургенева о казни реально существовавшего преступника Жана Батиста Тропмана, осужденного за убийство семейства Кинков в Париже в январе 1870 года.

Воспоминание о казни Тропмана было впервые напечатано в «Вестнике Европы» (1870), т.е. примерно через полгода после описываемых событий. Первые наброски Тургенев сделал уже через несколько дней после казни, находясь под непосредственным впечатлением от события, а закончил очерк в апреле того же года. Таким образом, некоторая временная дистанция наряду с фактографичностью изображаемых событий позволяет отнести это воспоминание к мемуарам.

Начиная свой рассказ, Тургенев подчеркивает, что на казнь он попал совершенно случайно, застигнутый врасплох предложением «одного хорошего приятеля», писателя М. Дюкана, и ведет свой рассказ «в наказание самому себе – и в назидание другим». Далее писатель весьма туманно выражает надежду на то, что «не одно любопытство читателя будет удовлетворено: быть может, он извлечет некоторую пользу из моего рассказа» [5, 131]. Характерное отсутствие мотивации и заведомое отстранение от «любопытного» – как зрителя спектакля, так и своего же читателя, – должно, по-видимому, подчеркнуть полную непричастность автора к описываемому событию.

В отличие от Достоевского Тургенев дает весьма развернутое и подробное описание всех действующих лиц и даже зрителей казни: начальника охранной полиции г-на Клода, его товарища г-на Ж., парижского палача, коменданта тюрьмы, даже хромой левретки коменданта, адвоката приговоренного, солдат оцепления, а также толпы, включая уличных мальчишек и кокоток. Портрет практически каждого персонажа дан во множестве подробностей – описаны черты лица, рост, комплекция, одежда и производимое на окружающих впечатление. Так же подробны и городской пейзаж окрестностей тюрьмы, сама тюрьма, интерьер покоев коменданта и преступника и даже привезенная гильотина (как часть пейзажа). Попытка передать национальный колорит и многочисленные подробности сосредоточивают читателя на мысли о том, что такое могло произойти только в Европе, ведь даже в описании как самых мелких и малопривлекательных деталей, так и атмосферы самого события сквозит некое восхищение, вполне объяснимое западной позицией Тургенева.

Однако за подробностью и масштабностью описаний теряется сам смысл предстоящего события – свершения правосудия над опасным и нераскаявшимся преступником. Томящиеся в долгом ожидании гости коменданта и простые зрители уже забывают о цели своего присутствия, несмотря на то что «Тропман стал предметом беседы и как бы единственным центром всех помыслов» [5, 134]. Казнь из явления нравоучительного и устрашающего неизбежно переходит в разряд явлений развлекательных, становясь своего рода индикатором, который показывает, насколько больно общество, приветствующее подобные «развлечения». Примечательно, что как бы не отстранялся и не отворачивался автор, он все равно остается участником и соучастником этих отвратительных событий. Иначе у Достоевского, когда князь Мышкин, хотя и «смотрел, как прикованный, глаз оторвать не мог», при этом не только чувствуя себя соучастником казни, но и неизбежно перенося ощущения и мысли приговоренного на себя, глубоко сопереживая несчастному, размышляет о морально-нравственном аспекте казни как наказании неизмеримо более тяжком, чем само преступление, и ее оправданности с точки зрения христианства.

Даже толпа зрителей у Тургенева иная, она вовсе не безлика и безмолвна, вдобавок в ней присутствуют и женщины, и дети, хотя Достоевский особенно подчеркивает, что «там очень не любят, когда женщины ходят смотреть, даже в газетах потом пишут об этих женщинах» [4, т. 8, с. 54]. Тургенев подробно описывает толпу, его взгляд сосредоточивается на ней как на некоей стихии, в то же время успевая подметить наиболее характерные черты отдельных зрителей. Особенное впечатление на писателя производит «фигура одного блузника, молодого малого лет двадцати: он стоял потупившись и ухмыляясь, словно размышлял о чем-то забавном, и вдруг вскидывал голову, разевал рот и кричал, кричал протяжно, без слов, а там опять лицо его склонялось, и он опять ухмылялся» [5, 139]. Автор задает сам себе риторические вопросы о цели и смысле присутствия на

казни этого рабочего, оставляя их без ответа и тем самым подчеркивая бессмысленность и бесцельность подобного любопытства. Возможно, именно поэтому Тургенев так остро испытывает «чувство какого-то моего, мне неизвестного, прегрешения, тайного стыда», которое постоянно усиливалось, благодаря чему лошади, «запряженные в фуры и спокойно жевавшие в торбах овес перед воротами тюрьмы, показались мне единственно невинными существами среди всех нас» [5, 140].

Гости-зрители прибыли еще до полуночи, потому что иначе было бы невозможно пробиться сквозь толпу, поэтому до утра времени еще предостаточно, любезный комендант угощает их глинтвейном и развлекает беседой, хотя при этом он «и не мог себе хорошенько растолковать, с какой стати мы принимали участие в таком – по его понятию – злом и гадком животном, каков был Тропман, – и чуть ли не приписывал наше любопытство праздности светских, статских людей, “рябчиков”» [5, 137]. И он совсем не далек от истины, поскольку сам Тургенев так и не дает внятного обоснования необходимости своего присутствия, ограничиваясь краткими рассуждениями о трусости и ложном стыде. Здесь нет формального разделения на «я» и «они», но единство мнимое, поскольку из рассказа вполне очевидно, что сомнения в правильности происходящего испытывает только сам автор.

Чувства Тургенева также находят весьма полное отражение, иногда он использует множественное число, не отделяя себя от гостей коменданта и прочих действующих лиц. Но по ходу развития событий голос писателя звучит все неуверенней, в описании чувств присутствующих преобладает сомнение в собственной правоте и разделение на «я» и «они», а затем Тургенев и вовсе концентрируется исключительно на собственных впечатлениях и ощущениях, неизменно чувствуя собственную инаковость и исключительность: «Всеми нами овладело томительное и медленное беспокойство: скучать – никто не скучал, но это тоскливое ощущение было во сто раз хуже скуки! Казалось наперед, что этой ночи конца не будет! Что касается до меня, то я чувствовал одно: а именно то, что я не был в праве находиться там, где я находился, что никакие психологические и философские соображения меня не извиняли» [5, 135]. Примечательно, что формально писатель все еще причисляет себя к присутствующим гостям, «нам», хотя в описаниях событий той ночи стремится во всем найти отличия. Так, когда все гости с удовольствием едят, он замечает, что «принимать пищу в эту минуту мне казалось... отвратительным. Что за пир, помилуйте! “Права не имею!” твердил я самому себе в сотый раз с начала этой ночи. – А он все спит? – спросил один из нас, глотая шоколад» [5, 140]. Иначе у Достоевского, герой которого, минуя бытовые подробности и описания, хотя и соотносит свои мысли и чувства с мнением собеседника и очевидцев казни, все же не только высказывает свое мнение, но и открывает общечеловеческий смысл этих переживаний для слушателей.

Фигура и роль священника также получают у Тургенева совсем иное освещение, его священник – фигура малозначительная, скорее формальная, промелькнувшая и исчезающая, поскольку нераскаявшийся преступник в нем вовсе не нуждается. У Достоевского, напротив, священник является одной из ключевых фигур в описании объявления приговора и пути приговоренного на эшафот, когда тот постоянно целует крест и находит в вере (пусть и полубессознательно) поддержку, силу, которая помогает ему до конца.

Туалет приговоренного дан во всех подробностях, перемежаясь вновь описаниями внешнего облика и даже пластикой его движений, вызывающих изумление присутствующих своим спокойствием, непринужденностью и скромностью. Нераскаявшийся преступник ведет себя так, будто преступники и убийцы – его судьи. Тургенев замечает, что «осужденные на казнь, по объявлении им приговора, либо впадают в совершенную бесчувственность и как бы заранее умирают и разлагаются; либо рисуются и бравируют; либо, наконец, предаются отчаянию, плачут, дрожат, умоляют о пощаде... Тропман не принадлежал ни к одному из этих трех разрядов – и потому озадачил даже самого г. Клода» [5, 144]. Эта «тайна, которую не удалось разгадать» и которую преступник унес с собой в могилу, заявления о его возможном помешательстве в свете его нынешнего поведения, бессмысленного и жестокого убийства семейства Кинков, призваны полностью оправдать целесообразность и даже необходимость этого «убийства за убийство».

Однако чуть дальше Тургенев называет приговоренного «наша жертва, наша добыча... этот несчастный» [5, 145], имея в виду отнюдь не целесообразность казни, а лишь ее публичный аспект, вынесение на всеобщее обозрение унижительных ритуалов приготовления к казни и самого действия. Автор искренне пытается угадать мысли убийцы, именно убийцы, а не жертвы, что следует из его внутреннего монолога, однако все его догадки вертятся исключительно вокруг совершенного убийцей преступления и упорства в отрицании своей вины.

Совсем иначе у Достоевского, который рассматривает проблему с совершенно иной точки зрения, справедливо полагая, что перед лицом смерти равны все, и даже приговоренный к смерти преступник хочет жить с силою необычайной, испытывая непередаваемую смесь отчаяния и остроты восприятия последних минут жизни. Примечательно, что ни Достоевский, ни Тургенев не берут под сомнение виновность Лягро и Тропмана, видимо, этот вопрос волновал их в последнюю очередь, в то время как в современном праве он вызывает большие споры, многие сторонники отмены смертной казни теперь считают, что лучше оправдать десять виновных, чем казнить одного невиновного.

Наконец, настает последний миг, однако писатель не в силах совладать со своими тонкими чувствами и отворачивается, чувствуя как «земля тихо-тихо поплыла под ногами» [5, 149]. Восприятие времени искажает-

ся, последние двадцать секунд перед казнью оказываются неимоверно, нескончаемо долгими. В полной тишине мысль писателя мечется от визуальных образов к звуковым и наоборот, он успевает подумать и о семье солдата, стоящего в оцеплении, и вспомнить особенности устройства гильотины, и в эти мысли вплетается звук падающего топора: «Что-то вдруг глухо зарычало и покатилося – и ухнуло... Точно огромное животное отхаркнулось... Я другого, более верного сравнения приискать не умею. Все помутилось...» [5, 149].

Несмотря на то что самой казни Тургенев не видел, он не может удержаться от ее подробного описания, разумеется, уже с чужих слов. Писатель вновь чувствует свое единство с остальными присутствующими, возможно, правда, приписывая им свои мысли и выдавая желаемое за действительное, поскольку сам Тургенев, как известно, выступал против *публичности* смертной казни: «Но никто из нас, *решиительно никто не смотрел человеком, который сознает, что присутствовал при совершении акта общественного правосудия*: всякий старался мысленно отвернуться и как бы сбросить с себя ответственность в этом убийстве» [5, 150]. Рассуждая об оправданности смертной казни, о «ненужном, о бессмысленном варварстве всей этой средневековой процедуры, по милости которой агония преступника продолжается полчаса (от 28 минут седьмого до 7 часов), о безобразии всех этих раздеваний, одеваний, этой стрижки, этих путешествий по лестницам и коридорам...» [5, 151], автор вскользь задается вопросом о том, по какому праву все это делается и «как допустить такую возмутительную рутину?». По его мнению, сама смертная казнь вовсе не служит «извлечению пользы» для зрителей, для народа она вовсе не нравоучительное, а скорее развлекательное действие, спектакль и фарс. Не желая вдаваться в опасные «рассуждения», Тургенев вновь напоминает о том чувстве стыда и неловкости, которое испытывает «за свое неуместное любопытство», и удовольствие, «если рассказ мой доставит хотя несколько аргументов защитникам отмены смертной казни или, по крайней мере – отмены ее публичности» [5, 151].

Казнь Тропмана получила широкий отклик как в европейской прессе, так и в русских газетах и журналах еще до выхода мемуара Тургенева, поскольку была в самом разгаре кампания за отмену во Франции публичности смертной казни. Достоевский не мог не откликнуться на эту публикацию и в письме к Н.Н. Страхову высказался довольно жестко: «...меня эта напыщенная и щепетильная статья возмутила. Почему он все конфузится и твердит, что не имел права тут быть? Да, конечно, если только на спектакль пришел, но человек, на поверхности земной, не имеет права отвертываться и игнорировать то, что происходит на земле, и есть высшие *нравственные* причины на то <...> Впрочем, он себя выдает: главное впечатление статьи в результате – ужасная забота, до последней щепетильности, о себе, о своей целостности и своем спокойствии и это ввиду отрубленной головы!» [4, т. 29, с. 127–128]. Бесспорно, в отзывах Достоевского о «Казни

Тропмана» немалую роль сыграли личные отношения писателей, но главное, непримиримое противоречие – в отношении к смертной казни как к узаконенному убийству. Тургенев был против спектакля, зрелища, Достоевский был против института казни как такового. Позднее Достоевский зло спародировал так возмущивший его тон стороннего наблюдателя в сочетании с бесконечным самолюбованием в «Бесах»: «С год тому назад я читал в журнале статью его [Кармазинова], написанную с страшною претензией на самую наивную поэзию, и при этом на психологию <...> Вся статья эта, довольно длинная и многоречивая, написана была единственно с целью выставить себя самого. Так и читалось между строками: “Интересуйтесь мною, смотрите, каков я был в эти минуты <...> Смотрите лучше на меня, как я не вынес этого зрелища и от него отвернулся. Вот я стал спиной; вот я в ужасе и не в силах оглянуться назад; я жмурю глаза – не правда ли, как это интересно?”» [4, т. 10, с. 70].

Будучи и сам приговоренным к смертной казни и пережив несколько ужасных минут, Достоевский был особенно возмущен тем, что предметом изображения Тургенев избрал исключительно собственные чувства, а не переживания обреченного на смерть Тропмана. Ведь при описании казни на страницах романа «Идиот» его герой смог настолько глубоко проникнуть в душу приговоренного, что в своем повествовании выделил именно то главное, что смогло стать понятным и даже очевидным другим людям, навести их на сопереживание, размышления о жизни и смерти, о конечности собственной судьбы, о своем поведении в подобной ситуации, хотя бы гипотетически. Вне всякого сомнения, здесь немало помог и собственный опыт писателя. Подобное отношение выступает за рамки национальной принадлежности и позволяет понять чувства и мысли приговоренного, перенести их на себя и раскрыть чужую душу через свои собственные душевные переживания.

Общественный резонанс, вызванный этими двумя мемуарами, был велик, растущее возмущение мировой общественности в XIX в. не прошло бесследно, однако значительные перемены произошли лишь в середине XX века. В 1949 г. высшая мера наказания на территории ФРГ была отменена. В ГДР в 1966 г. гильотинирование было заменено расстрелом, а в 1987 г. смертная казнь была отменена. В Великобритании последняя смертная казнь была приведена в исполнение в 1964 г., когда в Манчестере и Ливерпуле казнили двух убийц. В 1969 г. высшая мера наказания в этой стране была отменена. Последней страной Европейского союза, на уровне конституции запретившей на своей территории смертную казнь, стала Франция. Это произошло только в феврале 2007 г. [6, 354].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Шишов О.Ф., Парфенов Т.С.* Смертная казнь: за и против // Бестужев-Лада И.В. Узаконенное убийство. М., 1989.



2. *Таганцев Н.С.* Уголовное право (Общая часть). Ч. 2. По изданию 1902 года. Allpravo.ru. – 2003 // <http://www.allpravo.ru>. – 20.08.2003. – 20.09.2009.
3. *Жильцов С.В.* Смертная казнь в России. М., 2000.
4. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч.: В 30 т. Л., 1972–1988.
5. *Тургенев И.С.* Литературные и житейские воспоминания // Полн. собр. соч.: В 30 т. М., 1981. Т. 11.
6. *Hood R.* Capital Punishment: A Global Perspective // Punishment & Society. 2001. Vol. 3, № 3.

### **К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ И КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ, ИЗУЧАЮЩЕЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

*Е.В. Двойнина*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Можно без преувеличения сказать, что антропоцентрические науки переживают сейчас период Ренессанса. Центральным объектом исследования стали уникальность и неповторимость личности во всех ее проявлениях. Современные технологии и исследования, проведенные в нейробиологии, нейропсихологии, нейрохирургии и других науках, показали, что структура личности намного сложнее, а проявления ее деятельности более многообразны, чем ожидалось.

В статье мы рассматривали личность как представителя определенной языковой и речевой культуры, отдающую предпочтение определенным коммуникативным структурам. Все попытки изучения в этой области преследуют как более частные, так и глобальные задачи. Частные задачи направлены на достижение чисто лингвистических целей, связанных с обучением иностранному языку. Глобальные задачи связаны не только с осознанием личностью собственной ценности и уникальности, но и с достижением понимания других речевых культур и уважения к ним, возможностями поиска путей взаимодействия, от которого зависит выживание человеческой цивилизации в постоянно меняющемся мире.

В последние годы интерес к личностному аспекту изучения языка существенно повысился во всех дисциплинах, так или иначе связанных с языком (в лингвистике, психологии, философии и лингводидактике). В ряде дисциплин (методике, психолингвистике, социологии, литературоведении и др.) понятие «языковая личность» стало стержневым и опре-

деляющим. Под языковой личностью мы, вслед за Ю.Н. Карауловым, понимаем совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений.

Ю.Н. Караулов выделяет три уровня в структуре языковой личности [Караулов, 1987]:

- 1) вербально-семантический,
- 2) когнитивный,
- 3) прагматический.

Психологический аспект в изучении языковой личности представлен очень сильно, он пронизывает не только два последних уровня – когнитивный и прагматический, – но и первый, поскольку основывается на заимствованных из психологии идеях его организации в виде ассоциативно-вербальной сети. Но в то же время психологическая глубина представления языковой личности лингвистическими средствами не идет ни в какое сравнение с глубиной представления личности в психологии.

К анализу языка личности в лингвистике подходят двумя путями – семасиологическим и ономасиологическим. В науке наиболее представлен **семасиологический** подход: построение лексико-грамматических полей, выявление ключевых слов, концептов. **Ономасиологический** подход в лингвистике при анализе языка личности используется реже. При анализе диалога культур в структуре языковой личности более предпочтителен ономасиологический подход: анализ изменения структуры общепарадигматического слова при выборе его в качестве обозначения реалии, символа, образа инокультуры, так как ономасиологический анализ ярче показывает когнитивно-номинативную деятельность автора текста. Выбор ономасиологического подхода к анализу при недостаточном его использовании в лингвистике является актуальным для развития науки.

В современной методике преподавания родного и иностранного языка владение языком описывается через понятие «компетенция» (компетенция – способность, возможность, готовность использовать знания). В федеральном компоненте государственного стандарта общего образования выделяются языковая, лингвистическая (языковедческая), коммуникативная и культуроведческая компетенции.

Языковая и лингвистическая компетенции в федеральном компоненте государственного стандарта общего образования определяются как «освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; ознакомление с общими сведениями о лингвистике как науке и ученых-русистах; овладение основными нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; умение пользоваться различными лингвистическими словарями» [Караулов, 1987, с. 8]. Однако в определении нет ясности, что следует относить к языковой, а

что к лингвистической компетенции. В современной лингвометодической литературе под лингвистической компетенцией понимают «осмысление речевого опыта», которое включает в себя «знание основ науки о русском языке, усвоение понятийной базы курса», «элементы науки об истории русского языка, о методах лингвистического анализа, сведения о выдающихся лингвистах» [Аниськина, 2001] – все то, что приобретается учениками в процессе изучения языка как науки. Языковая же компетенция – владение самой системой языка, знание грамматических, лексических, стилистических, правописных и других норм устной и письменной речи. В отличие от лингвистической компетенции языковая может быть в значительной степени не осознана носителем. Она проявляется в грамотной устной и письменной речи.

Коммуникативная компетенция – способность использовать язык в качестве средства общения (коммуникации), что подразумевает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям языковой личности на разных ее этапах. Культуроведческая компетенция – «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики изучаемого языка, владение нормами родного и речевого этикета и этикета иноязычной культуры, культуры межнационального общения» [Караулов, 1989, с. 5].

В методике преподавания языка языковые компетенции составляют понятие языковой личности, но не исчерпывают его. Важным оказывается личностная составляющая понятия: ценностные установки личности в отношении к родному языку, языковое сознание, языковое мировоззрение личности. Вопросам целенаправленного развития, воспитания языковой личности школьника в методике придается особое значение [Быстрова, 1999; Божович, 2002].

У ученых нет единства в описании структуры языковой личности. Наиболее распространенное описание принадлежит Л.П. Крысину.

Структура языковой личности состоит из трех иерархических уровней [Крысин, 1989]:

- 1) вербально-семантического,
- 2) тезаурусного,
- 3) мотивационного.

Особенности языковой личности проявляются на втором и третьем уровнях. Причем можно говорить о чертах, характерных для определенной группы языковых личностей (типические черты группы) и собственно индивидуальных, присущих одному конкретному человеку.

Принято выделять внешние и внутренние факторы, определяющие развитие языковой личности. К первым относится, прежде всего, состояние общества. Известно, что социальные потрясения резко меняют

не только общественные устои, но и языковые нормы, «языковой вкус эпохи» [Костомаров, 1994]. Семья, круг общения, школа, средства массовой информации, массовая культура также влияют на формирование языковой личности извне.

Внутренние факторы: пол (гендерные особенности языковой личности – одно из самых интересных направлений исследований современной лингвистики), возраст, темперамент, психологические характеристики человека.

В формировании языковой личности проявляется закономерность: с возрастом увеличивается влияние прецедентных текстов в речи всех носителей языка, возрастает также количество клише [Быстрова, 2004], речь становится более предсказуемой, высказывания – более стандартными. Собственно индивидуальные черты языковой личности проявляются в предпочтении того или иного языкового средства, более или менее сознательного выбора, который диктуется языковым вкусом [Крысин, 2003].

Сложность языковой личности, изучающей иностранный язык вне среды его естественного распространения, заключается в том, что она погружена в сложную, неоднозначную, противоречивую языковую ситуацию, в которой учится разграничивать две разные языковые системы, правильно выбирать языковые средства, адекватные данной ситуации общения; при этом у нее формируется умение «переключаться» – переходить с одного языка на другой, учитывая в общении «фактор адресата».

О степени развития языковой личности также свидетельствует развитая языковая и речевая рефлексия. Понятие рефлексии было изначально разработано в психологии. По отношению к языку оно заключается в *осознанном* использовании каких-либо языковых средств. В возникновении способности к рефлексии проявляется формирование языкового мышления, так как для ее становления важна «система оценок языковых и речевых явлений, которые и определяют выбор слова, синтаксической конструкции, жанра и стиля речи» [Аниськина, 2001]. Речевая рефлексия – размышление над речью своей и чужой. Собственно языковая рефлексия – размышления над фактами языка, закономерностями его функционирования. Пример: написание местоимения «я», использование «you» для «ты» и «вы», использование местоимений <he/she> только для называния мужчин и женщин.

Для организации учебной работы по обучению иностранному языку (как устной, так и письменной речи и переводу) важно оценить уровень развития языковой личности. Анализ различных языковых и речевых умений с точки зрения формы, содержания и самостоятельности выполняемой работы позволил исследователям выделить несколько типов языковой личности:

1. Высокий уровень сформированности большинства умений.
2. Несформированность умения различать языковые средства, характерные для устной и письменной речи.

3. Низкий уровень развития рефлексии.
4. Несформированность умения к использованию разнообразных средств выражения.
5. Несформированность умения целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта.
6. Низкий уровень сформированности большинства умений [Аниськина, 2001].

Как определить уровень развития языковой личности, изучающей родной или иностранный язык?

Можно наблюдать за живой разговорной речью, анализировать письменные тексты, но это потребует много времени и усилий.

Исследователи [Аниськина, 2001] предлагают более экономный экспериментальный путь: несколько специальных заданий, которые дадут «концентрированный» материал, который позволит оценить развитие языковой личности.

Следует отметить, что усилению языковой рефлексии способствуют некоторые ситуации: непонимание текста; изучение иностранных языков; внимание к собственной речи, особенно если это публичная речь. К этим условиям можно добавить знакомство с дополнительной литературой о языке и работу со словарями, индивидуальный интерес к проблемам, связанным с языком и речью, собственное литературное творчество.

Языковая рефлексия как проявление языкового мышления и языкового самосознания – необходимое качество для любого человека, изучающего родной и иностранный язык.

Для стимулирования и развития языковой рефлексии можно предложить несколько специальных приемов. Все они, так или иначе, настраивают на исследование, так как позволяют накапливать и анализировать языковой материал. Их место – предварительный этап исследования и этап сбора материала. К ним относятся:

1. Ведение блокнота (vocabulary notebook). Предлагается завести маленький блокнот, в котором фиксируется новая лексика. На занятиях собранный материал обсуждается, классифицируется. Происходит обмен материалами, их накопление. Составление базы данных становится началом для исследовательской работы.

2. Запись живой разговорной речи на диктофон с последующей расшифровкой и анализом. Обычно такие задания воспринимаются с большим энтузиазмом: они связаны с техникой, переполнены «шпионскими страстями», но достаточно трудны в исполнении: требуется кропотливая работа при расшифровке записи. Однако результаты превосходят все ожидания – посмотреть на свою речь со стороны в полной мере возможно только с помощью диктофона [Аниськина, 2001].

Безусловно, этим список приемов не исчерпывается, и каждый преподаватель, учитывая индивидуальные особенности обучающихся, может предложить свои методы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Анискина Н.В.* Языковая личность современного старшеклассника: Дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2001. 247 с.
2. *Божович Е.Д.* Учителем о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.; Воронеж, 2002. 74 с.
3. *Быстрова Е.А. и др.* Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках. Обучение русскому языку в школе: Учеб. пособие для студ. педаг. вузов / Под ред. Е.А. Быстровой. М., 2004. 386 с.
4. *Быстрова Е.А.* Школьники о русском языке // Русский язык в школе. 1999. № 4. С. 7–11.
5. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987. 128 с.
6. *Караулов Ю.Н.* Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989. 264 с.
7. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М., 1994. 248 с.
8. *Крысин Л.П.* Речевой портрет представителя интеллигенции // Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М., 2003. С. 180–186.
9. *Крысин Л.П.* Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989. 318 с.

## **ЗНАЧЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛОВА «DOG» В АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

*Е.В. Лопатина*

*Уфимский государственный нефтяной технический университет  
Кафедра иностранных языков*

В ряде современных исследований по языкознанию (в работах Н.Д. Арутюновой, О.Г. Дубровской, И.Ю. Павловской и др.) особое внимание уделяется изучению устойчивых словосочетаний, пословиц и поговорок, фразеологизмов и в целом образных языковых средств, использование которых помогает создать яркую, зрительно-осязаемую языковую картину мира. Одним из наиболее эффективных способов создания целостного, запоминающегося образа является метафора.

Как известно, метафора представляет собой перенос наименований по сходству внешних признаков, места расположения, формы предметов, а также выполняемых функций: «собачка» – (техн.) защелка, скоба, хомут; «журавль» – (техн.) стрела грузоподъемной или землеройной машины; «тонкее» – (техн.) верховой рабочий. Существует два основных вида метафорических переноса:

1) метафорический перенос наименований, закрепленных за предметами неживой природы, на качества, действия, свойственные живым существам: золотое кольцо – золотой человек;

2) употребление наименований, закрепленных за людьми и животными, в качестве названий объектов предметного мира, в частности технических приборов и инструментов, химических растворов и пр.: «*doctor solution*» – щелочной раствор плюмбита натрия для обнаружения в нефтепродуктах сернистых соединений и их удаления; «*grasshopper*» – инструмент для выравнивания труб перед сваркой; «гусеница» – шарнирно-параллелограммный кронштейн, тип гибкого соединения или разъёма.

В настоящей статье рассматривается второй вид метафорического переноса в английском языке с использованием слов «*dog*» и «*bulldog*». Акцент делается на словосочетаниях и терминах научно-технического характера, что обусловлено бурным развитием техники на сегодняшний день, частым употреблением данных слов в периодической литературе (в англоязычных журналах, газетах, интернет-статьях), а также необходимостью создания глоссария терминов с компонентом-зоонимом в качестве приложения к пособиям по переводу технических текстов.

В первую очередь необходимо отметить, что уже само слово «*dog*» имеет большое количество эквивалентов в русском языке:

- 1) (горное дело) шахтный парашют;
- 2) хомутик, поводок;
- 3) палец; замыкающий зуб;
- 4) защелка; зажимные клещи; захват;
- 5) крючок; скобы;
- 6) костыльный гвоздь;
- 7) гвоздодер;
- 8) клещевые захваты;
- 9) скоба для резки шифера;
- 10) рух (дефект стекла).

Круг значений данного термина сужается, когда слово «*dog*» используется в составе терминологических словосочетаний (или в случае прибавления к нему другого слова). Например:

1) «*dog leg*»: а) искривление (ствола скважины, траншеи); б) резкий изгиб (трубы); в) резкий перегиб проволочного каната; г) излом (соединительной линии при трассировке больших интегральных схем).

*While a dogleg is sometimes created intentionally by directional drillers, the term more commonly refers to a section of the hole that changes direction faster than anticipated or desired, usually with harmful side effects.* – Несмотря на то что иногда искривление скважины («*dogleg*») производится преднамеренно направляющим буром, термин «*dogleg*» относится, прежде всего, к той части ствола скважины, которая меняет свое направление быстрее, чем это ожидалось, и обычно с негативными последствиями.



2) «*dogleg severity*» – степень естественного искривления ствола скважины.

*In surveying wellbore trajectories, a standard calculation of dogleg severity is made.* – При исследовании траектории ствола скважины обычно подсчитывается степень ее естественного искривления.

3) «*dog-legged borehole*» («*dog-leg hole*») – резко искривленный ствол скважины.

*This system is suitable for deep installation including doglegged and horizontal boreholes.* – Эта система подходит для установки на большой глубине, включая резко искривленные и горизонтальные скважины.

4) «*dog-tooth course*» – ряд кирпичей, уложенных наискось.

*I find time to make model of 3 Brick course band all way around on quite large complex model buildings. It is called Dog Toothing brick course.* – У меня есть время создать образец кирпичного ряда, состоящего из трех частей, по всему периметру достаточно больших и сложных зданий. Он называется «*Dog Toothing brick course*».

Опираясь на вышеприведенные примеры употребления терминологических словосочетаний с компонентом «*dog*», можно утверждать, что в данных фразах присутствует метафорический перенос названия части тела животного (*dog leg* – «лапа собаки») на наименование ствола скважины или на ее характерную черту (искривление) по внешнему признаку. В примере 4 отмечается внешнее сходство зубов собаки (*dog-tooth course*) с кирпичами, которые укладываются в ряд подобным образом.

В следующих примерах обнаруживается сходство функций собаки (или отдельных частей тела собаки) и определенного инструмента или устройства:

1) «*lifting-dog assembly*» – захват для извлечения съемного керноприемника.

*The compressor can be placed directly on the floor or can be mounted on the receiver. In both cases convenient lifting-dog assemblies for forklift transportation are provided.* – Компрессор можно установить непосредственно на пол или на ресивер. В обоих случаях имеются в наличии удобные захваты для его транспортировки с помощью грузоподъемника.

2) «*bulldog clamp*» – штангодержатель «бульдог».

*The only clamps required are three bulldog clamps.* – Единственные необходимые в данном случае держатели – это три штангодержателя типа «бульдог».

3) «*lathe dog*» – токарный хомутик; токарный поводок.

*A lathe dog is a device that clamps around the workpiece and allows the rotary motion of the machine's spindle to be transmitted to the workpiece.* – Токарный хомутик – это инструмент, закрепляемый вокруг рабочей детали и обеспечивающий вращательные движения оси механизма, который должен быть передан на рабочую деталь.

4) «*dog clutch*» – кулачковая муфта; сцепная муфта.

*Dog clutches are used where slip is undesirable and/or the clutch is not used to control torque. Without slippage, dog clutches are not affected by wear in the same way that friction clutches are.* – Кулачковые муфты используются там, где нежелательно скольжение и где не используется зажимное устройство для контроля вращающего момента. В отсутствие скольжения кулачковые муфты не подвержены износу в отличие от фрикционных сцеплений.

Из данных примеров видно, что функции перечисленных инструментов (захват, штангодержатель, хомут и сценная муфта) совпадают с функциями собаки – «схватить и держать, чтобы что-либо не упало» (собака, как известно, делает это пастью или лапами), «зацепить, закрепить что-либо». Подобных терминологических словосочетаний со словом «dog» в английском языке достаточное количество, чтобы утверждать распространенность употребления «dog» в технических терминах с опорой на сходство функций животного и инструмента:

«dog iron» – соединительная скоба;

«hand dog» – ключ для свинчивания и развинчивания буровых штанг;

«casing dog» – трубоволка для обсадных труб, подвесной лафетный хомут;

«bulldog plate connector» – шпонка типа «бульдог»;

«dogging crane» – клещевой кран (для слитков);

«car safety dog» – ловитель вагонеток;

«locking dog» – замковая защелка, запорная собачка;

«knife-dog» – клиновой захват для подъема и подвески буровых штанг (при колонковом бурении);

«bulldog pin socket» – колокол для ловли инструмента за наружную коническую замковую резьбу.

Кроме того, иногда слово «dog» в технических терминах и словосочетаниях подразумевает человека, людей – рабочую команду (бригаду):

1) «dog shift» – ночная смена. В этом случае можно утверждать наличие сходства собаки, которая сторожит дом ночью, с людьми, работающими на производстве в ночную смену.

*There is no need in dog shifts at our refinery now.* – Сейчас на нашем нефтеперерабатывающем заводе нет необходимости в ночных сменах.

2) «doghouse» (амер. «собачья конура») – будка для переодевания рабочей вахты (на буровой); кабина оператора сейсмической станции.

*A doghouse is a small building in which members of a drilling rig or roustabout crew change clothes, store personal belongs, and so on.* – Бытовка – это небольшое строение на буровой площадке, в которой рабочие переодеваются, хранят свои личные вещи и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что слово «dog» в составе технических терминов и словосочетаний употребляется, в основном, в случае:

1) метафорического переноса:

- по внешним признакам («*dogleg*», «*dog-tooth course*»);
  - по функциям («*casing dog*», «*locking dog*», «*dog clutch*»);
- 2) указания на людей, работающих на производстве («*dog shift*», «*doghouse*»).

Еще раз необходимо подчеркнуть возможность создания глоссария английских научно-технических терминов с компонентом-зоонимом, который будет использоваться в качестве справочного материала при обучении студентов техническому переводу. В данном глоссарии обучающийся сможет найти не только русский перевод того или иного термина, источник и пример употребления из определенного журнала (газеты или книги), но и объяснение данного термина на английском языке (либо его эквивалент). Например:

1) *knife-dog*: *a tool that fits around and grips drill rods or any tubular drilling equipment so they can be pulled or lifted from a borehole where work-space in narrow underground openings is too confined to allow the use of a hoisting plug.*

2) *bulldog clamp*: *rod keeper (rod holder).*

3) *casing dog*: *spear, pipe catcher.*

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ФЛИРТ» В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ**

*Ю.В. Пиввуева*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Флирту как вторичному жанру интернет-общения и флирту как речевому жанру общения лицом к лицу присущи, наряду с общими особенностями, позволяющими объединить их в одно явление – жанр «флирт», и важные различия, обусловленные спецификой самого общения в Интернете. Специфические черты жанра в интернет-общении проявляются как в стилистических характеристиках высказываний – пунктуации, правописании, лексиконе, так и в самом выборе минимальных единиц общения (в данном случае такими единицами может выступать речевой акт в жанре комплимента, шутки), а также в общей структуре жанра, в результате чего они меняют его сущность, давая исследователям повод либо расширить его границы, либо поставить вопрос о выделении поджанра интернет-флирта.

Если говорить о стилистических особенностях этого жанра, то, как и для многих других вторичных жанров, для флирта характерны разные формы выражения – высокие (тонкое ухаживание, сопровождаемое намеками, аллюзиями и речевой игрой) и низкие (от фамильярности до

домогательств), что наблюдается как в общении лицом к лицу, так и в интернет-общении:

(1) *О, впервые встречаю девушку не с моей кафедры, знакомую с котом Шрёдингера! Вы небось еще и в косы ленту Мёбиуса влетаете?*

(2) *Ты мне на фотке так нравишься, шо ппц!*

Однако интернет-флирт отличается от флирта вживую большей развязностью, агрессивностью. Примеры наподобие (1) – скорее исключение; гораздо чаще встречаются образцы с ненормативной лексикой (как (2)) и намеренной грубостью, циничностью:

(3) *Ну теперь-то все стало хорошо и тебя можно домогаться с новыми силами?*

Сниженная стилистика проявляется не только во внешней форме высказываний, но и в выборе реплики, служащей иницилирующим ходом для выражения сексуальных намерений по отношению к собеседнику противоположного пола. Едва ли не чаще комплиментов, шуток, намеков и прочих способов заинтересовать собеседника, привлечь его внимание используются простые, практически нераспространенные вопросы или императивы «в лоб»:

(4) *фотку показывай*

(5) – *фотку*

– *давай фотку*

(6) – *слы, ксения*

– *у тебя без очков есть фотокарточка?*

– *а то непонятно нифига.*

Как показывает исследование, частота подобных реплик в чате или в истории сообщений конкретного пользователя Интернета прямо пропорциональна вызываемым им коммуникативным неудачам, т.е. чаще всего после них общение как таковое не состоится.

Однако существует гипотеза, что такое начало рассчитано не на получение фотографии – вряд ли можно предположить, что человек, регулярно начинающий разговор с любым новым участником чата противоположного пола с фразы наподобие (4) или (5), всерьез рассчитывает на то, что получит фотографию. Скорей, это некий вызов, приглашение поддерживать шутивно-грубоватый разговор, провокация, в результате которой от собеседника ожидается проявление чувства юмора.

Если говорить о юморе как приеме во флирте, то помимо шуток, каламбуров, парадоксов, нонсенсов, острот, пародий, выявляемых и при флирте лицом к лицу, нам встретились также примеры осмеяния с разной степенью грубости (вплоть до стеба):

(7) *Медведи-мутанты на улицах саратова. Студенты, у которых вместо головы-ушанка. Костер на улице разжигается с помощью ядерного топлива. Вот они, реалии современного саратова. Видишь, сколько еще западной общественности предстоит узнать о нашей жизни из твоих уст, дышащих перегаром...*

(8) <А> Б, представь что мы не знакомы

<Б> как?

<Б> ок

<А> ну я с тобой сейчас буду знакомиться и на секас разводиться

Антистрессовая и защитная функции смеха связаны с тем, что он предполагает превосходство над осмеиваемыми, т.е. можно предположить, что человек, отпускающий шутку в адрес собеседника, ставит себя в активную позицию, даже если по функции его фраза – всего лишь ход-поддержка, ответ на предыдущую реплику собеседника. Таким образом, осмеяние в контексте (интернет-) флирта – это вызов, призванный прозондировать почву на предмет смены ролей: с пассивной, изначально характерной для женщины, на активную, свойственную мужчинам.

Кроме того, нами было замечено, что очень большое влияние на юмористическую составляющую общения в Интернете оказывает такое недавно зафиксированное, но еще не подвергнутое изучению явление, как афористичность. Из-за влияния некоторых популярных интернет-ресурсов многие пользователи стремятся к обмену шутками, имеющими ценность и за пределами данного контекста, благодаря чему цитату с такой остротой, вырванную из контекста или сопровождаемую минимумом пояснений, можно затем разместить на публичных интернет-порталах, где они будут не только прочитаны, но и оценены:

(9) А: Давай познакомимся!

Б: а смысл?

А: Парня ищу, в том месте ищу?

Б: нет, их ниже по течению к берегу прибывает...

Таким образом проявляется не просто диалогичность и интерактивность общения в Интернете, но и его публичность; причем проявляется она не только в общении в чатах, конференциях и на IRC-каналах, где собеседников обычно больше двух и логи разговоров доступны не только им, но и при общении в клиентах для мгновенного обмена приватными сообщениями, изначально не рассчитанными на широкое опубликование<sup>1</sup>. Если при обычном сексуальном общении большую ценность представляют шутки, намеки, понятные только двоим, то при общении в Интернете подобная интимность отступает на второй план, на первый выступает именно публичность, т.е. желание понравиться не только собеседнику, своего рода флирт со всеми присутствующими при общении, да и вообще со всеми пользователями Интернета (подобная публичность тесно связана с ориентированностью на массового читателя интернет-дневников – блогов). Флирт становится уже делом не только двоих, а охватывает всех, кто присутствует при нем, становится средством при-

<sup>1</sup> Однако под влиянием данной тенденции меняются сами клиенты для обмена мгновенными сообщениями. Например, популярный в России клиент версии 2008 г. имеет на панели управления специальную кнопку «Цитировать выделенное на сайт», в то время как в версии этого же клиента 2005 г. такого элемента не было.

влечения внимания не конкретной личности противоположного пола, а средством привлечения внимания любого человека. Реплики, формально несущие функции флирта, становятся не средством выражения ухаживания и реализации сексуального интереса, а средством самовыражения и самореализации:

- (10) *А зашел на канал*  
<А> *Чей это канал?*  
<Б> *а тебе вообще зачем?*  
<А> *Просто*  
<В> *шпион*  
<В> *не иначе как*  
<А> *Я она*  
<Г> *гг*  
<Г> *фотку*  
<Г> *давай фотку*  
<Д> *пруф*  
<Д> *фотку*

Важным показателем успешности интернет-общения наравне с достижением желаемого сексуального контакта фактор становится одобрения со стороны зрителей/читателей, что, наряду с таким конститутивным признаком интернет-общения, как анонимность, приводит к изменению социального поведения пользователей Интернета, по сравнению с их обычным поведением в реальности. При этом непосредственная реакция самого объекта флирта также отступает на второй план – если, допустим, собеседник не прореагирует на заявление типа (4), (5), (6), то отношения с ним не испортятся, а вот свой статус в глазах наблюдателей будет подтвержден. При этом важен факт того, что подобные высказывания значеуют обычно начало разговора с незнакомым собеседником противоположного пола:

- (11) *А зашел на канал*  
<Б> *А*  
<Б> *слыш*  
<А> *что?*  
<Б> *фотку давай, чо*  
(12) *А зашел на канал*  
<Б> *А: перестим?*  
<А> *нет*  
<Б> *а зря*

Можно сделать вывод, что, скорее, иницирующие ходы такого плана уже становятся формулами общения, заменяющими стандартное приветствие, они рассчитанны на определенную положительную реакцию остальных участников чата и не демонстрируют сексуальный интерес к адресату.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1) речевой жанр флирт, опосредованный Интернетом, отличается от непосредственного флирта большей долей агрессии. Это выражается не только в выборе намеренно грубых, циничных фраз, инициирующих коммуникацию, но и в использовании таких первичных жанров, которые обычно с флиртом не ассоциируются: стеб, осмеяние, насмешка, что в первую очередь является следствием анонимности интернет-общения.

2) интернет-флирт отличается меньшей долей интимности, обособленности и большей – сценичности, карнавальности, афористичности, проявляющихся не только в общении в чатах, где собеседников много, но и в диалогической коммуникации, опосредованной клиентами для передачи мгновенных сообщений, что является следствием растущей публичности интернет-общения.

Исследование жанра флирта в интернет-общении перспективно с точки зрения не только лингвистики, но также психологии и социологии, так как представляет возможность пронаблюдать и сравнить коммуникативное поведение индивида в рамках одного и того же жанра, но в разных условиях – отсутствия (непосредственный, «живой» флирт) и наличия анонимности (интернет-флирт).

## **АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ИСТОРИЧЕСКАЯ СПРАВКА И СОВРЕМЕННАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ**

*И.И. Цхай, Д.И. Гаврилова*

*Красноярский государственный педагогический университет  
Кафедра иностранных языков*

Одним из самых активных процессов пополнения словарного состава русского языка всегда являлось заимствование слов иноязычной лексики. Н.М. Шанским, известным ученым-языковедом, заимствование определяется как «всякое слово, пришедшее в русский язык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов» (в случае, если слово берется из какого-либо близкородственного славянского языка) [1, 2].

Главными причинами проникновения англицизмов в русский язык являются дипломатические и торговые отношения России с Англией, начало которым было положено еще в XVI в. Наряду с этими причинами можно выделить и другие, характерные для русского языка уже современной действительности:

1. Возникновение наименований новой реалии, нового предмета, нового понятия, появившегося в общественной жизни. Например: *наблюдать, бренд, сноб, юмор, плеер, бульдозер, коктейль*. В связи с распро-

странением в России американских фантастических фильмов в русском языке появилось два англицизма: *киборгизация* (cyborgization – замена отдельных органов человека кибернетическими устройствами как научно-техническая проблема) и *киборг* (cyborg – человек, подвергнутый *киборгизации*).

2. Появление нового слова, которое является более удобным обозначением того, что прежде называлось при помощи словосочетания: наиболее раскупаемая книга – *бестселлер*, меткий стрелок – *снайпер*, бегун на короткие дистанции – *спринтер*, гостиница для автотуристов – *мотель*, предпринимательская деятельность – *бизнес*, одно из лучших произведений композитора или исполнителя, побывавшего в хит-параде – *хит*. Англицизмы *зэппер* (*zapper* – человек, бесконечно переключающий каналы телевизора) и *зэппинг* (процесс переключения) призваны также замещать описательные русские обороты. Англицизм *квиз* заменяет описательный оборот «радио- или телевизионная игра в вопросы и ответы на разные темы с призами».

3. Отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора. В словарь делового человека 90-х гг. прочно вошли такие англицизмы, как *бэдж*, *классификатор*, *ноутбук* и его новые разновидности: *аудиобук* и *пауэрбук*; *органайзер*, *пейджер* и *твейджер*, *холстер*, *таймер*, *бинер*, *скремблер*, *интерком*, *шредер*, *оверхэд*, *плоттер*, *сканер*, *тюнер*, *тонер*, *вьюк* и др.

4. Новые слова, которые возникали в результате необходимости подчеркнуть частичное изменение социальной роли предмета в меняющемся социуме: *офис* – контора, служебное помещение, *сбербанк* – прежде сберкасса.

5. Влияние иностранной культуры, которое диктуется просто-напросто модой на английские слова. Во времена Пушкина считалось правилом хорошего тона говорить по-французски, сегодня – по-английски. Соответственно, торговец поочередно становится то коммерсантом, то *бизнесменом*, а человек, сдающий карты, – то крупье, то *дилером*. Большинство этих слов в силу их актуальности очень быстро стали общепотребительными и вошли в активный словарный запас.

6. Уточнение или детализация соответствующего понятия. Например, в русском языке было слово варенье, которым называлось и жидкое, и густое варенье. Чтобы отличить густое варенье из фруктов или ягод, представляющее собой однородную массу, от жидкого, в котором могли сохраниться целые ягоды, густое варенье стали называть английским словом *джем*. Так же возникли слова *репортаж* (при исконно русском – рассказ), *тотальный* (при исконно русском – всеобщий), *хобби* (при исконно русском – увлечение), *комфорт* (при исконно русском – удобство), *сервис* (при исконно русском – обслуживание) и др.

Эти причины проникновения англицизмов в русский язык являются экстралингвистическими, внешними. По мнению Л.П. Крысина, при-



знанного исследователя иноязычной лексики, и в частности англицизмов, существует еще и ряд внутренних причин [2]. Среди них: необходимость в разграничении понятий или в их специализации (*инсталляция* (англ. *installation*, франц. *installation* 'установка, оборудование') – слово, появившееся для обозначения нового типа произведений изобразительного искусства, тем самым оно должно было бы попасть в первую группу иноязычной лексики; однако главной причиной его появления в языке послужила необходимость отличить этого рода произведения, с одной стороны, от плоскостных (картин, офортов, эстампов и т. п.), а с другой – от объемных, но имеющих принципиально иной характер (скульптур), поскольку инсталляция предполагает использование в качестве материала разного рода бытовых предметов, деталей машин, приборов и т.п.); наличие в языке сложившихся систем терминов, более или менее однородных по источнику их происхождения (терминология вычислительной техники, которая сложилась на базе английского языка: *сайт, баннер, браузер*), и некоторые социально-психологические причины: престижность иноязычного слова (*эксклюзивный* вместо *исключительный*), коммуникативная актуальность понятия и соответствующему ему слова (*наркомания, наркобизнес, мафия, рэкет, рэкетеры* и др.).

Интенсивность заимствований от XVI в. (когда англицизмы проникали лишь в узкие сферы жизни, а именно в сферы артиллерии и корабельной спецификации) и до процессов в современном русском языке (когда заимствования проникают практически во все сферы человеческой деятельности) меняется с заметной ускоряющимися темпами.

Все заимствованные слова объединяются в несколько тематических групп, среди которых:

– экономические термины (*роуминг* – «распространение; возможность широкого использования», от англ. *to roam* – «странствовать, скитаться») и другие современные понятия, такие как: *дисконт, тендер, клиринг, менеджер, маркетинг, брендинг, франчайзинг, франшиза, лизинг, мониторинг, мерчандайзер, варрант, котировка, локаут, преференциальные льготы, ноу-хау лицензиара, брокерские операции, консигнационные операции, он-кольная операция (on call transaction), опцион, бонусное отчисление, банк, расположенный в оф-шорном финансовом центре, хеджер, фондовый рынок, гудвил, консолидированный бюджет, солидарный*);

– политические термины (*спикер* – председатель парламента, от англ. *speaker* – «оратор») и «председатель палаты общин в Англии и палаты представителей в США»; инаугурация – «церемония вступления в должность президента страны», от англ. *inauguration* «вступление в должность»; *мэр, вице-мэр, префект, супрефект, администрация, пресс-атташе, пресс-конференция, пресс-релиз, брифинг*);

– компьютерные технологии (*сайт* – от англ. *site* – «местоположение, местонахождение», *файл* – от англ. *file* – «регистратор; досье, дело; подача какого-либо документа») и др.);

– спортивная лексика (*фитнес* – от англ. *fitness* – «соответствие» (от *to be fit* – «соответствовать, быть в форме» и др.), *скейтборд* – «катание на доске с роликами», от англ. *skate* – «катание на коньках, скольжение» и *board* – «доска»; *сноуборд* – «катание на доске по снегу», от англ. *snow* – «снег» и *board* – «доска»; *сноублэйд* – «катание по снегу на наибольших по размеру трюковых лыжах», от англ. *snowblade* – «трюковые лыжи»; *байкер* – «велосипедист; мотоциклист», от англ. *bike* – сокращ., разг. от *bicycle* – «велосипед»; *шейптинг* – от англ. *shaping* – «придание формы» (от *to shape* – «придавать форму»));

– названия предметов и реалий быта (*шейкер* – от англ. *shaker* – «сосуд для приготовления коктейлей» (от *to shake* – «трясти»), *тостер* – от англ. *toaster* – «приспособление для поджаривания тостов» (от *toast* – «поджаренный ломтик хлеба, гренок»); *постер* – от англ. *roaster* – «жаровня» (от *to roast* «жарить») и др.);

– названия явлений культуры, в частности в музыкальной сфере (*сингл* – «песня, записанная отдельно», от англ. *single* – «один, единственный», *ремейк* (*римейк*) – «переделка», от англ. *remake* в том же значении; *имидж* – «образ», от англ. *image* «образ, изображение»; *дизайн* – «оформление» от англ. *design* – «замысел, план; конструкция»; *постер* – «небольшой плакат с изображением артиста», от англ. *poster* – «плакат, афиша»);

– названия профессий и родов деятельности (*секьюриту* – «охрана», от англ. *security* – «безопасность, надежность; охрана, защита»; *провайдер* – «поставщик», от англ. *provider* – с тем же значением; *риэлтор* – «агент по продаже недвижимости», от амер. *realtor* (от англ. *realty* – «недвижимое имущество»); *брокер* – от англ. *broker* – «комиссионер, оценщик; лицо, производящее продажу имущества»; *киллер* – «профессиональный убийца», от англ. *killer* – «убийца» от *to kill* «убивать»; *рэкетир* – «вымогатель», от амер. *racketeer* – «участник жульнического предприятия»; *гангстер*, *бандит* – вымогатель от амер. *racket* – «шантаж, вымогательство» и др.; *хэндмейкер* – «тот, кто занимается ручной работой», от англ. *hand* – «рука» и *make* – «делать»; *имиджмейкер* – «тот, кто разрабатывает имидж», от англ. *image* – «образ» и *make* – «делать»; *мерчендайзер* – «тот, кто занимается оформлением торговых полок», от англ. *merchandise* – «товары, торговля» и др.);

– термины, употребляемые в косметологии (*мейк-ап* – «макияж», от англ. *make up* – «макияж»; *консилер*, от англ. *consealer* – «карандаш-корректор»; *пилинг* – «чистка лица», от англ. *peeling* – «очищение, чистка», от *to peel* – «очищать, снимать кожу; шелушить»; *пилинг-крем* – *peeling-cream* – «крем, убирающий верхний слой кожи»; *лифтинг* – «подтяжка», от англ. *lifting* – «подъем, поднимание»; *лифтинг-крем* – *lifting-cream* – «крем, подтягивающий кожу»; *вейниш-крем* – *vanish-cream* – «крем, убирающий капиллярные сетки»; *скраб* – «крем для отшелушивания, очистки кожи», от англ. *to scrub* – «царапать» и др.).

Часто встречаются в языке газет, реклам, объявлений также англицизмы [3], которые могут быть вполне заменены их русскими эквивалентами: *секонд хенд* – «одежда, бывшая в употреблении», от англ. *second-hand* – «подержанный, из вторых рук»; *ланч* (*ленч*) – от англ. *lunch* – «второй завтрак»; *тинейджер* – от англ. *teen-ager* – «подросток, юноша или девушка от 13 до 18 лет»; *паркинг* – от англ. *parking* – «стоянка»; *сейл* – от англ. *sale* – «распродажа по пониженной цене в конце сезона»; *микровэн* или *минивэн* – «микроавтобус», от англ. *van* (сокращ. от *caravan*) – «фургон» и др.

Попадая в язык, слово проходит несколько этапов так называемого «обрусения». М.И. Чернышева, доктор филологических наук, специалист в области лексикологии и лексикографии, выделяет четыре таких этапа: проникивание, собственно заимствование, или вхождение слова в язык, усвоение и, наконец, укоренение заимствованного слова в языке-реципиенте, т.е. в заимствующем языке [4]. На каждом этапе слово подвергается частичным или многочисленным изменениям, которые заставляют иноязычное слово адаптироваться согласно нормам языка-реципиента.

Иноязычные слова, в частности англицизмы, имеют ряд свойственных им примет. Определим основные из них.

Фонетические приметы:

1) особым фонетическим признаком слов английского происхождения является сочетание «дж», что не свойственно русскому языку. В словарях иностранных слов большинство лексики с «дж» – английского происхождения. Это *джеб* (англ. *jab*) – в боксе – легкий прямой удар, *джемпер*, *джентльмен*, *джерси*, *джин*, *джокер*, *джунгли*, *джакузи*, *джип*, *дайджест*, *бюджет*, *менеджмент*, *имидж* и др.

2) Придыхательное *h*, которого русская фонетика не знает, подменяется звуком [х] или [г]: *hockey* – *хоккей*, *hero* – *герой*, *hobby* – *хобби*, *Herman* – *Герман*, *Hilton* – *Хилтон*, *Harlem River* – *Гамлер Ривер* (река в Нью-Йорке), *hall* – *холл*.

Среди морфологических примет самой характерной чертой является неизменность слова по падежам, неимение форм множественного и единственного числа: *хобби*, *мисс*, *миссис*.

Морфемные приметы:

1) наиболее многочисленная группа – это существительные на «-ер», «-ор»: *докер*, *провайдер*, *свитер*, *траулер*, *спринтер*, *спонсор*, *аудитор*, *бартер*, *брокер*, *дилер*, *пейджер*, *крекер*, *курсор*, *ваучер*, *тендер*, *триллер*, *гамбургер*, *продюссер*, *менеджер* и др.;

2) слова английского происхождения часто оканчиваются на «-инг»: *блуминг*, *рейтинг*, *демпинг*, *маркетинг*, *брифинг*, *прессинг*, *кемпинг*, *мониторинг*, *холдинг*, *тирсинг*, *лизинг*;

3) существительные, оканчивающиеся на «-мент», тоже довольно многочисленны: *менеджмент*, *парламент*, *импичмент*, *истеблишмент*;

4) одной из примет заимствованных слов из английского языка является также наличие «мен» в сложных словах: *бизнесмен, спортсмен, полисмен, шоумен*;

5) немало слов заимствований встречается и со словом «шоу» (от англ. *show* – «зрелищное представление»), которое входит в состав сложного слова, образуя таким образом два корня: *шоу-бизнес, шоумен, ток-шоу, телешоу, мотошоу*;

6) в отдельную группу можно выделить слова с английским корнем «тайм»: *тайм-аут, хавтайм, милтайм, таймер*;

7) много слов с корнем «бол» (от английского *ball*), который встречается в названиях различных видов спорта: *баскетбол, волейбол, гандбол, бейсбол, футбол*;

8) нередко можно встретить слова, которые записываются не русскими буквами: *baby, trade-union, trade-mark, happy end* (иноязычные вкрапления).

Экзотизмы употребляются для придания речи местного колорита при описании чужеземных обычаев и нравов. Например: *сэр, мистер, лорд, лейборист, ланч* и другие. Экзотические слова называют денежные единицы (*фунт, пенс, стерлинг*), кушанья, напитки (*ром, виски, пудинг*), танцы (*хип-хоп, брейк данс, хаус, джейкинг, си-волк, попинг, тектоник, вэйвинг, лэйди-дэнс*), профессии (*полисмен*), национальные праздники, обычаи (*Хеллоуин*). Экзотические слова часто употребляются в художественной литературе. Они, как правило, не могут быть заменены соответствующими русскими синонимами, поэтому присутствие их в определенных текстах почти неизбежно.

Приток англицизмов за последние 5–10 лет очень велик. Это говорит о возрастающей потребности давать названия новым явлениям, предметам, открытиям, о развитии отношений и связей между Россией, Англией, Америкой, а также о престиже английского языка.

Историческая обстановка конца XX в. крайне благоприятна для развития контактов с зарубежными странами, и в лингвистическом отношении это сказалось в увеличении заимствований. К факторам иного, отрицательного, характера следует отнести моду на английские слова. Проникновение и влияние заимствований на язык – это, с одной стороны, явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее десятилетие экономические, политические, культурные, общественные связи и взаимоотношения России с другими странами, в частности с Америкой. С другой стороны, можно отметить тот факт, что в погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы мы все больше теряем самобытность, в том числе и в языке, ибо язык отражает образ жизни и мысли. Однако это неизбежное явление, а потому его стоит изучать независимо от того, какое влияние оно оказывает.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Шанский Н.М.* Лексикология современного русского языка: Пособие для студ. пед. ин-тов. Изд. 2-е, испр. М., 1972.
2. *Крысин Л.П.* Русское слово, свое и чужое: исследование по современному русскому языку и социолингвистике. М., 2004.
3. *Брейтер М.А.* Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностр. студ. Владивосток, 2003.
4. *Чернышева М.И.* Исторический тематический словарь русского языка (проблемы и перспективы) // И.И. Срезневский и современная славистика: наука и образование. Рязань, 2002.

## НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ДИСКУРСА

*Э.М. Цымбалова*

*Самарский государственный университет  
Кафедра иностранных языков*

Формирование коммуникативных умений в иностранном языке определяется российской системой языкового образования (школьного и вузовского) как его приоритетная цель. К настоящему времени эти умения фиксируются как иноязычная коммуникативная компетентность, в которую включаются речевая, языковая (лингвистическая), социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетентности [1].

Речевая компетентность является определяющей, так как ее формирование отвечает личностным потребностям обучающегося иностранному языку, создавая для него в будущем перспективы профессионального роста.

Речевая компетентность, иначе дискурсивная (M. Canale, M. Swain, S. Moigand и др.), связывается с умением создавать и понимать разные типы дискурса, которые Э. Бенвенист определяет как речь, присваиваемую говорящим. Далее понятие дискурса распространилось на все виды прагматически обусловленной и различающейся по своим целеустановкам речи. Коррелируя в 60–70-е гг. с понятием «текст» как связной последовательностью предложений или речевых актов, дискурс в начале 80-х гг. стал пониматься как вид актуализации текста в ментальных процессах, с включением экстралингвистических факторов. С позиций современных подходов дискурс – это «сложное коммуникативное явление, которое включает в себя и социальный контекст, дающий представления как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и о процессах производства и восприятия сообщения» [2, 294]. Размежевание с понятием «текст» определило для дискурса свое направление в лингвисти-

ческих исследованиях. Но и для теории обучения иностранным языкам дискурс стал объектом самостоятельных исследований.

Исходя из понимания лингвистической природы дискурса можно разрабатывать и стратегию его создания. Т.А. ван Дейк характеризует стратегию как свойство когнитивных планов, представляющих собой общую организацию некоторой последовательности целенаправленных действий, когда реализуются общие задачи, но в каждый конкретный момент принимаются во внимание текстовые и контекстные последствия предыдущих ходов или условия последующих ходов. При этом используется вся возможная информация: извлеченная из дискурса, знаний, имеющихся в долговременной памяти участников коммуникативного акта, модели коммуникативного контекста и модели ситуации, включая репрезентацию этих моделей у слушателей. По мнению многих отечественных лингвистов и логиков, предложение является формой существования суждения. По ван Дейку, «текстовые формы и значения адресованы читателю и возбуждают реакции, как это происходит в разговоре» [2, 122].

Вербальные реакции как речевое монодействие включают констатирующие, интерпретирующие, оценочные суждения, выводимые из текста. Но одновременно они проецируются на интерактивное речевое действие, которое должно обеспечить конечный продукт – созданный дискурс. Этот тип дискурса, основанный на тексте, ориентирован на характеристики письменной речи: синтаксические, лексические, логические (продуманная структура построения), что образует его внутреннюю сущность. Понимание дискурса зависит от изменяющихся когнитивных характеристик пользователей языка и контекста. Другими словами, в зависимости от разных стратегий интерпретации, различных знаний, убеждений, мнений, интересов или целей каждый пользователь языка приписывает дискурсу свою макроструктуру. Понятие макроструктуры было введено ван Дейком для того, чтобы дать абстрактное семантическое описание глобального содержания и, следовательно, глобальной связи дискурса.

Разные участники языковой коммуникации выделяют неодинаковые значения в качестве основных, важных или представляющих интерес. Тем не менее успешная коммуникация возможна, если только пользователи языка обладают общими значениями и знаниями. Следовательно, адекватная когнитивная модель макроструктур должна определять общие принципы, соблюдаемые всеми пользователями языка при восприятии общих значений дискурса. Она должна также показать, как индивидуальные различия предполагают достаточный объем общей информации для обеспечения успешной коммуникации. Макроструктуры часто непосредственно выражены в самом дискурсе, например в заглавиях, предложениях, выражающих тему, словах или резюме. Представляется разумным предположить, что значения дискурса должны быть выражены или сигнализированы, прямо или косвенно, поверхностными структура-

ми текста. По ван Дейку, семантические макроструктуры обозначаются непосредственно тематическими предложениями или словами, связками, местоимениями и т.д. или же выражаются косвенным образом последовательностями предложений. Другими словами, понимание дискурса – это процесс построения вывода на всех уровнях – как на уровне значения слова, фразы, предложения, так и на более глобальном уровне макроструктур.

По своей внешней реализации через вербальный канал связи, через мелодику, через подключение паралингвистических действий: дейктических движений, жестов, мимики, движения тела, физических контактов – дискурс отражает характеристики устной речи. Участники процесса создания и восприятия дискурса должны приобрести умения раскрывать свою индивидуальность, вступая в общение, а также умения ограничивать свою индивидуальность, чтобы вступить в общение. Это управляемое общение есть момент освоения определенных действий.

Дискурс представляет собой конечный продукт процесса управляемого общения, в котором обучающемуся необходимо приобрести соответствующие умения. Создание же дискурса в свободном общении может состояться только в условиях иноязычной культуры, когда у обучающегося есть возможность овладеть смыслами, которыми наделены реалии иной жизни. Однако и в этом случае, владея уже знаками культуры изучаемого языка, участники коммуникативного акта выстраивают речевое взаимодействие.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Российский образовательный стандарт. М., 2002.
2. *Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ.; сост. В.В. Петрова. М., 1989.

### **ЭНДОСОБЫТИЕ ОБРАЗА КОНЦЕПТА «WAR» НА ПРИМЕРЕ ВОЙНЫ В ИРАКЕ 2003 ГОДА (на материале американских СМИ)**

*Д.К. Шер*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Концепт «war» – один из самых социально значимых в мировой концептосфере. Он особенно актуален для американского общества, ведущего активную внешнеполитическую деятельность. Образ концепта яв-

ляется ключевым моментом понимания как самого концепта, так и всей лингвокультуры. Средоточием образа концепта выступает эндособытие, являющееся содержательной трактовкой деятельности субъектов события внешним интерпретатором и имеющее промежуточные временные границы между предсобытием и постсобытием. Эндособытие содержит три композиционные категории, обладающие однонаправленным синхронным динамизмом: потенциал → реализация → результат [1, 58–88]. В потенциале эндособытия закреплены компоненты основы события, благодаря которой конкретное событие становится возможным в действительности. Данные компоненты являются необходимой неотъемлемой частью эндособытия, поскольку обеспечивают собственно возможность его реализации. Потенциал эндособытия «вторжение США в Ирак в 2003 году» заключает в себе несколько компонентов-факторов.

1. Экономический фактор. Этот компонент представлен двумя моментами. Во-первых и в основном, лидирующим в мире и стабильным экономическим положением США: «*The US economic expansion continued in 1999, undeterred by a tripling of the real trade deficit from 1997–1999... economic growth...continued near the 4-percent rate...*» [2], что позволило американскому правительству высвободить денежные средства под полномасштабную военную операцию в Ираке, стоившую США огромных затрат: «*The cost of the wars in Iraq... could total \$2.4 trillion*» [3]. Во-вторых, отстающая экономика Ирака вследствие перманентных внешних и внутренних конфликтов и различных регламентирующих экономических санкций, наложенных ООН: «*The scene is emblematic not only of the decay of this once-grand city's standard of living but also of the disintegration of its intellectual life during more than seven years of economic sanctions... imposed by the United Nations*» [4].

2. Политический фактор. Этот компонент представлен так называемой политической картиной мира. Она является совокупностью политических явлений на двух когнитивных уровнях: индивидуальном и коллективном, содержащих групповые и личные базовые представления о мире политики, характеризующие его идеализированную модель, которая занимает одно из центральных мест в когнитивной жизни человека [5, 1-5]. Данная картина на момент вторжения США в Ирак была монополярной, в отличие от периода, когда еще существовал СССР. Центром политической картины мира являлись США, навязывающие свой политкурс: «*Распад Советского Союза, значительное ослабление России в результате необдуманных экономических экспериментов превратили мир в однополюсный, с подавляющим господством США*» [6, 5–8]; «*US National Security Strategy articulates in black and white what many critics had been saying for years; the United States owns the world and everyone else is just a guest*» [7]. Ирак же являлся и является развивающимся государством, которое относят к странам третьего мира: «*It would mean seeing the adventure in the Persian Gulf not as a struggle for democracy... but... It*



would mean denying America's own morality in a conflict that once again finds a superpower technologically assaulting a poor third world country» [8].

3. Общественно-моральный фактор. Американское правительство считало, что обладает полным моральным правом, несмотря на резолюцию ООН, свергнуть недемократическую власть Саддама Хусейна в Ираке, а также освободить обычных иракских граждан от постоянной угрозы со стороны различных локальных экстремистских группировок: «Coalition forces will make every effort to spare innocent civilians from harm... and restore control of that country to its own people» [9].

Второй композиционной категорией является реализация эндособытия, что представляет собой когнитивно-семантическое образование, в котором закрепляется любое темпоральное и пространственное изменение определенного участка рефлектируемой действительности [1, 58–88]. Это и есть промежуточный этап перехода потенциала в результат. Однако В.Я. Шабес отмечает, что реализация эндособытия в нашем сознании отражается не как целостный процесс, имеющий место в реальном времени, а как отдельные моменты этого процесса, которые внешний интерпретатор фиксирует в своем когнитивном времени. Данный факт свидетельствует о «диалектическом континуально-дискретном способе отражения» [1, 58–88] реальности человеком. Рассмотрим, например, впечатления Д.Л. Андерсона, очевидца начала вторжения США в Ирак в 2003 году: «The morning the first cruise missiles hit Baghdad», «I was awake around five-thirty and heard a big, muted whooping noise», «as a light-blue around broke, silence, except for the sound of a rooster crowing, birds singing, and a muezzin calling out "allahu akbar" over and over» [3]. Утро вторжения в когнитивном сознании Д.Л. Андерсона запечатлелось не как общая постоянно разрывающаяся картина, а как врезавшиеся в память фрагменты, а именно: ракетная атака | подъем в 5.30 утра | приглушенный шум | заря | тишина | крик петуха | пение птиц | «аллах акбар»|. Подобное же можно пронаблюдать на более абстрактном уровне, коллективном социокогнитивном уровне, который можно синтезировать из определенного количества американских СМИ, запечатлевших наиважнейшие «остановки» [1, 58–88] в дискретном времени эндособытия «вторжение США в Ирак в 2003 году»:

19 марта – Д. Буш объявляет начало вторжения: «American and coalition forces are in the early stages of military operations to disarm Iraq» [9];

20 марта – воздушная атака Багдада: «After the lapse of the 48-hour deadline, at 5:30 am local time, explosions were heard in Baghdad» [11];

26 марта – убийство 14 мирных жителей Багдада вследствие близкого расположения иракских военных сил к гражданским объектам: «After two explosions occurred in on a commercial street of Baghdad which killed 14 Iraqi civilians.. because Iraqi military assets were being placed close to civilian areas» [11];

26 марта – доклад Международного агентства по атомной энергии о том, что кроме как документами из Нигера США и Великобритании не могут доказать обвинение Ирака в попытке приобрести уран: «*To realize documents backing U.S. and British claims that Iraq had revived its nuclear program were crude fakes*» [12];

1 апреля – спасение Д. Линч, которое было представлено Пентагоном как героическое, впоследствии оказалось инсценированным: «*Reveals the inside story of the rescue that may not have been as heroic as portrayed*» [13];

6 апреля – захват города Басра: «*Basra becomes the first major city to fall to coalition forces*» [11];

9 апреля – свержение статуи Саддама Хусейна с пьедестала: «*It was a Marine colonel...who decided to topple the statue*» [14];

16 апреля – Д. Буш заверяет дополнительный военный бюджет в размере 79 млрд долл. [15];

1 мая – официальное заявление Д. Буша о завершении военной операции в Ираке: «*My fellow Americans: Major combat operations in Iraq have ended*» [16].

Третьей композиционной категорией является результат эндособытия. Он представляет собой терминальную трансформацию потенциала, закономерно завершающую процесс его реализации. Результатом эндособытия «вторжение США в Ирак в 2003 году» согласно американским СМИ стало несколько общепризнанных фактов-итогов: многочисленные потери среди мирного населения Ирака: «*Investigations of incidents in which U.S. troops allegedly massacred Iraqi civilian*» [17]; вооруженные мятежи внутри страны: «*insurgents storming a jail north of Baghdad, killing about 20 people and freeing at least 33 prisoners*» [17]; отсутствие доказательств того, что Ирак разрабатывал или пытался разработать ядерное оружие: «*Three years of investigations by a Senate committee, the CIA's chief weapons hunter in Iraq and a presidential commission provided an answer: No conclusive evidence was found to show that Iraq either bought or tried to buy uranium in Africa*» [18], убийство двух сыновей Хусейна, а затем поимка его самого, что должно было решить проблему экстремистов, но не решило: «*U.S. forces killed Saddam's sons, Uday and Qusay. Many hoped that this would spell the end of our problems Saddam's capture is more important than the death of his sons, but it, too, hardly represents the end the insurgents actually did far more damage after than before*» [19], политическое перераспределение, связанное с отзывом коалиционных войск из Ирака и пониманием местными жителями, что страной будет править жестокий закон шариата под контролем Аль-Каиды: «*With former enemies allied with us to fight al-Qaeda, we're now threatened primarily by those we expected to befriend us, Iraq's Shiite majority*» [20], усиление и укрепление исламского фундаментализма: «*While President Bush says the invasion will spread democracy in the Middle East, Shirin Ebadi, an Iranian lawyer*

awarded the peace prize in December, says the toppling of Saddam Hussein has strengthened Islamic fundamentalists in both Iraq and Iran and given her country's theocratic regime a new justification "to keep people silent"» [21], жестокое и грубое обращение с представителями религиозных меньшинств, повлекшее их эмиграцию: «*The country's religious minorities have been brutalized and driven away as a result of the Iraq war. In fact, when it comes to religious freedom, Iraq is not far ahead of notorious abusers such as Burma, Iran, North Korea and Sudan*» [22], американский контроль над нефтяными запасами Ирака: «*After the U.S. invasion of Iraq, the United States took control of all of the Iraqi government's bank accounts, including the income from oil sales*» [23].

Таким образом, эндособытие образа концепта «war» на примере войны в Ираке 2003 г. обладает следующими характеристиками:

- однонаправленным синхронным развитием композиционных категорий;
- возможностью определения количественного и качественного потенциала через экономический, политический и общественно-моральный факторы;
- дискретностью коллективной когниции.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Шабес В.Я.* Событие и текст. М., 1989.
2. *Torgerson D.A., Hamrick K.S.* Continuing strength seen for the US economy in 2000 // Economic Research Service. 2000. January 25.
3. *Dilanian K.* War costs may total \$2.4 trillion // USA today. 2008. October 11.
4. *Crossette B.* Standoff with Iraq: the Iraqis, where people go hungry, the arts are starved too // New York Times. 1998. February 4.
5. *Селезнева А.В.* Поколения в российской политике: политические представления и ценности. М., 2008.
6. *Павлов Ю.М., Смирнов А.И.* Социальное пространство мира на рубеже третьего тысячелетия // Вестн. РУДН. Сер. Политическая. 1999. № 1.
7. *Whitney M.* Putin agonists: missile defence will not be deployed // Information Clearing House. 2007. December 19 // <http://www.informationclearinghouse.info/index.html> (дата обновления: 19.12.2007; дата обращения 15.04.2008).
8. *Dorfman A.* Hymn for the unsung // Open Democracy News Analysis. 2003. March 20.
9. *Bush G.* President Bush addresses the nation. 2003. March 19 // <http://www.cnn.com/2003/.../sprj.irq.war.bush.transcript/index.html>.
10. *Anderson J.L.* The bombing of Baghdad. N.Y., 2003.
11. Wikipedia 2003 Iraq war timeline // Wikipedia. 2008. November 1 // <http://www.cnn.com/2003/.../sprj.irq.war.bush.transcript/index.html> (дата последнего обновления 14.03.2010; дата обращения 15.04.2008).
12. *UN senior official* Fake Iraq nuke were crude // Reuters. 2003. March 26.

13. *Kampfner J.* The truth about Jessica. 2003. May 15 // <http://www.guardian.co.uk/world/2003/may/15/iraq.usa2> (дата обновления 17.03.2010; дата обращения 15.04.2008).
14. *Zucchini D.* Army Stage Managed Fall of Hussein Statue // Los Angeles Times. 2004. July 3.
15. *Rhem K.T.* Bush Signs \$79 Billion Wartime Supplemental Budget / American Forces Press Service. 2003. Apr. 16.
16. *Bush G.* President Bush announces major combat operations in Iraq have ended // 2003. May 1 // <http://www.cnn.com/2003/.../sprj.irq.war.bush.transcript/index.html>.
17. *Kiely K.* The right way to fight a war was a mistake / USA today. 2006. March 22.
18. *Diamond J.* Scandal grew from dispute over uranium: no evidence that Iraq tried to make a deal with Niger // USA today. 2005. October 31.
19. *Boot M.* Saddam's capture won't ensure the end of fighting // USA today. 2003. December 15.
20. *Peters R.* Peace amid the ruins // USA today. 2007. September 11.
21. *Slavin B.* Human rights activist says war hurts efforts // USA today. 2004. June 14.
22. *Grim B.J.* An exodus from Iraq // USA today. 2008. June 30.
23. *Myers L.* What happened to Iraq's oil money // NBC news. 2005. February 17. (дата обновления 15.05.2003; дата обращения 15.04.2008).

## АББРЕВИАТУРНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ

*М.А. Ярмашевич*

*Саратовский государственный аграрный университет  
Кафедра «Иностранные языки УК № 2»*

Язык является динамической системой, в которой аспекты функционирования и развития тесно связаны друг с другом, но вместе с тем разграничены [1]. По сравнению с речью изменения в системе языка менее заметны и труднее уловимы. Очевидно, что система языка меняется медленнее, чем условия функционирования языка или структура дискурса. К внутренним законам развития системы языка относят: давление системы, влияние отдельных профилирующих принципов организации языка в целом, например тенденций аналитизма и синтетизма, влияние некоторых принципов организации частных подсистем, т.е. принципа пропорциональности в развитии словообразовательных систем и тенденции к заполнению лагун, а также симметрии в фонологических системах, заимствования, интерференция и т.д. Источниками языка выступают и структурные импульсы, связанные с созданием строго выдержанных оппозиций по тем или иным признакам, например основные противоречия между потребностями в языковых средствах и их наличием, реализуемые

в частных антиномиях. Нами были установлены факторы, способствующие этому процессу, а также заимствования и вхождения заимствованных единиц в тот или иной язык.

Так, например, было установлено, что в русском языке как заимствованные усечения, так и усечения, образованные от заимствованных мотивирующих основ, в большинстве случаев не отвечают требованиям языка синтетического типа и не изменяются по его правилам, ср.: *кино, такси, бренди*. «*Наш звездный профи Паша Буре проявил себя в Нагано как настоящий капитан, способный повести команду к победе*» (АиФ. 1998. № 11). Вместе с тем такие слова, как *рок, грог* имеют русскую словоизменительную парадигму (без образования множественного числа). В плане возможностей словообразования подобные единицы обнаруживают определенную ограниченность, ср.: *роковый, гроговый, кинопродукция, телемост, фототетовары*. Существительное со значением названия лица *рокер* образуется по английской модели (ср.: *рок* → *рокер*). В стилистическом плане данные сокращения нейтральны. Большую часть русских сложносокращенных слов, образованных по модели приклеивания, формируют сокращения с первым заимствованным компонентом, ср.: *авиа-, авто-, теле-, стерео-, видео-, вело-, телеэфир, телефильм, телеведущий, телепродюсер, телепрограмма*. С помощью суффиксации данные иноязычные усечения, входящие в состав сложносокращенных слов, иногда становятся мотивирующей основой для производных существительных русского языка с уменьшительно-ласкательным или уничижительным значением, ср.: *велик, телек (или телик), видик (или видак)*. Увеличение продуктивности финальной модели усечения в русском языке последних десятилетий (ср.: *мобил* < *мобильный телефон*, *Хем* < *Э. Хемингуэй*) свидетельствует об усилении в русском языке черт аналитизма и значительном англо-американском культурно-языковом влиянии.

Графолексические аббревиатуры могут заимствоваться русским и немецким языками из других языков, чаще всего из английского, причем в некоторых русских аббревиатурах звуковое прочтение алфавитизмов передается графически. Несмотря на то что в немецком языке количество акронимов незначительно, из них около 55% представляют собой полные заимствования (в основном из английского), включая и звуковое оформление. Случаи заимствования графолексических аббревиатур (как алфавитизмов, так и акронимов) в английском языке редки, так как он сам служит источником заимствований сокращенных единиц для других языков, ср.: *FIFA* < *Fédération internationale de football association*, *SI* < *système internationale* (фр.). Вместе с тем в немецком языке наличие незаимствованных акронимов незначительно.

В последние годы возросло количество английских заимствований и во французском языке, ср.: *BUP* < *British United Press*, *ANA* < *Arab News Agency*, где проявляется тенденция к полному заимствованию, в том числе и иноязычного графического оформления единицы, ср.: *CIA* <

*Central Intelligence Agency, FBI < Federal Bureau of Investigation, BBC < British Broadcasting Corporation, CNN < Cable News Network; «...les infos achetées à l'AFP ou à CNN»* (Le Monde. 1994. 14.07). В русских газетных текстах, например, аббревиатуры все чаще появляются в своем оригинальном виде, что отражает общую тенденцию к интернационализации лексики (ср.: *BBC, MTV*), свойственную развитию современных языков.

Заемствование иноязычных алфаветизмов русским языком может осуществляться двумя способами. Во-первых, возникнув в языке оригинала, аббревиатура переходит в заимствующий язык в готовом виде и существует как заимствованный элемент лексики, ср.: *МПЛА < MPLA < Movimento Popular de Libertacio de Angola* (исп.). Во-вторых, аббревиатура образовывается на базе перевода исходного названия, ср.: *ПТНР < профсоюз транспортных и неквалифицированных рабочих < TGWU < Transport & General Workers' Union* (англ.). При заимствовании алфаветизмов русский язык, например, чаще идет по второму пути, что на первый взгляд входит в противоречие с отмеченной выше тенденцией. Однако эти направления скорее параллельны.

Так, стремление к интернационализации затрагивает только общепотребительные и высокочастотные иноязычные аббревиатуры различных структурно-семантических типов. Поэтому аутентичные единицы, особенно частотные и привычные для слуха, с легкостью заимствуются в максимально приближенном к оригиналу виде. Кроме того, вследствие специфики алфаветизмов и известной доли условности этих единиц прямая транслитерация иноязычных аббревиатур еще более затруднила бы их понимание.

В последнее время наметилось появление третьего способа. При заимствовании графолексические сокращения нередко претерпевают лексикализацию, появляясь в другом языке в форме полнозначного слова. Например, *PR < public relations, personal rating* приобрел помимо лексикализации и видоизмененную семантику за счет прибавления негативно-оценочного компонента смысла: слово «*пиар*» используется в выборных технологиях в значении агрессивной и нечестной политической рекламы, ср.: «*пиарить*», «*пиаровская возня*», «*прожженный пиарщик*», «*чистая пиаровская акция*», «*надутые пиароносцы*». Ср.: «*В пиаровском плане (В.В. Путину) надо было вернуться в Москву*» (ТВ-6. Сегодня. 2001. 18.07). «*Многие пиар-компании заинтересованы в том, чтобы выборы проходили чаще*» (ТВЦ. Ночной полет. 2001. 19.08). «*Их, в целом, поддерживает абсолютное большинство населения, они более изоциренно пиарятся... Его активно пиарят СМИ – местные и центральные*» (КП. 2003. 22.08). «*Много говорили об "агрессивной рекламе" западных кураторов. Турция тратит на самопиар 70 млн долл. в год...*» (АиФ. 2004. № 30).

В немецком языке функционирует много полностью заимствованных алфаветизмов, которые сохраняют графическое, а иногда и фоне-

тическое оформление оригинальной иноязычной единицы, поскольку система языка накладывает свои ограничения на образование подобных моносиллабических единиц, ср.: (англ.) *IAEA* < *International Atomic Energy Agency*, *IMF* < *International Monetary Fund*, *SDI* < *Strategic Defense Initiative*, *UN* < *United Nations*, *NASA* < *National Aeronautics and Space Administration*, *WEC* < *World Energy Conference*, *WHO* < *World Health Organization*. Акронимы не характерны для немецкого языка (75% из них составляют заимствования).

По способам заимствования в алфаветизмах и акронимах прослеживается аналогичность тенденций: как и алфаветизмы, акронимы могут возникать в результате заимствования или транслитерации исходной единицы, т.е. либо иноязычная единица заимствуется целиком, ср.: *NATO* < *North Atlantic Treaty Organization*, *АВАКС* < *AWACS* < *Airborne Warning and Control System*, *ФИАТ* < *FIAT* < *Fabrica Italiana Automobile Torino*, *НАСА* < *NASA* < *National Aeronautics & Space Administration*, *АСЕАН* < *ASEAN* < *Association of South-East Asian Nations*, *УЕФА* < *UEFA* < <*Union Européenne de Football-Associations*, *ФИДЕ* < *FIDE* < *Fédération Internationale des Echecs*, *Интерпол* < 'Международное агентство по координации действий полиции стран-участниц' < *Interpol* < *International police* (англ. яз.), либо происходит перевод слов-компонентов оригинальной единицы, в результате чего возникает новый акроним, который образован уже за счет усечения прототипической основы языка-реципиента, ср.: *ООН* < *Организация Объединенных Наций* < *UNO* < *United Nations Organization*, *ЕЭС* < *Европейское экономическое сообщество* < *EEC* < <*European Economic Community*, *МОТ* < *Международная организация труда* < *ILO* < *International Labour Organization* (англ. яз.), *ТОРС* < *тяжелый острый респираторный синдром* < *SARS* < *Severe Acute Respiratory Syndrome* (англ. яз.), *ВИЧ* < *вирус иммунодефицита человека* < *HTV* < < *Human Immune Virus* (англ. яз.) – в данном случае перевод английского алфаветизма привел к появлению русского акронима *СПИД* < *синдром приобретенного иммунодефицита* < *Aids* < *Acquired Immune Deficiency Syndrome* (англ. яз.). Для немецкого языка последний способ не характерен, оригинальная аббревиатура практически всегда заимствуется полностью.

Таким образом, наибольшее количество заимствованных аббревиатур пришло в русский, французский и немецкий языки из английского. Вместе с тем количество незаимствованных акронимов в немецком языке незначительно, в то время как в русском языке их число непрерывно увеличивается.

Нами также были определены и сферы наиболее широкого распространения заимствований, под которые подпадали практически все рассматриваемые нами типы дискурса. В деловом дискурсе письменные требования и ответы на них могут содержать интернациональные номенклатурные обозначения аббревиатурного характера. Графические со-

кращения, в основном заимствованные из английского, сохраняют свою форму во всех языках, приобретая в русском языке форму акронима или алфаветизма, ср.: *f.o.b.* < *free on board* → *ФОБ* ‘свободен на борту’ ‘условие продажи, согласно которому в цену товара включаются его стоимость и расходы по его доставке и погрузке на борт судна’; *f.a.s.* < *free alongside ship* → *ФАС, фас* ‘франко вдоль борта судна’; *c.i.f.* < *cost, insurance, freight* → *СИФ* ‘стоимость, страхование, фрахт’, ‘условие продажи товара, при котором в цену товара включаются его стоимость и расходы по страховке и транспортировке до места назначения’ и т.д.

Среди графических сокращений, часто встречающихся в юридических документах англо- и франкоязычных стран, около 30% единиц латинских заимствований [2], ср.: *v.l.* < *varia lectio* ‘разночтение’, *ux.* < *uxor* ‘жена, супруга’, *sci. fa* < *scire facias* ‘судебный приказ о представленном возращении против осуществления требований, основанных на публичном акте’, *ad prot* < *ad protocollum* ‘к занесению в протокол’, *int. al.* < *inter alia* ‘в числе прочего’, *s.l.* < *secundum legem* ‘в соответствии с законом’, *c.t.a.* < *cum testamento annexo* ‘в соответствии с приложенным завещанием’. Достаточно длинные латинские фразы были сокращены до одного-двух значимых слов и в таком виде вошли в современные языки.

В научном дискурсе большое место в номенклатурных системах отводится заимствованным и международным единицам, что, с одной стороны, свидетельствует о возрастающем удельном весе интернационализмов в номенклатурной лексике и стремлении к международной стандартизации языка науки, а с другой – является показателем отстраненности средств научного дискурса, их обособленности от общенародного, общеупотребительного лексического фонда языка. Начиная с 80-х гг. одним из динамично развивающихся секторов в картине мира становятся компьютерные технологии. Он фиксируется на языковой карте в виде отдельного семантического поля компьютерных наименований, в котором аббревиатурное словообразование оказывается достаточно результативным и становится своеобразным ответом на происходящую в мире техническую революцию. Значительное количество сокращенных слов появилось именно в английском языке, из которого они были заимствованы практически всеми национальными языками, ср.: *PC* < *personal computer*, *Proc* < *processor*, *e-mail* < *electronic mail*, *CAD/CAM* < *computer-aided design/computer-aided manufacturing*.

В бытовом типе дискурса аббревиатурные заимствования из английского языка значительно представлены не только в нейтральном слое, но и жаргонном, в котором они образуют специфическую группу компьютерного сленга и служат средством заполнения культурологических лакун. Так, например, хакеры в Европе часто используют в речи при общении смесь английского и родного языка. Под влиянием других европейских языков английский приобретает новые черты. В свою очередь, он сам продуцирует множественное варьирование коммуникативно-дискурсивного пространства национальных языков. Грамматическая языковая игра в рус-



ском сленге встречается довольно часто, провозглашая принцип «грамматической креативности». Русские носители компьютерного подъязыка спрягают английские глаголы, при этом не только придавая им способность изменяться по лицам и числам, но и с помощью различных приставок приписывая им категорию вида и т.д., поскольку многие из существующих номенклатурных обозначений сложны и неудобны в повседневном употреблении, ср.: одно из самых часто употребляемых наименований *motherboard* ‘материнская плата’ превращается в русском сленге в *мать*, *майнборда*, *материнка*, *мамка*, слова, образованные по принципу аббревиатурного каламбура, предложение «*Персональные компьютеры бывают двух видов – IBM-совместимые и Macintosh*» в «*Компы бывают двух видов – бимы и маки*». Поскольку акроним *e-mail* ‘электронная почта’ был относительно недавно заимствован и еще не прочно вошел в русский язык, он часто употребляется в готовом графическом виде, ср.: «*Это уведомление послано Вам, так как Ваш e-mail был указан в качестве e-mail'a отправителя открытки с сайта <http://www.virtualcard.ru>*». Однако уже сейчас аббревиатура начинает появляться в написании заимствующего языка и все прочнее входит в разговорную речь, ср.: «*Отправь мне по мылу (мылом)*», «*отмыль мне*», «*намыль мне*», «*пришло мыло*», «*скинь мне на мыло*», «*намыль мегассу*», «*уйти в мыло*» ‘перейти от общения в конференции к личной переписке’, «*мыльница*» ‘почтовый ящик на машине клиента или на сервере’. Вероятно, это происходит благодаря ее краткости, благозвучности и фонетико-грамматической структуре, соотносящейся с существительными 2-го склонения муж. и ср. родов. Вместе с тем точный русский перевод ‘электронная почта’ не образует аббревиатуры и используется редко.

Часто усечению подвергается английское мотивирующее словосочетание с последующей лексикализацией английского прилагательного в результирующей русской сокращенной единице, ср.: *floppy disks driver* → *флопак*, *флоповод*, *флопешник*. По данной модели происходит образование собственно русских номенклатурных обозначений с лексикализацией прилагательного и присоединением суффиксов (чаще всего – *-ик/-ник*: *ролевик*, *струйник*, *системник*). Большое количество слов русского компьютерного сленга произошло от аббревиатурных названий различных протоколов и фирм. В русский язык английские сокращения заимствуются в исходной форме и лексикализуются, часто приобретая суффиксы, в основном уменьшительно-ласкательные, ср.: *CD-ROM* < *Compact disk Reading operation memory* → *сидишка* (*сидюшник*), *ICQ* < *I Seek You* → *аська*, *subj* < *subject* → *сабж*, *субж*, *сабжем*, *сабжевый*, *сабжануть*. Особенностью компьютерного жаргона является в основном то, что аббревиатуры могут переосмысливаться, приобретать каламбурные оттенки, а также служить основой для образования новых полнозначных слов, ср.: *Нетшкан*, *Нетоскоп*, *Нафигатор* < название для браузера *Netscape Navigator*.

В контексте молодежного сленга, или жаргона, аббревиация приобретает особую специфику. Стремление к экспрессии новизны – причина заимствования многих иностранных слов как более престижных и выразительных, как дань моде, пародирование речи героев модного фильма, подражание речи определенных кругов носителей языка. Аббревиатуры могут быть просто заимствованы из новой песни. Если в России 60–80-х гг. считалось, что иностранные слова аттестуют говорящего в социальном плане более высоко, показывают его уровень информированности, то через двадцать лет злоупотребление словами иноязычного происхождения в молодежной среде приобретает негативный характер и расценивается как инспирация. Заимствования происходят в основном в сфере музыки (*ду-джей* < *D.J.* < *disk jockey*) и наркотиков (*хэш* < *hash* < *hashish*.); при этом иногда сохраняется иноязычное написание.

В общей сложности 79% фонда современного немецкого молодежного сленга составляют заимствования из английского языка [3]. Тем не менее по способу образования было выделено две группы сокращений, составивших основу молодежного и армейского жаргонов: 1) усечения: финальные (*Midi* < *Midikleid*, *Maxi* < *Maxirock*, *Assi* < *Assistent*, *Uni* < *Universitat*, *Hasch* < *Haschisch*, *Disko* < *Diskotheke*, *Kombi* < *Kombiwagen*, *Krimi* < *Kriminalfilm*, *Hot* < *Hotjazz*, *Porno* < *Pornofilm*, *Demo* < *Demonstration*, *Bundes* < *Bundeswehr*, *Pulli* < *Pullover*, *Trabi* < *Trabant*) и инициальные (*Pille* < *Antibabypille*, *Roller* < *Motorroller*, *Kanische* < *Amerikanische*, *Band* < *Tonband*), которые главным образом формируют часть фонда молодежного сленга; 2) слогомorfемные образования, созданные от сложных слов, ср.: *Schiri* < *Schiedsrichter*, *Schupo* < *Schutzpolizei*, *Trafo* < *Transformator*, *Stabü* < *Staatsbürgerkunde*, *Mofa* < *Motorfahrzeug*, *Gewi* < *Gesellschaftswissenschaft*.

Таким образом, флективный тип языков характеризуется большой склонностью к образованию аббревиатур, что является в этих языках одним из основных проявлений тенденции к экономии языковых средств.

Процессы аббревиации имеют свою специфику, которая диктуется самим грамматическим строем языков. В тюркских языках – языках агглютинативного строя – экономия проявляется, например, в явлении сингармонизма и упрощении артикуляции в процессе изменений согласных [4]. Основу данных языков составляет исконная общетюркская лексика, сфера применения которой почти не ограничена [5]. При этом большое количество европейских заимствований – французских – было издавна характерно лишь для турецкого языка. И хотя в XX в. языки агглютинативного типа, в том числе тюркские, начинают активно заимствовать иноязычные слова, в основном английского и русского происхождения – или через английский и через русский, все же эти заимствования не производят переворота в их лексике и словообразовательной системе, часто являясь кальками и полукальками. Аббревиатуры под влиянием общей тенденции широко появляются в тюркских языках в первые десятилетия XX в., причем часто подчеркивается, что, например, сложно-

сокращенные слова получили распространение под прямым влиянием аналогичной русской практики [6].

В современных тюркских языках имеется много аббревиатурных калек интернационального характера (в том числе и терминов), которые характерны для всех тюркских языков в целом. Сокращения в арабском языке появляются главным образом в сфере научно-технической и производственной деятельности в виде заимствований из английского языка. Несомненно одно: практически все аббревиатуры тюркских языков являются кальками – либо буквальными, либо по модели (в основном русского и английского происхождения). Заимствованными являются как модель образования графолексических аббревиатур, так и сложно-сокращенные слова в узбекском языке [7]. В настоящее время в татарском языке продуктивными, хотя и заимствованными из русского языка способами словообразования, являются словосложение и образование сложносокращенных слов, ср.: *ВТИУ < Б – тентат ижстимагый из-ге* (*ВТОЦ < Всетатарский общественный центр*), *КДПУ–КГПУ, РФ, ТР-РТ, драмтцг-рек* (драмкружок), *Тасфир < Татарстанская страховая фирма*. Следовательно аббревиация в языках агглютинативного типа не является самостоятельным способом словообразования. Однако большое количество функционирующих в данных языках заимствованных аббревиатур окажет влияние на создание собственных аббревиатурных моделей словообразования. Аббревиация в инкорпорирующих языках – явление недавнее; в основном сокращенные единицы заимствуются уже готовыми (в чукотском – из русского языка, в языках индейцев Северной Америки – из английского) [8].

Таким образом, для всех типов дискурса современных европейских языков характерны заимствования всех типов аббревиатур из других языков и их вхождение в систему заимствующего языка.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.
2. Wood F.T. An outline history of the English language. L., 1941.
3. Kürper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprachen. Stuttgart, 1997.
4. Баскаков Н.А. Историко-типологическая фонология тюркских языков. М., 1988.
5. Закиев М.З. Татарский язык // Языки народов СССР: Тюркские языки: В 5 т. М., 1966. Т. 2.
6. Мирзаев М. Советско-интернациональные слова в узбекской периодической прессе. Ташкент, 1951.
7. Асфандияров И.У. Русские лексические заимствования в узбекском языке // Вопр. языкознания. 1982. № 2.
8. Скорик П.Я. Палеоазиатские языки // Советское языкознание за 50 лет. М., 1967.

# ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

---

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ КОРЕННЫХ АМЕРИКАНЦЕВ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ

*Е.Н. Базанова*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

США, как и прежде, остается мировой сверхдержавой со стабильным средним классом, высокими стандартами жизни, устойчивыми демократическими и правовыми традициями, мощными социальными программами. Все это вместе не перестает привлекать выходцев из разных стран, а следовательно, волны иммиграции следуют одна за другой. На авансцену выдвигается вопрос межнациональных отношений и толерантного отношения к «чужому» культурному опыту. Таким образом, в современных условиях все больше возрастает роль поликультурного воспитания и образования.

С середины XX в. в общественной жизни США закрепляется концепция культурного плюрализма и этничности, которая акцентирует внимание на этнической идентичности и уважении к этнической самобытности во всех сферах жизни, в том числе культуре и языке [1]. Поликультурное воспитание и образование на рубеже веков подразумевают новую структуру учебных программ – ориентацию на изучение истории и традиций различных этнических меньшинств США, что в итоге должно привести к более глубокому пониманию истории и культуры «своей» национальной группы. «К основным содержательным характеристикам поликультурного образования относятся: его антирасистская направленность; обязательность для учащихся всех этнокультурных групп; нацеленность на достижение социальной справедливости; непрерывность и динамичность; освобождающая, трансмиссионная, транзакционная и трансформацион-

ная природа, так как поликультурное образование позволяет человеку выйти за пределы своего культурного опыта, передает этнокультурные знания, обеспечивает взаимодействие с представителями разных культур, воспитывает гражданскую ответственность и политическую активность для воплощения в жизнь идеалов демократического общества» [2, 13].

Однако среди современных учебных заведений США, активно внедряющих и практикующих поликультурное образование, несколько особняком стоят образовательные учреждения коренных жителей. Ведь индейские школы, колледжи, учебные центры и т.п. представляют собой своеобразное смешение поликультурного и этноцентристского подходов: с одной стороны, студенты изучают английский язык и преподавание общеобразовательных предметов идет именно на английском; а с другой – своей важнейшей задачей руководство видит возрождение и преподавание индейских языков, включение в программу изучения исторического и культурного наследия индейских племен.

Подобный смешанный поликультурный и этноцентристский подход принес некоторые положительные результаты. Исследование, проведенное американским министерством образования в начале XXI в., показало, что на рубеже веков в обиходе индейцев было около 175 племенных языков. Но при этом присутствовали и студенты из числа коренных американцев, кто получал помощь от служб для жителей с ограниченным владением английским языком – 11%. Эти показатели ниже, чем у испаноязычных американцев (36%) и азиатской группы (23%), но гораздо выше, чем у белых (1%) и афро-американцев (1%) [3].

Действительно, в рамках поликультурного образования коренным жителям (как и представителям других этнических групп), изучающим английский и родной языки, были доступны следующие модели учебных программ [4] (таблица).

Но, несмотря на разнообразие учебных программ, построенных на принципах поликультурного подхода, в индейской среде все чаще звучит мнение о многочисленных проблемах и неудачах, возникающих при их внедрении. Среди причин называются недостаток педагогов, владеющих языками коренных народов, явные и скрытые проявления расизма в смешанных классах, социальные барьеры, отсутствие у учащихся соответствующей лингвистической базы, а главное – несовместимость некоторых компонентов учебной программы с историко-культурными особенностями традиционного (индейского) уклада жизни [5]. Ведь акцент в образовательной традиции коренных американцев делается на устном обучении и передаче «индейских знаний» от старшего поколения младшему, а не на развитии письменной грамотности.

Частично решение проблемы сохранения индейских языков в условиях современного американского образования было найдено в последние два десятилетия XX в. – лингвисты и педагоги из числа коренных жителей начали активно практиковать проведение так называемых «языковых и

Модели программы			
Язык, на котором ведется преподавание	Типичное название программы	Родной язык учеников/студентов	Лингвистическая цель программы
Английский и родной	Двойное языковое погружение	50% англоговорящие и 50%, говорящие на одном (общем) родном языке	Билингвизм
	Постепенное билингвальное образование	Все ученики/студенты говорят на одном (общем) родном языке	Билингвизм
	Переходное билингвальное образование	Все ученики/студенты говорят на одном (общем) родном языке	Изучение английского языка быстро приводит к использованию только английского в обучении
Только английский	Структурное погружение	Ученики/студенты говорят на одном (общем) или на разных языках	Овладение английским языком
	Интенсивное групповое изучение английского языка	Ученики/студенты говорят на одном (общем) или на разных языках; могут быть определены в смешанные возрастные группы и группы разного уровня	Овладение английским языком

культурных лагерей». Здесь участникам предлагается изучать традиционно индейские предметы на языке племени в ситуациях, которые моделируются на основе национальных обрядов и традиций. В течение продолжительного промежутка времени учащиеся живут в подобных лагерях и обучаются либо носителями языка, либо опытными инструкторами, причем и урочное, и внеурочное общение ведется только на изучаемом языке [3; 5].

Постепенно идея «языковых и культурных лагерей» перерастает в так называемые «программы языкового погружения», когда родной язык сопровождает учащихся на протяжении всего образовательного процесса. В качестве примера можно привести племя блэкфитов из Монтаны, которое одно из первых стало внедрять подобный подход [6]. С середины 1990-х гг. программы лингвистического погружения стали функциониро-

вать в трех племенных школах и приобрели такую популярность среди местного населения, что через пару лет в списке (абитуриентов) стояло в среднем 100 человек [6, 362]. Примеру блэкфитов последовали и другие племена (чероки, навахо и др.), которые разработали собственные проекты языкового погружения в разных вариациях – от вечерних классов и кружков до билингвальных и поликультурных программ.

Таким образом, особое место индейцев в структуре американского общества (коренные народы, права которых были признаны лишь в конце XX в.) обусловило и особый вариант современного образования для американских индейцев – сочетание поликультурного и этноцентристского подходов, что привело к появлению и эффективному внедрению программ языкового погружения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Чертина З.С.* Плавильный котел? Парадигмы этнического развития США. М., 2000.
2. *Бессарабова И.С.* Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Волгоград, 2008.
3. *Freeman C., Fox M.* Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives. U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences NCES 2005-108. Washington, 2005.
4. *Menken K.* English Learners Left Behind: Standardized Testing as Language Policy. Clevedon; Buffalo; Toronto, 2008.
5. *Native American in the Twentieth Century: An Encyclopedia* / Ed. Mary B. Davis. NY.; L., 1996.
6. *Wilkinson Ch.* Blood Struggle: The Rise of Modern Indian Nations. N.Y., L., 2005.

### **ФАСИЛИТАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Л.А. Горелова*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Конец XX в. характеризуется переходом от индустриального к пост-индустриальному, информационному обществу. Это, в свою очередь, способствует расширению связей, усилению процессов глобализации,

интеграции и информатизации. В связи с этим появляются новые требования к системе и качеству образования. Характерными особенностями современного образования являются его дифференцированность, вариативность и интегративность.

Нового преподавателя иностранного языка характеризует высокая степень автономии и креативности, что проявляется, наряду с высоким уровнем профессиональной компетенции, в таких деловых качествах, как гибкость профессионального мышления, мобильность и адаптивность к инновационным ситуациям профессиональной деятельности, постоянное профессиональное самосовершенствование, способность работать в команде, сотрудничать с другими, брать на себя инициативу и ответственность. Естественно предположить, что данные характеристики и качества являются предметом профессиональной подготовки в условиях формального обучения в вузе. Однако в современной социокультурной ситуации в российском высшем образовании в лучшем случае сосуществует две парадигмы – традиционная и инновационная, – что недостаточно эффективно в выполнении социального заказа общества образованию. На современном этапе несомненным препятствием на пути поступательного движения системы образования является существование огромной армии профессиональных преподавателей ИЯ, которые абсолютно не владеют компетенциями в рамках общеевропейских требований [1, 23–25].

Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, необходимых сегодня любым специалистам. В контексте подготовки преподавателей иностранного языка они приобретают особое значение.

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не владеет, грозит изоляция от общества. К этой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации: владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемым по каналам СМИ и Интернет информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь.

Авторы общеевропейского «порогового уровня» называют лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социальную и социо-



культурную компетенции, в программном документе по языковому образованию Совета Европы выделяются языковая, социалингвистическая и прагматическая компетенции, отечественные методисты описывают лингвистическую, тематическую, социокультурную, компенсаторную, учебную компетенции [2], а также языковую, речевую и социокультурную [3].

Таким образом, анализ данных подходов к понятию иноязычной коммуникативной компетенции показывает, что большинство ученых сходятся во мнении о наличии в иноязычном образовании таких составляющих, как языковые и социокультурные знания, речевые, социалингвистические и социокультурные умения и навыки.

В условиях чрезмерной информатизации и компьютеризации образовательного процесса, где студент выступает субъектом обучения, качественно меняются требования к преподавателю – организатору образовательного процесса. Совершенно очевидно, что преподаватель сегодня не только транслятор знаний, умений, носитель информации, хранитель норм и традиций, но и помощник в становлении и развитии личности обучаемого. Позиция ментора, право старшего и сильного утрачиваются, утверждается принцип демократического взаимодействия, сотрудничества, помощи, внимания к инициативе, становлению и развитию. Заинтересованное отношение преподавателя в условиях нарастающего прагматизма, снижения мотивации учения и чрезмерной информатизации играет ключевую роль. В работах таких исследователей, как И.В. Жижина и Э.Ф. Зеер показано, что активное развитие студента прямо зависит от профессионально-педагогических умений преподавателя создавать соответствующий эмоциональный тонус процесса обучения [4, 15–22].

Рассматривая педагогическую деятельность в современных условиях как процесс управления, социальные психологи и педагоги В.И. Гиневский, Я.Л. Коломенский, А.А. Реан, В.Д. Ширшов и др. подчеркивают, что ее главными составляющими становятся такие процессы межличностного взаимодействия, которые:

- создают наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации;
- способствуют развитию обучаемых;
- позволяют педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал;
- обеспечивают достижение целей образования [5, 58–61].

Предложенный психологами подход позволяет выделить в процессе обучения такую функцию педагогического взаимодействия, как фасилитационная. Непривычно звучащее слово «фасилитация» происходит от латинского корня и в образовательном контексте означает «создание благоприятных условий». Фасилитация – такой феномен межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения или воспитания

субъектов педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога [6, 231].

В основе педагогической фасилитации лежат гуманистические воззрения К. Роджерса и А. Маслоу, основанные на идеях свободы и безграничных возможностей реализации потенциала каждой личности, а также теория нейролингвистического программирования, которое обеспечивает воздействие на поведение человека в сфере межличностного общения.

Фасилитационная педагогика подразумевает разрушение следующих стереотипов:

- на занятии нужно оценивать студента;
- студент не должен делать ошибок;
- преподаватель знает, как и что должен отвечать студент;
- преподаватель должен знать ответы на все вопросы, которые возникают на занятии;
- на вопрос, поставленный преподавателем, всегда должен быть ответ.

Однако переход на позиции фасилитатора требует от педагога психологической и профессиональной компетентности, совершенствования профессиональных качеств, что зачастую связано с тяжелой психологической перестройкой обоих субъектов педагогического взаимодействия. Среди причин нашего сопротивления и неприятия фасилитации как вида педагогического общения можно выделить следующие:

- мы неосознанно стараемся учить так, как учили нас;
- мы ощущаем свое видимое превосходство над учащимися;
- мы уверены, что изложение готовых фактов быстрее, а следовательно, более эффективно, по сравнению с использованием исследовательских методов в обучении;
- мы придерживаемся мнения, что студенты по природе своей немотивированны, и если им предоставить возможность выбирать вид деятельности на занятии, они выберут менее сложный;
- мы выбираем удобный для себя стиль преподавания и следуем ему долгие годы, не принимая во внимание потребности и особенности данной группы учащихся.

И это только некоторые очевидные барьеры, которые не дают преподавателям изменить свое отношение к студенту как субъекту учебного процесса. Наши исследования подтверждают выводы ученых (Э.Ф. Зеера, И.В. Жижинной, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, Н.В. Кларина и др.) о том, что педагогов-фасилитаторов катастрофически не хватает, их всего 18–20%. Такие педагоги воспринимают студентов как значимых (признают их субъектность), открыты в общении, самокритичны, авторитетны (но не авторитарны), эмпатичны и, как следствие, готовы к инновационной деятельности.

57–60% педагогов имеют средний уровень педагогической фасилитации. По мнению упоминавшихся выше исследователей, такие педагоги

склонны к подавлению инициативы со стороны учащихся и предпочитают авторитарные позиции в отношениях с ними, однако знакомы с таким понятием, как фасилитация и используют элементы этого стиля общения эпизодически (на отдельном этапе урока или на заключительном занятии по теме).

Низкий уровень фасилитации выявлен нами у 30–33% респондентов. Среди них преподаватели с большим стажем работы и молодые преподаватели, вчерашние студенты. Первые дорожат своим опытом и не видят смысла искать что-то новое, а последние еще только определяются со своими педагогическими позициями, но ориентируются на то, как учили их в вузе [4, 5, 7].

Таким образом, можно отметить, что важными приемами и техниками фасилитационного общения будут следующие:

– уважение и позитивное принятие обучаемого как личности, способной к самоизменению и саморазвитию. Этот прием основан на оптимистической гипотезе А.С. Макаренко о потенциальных возможностях подопечного;

– проявление педагогического такта, основанного на доверии без попустительства, простоте общения без фамильярности, воздействии без подавления самостоятельности, юморе без насмешки;

– создание ситуаций успеха, авансирование похвалы, обращение к обучаемому по имени, прием «зеркало отношений», оптимистические прогнозы о возможностях и способностях обучаемых.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Халеева И.И.* Основы теории обучения понимания иноязычной речи. М., 1989. 238 с.
2. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988. 187 с.
3. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996. 237 с.
4. *Жижина И.В., Зеер Э.Ф.* Психологические особенности педагогической фасилитации // Образование и наука. 1999. № 2(2). С. 17–34.
5. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
6. *Смирнов В.Н.* Педагогические теории, системы и технологии. М., 1997.
7. *Сластенин В.А.* К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика, 1973. № 5. С. 72–80.

## ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Т.В. Каленцова*

*Елецкий государственный университет  
Кафедра иностранных языков педагогического профиля*

Владение иностранными языками во все исторические периоды являлось показателем высокого уровня культуры. Интересно обратиться к продуктивному опыту подготовки педагогических кадров в России. Насыщенной в этом плане представляется вторая половина XIX в., когда происходит знаменательное событие в истории женского просвещения – открытие Высших женских курсов (ВЖК). Они положили начало высшему женскому образованию. На курсах девушки получали профессиональную педагогическую подготовку.

В Москве Высшие женские курсы были открыты в 1872 г. и функционировали как частное учебное заведение. Курсы давали возможность девушкам, окончившим институт или гимназию, «продолжить дальнейшее образование» [1, 26]. При открытии курсы были двухгодичными, но с 1876 г. устанавливается трехгодичный срок обучения. По существу, курсы стали первым женским университетом. Университетскому образованию соответствовало содержание обучения. Это со всей очевидностью прослеживалось в подготовке девушек по иностранному языку. В положении о московских ВЖК (МВЖК) 1872 г. указывается, что иностранные языки (французский и немецкий) преподаются для желающих, количество часов назначается исходя из «желаний и потребностей слушательниц» [1, 27]. Хотя первоначально иностранные языки на МВЖК преподавались факультативно, общественность придавала большое значение их изучению, а количество желающих учить иностранные языки постоянно возрастало. В итоге в конце XIX в. узкое изучение «живых» языков (французского и немецкого) и французской и немецкой литературы стало обязательным для слушательниц историко-филологического отделения МВЖК. Важно заметить, что слушательницы делились на группы в зависимости от уровня владения иностранным языком: I и II элементарные, средняя и высшая группы. В содержании образования присутствовал принцип последовательного изучения материала. Существенные изменения в содержании обучения наблюдаются в последующие периоды развития Высших курсов. Свидетельством тому являются учебные программы 1901–1903 гг.

В первую элементарную группу включали слушательниц, не знающих иностранный язык. Программа по французскому языку предусматривала вводно-фонетический курс. В ходе его слушательницы изучали произношение и интонирование фраз, познакомились с грамматикой

(спряжением глаголов в основных временах, согласованием причастия с прямым дополнением). Большое внимание уделялось словопроизводству – изучению существительных и прилагательных, образованных от глаголов, наречиям с различными словообразовательными приставкам и суффиксами. Базой для изучения служили тексты. Основным методом обучения первой элементарной группы выступало «списывание с книги, звуковой диктант и диктант легкого, предварительно просмотренного, текста» [2, 64]. В этой же группе важную роль уделяли развитию речевых умений: составлению легких фраз и ответам на вопросы по прочитанным статьям.

Занятия во второй элементарной группе отличались систематичностью и включали как изучение теории (повторение грамматики и словообразования), так и чтение элементарных рассказов со словарем (например «*Petit Chose*» А. Додэ) [3, 65].

В этой же группе рекомендовались чтение, перевод и разбор текста. В процессе этих видов деятельности слушательницам сообщали необходимые теоретические сведения. Большое внимание уделялось словопроизводству, употреблению времен и наклонений, оборотам речи, синонимам и омонимам [2, 64].

Более высокий уровень преподавания иностранных языков наблюдается в средней и высшей группах. Преподавание велось здесь исключительно на французском языке, предусматривалось письменное и устное изложение лекций. Их содержание было довольно разнообразным. Так, в конце XIX – начале XX в. лекции включали следующие вопросы: педагогические взгляды Ж.Ж. Руссо, А. Шенье; причины расцвета лирической поэзии во Франции в XIX в.; характер французского романтизма [2, 62–63] и др.

На занятиях в этих группах читали отрывки из произведений В. Гюго [2, 63]. Кроме того, предусматривалось написание рефератов, письменных сочинений по произведениям французских авторов. Большое внимание уделялось знакомству с литературой страны изучаемого языка [2, 3, 4]. Можно заключить, что преподавание французского языка имело профессиональную направленность: программа по иностранному языку не только предполагала овладение основными аспектами речевой деятельности – чтением, аудированием, говорением, но и содержала педагогические знания.

Наряду с французским языком на курсах преподавался еще один из «живых» языков – немецкий. Слушательницы при обучении немецкому языку подразделялись на несколько групп. На первой ступени предполагалось обучать необходимым понятиям по темам: школа, дом, семья. Изучались этимология и синтаксис, слушательницы практиковались в устных переводах таких произведений, как «Орлеанская дева» Ф. Шиллера [3, 65]. На следующей ступени проводили краткий обзор немецкой литературы. Особое внимание уделялось переводам, причем важное зна-

чение придавали обратному переводу: с русского языка на немецкий. Преподаватель А.В. Беломериус в 1902–1903 г. использовала для письменных переводов на немецкий язык повесть Тургенева «Муму» [3, 65].

На старших курсах продолжалось обзорное изучение немецкой литературы, слушательницы осуществляли перевод произведений В. Гете – «Страдания молодого Вернера» и «Фауста». Подробному анализу подвергались произведения В. Лессинга, Г. Гейне. На этой же ступени предусматривалось написание рефератов по трудам немецких авторов, например по В. Лессингу «О воспитании человечества» [2, 66].

Программа старшей ступени предполагала анализ лирических произведений Н. Heine «Buch der Lieder» и чтение «Reisebilder». По-прежнему придавалось значение обратному переводу. Например, А.В. Беломериус предусматривала письменный перевод на немецкий язык «Слепого музыканта» В. Короленко [2, 66].

Необходимо подчеркнуть возросший интерес общественности к изучению английского языка в конце XIX – начала XX в., что нашло свое отражение в программах МВЖК данного периода. В отчете о преподавании английского языка на МВЖК за 1901–1902, 1903–1904 гг. указывается, что обучение во всех подгруппах слушательниц осуществляется по учебнику А.В. Мак-Киланда и М. Фишера. Отчет содержит данные о количестве пройденных параграфов этого учебника. Учебник предусматривает обучение всем видам речевой деятельности, т.е. устной речи, чтению и письму. Обучение устной речи и чтению построено по тематическому принципу. Темы для изучения: семья, дом, школа, части тела, погода, праздники и т. д. Затем темы усложняются и касаются производства – ремесло, промышленность. Работа начинается с целых предложений, которые преподаватель презентует с помощью действия. Сначала обучаемые овладевают чтением слова, затем вводятся короткие предложения. К каждому уроку даются словари пройденных слов с транскрипцией. После накопления лексики предполагается изучение легких текстов, которые предварительно отрабатываются устно. Приблизительно через десять уроков проводится повторение слов по теме. Грамматика усваивается без выведения правил. В конце учебника помещены стихотворения и диалоги для заучивания наизусть. В приложении даются образцы писем на английском языке и планы, по которым учащимся следует их составлять. Такая работа способствовала не только развитию и совершенствованию лексических и грамматических навыков, но и правильному, логичному изложению мыслей.

Таким образом, в обучении иностранным языкам на МВЖК конца XIX – начала XX в. преобладал лексический языковой аспект, ведущим видом речевой деятельности являлось чтение. Обучение осуществлялось переводно-интуитивными методами. В основу обучения иностранным языкам положена не абстрактная грамматика, а связный текст. Методика преподавания иностранных языков данного периода предполагала, что в

каждом оригинальном литературном тексте содержатся все те языковые факторы, усвоив которые, можно затем понять любой текст.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Положение о ВЖК в Москве и речи, произнесённые при открытии курсов 1 ноября 1872 года проф. Московского университета. Москва, 1872.
2. Отчёт ВЖК в Москве за 1903–1904 учебный год. М., 1905.
3. Отчёт ВЖК в Москве за 1902–1903 учебный год. М., 1905.
4. Отчёт ВЖК в Москве за 1901–1902 учебный год. М., 1904.

### О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ»

*Е.В. Кожевникова*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Интерференция – это взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка, которая выражается в отклонениях от нормы и системы 2-го языка. Термин «интерференция» (англ. *interference*) был введен учеными Пражской лингвистической школы (Vogt) в 1948 г. и определяется как процесс отклонения от норм контактирующих языков. Некоторые ученые этой школы уточняют это понятие это: например, Вайнрайх различал интерференцию в речи и языке, рассматривал ее как случай отклонения от норм любого из языков, происходящего при владении двумя и более языками. Это двусторонний процесс, объект исследования – отклонение от нормы и системы изучения языка под влиянием родного, который объективно более устойчив к интерферирующему влиянию изучаемого языка.

Под интерференцией также понимают отрицательный перенос навыков родного языка (или навыков, сформированных при изучении других языков) на изучаемый. Отрицательный перенос противопоставлен положительному переносу, т.е. трансференции, при которой перенос уже сформированных навыков первичного систематического явления к тому же не вызывает нарушений во вторичной системе – системе изучаемого языка. Наиболее вероятными областями интерференции считаются особенности системы, которые не имеют аналогии в родных языках (идиоматические явления).

Студенты языковых отделений, даже при хорошем владении иностранным языком, зачастую допускают ошибки, причиной которых яв-

ляется межъязыковая интерференция – влияние системы родного языка на иностранный, а впоследствии, при длительном «погружении» в язык, изучаемый язык начинает оказывать влияние на родной.

Межъязыковые идентификации происходят, когда говорящий приравнивает единицы одного языка к единицам другого по причине их сходства по форме, дистрибуции или тому и другому. Глубина и объем интерференции могут быть разными. Они зависят от множества субъективных и объективных факторов. Считается, что чем меньше типологическое расстояние между родным и изучаемым языками, чем больше степень их сходства и меньше различие, тем вероятнее появление интерференции. Если это расстояние велико, т.е. языки генетически не родственны, случаев автоматического переноса, а как следствие, и ошибок, допускаемых обучаемыми, будет меньше.

Ситуация языкового контакта приводит к возникновению двуязычия, владению двумя и более языками и их использованию в зависимости от условий речевого общения. Поскольку речь студентов еще несовершенна, в той или иной степени «опора» на родной язык в процессе общения неизбежна, что в итоге приводит к нарушениям системы и нормы второго языка, появлению так называемой интерференции. Первичная система рассматривается как источник интерференции, вторичная – как объект интерференции. Первичная система может быть представлена и ранее изученным неродным языком, когда его особенности переносятся на вновь изучаемый язык, на котором осуществлялась речевая деятельность человека. Таким образом, происходит искажение речи под одновременным влиянием системы родного языка и других, ранее изученных языков.

Термин «интерференция» впервые стал использоваться в точных науках, где он означает взаимодействие, взаимовлияние, результат которого может быть как положительным, так и отрицательным.

Н.С. Трубецкой считал, что иностранный акцент зависит не от того, что иностранец не может произнести тот или иной звук, а от того, что он «неверно судит об этом звуке», что обусловлено различием между фонологическими системами иностранного и родного языков. С.И. Бернштейн определял основную причину трудностей в овладении иноязычным произношением тем, что студенты воспринимают чужую речь через призму фонетической системы родного языка. Обладая устойчивыми навыками аудирования и произнесения звуков родного языка, они используют эти шаблоны при восприятии и воспроизведении непривычных звуков иностранной речи. Не случайно на начальном этапе обучения обучаемые представляют вместо иноязычных звуков звуки родного языка. Характер взаимодействия звуковых систем при обучении неродному языку имеет свои специфические особенности.

Чтобы понять сущность языковой интерференции, условия ее проявления и наметить эффективные пути преодоления, необходимо рассмотреть ее в разных аспектах – психологическом, лингвистическом и



методическом. Такой подход приблизит к разработке общей теории интерференции.

В психологии интерференция трактуется как перенос навыков, представляющий собой сложное явление человеческой психики, как такой процесс, который позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при совершенно новых или относительно новых обстоятельствах. Такая трактовка интерференции основана на данных исследований в психологии проблемы взаимодействия навыков.

Психологами установлено, что формирование отдельного навыка никогда не является самостоятельным, изолированным процессом, на него влияет и в нем участвует весь предшествующий опыт человека. Общий закон выработки навыка заключается в том, что, столкнувшись с новой задачей, человек пытается сначала использовать такие приемы деятельности, которыми он уже владеет. При этом он, разумеется, руководствуется задачей, перенося в процесс ее выполнения приемы, которые в его опыте применялись для решения аналогичных задач. Иными словами, интерференция – это такое взаимодействие навыков, при котором ранее приобретенные навыки оказывают влияние на образование новых навыков.

Из вышеизложенного становится ясным, что в процессе изучения первого неродного языка перенос умений и навыков представляет собой использование прошлого лингвистического опыта, каковым является приобретенный опыт речи на родном языке. Так, речевые умения и навыки, сформированные в раннем детстве при овладении родным языком, определенным образом влияют на приобретение речевых умений и навыков при овладении русским, а затем иностранным языком.

Для методики исключительно актуально изучение механизма стихийного переноса в процессе переключения кодов, определение его закономерностей и смежных явлений. Это позволит выявить возможности системного управления переносом при овладении первым, а затем и вторым неродным языком.

С проблемой переноса навыков неразрывно связана проблема их устойчивости, точнее «неравновесия» устойчивости умений и навыков. Сущность ее заключается в том, что из двух систем умений и навыков, сталкивающихся между собой, побеждает та, которая обладает наибольшей устойчивостью. Поскольку в речи учащегося наиболее устойчивыми являются умения и навыки родного языка, то, естественно, родной язык оказывает влияние на первый неродной при двуязычии, а при многоязычии родной и первый неродной языки – на второй неродной язык, т.е. иностранный.

Однако прочность, устойчивость навыков речи на родном языке не является абсолютной. Понятие это относительное, и степень устойчивости навыков речи на том или ином языке зависит от конкретных условий

функционирования соотносимых языков. Так, умения и навыки речи на родном языке оказываются более прочными, если навыки неродного сформировались позже и носителю двуязычия чаще приходится пользоваться родным языком. И наоборот, если носителю двуязычия чаще приходится общаться на неродном языке, например русском, речевые умения и навыки на этом языке могут оказаться устойчивее навыков речи на родном языке. В этом случае обнаруживается влияние неродного языка на родной. Такое объяснение сущности явления языковой интерференции с психологической точки зрения дается в современной науке. С лингвистической точки зрения термин «интерференция» используется в связи с изучением проблемы контактирования языков для обозначения тех видоизменений, которые наблюдаются в речи носителей двуязычия (многоязычия) как результат взаимодействия различных языковых систем. Однако в определении понятия языковой интерференции нет полного единства среди лингвистов. Одни связывают ее с понятием языковой нормы, другие – с лингвистическим переплетением (наложением). Одни трактуют это понятие широко, включая в его содержание явления заимствования и субстрата, другие – узко, ограничивая лишь нарушениями языковых норм в речи.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Е.В. Кравцова, М.Н. Раздобарова<sup>1</sup>*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра педагогики*

*<sup>1</sup> Саратовский государственный аграрный университет  
Кафедра иностранных языков*

В данной статье нам хотелось бы проанализировать сущность понятий «компетентность» и «компетенция», являющихся одними из основных характеристик современного профессионального образования, а также обратиться к вопросу компетентностного подхода в современном образовании.

Рассматривая значение понятия «компетентность», Д.А. Махотин и Ю.В. Фролов связывают его с деятельностной основой и определяют как «... предметную область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности [1, 38]. Интересно отметить, что понятие «готовность» отождествляется этими учеными как с процессуальным, так и с мотивированным аспектом деятельности [1, 38].

Конкретизируя значение понятия «компетентность», И.А. Зимняя определяет его как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и

лично обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [2, 35].

Интегративный характер обсуждаемого понятия отметил Ю.Г. Татур, включив в него знания, осведомленность и опыт социально-профессиональной деятельности [3, 21].

Подводя итог анализу понятия «компетентность», следует дать его трактовку. В нашем понимании – это качественная характеристика личности, обладающей не только профессиональными знаниями, но и мотивационной готовностью и способностью к осуществлению социально-профессиональной деятельности, реализации полученных знаний, умений и навыков в различных сферах деятельности будущих специалистов.

Проанализируем общие признаки компетентности, выделенные в психолого-педагогической литературе. С.В. Дмитриченкова, основываясь на трудах В.А. Адольфа, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Э.М. Никитина, сделала вывод, что к таким признакам следует отнести способность к непосредственному выполнению деятельности, знания, умения и навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении и развитии (саморазвитии) личности, способность к творческому подходу. Применительно к профессиональной деятельности это быстрая адаптация к изменяющимся условиям, способность качественно выполнять свои функции как в обычных, так и экстремальных условиях, уровень успешности взаимодействия, совокупность профессиональных компетенций [4, 12].

Проблема компетентного подхода к подготовке профессиональных кадров, получившая освещение в зарубежных публикациях и положениях Болонской декларации, поставила на повестку дня вопрос о компетенциях специалистов, которые пришли на смену известным ЗУ-Нам (знания – умения – навыки). Компетенции как необходимые качества специалистов, направленные на дальнейшее развитие способности обучаться, повышать профессиональный уровень, в общем виде включают комплекс не только профессиональных, но и личностных качеств. Останемся на вопросе определения данного понятия и соотношения его с понятием «компетентность».

В соответствии со словарем русского языка С.И. Ожегова компетенция означает «... круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [5, 256].

Термин «компетенция» (в переводе с латинского – «принадлежать по праву») означает согласно словарю иностранных слов «круг полномочий какого-либо учреждения или лица, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» (6, 344). Таким образом, обсуждаемое понятие «компетенция» означает осведомленность, владение какими-то знаниями и опытом, т.е. владение умениями и навыками и способностью осуществлять этот опыт.

Среди современных ученых, занимающихся проблемой компетентного подхода вообще, взаимосвязи компетентности и компетенции, а также классификаций компетенции в частности, следует выделить И.А. Зимнюю, В.П. Колесова, В.Д. Шадрикова, Ю.Г. Татур и др.

Значительный интерес представляет концепция ключевых компетенций как новой парадигмы результатов образования, разработанной И.А. Зимней. Вхождение нашей страны в единое мировое образовательное пространство привело к изменению целевых установок отечественного образования. В современной социокультурной ситуации встал вопрос о более полном, лично- и социально интегрированном результате образовательного процесса. И.А. Зимняя в качестве такового рассматривает социально-личностный, поведенческий феномен в совокупности мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих, а именно компетентность и ее составляющие компетенции.

Обратимся к авторской классификации компетенций И.А. Зимней, которая базируется на важнейших положениях психологии и следующих постулатах: человек является субъектом общения (Б.Г. Ананьев), человек проявляется и реализуется в системе отношений к обществу, другим людям, себе и труду (В.Н. Мясищев).

Исходя из данных положений, И.А. Зимняя выделила десять компетенций, объединив их в три блока:

- личностные компетенции (относящиеся к самому себе как к личности, субъекту деятельности, общения);
- социальные компетенции, соотносимые с социальным взаимодействием человека и социальной сферой;
- деятельностные компетенции, относящиеся к собственно деятельности человека [2, 51].

Проведённый анализ сущностных характеристик компетенций в работах различных авторов позволил выделить четыре группы компетенций студентов, подлежащих формированию:

1) личностные компетенции, относящиеся к самому себе как личности, субъекту деятельности и общения, компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире, ценности цивилизаций, собственной страны, религий, гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, свобода и ответственность, собственное достоинство, гражданский долг, знание символов нашего и других государств);

2) компетенции речевого развития, культуры родного языка, владение несколькими иностранными языками;

3) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию студента и социальной сферы (социальное взаимодействие с обществом, коллегами, друзьями, сотрудничество, проявление толерантности, уважение к другим людям с учетом национальности, расы, религий, пола, статуса);

4) компетенция в речевом поликультурном общении (устное и письменное общение, соблюдение этикетных норм иноязычного общения).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Фролов Ю.В., Махотин Д.А.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34–41.
2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогика. 2003. № 3. С. 34–42.
3. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.
4. *Дмитриченко С.В.* Формирование компетентности будущего специалиста в профессиональном взаимодействии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005. С. 22.
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 1984. 815 с.
6. Словарь иностранных слов. М., 1954. 853 с.

## СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

*Н.В. Ляхова*

*Красноярский государственный педагогический университет  
Кафедра иностранных языков*

В настоящее время в социальной, политической и экономической жизни страны и мира происходят существенные изменения, которые касаются и сферы обучения иностранным языкам. Обозначенные в «Стратегии развития России до 2020 года» положения в качестве приоритетных направлений в социальной сфере и экономике страны выделяют опережающее развитие человека, его образования, человеческого капитала [1]. В составе человеческого капитала ведущим определяется социальный капитал, включающий в себя определенную систему социальных взаимодействий. Основной целью обучения иностранным языкам в современных условиях выступает формирование коммуникативной компетентности, важнейшей составляющей которой выступает социальная.

Ведущая роль в этой связи отводится формированию на занятиях по иностранному языку в вузе социально компетентного человека, стремящегося к обучению и самосовершенствованию в течение всей жизни, способного к поиску и использованию решения социальных проблем, эффективному взаимодействию.

Под эффективным взаимодействием студентов нами понимается взаимодействие (интерактивная сторона общения, личностный контакт), обеспечивающее реализацию интересов и потребностей участников данного взаимодействия с позиций кооперации (учет ожиданий другого

человека, его интересов и потребностей) и конфронтации (отстаивание собственных интересов и запросов). Такой тип взаимодействия выражает сущность социальной компетентности. Подчеркнем, что без сформированных навыков социально компетентного поведения все остальные иноязычные языковые и речевые навыки студентов могут оказаться невостребованными. И в этом мы полностью согласны с мнением доктора педагогических наук, профессора Е.Н. Солововой [2, 47]. Таким образом, необходимость формирования наряду с речевыми и языковыми навыками и навыков социально компетентного поведения студентов на занятиях по иностранному языку не вызывает сомнения. Рассмотрим сущностную и содержательную характеристики социальной компетентности.

Анализ накопленного опыта в изучении социальной компетентности как в зарубежной, так и в отечественной психологии и педагогике позволил выявить сущностную характеристику социальной компетентности. Итак, сущность социальной компетентности определяется нами с позиций субъектного подхода в психологии и гуманистической парадигмы в образовании, ориентирующей человека на определенный тип отношения (осознанного и позитивного) не только к другому человеку, но и к себе. Данный тип отношения выражается в первую очередь в способности не только отстаивать свои собственные интересы, опирающейся на адекватное и позитивное отношение к себе, но также понять и принять точку зрения другого человека, основанной на ее принятии. Обозначенное отношение к другому человеку выражается в поведенческом аспекте, по нашему мнению, в уважительном отношении к нему.

Уважительное отношение к человеку, признание человека и его права на самобытность обуславливают гуманистическое взаимодействие людей. Уважать – значит признать важность вообще любого человека, его непохожесть на других и терпимо относиться к тем качествам, которые могут быть неудобны для окружающих. Социальная компетентность по своей сути является особым типом отношения (к себе, другому), обеспечивающего социально компетентное поведение в различных ситуациях взаимодействия, в том числе и на иностранном языке.

В содержательном плане социальная компетентность включает принятие себя, адекватное оценивание своей личности, самоконтроль поведения и деятельности, личностную рефлекссию, а также принятие другого человека, признание его субъективности, уважительное отношение к другому, коммуникативную рефлекссию [3, 9].

Рассмотрим каждый содержательный компонент социальной компетентности. *Принятие себя* включает знание себя, осознание и признание своих сильных и слабых сторон; *адекватное оценивание своей личности* – умение правильно оценить свои достоинства и недостатки, возможности, качества, умение соотносить оценку окружающих, собственную оценку и конкретные результаты своей деятельности; *самоконтроль поведения и деятельности* – навыки управления своим психическим состоянием;

*личностная рефлексия* рассматривается как рефлексия себя, умение выявлять возможности, стимулирующие самостановление, саморазвитие; *принятие другого человека* представлено умением принимать во внимание и соблюдать интересы другого человека, почувствовать его, считаться с его мнением, навыками эмпатического принятия другого человека; *признание субъективности другого* включает самоконтроль поведения, обеспечивающий осознание права человека на представление внутренней интерпретации различных событий, деятельности, явлений окружающего мира, своей субъективной точки зрения; *уважительное отношение к другому* – признание важности другого; *коммуникативная рефлексия* рассматривается как механизм взаимопонимания, рефлексия другого, конструирование характеристик внутреннего мира партнеров по взаимодействию.

Принимая во внимание все вышеизложенное, становятся очевидными значение социального компонента в обучении иностранным языкам в вузе и важность формирования в рамках занятий не только необходимых и достаточных для успешной коммуникации на иностранном языке языковых и речевых навыков, но и социальных навыков, социальной компетентности студентов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стратегия развития России до 2020 года: Выступление В.В. Путина на расширенном заседании Госсовета от 8 февраля 2008 года // <http://www.archive.kremlin.ru/text/appears/2008/02/159528.shtml> (дата последнего посещения: 15.04.2009).
2. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. М., 2008.
3. *Ляхова Н.В.* Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008.

#### КОМПЕТЕНЦИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*М.Н. Раздобарова, Е.В. Кривоцова<sup>1</sup>*

*Саратовский государственный аграрный университет  
Кафедра иностранных языков*

*<sup>1</sup>Саратовский государственный университет  
Кафедра педагогики*

В данной статье будет рассмотрен исторический аспект становления понятий «компетентность» и «компетенция», который представляет для нас особый интерес. Образование, основанное на компетенциях (*competens – based education*), возникло в США в 70-х гг.

Понятие «компетенция» было проанализировано в одной из первых работ Р. Уайта, который определил ее как совокупность личностных составляющих [1].

Процесс становления и развития понятий «компетентный», «компетентность» и «компетенция» условно состоит из нескольких этапов, в их исследовании приняли участие такие известные ученые, как Дж. Равен, Н. Хомский, Р. Уайт, а также В.И. Байденко, Г.Э. Белецкая, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской.

На первом этапе категория «компетенция» приобрела статус научного понятия в 1960–1970 гг. В этот период были предприняты первые попытки дифференцировать понятия «компетентность» и «компетенция», а Д. Хаймсом вводится также понятие «коммуникативная компетенция».

Второй этап становления обсуждаемых понятий связан с их широким внедрением в теорию и практику обучения языкам, а также межличностному общению. В этот период появляется фундаментальный труд Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» [2]. Автор трактует данное понятие как включающее множество компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга. Важно отметить, что данные компоненты, по мнению ученого, соотносятся как с когнитивной, так и эмоциональной сферой [2, 253]. В данном труде Дж. Равен выделяет 37 видов компетентностей, из которых в связи с проводимым исследованием представляют интерес следующие: способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят, стремление к субъективной оценке личностного потенциала людей, самостоятельность мышления, исследование окружающей среды для выявления ее возможностей, готовность использовать новые идеи, принимать решения, способность к совместной работе, способность побуждать других людей работать сообща, разрешать конфликты, терпимость к различным стилям жизни окружающих.

Данный период характеризуется также тем, что исследователи рассматривают компетенции как результат образовательного процесса [2].

Третий этап становления понятий «компетентность» и «компетенция» знаменателен выделением особого вида компетентности – профессиональной. В рамках данного направления А.К. Маркова выделяет четыре ее блока применительно к профессии учителя: профессиональные, психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения, профессиональные психологические позиции, личностные особенности [3]. Расширяя исследовательское поле понятия «профессиональная компетентность», ученая выделяет в ней социальную, личностную и индивидуальную компетентность [3, 34–35]. В данный период наряду с подробным изучением категорий «компетентность» и «компетенция» они начинают рассматриваться как результаты образования [3, 37]. К числу базовых компе-



тенций Э.Ф. Зеер относит следующие: «научиться познавать, делать, жить, жить вместе» [4,37].

Дальнейшим продолжением международных исследований по проблемам компетенций и компетентностей явилось определение Советом Европы пяти ключевых компетенций [5]. Среди них в связи с проводимым исследованием имеют особое значение следующие компетенции:

– политические и социальные компетенции (способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов);

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (предупреждения распространения расизма и ксенофобии, развитие климата толерантности, межкультурные компетенции – уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий).

Закончив краткий исторический обзор процесса становления компетентностного подхода, перейдем к данному вопросу, освещенному в современных исследованиях. Основные положения компетентностного подхода зафиксированы в важнейшем нормативном документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» [6]. Понятие «компетентность» включает в себя больше чем совокупность знаний, умений и навыков. Это понятие иного смыслового ряда, поскольку наряду с когнитивной и операционально-технологической составляющей оно включает мотивационный, социальный, этический и поведенческий компоненты.

Важно отметить, что в этом документе соответственно различным сферам выделены следующие компетентности:

– в сфере гражданско-общественной деятельности – выполнение роли гражданина;

– в сфере культурно-досуговой деятельности – выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность;

– в сфере социально-трудовой деятельности – умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений.

Проблема компетентностного подхода получила освещение по ряду направлений современных исследований: стратегия реализации компетентностного подхода в образовании (Н.В. Тарасова); профессиональная компетентность как качество образования (А.А. Дорофеев); технология формирования профессиональной компетентности (Л.Л. Никитина); сущностные характеристики профессиональной компетентности (О.А. Булавенко); профессиональная компетентность (А.А. Петров); компетентностный подход как направление модернизации современного образования (С.Б. Серикова).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *White R.W.* Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychological review*. 1959. № 66.
2. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002.
3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.
4. *Зеер Э.Ф.* Психолого-педагогические конструкты качества профессионального образования//*Образование и наука*. 2002. № 2.
5. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe. Strasburg, 1997.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

## СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

*Е.Н. Уриевская*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Российское образование, особенно высшее медицинское, пользуется популярностью у иностранных студентов. Во многих российских медицинских вузах существует программа *English medium*, предусматривающая преподавание всех предметов на английском языке с 1-го по 3-й курс. Параллельно студентам-иностранцам преподается русский язык, чтобы к окончанию 3-го курса и переходу на клинические дисциплины они смогли свободно общаться с больными. Внедрение формы *English medium* позволило повысить качество образовательных услуг для иностранных граждан и, как следствие, поднять авторитет и конкурентоспособность мединерситетов в международной образовательной среде.

На первом году обучения студенты изучают программный предмет «латинский язык и основы терминологии», значимость которого для медицинского сотрудника трудно переоценить. Неслучайно среди медиков распространен следующий афоризм: *In via est in medicina via sine lingua Latina* («Непроходим путь в медицине без латинского языка»). Курс латинского языка и медицинской терминологии в медицинских вузах является профессионально-ориентированной дисциплиной. Современный профессиональный язык медиков представляет собой латинскую медицинскую терминологию, которая является продуктом многовекового развития медицины и смежных разделов науки. Международные медико-биологические термины составлены на основе алфавита, фонетики и грамматики латинского языка, который является терминологической ба-

зой любого общемедицинского и специального предмета в медицинском вузе [1, 25].

При обучении латинской медицинской терминологии английский язык выступает в качестве языка-посредника, что налагает определенную ответственность на преподавателя данной дисциплины. Не являясь носителем английского языка, преподаватель должен детально, в доступной для студента-иностранца форме, на высоком научно-педагогическом уровне излагать предмет на английском языке. В процессе обучения приходится сталкиваться с некоторыми трудностями, вызванными отличительными чертами латинского и английского языков. Рассмотрим некоторые из них. Широко известно, что 25–30% слов английского языка заимствовано из латинского языка [2, 145]. Однако эти латинские в своей основе слова проходят путь жестокой англоизации. Произносительные нормы английского языка не совпадают с фонетическими правилами латинского языка, принятыми в России, что и вызывает ряд трудностей у студентов-иностранцев. Например:

- гласные *i*, *u* чаще всего произносятся в английском как [ai], но должны звучать как [i] в латинском *sinus* (*синус*) – пазуха, синус;

- гласная *a* читается как [æ] или [ei] в английском, но по правилам латинского языка может звучать только как [a] *avis* (*авис*) – птица;

- согласный звук [l] в отличие от английского произносится всегда мягко – *calor* (*калёр*) – жар;

- сочетание согласных *th* в английском произносится как [ð] или [θ], в латинском – [t] *rhythmus* (*ритмус*) – ритм;

- сочетание согласных *ch* передает в английском звук [tʃ], однако по правилам латинской орфоэпии должно произноситься как [h] *trochlea* (*трохлеа*) – блок.

Форма слова также претерпела многочисленные изменения. Например:

- род латинских существительных определяется по словарной форме слова *syncope, es f* (женский) – обморок, в то время как в английском языке род определяется не формой слова, а его значением;

- латинские существительные склоняются, т.е. изменяются по падежам и числам. В латинском языке шесть падежей, в английском – общий и притяжательный, а также объектный падеж, который сохранился только у личных местоимений. Английские существительные характеризуются отсутствием падежных окончаний: именительный падеж (N. Sg.) *extractum* – *extract* – экстракт, *acidum* – *acid* – кислота;

- изменение основы существительного *systema, atis n* – *system* – система: основа латинского существительного *systemat* представлена в усеченной форме *system* английского эквивалента;

- в английском языке отсутствуют родовые окончания прилагательных I группы *-us, -a, -um*: *compactus, a, um* – *compact* – компактный, плотный, *thoracicus, a, um* – *thoracic* – грудной;

– утрата родовых окончаний прилагательных II группы двух окончаний *-is* (m,f), *-e* (n): *reticularis*, *e* – *reticular* – сетчатый, *cerebralis*, *e* – *cerebral* – мозговой.

Большинство английских медицинских терминов являются заимствованиями латинского происхождения:

англ.	лат.	рус.
abdomen	abdomen	живот, брюхо
cranium	cranium	череп
fascia	fascia	фасция
septum	septum	перегородка
sternum	sternum	грудина
vertebra	vertebra	позвонок

Это не означает, что все слова понятны без перевода, без специального объяснения. Проблема заключается в том, что речь идет о специфической лексике, употребляющейся только в медицинской среде. Не все слова, заимствованные из латинского, стали нейтральной общеупотребительной лексикой. Многие слова английской медицинской терминологии функционируют только в узком кругу профессионалов [2, 145]. Например, латинское слово *vomer*; *eris m* и его английский эквивалент *vomer* останутся абсолютно непонятными как для русскоязычных, так и для англоязычных студентов, если не дать соответствующий перевод *plowshare* (сошник). Значение латинского прилагательного *sphenoidalis* (клиновидный) на английском *sphenoidal* студенту-иностранцу совсем неясно, если нет соответствующего перевода *wing-shaped* (клинообразный, клиновидный).

Таким образом, составление лексического минимума для англоязычных студентов является задачей более сложной и ответственной, чем это кажется на первый взгляд. Неясный, туманный перевод, основанный на переписывании латинских слов без падежных окончаний, не способствует пониманию анатомо-гистологического объекта и его функций. В данной ситуации необходимо создание такого лексического минимума, в котором каждое слово переводится и сопровождается подробным комментарием на английском языке.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стародубцева О.Г. Формирование лексических навыков профессионально-ориентированной устной речи на основе сравнительно-сопоставительного анализа явлений английского и латинского языков в условиях медицинского вуза // Вестн. Том. гос. пед. ун-та, 2009. Вып. 5 (83).

2. Гайфуллина А.Г. Английский язык в качестве языка-посредника при обучении латинской медицинской терминологии // III Междунар. Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания: труды и материалы: В 2 т. Казань, 2006. Т. 2.

## **ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ**

---

### **ОБ ОПЫТЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО КОНКУРСА «ON THE WAY TO TRANSLAND» В САРАТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (с публикацией работ участников конкурса)**

*Н.И. Иголкина, Е.В. Карпец*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Проведение внеаудиторных мероприятий для студентов не только позволяет повысить мотивацию студентов, но и способствует реализации их творческого потенциала. Конкурс переводческого мастерства «On the Way to Transland» в Саратовском государственном университете проводится по инициативе кафедры английского языка и межкультурной коммуникации. Цель конкурса – дать возможность студентам попробовать свои силы в переводе и стимулировать интерес к переводческой деятельности. Поэтому структура конкурса и материалы заданий отбираются исходя из этой цели. В первую очередь к участию в конкурсе приглашаются студенты, которые получают дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Конкурс проводился в университет в 2007 г. и 2009 г., и поэтому сейчас можно говорить о некоторых результатах. В конкурсе есть несколько номинаций, и студенты сами выбирают, в каких номинациях они попробуют свои силы. Победитель определяется как во всем конкурсе целиком, так и в отдельной номинации.

Объем задания, который предстоит выполнить участникам конкурса, отличается от номинации к номинации. В первой номинации участнику предлагается перевести название учебника английского языка, опубликованного в зарубежном издательстве. Мы предлагали следующие названия: «CUTTING EDGE», «INSIDE OUT», «ROUND-UP», «GET ON TRACK

TO FCE», «FAST TRACK TO CAE», «WAY AHEAD», «MATTERS». Как показывает опыт, такие короткие задания способствуют тому, что студенты охотно начинают пробовать свои силы при переводе таких небольших заданий, а затем пытаются перевести и задания других номинаций.

Во второй номинации студентам предлагалось перевести афоризмы. Например, «A will find a way», «Life is half spent before we know what it is», «I'm not a genius. I'm just a tremendous bundle of experience», «Democracy is a process by which people are free to choose the man who will get the blame», «All the world's a stage and most of us are desperately unrehearsed» и др. Выбор афоризмов как материала для заданий конкурса обосновывался тем, что такие небольшие речевые произведения не отпугивают потенциальных участников своей сложностью и способствуют формированию интереса к переводу даже у тех студентов, которые не очень хорошо владеют английским языком.

В качестве материала для третьей номинации мы выбирали шуточные английские стихотворения (limerick) (для конкурса 2007 г.) и стихотворения Дж. Свифта «STELLA'S BIRTHDAY MARCH 13, 1719». Стихотворения, в отличие от прозы, в большей степени позволяют проявить творческий потенциал участников. Студенты, которые попробовали свои силы в этой номинации, часто заслуживали поощрение не столько за качество перевода, сколько за нестандартный подход к выполнению задания.

Мы приводим тексты переводов победителей и призеров конкурса как средство поощрения участников. Необходимо отметить, что тексты переводов участников конкурса могут послужить материалом для проведения исследовательской работы.

Переводы стихотворения Дж. Свифта «STELLA'S BIRTHDAY MARCH 13, 1719», сделанные участниками конкурса перевода «ON THE WAY TO TRANSLAND-2009», проведенного среди студентов Саратовского государственного университета (переводы публикуются в авторской редакции):

*STELLA'S BIRTHDAY MARCH 13, 1719*

Jonathan Swift

Stella this day is thirty-four,  
(We shan't dispute a year or more:)  
However, Stella, be not troubled,  
Although thy size and years are doubled,  
Since first I saw thee at sixteen,  
The brightest virgin on the green;  
So little is thy form declin'd;  
Made up so largely in thy mind.

Oh, would it please the gods to split  
Thy beauty, size, and years, and wit;  
No age could furnish out a pair  
Of nymphs so graceful, wise, and fair;  
With half the lustre of your eyes,  
With half your wit, your years, and size.  
And then, before it grew too late,  
How should I beg of gentle Fate,  
(That either nymph might have her swain,)  
To split my worship too in twain

\*\*\*

Тебе сегодня тридцать пять!  
(не будем возраст сей скрывать:)  
Но не смотря на тягость лет,  
Я не забуду, Стелла, нет!  
Как повстречал тебя впервые,  
Тот день я помню и поныне.

Шестнадцать лет! Заря желаний,  
Прекрасней девы не видал,  
но не смотря на возраст ранний,  
Твой ум меня очаровал.

Ах! Если боги вдруг решили,  
Для мира нимф двух сотворить.  
Твой шарм, красу, и годы  
Пришлось бы им на два делить.

Но что же стало бы со мной?  
Все чувства отдал я одной.  
Пришлось бы мне судьбу молить,  
Мой вечный пыл на два делить!

*(Шукаев Игорь,  
факультет философии и психологии, 1-й курс)*

Стелле сегодня тридцать четыре  
(Больше ли, меньше – останемся в мире)  
Но возраст для Стелы – совсем не беда,  
Хоть множатся вдвое шальные года.  
Я помню девчонку шестнадцати лет,  
Сияющей юности яркий рассвет.  
А годы, как мыльные лопнут шары,

Ты выросла, может быть, только внутри.  
И если вдруг станет угодно богам  
Твой возраст и ум разделить пополам,  
То им средь эпох не создать никогда  
Двух нимф, что сравнятся с тобою едва.  
В глазах их тусклее искрятся лучи,  
В их речи не бьют остроумья ключи.  
Тогда, еще веря в судьбы чудеса,  
Я с жаром молитву пошлю в небеса  
(Как нимфа, в любви потерявши покой)  
Разделить поклоненье, восхищаясь тобой.

*(Синельщикова Оксана,  
механико-математический факультет, 3-й курс)*

\*\*\*

В тридцать четвертый День Рождения,  
К чему все эти обсуждения?  
О, Стелла, сколько тебе лет,  
Причин для беспокойства нет.

Пышнее формы, возраст старше,  
В моей ты памяти всё та же,  
Что и была в 16 лет,  
Цветущей девы яркий свет.  
А над невинной красотой  
Стоит еще и разум твой.

Каких Богов мне попросить,  
Дары твои все разделить:  
И красоту, и ум, и годы.  
Снабдить других прелестниц чтобы.  
И чтобы каждая из них,  
кто грациозна и честна,  
Умом и блеском глаз твоих  
Хотя б наполовину была наделена.

И у таких красоток, знаю точно,  
Всегда найдется в них влюбленный,  
Судьба – Богиня! Будь же благосклонна!  
И разреши их почитать досрочно!

*(Епифанова Варвара,  
Институт истории и международных отношений, 4-й курс)*



\*\*\*

Сегодня Стеле тридцать четыре.  
(Ну, может, плюс-минус год, три, четыре)  
Но только Стела отнюдь не взволнованна,  
Пусть формы ее и года – удвоены.  
В шестнадцать увидел Вас в первый раз,  
Не в силах был я оторвать от Вас глаз.  
С тех пор Ваши формы почти не изменены,  
Но в мыслях я вижу у Вас перемены.

Пусть боги и те позавидуют Вам,  
Души красота – божий дар в руки дан.  
Другой – и года не дадут никогда,  
Лишь Вам, изящной, и милой, и мудрой,  
Взгляд будто богини, манер Ваших чудных.  
И логики чувств, и изыск – силуэт...  
Лишь к Вам обращает свой взор Ваш поэт.  
А пока не стало слишком поздно,  
Я хочу просить судьбу и звезды, хоть  
(у нимфы свой поклонник есть)  
Подарите мне хотя бы лесть...

*(Чеканова Татьяна,  
механико-математический факультет, 2-й курс)*

\*\*\*

Тридцать четыре сегодня Стеле,  
День рожденья сегодня ее,  
А сколько уж там ей на самом деле  
Дело совсем не мое, не твое.  
Она поразила меня в шестнадцать:  
Премилая дева в зеленом плаще,  
В руках ее был букетик акаций,  
И чудо улыбка на детском лице.  
О, Боги! Зачем вы смешали  
Ум, доброту, красоту и года?  
Неужели вы прежде не отмечали,  
Что все это делает счастье  
возможным отнюдь не всегда.  
О, я был ослеплен смятеньем твоим,  
Сиянье, цветущей, как ландыш девчонки.  
Почему же тогда я не справился с ним?  
Почему не настаивал, глупый мальчонка...

Теперь уже поздно,  
Теперь тебе тридцать четыре.  
Теперь ты уже смотришь серьезно и грозно,  
А меня и не помнишь в помине.

*(Гулина Елена,  
Институт истории и международных отношений, 1-й курс)*

\*\*\*

Стеле тридцать четыре сегодня будет,  
Но стоит ли спорить о возрасте, люди?  
Все это, Стела, не стоит волненья,  
Хотя этот день – твоих лет удвоенье:  
С тех пор, как тебя я узрел – прошли годы –  
Прекраснейшей девой на лоне природы.  
Ты внешне совсем лишь чуть-чуть изменилась,  
А внутренне – опытом обогатилась.  
И если в мире грез и дум  
Делить красоту, года и ум,  
То взгляд прелестных нимф двоих  
Не то, что свет в очах твоих,  
И чары их как ни опасны,  
Они не так, как ты, прекрасны.  
Но чтоб мечту не упустить,  
Судьбу мне стоит попросит  
Найти обеим им сатиров,  
Мне ж – роль сатиров тех делить.

*(Сабитова Лилия,  
Институт истории и международных отношений, 2-й курс)*

\*\*\*

Стеле сегодня тридцать четыре,  
Но не об этом сейчас разговор,  
Хоть ты и стала взрослее, но ныне  
Года не соперник тебе – это вздор!  
Раз увидав тебя в шестнадцать,  
Была ты девственно чиста,  
В душе ты стала утонченной,  
Хоть внешне так же хороша.

И если б Бог и разделил  
Все остроумие и красоту и элегантность  
То все равно бы не был бы никто так сердцу мил

Так мудр, добр и так изящен.  
Хотя б с частицей блеска твоих глаз...  
Бессилен даже весь Парнас!  
Летят мгновенья и думы сердце гложут,  
(Ведь каждой твари дал ты пару, Боже)  
Как мне молить всесильную судьбу?  
О, раздели ж мое коленопреклоненье,  
Иначе сгину я, иначе я умру!

*(Ардашивили Роман,  
механико-математический факультет, 3-й курс)*

\*\*\*

Стелу в марте праздник ждет, –  
Тридцать пятый год пойдет.  
Но, Стела, твои года, – Это вовсе не беда.  
Как восхищала ты поэта  
В свое шестнадцатое лето!  
А сегодня разум твой  
Сравнялся в силе с красотой.

Если б небеса делили  
Дары такие меж другими,  
Когда бы люди лицезрели  
Двух нимф таких явление?  
Как красу такую поделить  
И чаши горькой не испить?  
Придется на коленях мне  
Молиться переменчивой судьбе,  
Чтоб власть была дана  
Страсть также разделить на два.

*(Балакин Максим, физический факультет, 4-й курс)*

\*\*\*

Тридцать четыре сегодня Стеле,  
Ни годом больше без сомненья.  
Но ты не беспокойся, Стела,  
Хоть стала старше и умнее.

Когда увидел тебя в шестнадцать,  
Ты бесподобна была, как счастье.  
И не нашлось бы нигде на свете  
Прекрасней девушки, чем эта.

Чудесные дары твои  
Поделят Боги на двоих.  
Когда б себе представить смог  
Я нимф таких, как ты, мой Бог!  
Ведь невозможно разделить года:  
Отдельно ум, отдельно – красота.

Но как Судьбу мне умолять,  
Чтоб помогла она понять,  
Что пыл потратить я могу  
Не на двоих, а на одну.

*(Уханова Ирина,  
механико-математический факультет, 4-й курс)*

\*\*\*

У Стелы сегодня день рождения,  
Ей тридцать четыре, в том нет сомнения.  
И пусть ты вдвое повзрослела,  
Свой острый ум являешь смело.  
Могу ль забыть тот день и час,  
Когда впервые встретил Вас.  
В шестнадцать ты была прекрасна  
Как солнца луч, как месяц ясный.  
Когда достоинства твои  
Разделят боги на двоих,  
Какой бы век представил вдруг  
Столь дивных нимф, как ты, мой друг.  
Как можно поделить года,  
Чтоб разделились ум и красота?  
И как мне упростить Судьбу  
Принять влюбленную мольбу  
И разделить так страсть мою,  
Чтоб славить двух, а не одну.

*(Дворцова Юлия,  
механико-математический факультет, 4-й курс)*

\*\*\*

Настал для Стелы долгожданный день,  
С лица ее пускай исчезнет тень.  
Сегодня стала ты на год мудрей,  
Прекраснейшая девушка полей!  
Так в памяти моей в шестнадцать лет

Ты навсегда оставила свой след.  
Прошли те золотые времена,  
Но, Стела, ты все та же для меня!  
Твоей красы пленительную грусть  
Пуускай назло разрушат боги, пусть!  
Но даже нимф, что верным надо быть,  
Им не под силу будет одарить  
Лучистым взором ласковых очей.  
Их не заменит образ мне ничей.  
И не устану любоваться я тобой,  
А к нимфам тем я обращусь с мольбой  
Восторг признаний разделить моих  
Так, чтоб с лихвой хватило на двоих.

*(Ларцева Александра,  
механико-математический факультет, 1-й курс)*

\*\*\*

Мой друг!  
Тебе идет сегодня ровно тридцать пятый год.  
Однако, Стела, не беда,  
Хотя лета удвоились на два.

Я миг запомню навсегда,  
Как ты в шестнадцать лет цвела.  
С тех пор ты мало изменилась,  
А красота твоя преобразилась.

О, если боги смогут всем раздать  
Года твои, и красоту, и статью,  
И как бы нимфы не были юны,  
То не сравнились бы они,  
И с половиной свойств твоих чудесных,  
Тех прелестей – даров небесных.

И вот, в летах, как у своей подруги,  
Судьбу хочу просить я об услуге:  
У нимфы тоже может быть пастух  
Чтоб поделить мой пыл на двух.

*(Евсеев Николай,  
Институт истории и международных отношений, 2-й курс)*

\*\*\*

Ах, Стела, в твой 34-й день рожденья  
(Не будем обсуждать мы это целый год)  
Развею быстро я твои сомненья,  
О том, что возраст красоту твою сотрет.  
С тех пор, как я тебя в твои 16 лет увидел,  
Случайно на лугу ярчайшим мотыльком,  
Тростинкой тонкой, крошкой юной, чистой,  
Я в воображении своем тебе прибавил форм.  
Но даже если бы вдруг боги разделили  
Твою фигуру красоту и стать,  
И острый ум, и грацию движений,  
Не смог я двух достойных бы тебя сыскать.  
В сиянье глаз бездонных утопаю  
И восхищаюсь я умом, для женщин редким.  
Я благодарю судьбу и ни о чем не сожалею,  
Ты долго мне дарила тонкость форм нимфетки.  
Теперь же форм округлилась, зрелость.  
И я вдвойне перед тобой благоговею.

*(Сметанин Вадим,  
механико-математический факультет, 4-й курс)*

\*\*\*

Стеле сегодня тридцать четыре,  
(А может и больше – не будем гадать).  
Она вдвое старше стала и шире,  
Что, в общем ее перестало смущать

С тех пор как я в парке увидел впервые  
Прекрасную деву шестнадцати лет,  
Утратила ты чертанья былые,  
Однако повысила свой интеллект.

О, если бы боги соединили  
Фигуру твою, красоту, ум, года,  
Но нет возрастов, что в одной совмещали  
Две нимфы – и прелесть, и мудрость всегда,

И с блеском в глазах, но совсем без излишка  
Фигуру и годы, твой разум вместить,  
Пока же не стало, увы поздно слишком,  
Как должен об этом судьбу я просить,

Чтоб каждая нимфа была не одна,  
У всех поклонения было б сполна.  
*(Перфилова Ольга, Институт химии, 2-й курс)*

\*\*\*

Сегодня Стеле тридцать пять  
(Не будем возраст обсуждать)  
О юности ты не жалея,  
Хоть стала больше и взрослей.  
В шестнадцать видел в первый раз  
Тебя. Ты радовала глаз.  
Немного изменилась ты.  
Своей не ценишь красоты.  
Прекрасно знают боги ту,  
Чей возраст, ум и красоту  
И разделить бы на двоих,  
Никто не видел нимф таких:  
Столь грациозных и легких,  
Прекрасных, умных и мудрых.  
С таким, как твой огнем в глазах,  
С таким, как твой огнем в устах.  
И как же мне просить судьбу  
Исполнить смертного мольбу?  
Не все могу я изменить –  
Любовь не в силах разделить...

*(Колесов Дмитрий,  
факультет компьютерных наук и технологий, 2-й курс)*

\*\*\*

Тебе еще не тридцать пять  
(Мы год не станем прибавлять).  
Нет, Стела не теряй покоя,  
Хоть вес и возраст больше вдвое,  
В свои шестнадцать лет, тогда  
Ты всех затмила без труда  
И скрасишь мудрой властью слова  
Знак увядания земного.

Когда разделит бог, к примеру,  
Твой зрелый ум, красу, размеры –  
Вовек не сможет он найти  
Двух нимф, чтоб Стелу превзойти:

Блистанье глаз, острот пучина –  
Все дается им лишь вполовину!  
Тогда придется мне – как знать –  
Боясь обеих потерять,  
Молить, чтоб судеб бранных сила  
Меня меж ними разделила...

*(Заматаева Екатерина,  
Институт филологии и журналистики, 4-й курс)*

\*\*\*

Ну вот, тебе уже тридцать четыре,  
Не будем спорить год, осилим?  
Стелла, но как бы ты не беспокоилась,  
А размеры и годы все же удвоились.  
Я увидел тебя шестнадцатилетней  
И запомнился образ на лужайке летом,  
Склонившись, тонкою фигурой  
Задумавшись, стояла ты понурой.  
Останови господь, твои года, размеры, ум и красоту  
Не знала б ты, как благодарить его за доброту,  
Но возрасту не свойственно остановиться,  
Не нимфы мы, чтоб вечной красотой отличаться.  
Твой блеск в глазах, твой ум и твои годы  
Всем им есть время, но уже так поздно,  
Чтоб молиться мне доброму Фэйту  
(Это тот, кто относится к нимфам, поверьте).

*(Иржанова Айгерим, машиностроительный факультет Западно-  
Казахстанского аграрно-технического университета  
им. Жангир хана, 2-й курс)*

## **ВЫБОР УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА ПЕРЕВОДА**

***Н.А. Кубракова***

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Процессы глобализации, стремительное развитие компьютерных технологий, утвердившее господство английского языка в самых отдаленных уголках мира, все чаще ставят человека перед необходимостью изучения этого «глобального» языка. Но теперь недостаточно просто



учиться говорить на иностранном языке и понимать его, нужно уметь извлекать смыслы, зачастую не выраженные эксплицитно, и переводить их с чужого языка на родной. В такой ситуации обучение переводу превращается в насущную проблему.

Ответом на подобный «социальный заказ» стало введение во многих вузах нашей страны программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Создание этой программы повлекло за собой ряд вопросов: чему учить, как учить, какие материалы использовать?

Отечественной школой переводоведения наработан значительный теоретический и практический материал, который сейчас, как никогда, требует осмысления и тщательного анализа.

В настоящей статье мы предпринимаем попытку рассмотреть некоторые учебные пособия, которые уже не один год применяются для обучения переводу в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского. Нас интересуют возможные критерии выбора пособий для наиболее эффективного решения поставленных педагогических задач.

Эта проблема приобретает большое значение в связи с возросшими требованиями, предъявляемыми к качеству.

В последние годы на прилавки книжных магазинов хлынул поток учебных пособий по переводу. Количество издаваемой и переиздаваемой литературы, посвященной теории и практике перевода, не уменьшается, поэтому невозможно отследить все новинки и сложно, да и, пожалуй, не вполне целесообразно, стремиться использовать все без исключения пособия в практике преподавания перевода студентам.

Мы ограничимся анализом учебных пособий, которые применяются на занятиях по переводу в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», реализуемой кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации в течение последних 10 лет.

На занятиях по практическому курсу перевода студенты пользуются следующими пособиями: С.М. Айзенко, Л.В. Багдасарова, Н.С. Васина, И.Н. Глушенко «Учебное пособие по техническому переводу» [1996]; В.В. Алимов «Юридический перевод: практический курс»; И.С. Алексеева «Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей» [2005]; Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова «Английский язык. Курс перевода» [2005]; Т.А. Казакова «Практические основы перевода. English – Russian» [2000]; А.П. Миньяр-Белоручева, К.В. Миньяр-Белоручев «Английский язык. Учебник устного перевода»; Л.А. Соколова, Е.П. Трофимова, Н.А. Калевич «Грамматические трудности перевода с английского языка на русский»; А.Л. Пумпянский «Введе-

ние в практику перевода научной и технической литературы на английский язык»; А.П. Чужакин «Мир перевода-3. Practicum Plus» [1999].

Разнообразие используемых учебных пособий объясняется тем, что квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» получают студенты гуманитарных факультетов и факультетов естественно-научной и технической направленности.

Теоретическую базу всех рассматриваемых пособий составляют разработки и исследования известнейших представителей отечественной школы переводоведения: Л.С. Бархударова [1975], А.Ф. Федорова [1983], А.Д. Швейцера [1988], В.Н. Комиссарова [1999], Л.К. Латышева, В.И. Провоторова [1999], А.П. Чужакина [1998; 1999].

Перед тем как перейти к обзору и анализу учебных пособий по переводу, необходимо разграничить два вида перевода: учебный и профессиональный. «Учебный перевод связан с расшифровкой иноязычного текста с целью его понимания в процессе изучения иностранного языка. Это прием, который дает возможность постичь основы иностранного языка, методы и технику перевода, углубить знания в языке» [Валеева, 2006, 6]. Профессиональный перевод определяется как «особая языковая деятельность – переводческая деятельность, направленная на воссоздание подлинника на другом языке. Эта деятельность требует специальной подготовки, навыков и умения. Она предполагает совершенное владение иностранным и родным языком, знание не только своей, но и иноязычной культуры» [Валеева, 2006, 6].

При рассмотрении доступных нам учебных пособий интерес, прежде всего, представляет то, в какой степени они соответствуют цели обучения студентов именно профессиональному переводу.

Проанализируем все перечисленные нами учебные пособия с точки зрения видов перевода.

Различия исходных текстов, т. е. тех, которые подлежат переводу, по жанрово-стилистическим характеристикам и способам репрезентации влияют на их перевод. Однако, несмотря на существующие различия, можно выделить группы текстов, обладающие общими характеристиками. На основе этих характеристик можно строить классификации, в том числе и перевода. Для классификации видов перевода используются различные критерии. В рамках типологически-функциональной классификации (согласно основной функции текста – сообщение, воздействие и общение) обычно выделяют художественный и информативный виды перевода.

Известно и общепринято мнение, что художественный перевод является одним из самых сложных и требует от переводчика творческого подхода, тонкого эстетического чутья и чувства стиля, а не механического использования профессиональных приемов. По этой причине обучению художественному переводу отводится немного места в рассматриваемых нами пособиях. Особенности данного вида перевода затрагивают

ся в учебных пособиях И.С. Алексеевой «Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей», Л.Ф. Дмитриевой, С.Е. Кунцевой, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирновой «Английский язык. Курс перевода», Т.А. Казаковой «Практические основы перевода. English – Russian».

Информативный перевод, основной функцией которого является сообщение, неоднороден. Так, Н.Г. Валеева предлагает делить информативный перевод на научный, официально-деловой, общественно-информационный [Валеева, 2006, 18]. Авторы рассматриваемых учебных пособий учитывают подобную разнородность информативного перевода и предлагают в качестве материала для отработки его навыков тексты разной функционально-стилистической направленности (Т.А. Казаковой, И.С. Алексеевой, Л.Ф. Дмитриевой, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирновой, А.П. Чужакина, Л.А. Соколова, Е.П. Трофимова, Н.А. Калевич, А.П. Миньяр-Белоручевой, К.В. Миньяр-Белоручева). Об ориентации исключительно на научный перевод можно говорить только в отношении учебных пособий А.Л. Пумпянского, С.М. Айзенкопа, Л.В. Багдасаровой, Н.С. Васиной, И.Н. Глущенко (научно-технический) и В.В. Алимова (научно-гуманитарный).

В предисловии к изданию книги А.Л. Пумпянского «Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык» 1965 года А.И. Михайлов, директор Всесоюзного института научно-технической информации, доктор технических наук писал: «Многие ученые и инженеры пользуются работами А.Л. Пумпянского по чтению и переводу английской научной и технической литературы; они значительно облегчают напряженный труд многотысячного коллектива Всесоюзного института научно-технической информации по обработке огромного потока иностранной литературы на английском языке» [Пумпянский, 1965, 3]. На наш взгляд, наличие обратной связи между создателем пособия по переводу и специалистами, которым оно помогает в работе, – лучший отзыв и бесспорная гарантия успеха.

Условно книгу А.Л. Пумпянского можно разделить на две части. Во введении книги автор затрагивает общие вопросы перевода научной и технической литературы, дает характеристику стиля этого вида английской литературы, рассматривает ее лексические и грамматические особенности, приводит требования, предъявляемые к переводу такой литературы и переводчику. Основная часть книги посвящена грамматическим вопросам перевода с русского языка на английский и анализу отдельных словосочетаний, характерных для английской научной и технической литературы. Книга содержит большое количество примеров, которые снабжены переводом. В заключительных параграфах приведены варианты перевода на английский язык технической статьи с комментариями.

Обратимся еще к одному учебному пособию по технической переводу, подготовленному С.М. Айзенкопом, Л.В. Багдасаровой, Н.С. Васи-

ной, И.Н. Глушенко. Пособие состоит из трех частей. Первая часть посвящена теоретическим основам перевода: различным классификациям перевода (по качеству, переводимому материалу, видам перевода), трудностям перевода на уровне лексики и грамматики. Здесь же описываются основные источники научно-технической информации (периодические издания по всем отраслям науки и научным направлениям, патентная литература, фирменные материалы), обсуждаются требования к переводу научных статей и оформлению перевода иллюстративного материала к ним (таблиц, графиков, схем, рисунков).

Во второй части изученная теория отрабатывается с помощью упражнений, развивающих навыки письменного перевода научной, технической и патентной литературы.

Третья часть пособия направлена на обучение устному последовательному переводу. Задания по двустороннему переводу предваряются теоретическими замечаниями. В заключении этого раздела авторы предлагают дополнительные тексты на аудирование и последовательный перевод на слух.

Отдельно хотелось бы остановиться на учебном пособии В.В. Алимова «Юридический перевод. Практический курс», которое используется для развития навыков юридического перевода у студентов-юристов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Указанный курс начинается с введения, в котором содержится материал по вопросам юридического перевода. Автор курса утверждает, что введение помогает студентам понять особенности юридического перевода и может быть использовано в качестве вводной лекции или справочного материала [Алимов, 2005, 7].

Пособие построено по тематическому принципу. За курс обучаемые должны усвоить около 3000 юридических терминов и терминологических словосочетаний. Каждый урок начинается с поурочного словаря на английском и русском языках. Отработка и закрепление изученного лексического материала осуществляются посредством упражнений в аудитории и дома.

На начальном этапе В.В. Алимов рекомендует оттачивать навыки перевода письменного текста (зрительно-письменный перевод) и устного перевода письменного текста (зрительно-устный перевод), а затем постепенно вводить элементы и отрабатывать навыки устного перевода на слух (односторонний и двусторонний перевод) и письменного перевода на слух.

Специфика юридического перевода связана с тем, что на основе функционально-стилевой принадлежности юридические тексты можно отнести и к научному (научно-гуманитарное направление), и официально-деловому стилю. Представленный в пособии материал имеет в основном научно-гуманитарную направленность: акцент делается на фактической

информации по праву, правовым системам, источникам и классификациям права, ветвям государственной власти, судам, правонарушениям, преступлениям, судопроизводству и т.д. В пособии рассматриваются также лексические и грамматические средства, стилистические конструкции, характерные для английских и американских текстов законов, постановлений, запросов, контрактов. Однако В.В. Алимов не приводит примеры указанных документов, не делает анализа их структуры и содержания.

Опыт показывает, что студенты, имеющие хорошую профессиональную подготовку, как правило, не испытывают трудности в переводе текстов юридической направленности. В основном их интересуют особенности перевода документации и деловой корреспонденции в силу специфики будущей профессиональной деятельности. В связи с этим часто приходится восполнять недостаток примеров в учебных пособиях, обращаясь к другим источникам. В нашей практике для решения этой проблемы мы прибегаем к следующим материалам: Л.Г. Памухина, Т.В. Дворникова, Л.Р. Жолтая, С.Н. Любимцева «Русско-английский разговорник по внешне-экономическим связям» [2002], Дж. К. Уолден «Библия деловых писем, факс-сообщений и e-mail на английском языке» [2004], R. Naigh «Oxford Handbook of Legal Correspondence» [2006], В.И. Максимов, А.В. Голубева «Русский язык и культура речи» [2008].

Перейдем к классификации видов перевода по способу восприятия текста и презентации перевода. Согласно этому критерию перевод делят на письменный и устный.

В отношении отработки навыков устного и письменного перевода рассматриваемые пособия можно разделить на сбалансированные и односторонне направленные.

К сбалансированным мы относим следующие пособия: С.М. Айзенкоп, Л.В. Багдасарова, Н.С. Васина, И.Н. Глущенко «Учебное пособие по техническому переводу», В.В. Алимов «Юридический перевод: практический курс», И.С. Алексеева «Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей», Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова «Английский язык. Курс перевода», Т.А. Казакова «Практические основы перевода. English – Russian». В них в равной степени уделяется внимание и устному, и письменному переводу.

В группу односторонне направленных входят, соответственно, учебные пособия А.П. Чужакина «Мир перевода-3. Practicum Plus», А.П. Миньяр-Белоручевой, К.В. Миньяр-Белоручева «Английский язык. Учебник устного перевода», А.Л. Пумпянского «Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык», Л.А. Соколовой, Е.П. Трофимовой, Н.А. Калевич «Грамматические трудности перевода с английского языка на русский».

Пособие А.П. Чужакина по устному переводу «Мир перевода-3. Practicum Plus» продолжает и развивает тематику двух предыдущих книг

серии – «Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания» и «Мир перевода-2. Practicum». И.С. Алексеева описывает книги этой серии как пестрый набор упражнений, мемуаристики и в свободной форме сформулированных советов, которые вводят нас в атмосферу труда устного переводчика, по этой причине книги нельзя рассматривать как систему обучения, но они являют собой бесценное отражение опыта очень известных переводчиков.

В пособии рассматриваются особенности перевода кратких информационных сообщений, интервью с относительно краткими высказываниями, официальной беседы, выступления на пресс-конференции. Навыки устного перевода указанных жанров отрабатываются на текстах по макроэкономике, политике, бизнесу, праву и проблемам жизни общества.

Автор пособия, А.П. Чужакин, знакомит обучаемых с основами универсальной переводческой скорописи, с понятиями прецизионной и базисной информации, а также с некоторыми переводческими приемами и хитростями устного перевода.

Проблемам устного перевода посвящен также учебник А.П. Миньяр-Белоручевой и К.В. Миньяр-Белоручева. Он ориентирован на обучение различным видам устного перевода: переводу с листа, последовательному и синхронному переводу. Учебник предназначен для студентов гуманитарных вузов.

В уроках представлена общественно-политическая, экономическая, юридическая, историческая, культурологическая, военная, спортивная и научно-техническая тематика. Авторы объясняют мультитематическую структуру учебника разнообразием дисциплин, изучаемых студентами-гуманитариями [Миньяр-Белоручева, Миньяр-Белоручева, 2005, 6].

При помощи комплекса упражнений отрабатываются навыки восприятия письменного текста для дальнейшего изложения его основного содержания и устного перевода, навыки восприятия и перевода английского текста на слух, выделения и запоминания ключевой информации, межъязыковой и внутриязыковой трансформации текста, а также переключения с одного языка на другой.

Несомненным достоинством данного учебника являются лексический и грамматический комментарии в конце каждого урока.

В лексическом комментарии собрана собственно лексическая информация (особенности перевода на русский язык слов с несколькими значениями, терминов, афоризмов, неологизмов; специфика перевода географических названий, имен собственных, топонимики изученных небесных объектов). приводятся правила записи дат. Уделяется внимание и функционально-стилевой принадлежности текстов, подлежащих переводу: описываются характеристики текстов общественно-политической и научной тематики, официальных документов. Важной составляющей являются разнообразные сведения культурологического характера: исторические реалии, соответствия воинских званий и военных терминов в

английском языке их аналогам в русском, названия произведений английских и американских писателей с переводом на русский язык и т.д.

Для расширения активного словаря авторы предлагают студентам мини-словари с лексикой, относящейся к театру и кино, средствам массовой информации и компьютерным технологиям.

Грамматический комментарий выполняет две функции: дает грамматическую справку, если студенту необходимо вспомнить определенный грамматический материал (артикли, степени сравнения, временные формы, модальные глаголы), а также предлагает объяснения некоторых грамматических трудностей перевода (причастных конструкций, герундиальных оборотов, субъектного предикативного инфинитивного оборота, объектного предикативного инфинитивного оборота).

Более подробно грамматические явления, представляющие трудности при переводе, рассматриваются в учебном пособии Л.А. Соколовой, Е.П. Трофимовой, Н.А. Калевич «Грамматические трудности перевода с английского языка на русский». Данное пособие, в отличие от двух описанных выше, ориентировано на письменный перевод.

В нем даны предложения для практического перевода, в приложение включены предложения, заключающие в себе различные трудности, градуированные по степени сложности и предназначенные для перевода на начальном, среднем и продвинутом этапах обучения, и тексты разнообразной тематики для анализа и перевода.

Материал пособия охватывает основные грамматические явления, которые могут представлять трудности при переводе: артикль, атрибутивную группу, модальные глаголы, инфинитив и инфинитивные конструкции, герундий и герундиальный комплекс, причастные и абсолютные причастные конструкции, страдательный залог, каузативные конструкции, сложноподчиненные предложения, эллиптические конструкции, эмфатические конструкции, ложные сравнения (компаративные конструкции), вводные слова и конструкции [Соколова, Трофимова, Калевич, 2008].

Каждому грамматическому явлению посвящена отдельная глава, которая содержит необходимую теорию, примеры с переводом на русский язык и упражнения на перевод. Предложения, подлежащие переводу, заимствованы из британской и американской прессы, кинофильмов, радиопередач Би-Би-Си и «Голоса Америки». Используются высказывания видных политических деятелей, писателей и философов. По мнению авторов, «все это придает примерам различную стилистическую окраску, на что следует обращать внимание студентов» [Соколова, Трофимова, Калевич, 2008, 3].

Книга А.Л. Пумпянского, также ориентированная на обучение письменному переводу, уже была описана выше, поэтому не будем останавливаться на ней. Напомним только, что она посвящена рассмотрению именно грамматических трудностей перевода.

Итак, разнообразие видов перевода предполагает разные подходы к обучению этому виду деятельности, поэтому при выборе учебных материалов для самостоятельной работы или работы на занятиях необходимо отдавать себе отчет в том, какой именно разновидности перевода нужно научиться или обучить. Правильный выбор учебного пособия сэкономит драгоценное время и поможет добиться наилучших результатов.

Одним из важнейших критериев выбора пособия для обучения переводу является его соответствие целям и задачам преподаваемого курса. В нашем случае это «Практический курс перевода», поэтому при анализе того, в какой степени рассматриваемые нами учебные пособия отвечают его целям, мы руководствовались «Программой курса перевода («Теория перевода», «Практический курс перевода») для отделения региональных исследований и международных отношений (РИМО) 3–5 курс».

Программа предназначена для студентов, получающих вторую специальность – «Переводчик». Она рекомендуется для использования в рамках дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Согласно данной программе практический курс перевода ориентирован на студентов 3–5 курсов. Курс делится на три этапа: 5–6-е семестры, 7–8-е семестры и 9-й семестр. На каждом этапе курс имеет свои цели, задачи и свое содержание.

Для 5–6-го семестров выделяются следующие цели:

- сформировать базовые навыки письменного перевода, научив сознательно принимать переводческие решения;
- научить принципам работы с текстом при выполнении перевода.

На данном этапе на примере информативных текстов студенты учатся выполнять предпереводческий анализ, в рамках предпереводческого анализа определять функционально-стилевую принадлежность текстов, прогнозировать переводческие трудности и выбирать языковые средства в языке перевода, совершать необходимые лексико-грамматические трансформации, анализировать и редактировать полученный вариант перевода.

В рамках 7–8-го семестров предполагается, что студенты должны освоить принципы перевода публицистического текста и познакомиться с основами официально-деловых текстов. Преподаватель должен на примере текстов с функцией сообщения и воздействия научить студентов находить нужные переводческие решения в соответствии с коммуникативной задачей текста, правильно передавать его модальность и т.д. На этом этапе необходимо освоить типичные межъязыковые соответствия, используемые при переводе деловой переписки и контракта.

В 9-м семестре студенты продолжают отрабатывать принципы перевода контрактов, а также закрепляют переводческие навыки и умения при работе с текстами общегуманитарной направленности.

Из доступных нам учебных пособий только три в большей или меньшей степени соответствуют требованиям программы практического курса



са перевода: И.С. Алексеева «Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей», Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова «Английский язык. Курс перевода», Т.А. Казакова «Практические основы перевода. English – Russian».

Учебное пособие И.С. Алексеевой, на наш взгляд, должно стать настольной книгой каждого переводчика. Автор подробно описывает различные методики обучения переводу, указывает на преимущества и недостатки каждой из них, а также приводит требования, предъявляемые к переводчику. Огромный интерес вызывает подход И.С. Алексеевой к обучению устному переводу. Упражнения, направленные на развитие и отработку навыков устного перевода, в частности упражнения по мнемотехнике, уже стали классикой. Однако, сообразуясь с требованиями программы практического курса перевода, нам приходится отвлечься от устного перевода и обратиться к письменному переводу.

И.С. Алексеева демонстрирует системный подход и к этой разновидности перевода. В разделе, посвященном письменному переводу, она обращается к основам и принципам предпереводческого анализа, рассматривает аналитический вариативный поиск, делает акцент на анализе результатов перевода и моделировании текста на родном языке. Здесь приводится и подробная характеристика текстов различных функциональных стилей и жанров. К сожалению, теория, изложенная с таким мастерством, не закрепляется в упражнениях на перевод текстов разной функционально-стилевой принадлежности. Этот недостаток в значительной мере преодолевается в учебном пособии Т.А. Казаковой «Практические основы перевода. English – Russian».

Т.А. Казакова подробно анализирует стратегии и единицы перевода (способы перевода, членение текста, виды преобразований при переводе), лексические приемы перевода (переводческую транскрипцию, калькирование, лексико-семантические модификации, приемы перевода фразеологизмов), грамматические приемы перевода (морфологические и синтаксические преобразования), стилистические (приемы перевода метафорических единиц, метонимии, приемы передачи иронии в переводе). Важно, что все теоретические выкладки сразу же отрабатываются при помощи комплекса упражнений.

Материал упражнений взят из широкого круга русских и английских источников общекультурного содержания, в который вошли тексты художественной литературы, специальные тексты по истории культуры, образцы рекламы, деловой переписки и справочных статей, что позволяет совершенствовать навыки перевода текстов и с функцией сообщения, и с функцией воздействия. Это, в свою очередь, отвечает требованиям программы практического курса перевода.

Последнее пособие, на котором мы хотели бы остановиться, – «Английский язык. Курс перевода» Л.Ф. Дмитриевой, С.Е. Кунцевич,

Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирновой. Несмотря на некоторую хаотичность в изложении материала, пособие имеет ряд достоинств. Одним из них является наличие проверочного материала, который позволяет студентам сравнить свои переводы с переводами профессионалов, проверить себя и получить необходимые комментарии.

В этом курсе упражнения на устный и письменный перевод не разбросаны по разным разделам, поэтому студенты последовательно отрабатывают навыки устного и письменного перевода.

Безусловно, сложно найти пособие, которое отвечало бы абсолютно всем требованиям, предъявляемым к обучению переводу. Необходимо постоянное привлечение дополнительных материалов либо из числа пособий, описанных в предыдущей главе, либо из других источников (интернет-ресурсов, различных баз данных). Бесспорно одно – они должны отвечать целям и задачам преподаваемых курсов, а также существующим переводческим нормам и стандартам.

Пособия, используемые преподавателями кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», в разной степени соответствуют требованиям, предъявляемым к содержанию практического курса перевода.

Это ни в коей мере не говорит о качестве рассмотренных пособий. Каждое учебное пособие имеет свои цели и ориентировано на решение определенных задач. Мы же должны внимательно подходить к выбору учебных материалов, сообразуясь с тем, чему мы обучаем студентов в данный момент. Критерии выбора учебных пособий при таком подходе могут различаться.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Айзенкоп С.М., Багдасарова Л.В., Васина Н.С., Глуценко И.Н.* Учебное пособие по техническому переводу. Ростов н/Д., 1996.
2. *Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчика: Учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб., 2005.
3. *Алимов В.В.* Юридический перевод: практический курс. Английский язык: Учеб. пособие. М., 2005.
4. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975.
5. *Валеева Н.Г.* Введение в переводоведение: Курс лекций. М., 2006.
6. *Дмитриева Л.Ф., Кунцевич С.Е., Мартинкевич Е.А., Смирнова Н.Ф.* Английский язык: Курс перевода. М., 2005.
7. *Казакова Т.А.* Практические основы перевода. English – Russian. СПб., 2000.

8. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. М., 1999.
9. *Латышев Л.К., Провоторов В.И.* Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. Курск, 1999.
10. *Максимов В.И., Голубева А.В.* Русский язык и культура речи. М., 2008.
11. *Миньяр-Белоручева А.П., Миньяр-Белоручев К.В.* Английский язык. Учебник устного перевода. М., 2005.
12. *Памухина Л.Г., Дворникова Т.В., Жолтая Л.Р., Любимцева С.Н.* Русско-английский разговорник по внешнеэкономическим связям. М., 2002.
13. *Пумпянский А.Л.* Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. М., 1965.
14. *Соколова Л.А., Трофимова Е.П., Калевич Н.А.* Грамматические трудности перевода с английского языка на русский. М., 2008.
15. *Уолден Дж. К.* Библия деловых писем, факс-сообщений и e-mail на английском языке. М., 2004.
16. *Федоров А.В.* Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М., 1983.
17. *Чужакин А.П.* Мир перевода-2. Practicum. М., 1998.
18. *Чужакин А.П.* Мир перевода-3. Practicum Plus. М., 1999.
19. *Швейцер А.Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М., 1988.
20. *Haigh R.* Oxford Handbook of Legal Correspondence. Oxford University Press, 2006.

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА НЕМЕЦКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА**

***О.Б. Мойсова***

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В настоящее время гендер рассматривается как один из параметров, при помощи которого в общении конструируется социальная идентичность говорящего. Гендер также взаимодействует с другими параметрами – статусом, возрастом, социальной группой, т.е. это совокупность социокультурной и индивидуально-личностной идентичности человека в призматической стратификации.

По утверждению Е.И. Горошко, гендерные отношения фиксируются в языке в виде культурно-обусловленных стереотипов, накладывая отпечаток на речевое поведение личности и процессы ее языковой социализации [1, 117]. Поэтому можно предположить, что гендерный аспект играет немалую роль в формировании психолингвистического типажа коммуни-

кантов, поскольку последний напрямую зависит от стратегий, используемых ими в речи, и речевого поведения в целом.

Нами была предпринята попытка выявить стратегии, используемые коммуникантами (в нашем случае – переводчиками) при переводе на немецкий и русский языки произведения американского автора Р. Баха «Чайка Джонатан Ливингстон», определив тем самими их роль в формировании психолингвистического типажа переводчиков.

К некоторым **лексическим особенностям** женской письменной речи относятся:

1. Склонность к употреблению престижных, стилистически маркированных форм, клише, книжной лексики.

Р. Бах:

1) For each of them, the most important thing in living was to reach out and touch perfection in that which they most loved to do (...).

2) Jonathan kept at it, fiercely, day after day (...).

3) When they could see again, Chiang was gone.

4) «Would you feel better if we left, Fletcher?» – asked Jonathan.

Е. Горобец:

1) Для каждой из них самым важным в жизни было достигнуть и *вкусьть* совершенства в том, что они любили больше всего (...).

2) Джонатан *неистово* трудился день за днем (...).

3) Когда они снова *обрели способность смотреть*, Чианг уже исчез.

4) – Как ты думаешь, Флетчер, а не покинуть ли нам сие место? – спросил Джонатан.

Я. Эбнер:

1) Jede einzelne erstrebte die höchste Vollkommenheit auf dem Gebiet, das allen das wichtigste war: dem Fliegen.

2) Vom Morgengrauen an ... überließ Jonathan sich mit Leidenschaft seinen Versuchen.

3) Als die Blendung der Augen nachließ, weilte Chiang nicht mehr unter ihnen.

4) «Möchtest du fort, mein Sohn?» – fragte Jonathan.

В немецком переводе в большинстве случаев отсутствуют стилистически отмеченные формы, клише и книжная лексика. Текст обладает меньшей экспрессивностью. Принадлежность немецкой переводчицы к иному эмоциональному типу обусловила отсутствие идентичности ее семиоэстетической реакции с Е. Горобец, причиной чему явилась недостаточно объективная оценка зависимости между характером знака и его эмоционально-ассоциативным потенциалом.

2. Употребление оценочных высказываний (слов и словосочетаний) с действительными лексемами вместо названия лица по имени.

Р. Бах:

1) Very well, Fletcher.

2) Poor Fletch.

Е. Горобец:

1) Что ж, очень хорошо, *Флетчер*.

2) Бедный *Флетч*.

Я. Эбнер:

1) Sehr gut, *mein Sohn*.

2) Mein armer *Sohn*.

В немецком переводе примечательна замена собственного имени нарицательным. Она заметно сказывается на эмоционально-эстетической наполненности данных слов и содержания произведения в целом, так как вместо имени Флетчер, обычно обозначающего обращение любого близкого или постороннего лица, используется существительное «Сын», свидетельствующее о близких или родственных связях говорящего с объектом. Возможно, переводчик пытался подчеркнуть важность или уникальность лица, однако в оригинале все как раз наоборот: это обращение старшей опытной чайки к младшей. Данному диалогу свойственно снисходительное отношение к младшему, неформальное общение (что очевидно даже из сокращения имени Флетчер на Флетч).

3. Большая образность речи при описании чувств.

Р. Бах:

1) The other gulls looked at Jonathan with awe in their golden eyes.

2) Here he came this minute, a blurred *gray shape* roaring out of a dive, *flashing* one hundred fifty miles per hour past his instructor.

3) Fletcher's whipstall at the top was all the worse for his rage and fury at failing.

Е. Горобец:

1) Остальные чайки смотрели на Джонатана с *благоговейным страхом* в золотистых глазах(...).

2) Вот он промчался едва различимым *серым пятном*, буквально *просвистел* мимо своего инструктора, выходя из пике на скорости сто пятьдесят миль в час.

3) Такая неудача почти у самой цели привела Флетчера в неистовство, разъярила его пуще прежнего.

Я. Эбнер:

1) Die anderen Möwen betrachteten Jonathan, und in ihren goldenen Augen stand *ehrfürchtige Scheu*.

(Другие чайки рассматривали Джонатана, и в их золотых глазах стояла почтительная робость).

2) Da tauchte er auf, ein verwischter *grauer Fleck* im sausenenden Sturzflug. Er schoß an seinem Lehrer vorbei, zog dann unvermittelt wieder hoch zu einem neuen Versuch mit einer vertikalen langsamen Rolle mit sechzehn Umdrehungen.

(Там он появлялся, стертое *серое пятно* в шумящем полете падения. Он *промчался* рядом со своим учителем, затем неожиданно снова взмыл высоко к новой попытке вертикальной медленной бочки с 16 оборотами).

3) Die letzte Drehung schlug durch seinen Ärger und seine Wut über das Versagen völlig fehl.

(Неудовольствием последний виток вызывал в нем досаду и ярость).

Исходя из предложенных примеров стоит говорить о том, что особенность при описании чувств присутствует в большей мере в русском переводе (*благоговейным страхом* – почтительная робость, *просвистел* – промчался, *привела в неистовство, разъярила его хуже прежнего* – вызывала в нем досаду и ярость). Результаты анализа позволяют нам согласиться с Е.Е. Егоршиной в том, что «переводчик добавляет план усиления в тексте русского перевода, хотя в немецком тексте он отсутствует» [2, 11]. Однако помимо личных установок немецкой переводчицы немаловажную роль играет присутствие в переводе социального фактора как общекультурного фона. По мнению культуролога Штефана Зайдениц, а также писателя и ученого Бенжамина Баркоу, «немцы относятся к жизни с невероятной серьезностью. ... Гордятся своей организованностью, дисциплиной, опрятностью и пунктуальностью» [3, 12], и именно из этого складываются «порядок», «корректность» и «пристойность», которые, в свою очередь, с неизбежностью отражаются в языке. Таким образом, как ввиду личностных предпочтений, так и в силу национальной специфики в немецком переводе присутствует сниженная экспрессивность.

4. Характерна тенденция к частому использованию приблизительных обозначений вместо точной номинации.

Р. Бах:

1) A single wingtip feather, he found, moved a fraction of an inch, gives a smooth sweeping curve at tremendous speed.

2) He learned more each day.

Е. Горобец:

1) Он обнаружил, что на огромной скорости сдвиг кончика единственного пера на долю дюйма приводит к быстрому плавному *развороту*.

2) Каждый день он узнавал *что-то новое*.

Я. Эбнер:

1) Und auch das gelang Verstellte er nur eine einzige Feder an der Flügelspitze um wenige Millimeter, so erreichte er auch bei großen Geschwindigkeiten eine weiche, fließende *Kurve*.

2) Täglich wurden seine *Fähigkeiten* vollkommener.

Немецкая переводчица стремится точнее передать оригинал, соблюдая терминологичность словоупотребления, что роднит ее с особенностями мужского перевода (не «разворот», а «кривая»; не «что-то новое», а «способности становились совершеннее»). Данный факт, как уже отмечалось выше, затрагивает вопрос о влиянии на перевод национальной специфики немецкого языка, отличающегося точностью номинаций, строгим порядком и стилем повествования, так как, согласно гипотезе, выдвинутой Э. Сепиром, не реальность определяет язык, на котором о

ней говорят, а, наоборот, само восприятие реальности опосредовано языком. «Люди... в значительной мере находятся под влиянием того конкретного языка, который является средством общения для данного общества» [4, 291]. Следовательно, грамматические и семантические категории языка являются инструментом для передачи мыслей говорящего, а также управляют мыслительной деятельностью, формируя идеи человека. Влияние языка на сознание состоит в том, что он придает мысли определенную «принудительность», заставляет ее двигаться по каналам языковых норм и ставит эмоционально окрашенные сложные и изменчивые мысли в некоторые общие рамки.

5. Более высокая концентрация эмоционально оценочных слов и конструкций.

Р. Бах:

- 1) «Why, that's true! I am a perfect, unlimited gull!»
- 2) «(...) and don't be foolish!»
- 3) It went like lightning through the Flock. Those birds are Outcast!

Е. Горобец:

- 1) «*Черт*, да это же правда! Я совершенная, неограниченная чайка!»
- 2) Не *ерунди*!
- 3) И Стая наконец *осенило*. Эти птицы – Изгнанники!

Я. Эбнер:

1) *Natürlich*. So ist es. Ich bin. Ich bin eine vollkommene, durch nichts beschränkte Möwe!

2) Sei nicht *töricht*.

3) Der Schwarm war wie vom *getroffen*. Das sind die ausgestoßenen Vögel.

Следует отметить, что в русском языке коммуникативный эффект достигается с помощью торжественного тона изложения, применения широкого набора языковых средств, в том числе книжной лексики, эмоционально насыщенных слов, развернутых сложносочиненных предложений, а также всевозможных фигур речи и эмфатических конструкций. В немецком же языке ниже, чем в русском, удельный вес эмоционально экспрессивных средств. В нем также имеются экспрессия и соответствующие стилистические средства, но частотность употребления таких средств ниже, чем в русском [5, 46]. В немецком переводе эмоционально-эстетическая упорядоченность текста Р. Баха, весьма важная для Е. Горобец, вообще не нашла отражения, что в художественном отношении неизмеримо обедняет немецкий переводной текст по сравнению с оригиналом. Очевидно, что немецкая переводчица настроена на отказ от передачи эмотивной основы оригинала (отсутствуют даже восклицательные знаки).

6. Относительно меньший словарный запас, так как женщина пользуется устоявшимся слоем лексики, идиомами, фразеологическими единицами с более высокой частотой встречаемости в речи.

Р. Бах:

1) The clouds broke apart, his escorts called: «Happy landings, Jonathan», and vanished into thin air.

2) The gulls who scorn perfection for the sake of travel go nowhere, slowly.

3) They can help you bring the newcomers along.

4) (...) startled to be caught under his instructor's fire (...).

Е. Горобец:

1) Облака расступились, его провожатые крикнули: «Счастливых тебе приземлений, Джонатан!» – и их как ветром сдуло.

2) Чайки, которые пренебрегают совершенством ради путешествий, не попадают никуда, копуши.

3) Они могут помочь тебе доводить новичков до ума.

4) (...) боюсь попасть под горячую руку своему наставнику (...).

Я. Эбнер:

1) Die Wolkendecke riß auf, seine Begleiter riefen: «Glückliche Landung, Jonathan», und lösten sich in durchsichtige Luft auf.

2) Möwen, die um ihrer begrenzten Wege und Ziele willen die Vollkommenheit des Fliegens verachten, kommen nur langsam vorwärts und nirgendwo an.

3) Sie können dir bei den Neulingen helfen.

4) Der schüchterne kleine Vogel Martin war tief erschrocken, daß er so in das Schußfeld seines Mentors geraten war.

Рассмотренные нами варианты переводческих решений подтверждают, что существует определенная закономерность использования устоявшегося слоя лексики в русском переводе (*как ветром сдуло, копуши, доводить до ума, попасть под горячую руку*), однако в соотношении с немецким переводом такой закономерности не выявлено (*растворились – lösten sich, медленно – langsam, помогать с новичками – bei den Neulingen helfen, в поле обстрела – in das Schußfeld*).

К некоторым **грамматическим особенностям** женской письменной речи относятся:

1. Преобладание глаголов в пассивном залоге.

В переводе Е. Горобец выявлено 15 пассивных конструкций, в переводе Я. Эбнер – 10.

Пассивные конструкции, реже встречаемые в немецком переводе, являются результатом взаимодействия переводчика с информационно-семиотическими свойствами исходного текста и собственными речемыслительными стереотипами, связанными с использованием тех или иных конструкций, в данном случае пассивных. Подобного рода психологически зависимая информация, находящая выход в использовании грамматических пассивных конструкций, свидетельствует о большей уверенности в себе немецкой переводчицы и о принятии ответственности за сказанное (что в русском варианте присуще мужскому переводу).



2. Более частое употребление глаголов, передающих эмоционально-психологическое состояние человека.

Р. Бах:

When they hear of it, he thought, of the Breakthrough, they'll be wild with joy.

Е. Горобец:

«Когда они услышат об этом, – подумал он, – о Прорыве, они *ошалеют* от радости».

Я. Эбнер:

Wenn die anderen von diesem großen Durchbruch hören, werden sie vor Freude *außer sich* sein, dachte er.

В этом примере наиболее сложной оценки требуют синонимичные конструкции *ошалеют* и *вне себя от радости*, так как в зависимости от переводческого выбора существенно изменяются интонация контекста и сама характеристика образных концептов – от нейтрального *вне себя от радости* до экспрессивно-разговорного *ошалеют*. В целом глаголы, передающие эмоционально-психологическое состояние человека, найдены в меньшем количестве по сравнению с русским переводом.

3. Предложения в оригинале в среднем длиннее.

Р. Бах:

1) But Jonathan Livingston Seagull, unashamed, stretching his wings again in that trembling hard curve – slowing, slowing, and stalling once more – was no ordinary bird.

2) Careful as he was, working at the very peak of his ability, he lost control at high speed.

Е. Горобец:

1) Но Джонатан Ливингстон Чайка, не стыдясь этого, снова и снова выгибал крылья в дрожащую дугу, все замедляя и замедляя скорость и снова останавливаясь, – он был незаурядной птицей.

2) Он был осторожен, работал на пределе своих возможностей, но все равно терял управление на высокой скорости.

Я. Эбнер:

1) Aber die Möwe Jonathan, die da so ungeniert und ohne Zaudern nochmals mit ausgespannten Flügeln die schwierige Kurve versuchte und immer langsamer werdend wieder absackte, war kein gewöhnlicher Vogel.

2) So sehr er sich auch bemühte und anstrengte – bei hoher Geschwindigkeit verlor er die Kontrolle über den Flügelschlag.

При сопоставлении двух переводов нами отмечено, что количественный состав предложений идентичен, что позволяет выделить данный пункт классификации в типичную черту женского перевода, а также приближает женский перевод к оригиналу в большей степени, чем мужской.

4. Чаще встречаются восклицательные и вопросительные предложения.

В оригинале:

вопросительных знаков – 70,  
восклицательных знаков – 98.

Сочетание вопросительного и восклицательного знаков не встречается.

В переводе Е. Горобец:

вопросительных знаков – 72,  
восклицательных – 105.

Из них вопросительных и восклицательных знаков – 0.

В переводе Я. Эбнер:

вопросительных знаков – 65,  
восклицательных знаков – 42.

Из них вопросительных и восклицательных знаков – 1.

Зависимость психического типа личности в переводе выражается во всех видах языкового преобразования – от выбора слова до построения предложения. Выявленное несоответствие (недостаток в немецком переводе и вопросительных, и восклицательных знаков как по сравнению с русским переводом, так и с оригиналом) можно рассматривать как показатель неэмоционального компонента переводческой оценки.

5. Частое использование знаков пунктуации, высокая эмоциональная окраска речи в целом.

В оригинале:

точек – 502,  
запятых – 693,  
точек с запятой – 11,  
многоточий – 58.

В переводе Е. Горобец:

точек – 508,  
запятых – 1056,  
точек с запятой – 16,  
многоточий – 55.

В переводе Я. Эбнер:

точек – 605,  
запятых – 731,  
точек с запятой – 7,  
многоточий – 45.

В результате исследования нами отмечено, что текст немецкого перевода недостаточно эмоционален, что находит отражение и в статистическом подсчете. Существенно меньшее количество точек, запятых, точек с запятой и многоточий у Я. Эбнер свидетельствует о лаконичности высказываний, меньшей сложности предложений, чем у Е. Горобец.

6. Использование большого количества уменьшительно-ласкательных форм.

В переводе Е. Горобец:

кончики (7), кусочки (2), кучка (1), пылинка (1), пятнышко (1), огоньки (1) – всего – 13.

В переводе Я. Эбнер:

Punktchen (точечки), Staubteilchen (пылинки), Fetzen (лоскутки) – всего – 3.

Редкое использование лексем с уменьшительно-ласкательными суффиксами в немецком переводе не только не подчеркивает характерных особенностей обозначаемого, но и вовсе не выражает никакого отношения к нему. Все три немецких варианта говорят, скорее, о размерах обозначаемого либо повторяют оригинал, что в русском языке напрямую связано с особенностями мужской письменной речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование развернутого предложения является отличительным свойством построения мысли женщины. Распространенные, многосоставные предложения, соединяющие в себе три-четыре мужских, свидетельствуют о способности женщины лучше использовать для выражения мысли синтаксические, морфологические и лексические свойства языка.

Обращает на себя внимание общее снижение эмотивности переводного текста, предложенного немецкой переводчицей при сопоставлении с оригиналом.

Как выясняется при сопоставлении русского и немецкого переводов, образность и эмоционально-оценочные слова присущи исключительно русскому переводу. Так, большая степень эмотивности отличает русский женский перевод, меньшая экспрессивность характерна для немецкого женского перевода.

Следовательно, нам представляется возможным предположить, что ввиду оказанного влияния психолингвистического типажа переводчиков данные специфические особенности письменной речи переводчиц имеют место.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Горошко Е.И.* Особенности мужского и женского вербального поведения (психолингвистический анализ): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1996.

2. *Егоршина Е.Е.* Прагмалингвистические особенности лексических усилителей в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Петригорск, 1997.

3. *Зайдениц Ш., Баркоу Б.* The xenophobe's guide to the Germans / Пер. с англ. И. Мительман. М., 1999.

4. *Сенцр Э.* Речь как черта личности // Избранные работы по языкознанию и культурологии. М., 1993.

5. *Бурда-Лассен Е.В.* Перевод как процесс декодирования ментальной идентичности наций (на материале украинских и немецких этнолексем мифологического происхождения): Дис. ... канд. филол. наук. Киев, 2005.

**АВТОПЕРЕВОД КАК СОЗДАНИЕ НОВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ  
(на примере стихотворения И.А. Бродского «Я входил  
вместо дикого зверя в клетку» и его автоперевода «I have braved,  
for want of wild beasts, steel cages»)**

**А.Ю. Смирнова**

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Стихотворение И.А. Бродского «Я входил вместо дикого зверя в клетку» и его автоперевод «I have braved, for want of wild beasts, steel cages» интересны для изучения в силу использования иностранного языка. Анализ данного стихотворения, проведенный в статье, позволяет раскрыть важную грань в творчестве поэта-билингва.

К своему сорокалетию И.А. Бродский пишет стихотворение «Я входил вместо дикого зверя в клетку», в котором подводит итоги своей жизни и говорит о своем отношении к настоящему и будущему. По свидетельству В. Полухиной, «это одно из самых любимых поэтом стихотворений <...> Чаше любого другого он читал его на фестивалях и поэтических выступлениях» [Полухина, 2002, 133].

Стихотворение датируется 24 мая 1980 г., т.е. относится к зрелому периоду эмигрантского творчества И.А. Бродского, когда билингвизм как характерная черта его новой творческой индивидуальности вполне сформировался и поэт уже приобрел значительный опыт в качестве автопереводчика. В это время при переводе своих русских стихов на английский язык И.А. Бродский допускает значительные смысловые и языковые отклонения от оригинала, которые многими критиками воспринимаются как недостатки. Однако, на наш взгляд, их следует осмыслить как результат стремления автора приблизиться к американскому читателю и внести изменения, а также дополнения в содержательную и образную систему уже написанного по-русски стихотворения. В данном случае И.А. Бродский в своих авторских переводах выступает как собственный соавтор, создавая на основе оригинала во многом новое произведение.

Проведем сопоставительный анализ русского и английского вариантов стихотворения «Я входил вместо дикого зверя в клетку» (*I have braved, for want of wild beasts, steel cages*).

Я входил вместо дикого зверя в клетку,  
Выжигал свой срок и кликуху гвоздём в бараче,  
Жил у моря, играл в рулетку,  
Обедал чёрт знает с кем во фраке.  
С высоты ледника я озираю полмира,  
Трижды тонул, дважды бывал распорот.  
Бросил страну, что меня вскормила.

Из забывших меня можно составить город.  
 Я слонялся в степях, помнящих вопли гунна,  
 Надевал на себя что сызнава входит в моду,  
 Сеял рожь, покрывал чёрной толью гумна  
 И не пил только сухую воду.  
 Я впустил в свои сны вороненый значок конвоя,  
 Жрал хлеб изгнанья, не оставляя корок.  
 Позволял своим связкам все звуки помимо воя,  
 Перешёл на шёпот. Теперь мне сорок.  
 Что сказать мне о жизни? Что оказалась длинной.  
 Только с горем я чувствую солидарность.  
 Но пока мне рот не забили глиной,  
 Из него раздаваться будет лишь благодарность.

*I have braved, for want of wild beasts, steel cages,  
 carved my term and nickname on bunks and rafters,  
 lived by the sea, flashed aces in an oasis,  
 dined with the-devil-knows-whom, in tails, on truffles.  
 From the height of a glacier I beheld half a world, the earthly  
 width. Twice have drowned, thrice let knives rake my nitty-gritty.  
 Quit the country that bore and nursed me.  
 Those who forgot me would make a city.  
 I have waded the steppes that saw yelling Huns in saddles,  
 worn the clothes nowadays back in fashion in every quarter,  
 planted rye, tarred the roofs of pigsties and stables,  
 guzzled everything save dry water.  
 I've admitted the sentries' third eye into my wet and foul  
 dreams. Munched the bread of exile; it's stale and warty.  
 Granted my lungs all sounds except the howl;  
 switched to a whisper. Now I am forty.  
 What should I say about my life? That it's long and abhors transience.  
 Broken eggs make me grieve; the omelette, though, makes me vomit.  
 Yet until brown clay has been rammed down my larynx,  
 only gratitude will be gushing from it.*

Данное стихотворение открывает изданный на английском языке сборник стихов И.А. Бродского «To Urania» и дается в авторском переводе.

Русский оригинал сдержан; его размеренный строй и строгий лаконизм передают мужественный скорбный тон раздумий поэта о неотвратимости жизни такой, какой она состоялась, восприятие им судьбы как чего-то заслуженного и предопределенного им самим. В архитектонике стиха этому соответствует ритмически выверенное построение строк как законченных смысловых речений без перебоев в середине и переносов слов. Этот тон нейтрализует просторечный характер некоторых слов –

«кликуха», «черт знает с кем», «жрал», «распорот», «слонялся», тем более что с ними соседствуют слова высокого стиля – «озирал полмира». Рифма здесь перекрестная, точная.

Если мы обратимся к переводу, то увидим, что изменения коснулись некоторых оттенков смысла. Так, в начальной строке поэт еще более героизирует свое положение в СССР как гонимого, подвергшегося репрессиям. Если в оригинале первая фраза звучит «Я входил вместо дикого зверя в клетку», то в переводе: «*I have braved, for want of wild beasts, steel cages*» («За недостатком диких зверей, я бросал вызов железным клеткам»). Здесь подчеркнуто чуть ли не исключительное положение автора, оказавшегося единственным борцом, неприрученным «диким зверем» [Глазунова, 2004, 35].

Из перечня «деяний», совершенных в жизни, исчезает оттенок иронии, что достигается заменой слова «бросил» в строке русского оригинала «бросил страну, что меня вскормила» на слово «*quit*» (оставлять, покидать). На самом деле, И.А. Бродский был выдворен из страны, а не бросил ее по собственному желанию.

В этом же перечне устраняются некоторые русские национальные бытовые реалии, что сделано для удобства их восприятия англоязычным читателем. Строка 11 – «сеял рожь, покрывал чёрной толью гумна» звучит следующим образом: «*planted rye, tarred the roofs of pigsties and stables*» («сеял рожь, мазал дёгтем крыши свинарников и конюшен»). Здесь гумна, на которых молотится хлеб, привычные для русской, преимущественно земледельческой страны, заменены свинарниками и конюшнями, характерными для американского, в основном скотоводческого, сельского хозяйства.

Наибольшее число нареканий со стороны как отечественной, так и англоязычной критики вызвало последнее четверостишие.

*What should I say about my life? That it's long and abhors transparence.  
Broken eggs make me grieve; the omelette, though, makes me vomit.  
Yet until brown clay has been rammed down my larynx,  
only gratitude will be gushing from it.*

Если мы переведем дословно, получится: «Что сказать мне о жизни? Что длинна и не выносит ясности. Разбитые яйца вселяют грусть, а омлет вызывает рвоту. (В оригинале: «Что сказать мне о жизни? Что оказалась длинной. / Только с горем я чувствую солидарность»).

Внесенные автором в перевод изменения неблагоприятные критики склонны объяснять его упрямым стремлением писать по-английски в рифму (что, на их взгляд, выглядит как смешной анахронизм). «Невозможность найти в английском языке рифму к слову “солидарность” вынуждает И.А. Бродского воспользоваться клише: «*You can't make an omelette without breaking an egg*» («не разбив яйца, омлет не сделаешь»). Бродский перефразировал и эту строку, тем самым увеличив ее длину и получив рифму *vomit/from it*».

Думается, однако, что дело здесь не в поиске рифмы, ведь такой виртуозный мастер, как И.А. Бродский не испытывал затруднений с любой рифмовкой. Во всяком случае, он не жертвовал бы полным изменением смысла строки ради рифмы, ведь известно, что в своих ранних авторских переводах И.А. Бродский старается сохранять даже мельчайшие детали оригинала, так что подобный шаг ему несвойствен. Поэтому мы можем сделать вывод, что ввод в стихотворение новой информации был сделан И.А. Бродским сознательно, но отнюдь не в погоне за рифмой. Возможно, при переводе стихотворения И.А. Бродский ощутил и потребность переработать стихотворение, в результате чего возникли новые образы. Попытаемся дать ответ, для чего они были введены. Обратим внимание, что в переводе и характеристика жизни расширена еще одним качеством и словами, отсутствующими в оригинале: «*and abhors transparency*» («не терпит ясности, примитивности, определенности, регламентации»). Это может быть истолковано как протест против стандартов благополучной американской жизни, которые ведут к примитивности мышления, способного делить все вокруг только на белое и черное. Поэт этих стандартов не приемлет в силу своего характера и сохраняет свою внутреннюю самобытность, о чем и заявляет в стихотворении. А переименованная по словица – это тоже своего рода отношение к жизни: если «разбитые яйца», символизирующие потерю, вызывают грусть, то законченная ясынь приготовленного из них «омлета» способна вызвать отвращение.

В заключение нашего сопоставления добавим, что в переводе мы наблюдаем большую конкретность, выражающуюся в расширении круга действий, в который вовлекаются и новые предметы. Например, в оригинале было: «С высоты ледника я озираю полмира»; в переводе читаем: «*From the height of the glacier I beheld half a world, the earthly width*» («С высоты ледника я озираю полмира, земную громаду»). Или: в оригинале «Обедал черт знает с кем во фраке»; в переводе – «*Dined with the devil-knows-whom, in tails, on truffles*» (добавлено – «с трюфелями»). Эта деталь, добавленная поэтом в переводе, еще более ярко раскрывает перед читателями то, что он пережил в своей жизни: ему довелось испытать и тяготы лагерного быта, и роскошно обежать «с трюфелями».

Итак, в переводе, в отличие от оригинала, удлиняется строка, появляются перебои в ее середине и переносы слов в другую строку. Тем самым нарушаются ритмическая и строфическая упорядоченность, стройность, лаконизм оригинала, его исповедальная тональность звучит более отрывисто, даже со срывами.

Вероятно, внося изменения в процессе перевода, И.А. Бродский хотел подчеркнуть, что несмотря на внешнее благополучие жизнь за рубежом не перестает быть для поэта жизнью в изгнании, в стране, которая никогда не станет родной.

Подобная новая трактовка стихотворения, реализованная И.А. Бродским в переводе, иллюстрирует, на наш взгляд, еще одну особенность

автоперевода. Глядя с позиций современного переводоведения, мы могли бы расценить эти изменения, произведенные переводчиком, как отступление от смысла и идеи подлинника. Но при учете того, что переводчик в данном случае является и автором русского стихотворения, мы смотрим на это иначе: даже изменение некоторых образов стихотворения и трансформация его основной атмосферы не вступают в конфликт с авторским замыслом, будучи произведенными им самим.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Глазунова О.И.* Клетки и райские кущи // Нева. 2004. № 10. С. 34–40.
2. *Полухина В.П.* Я входил вместо дикого зверя в клетку // Как работает стихотворение Бродского. М., 2002. С. 131–138.



# **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОБЗОР ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ**

*Н.И. Иголкина*

*Саратовский государственный университет  
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Современная система высшего образования выдвигает жесткие требования к квалификации профессорско-преподавательского состава, и преподаватели иностранных языков не являются исключением. Если раньше преподаватели-практики концентрировали свое внимание на развитии методической компетенции, сейчас им приходится уделять особое внимание научно-исследовательской деятельности. В этой ситуации самым удобным и доступным средством развития научно-исследовательского потенциала преподавателей является Интернет. Цель данной статьи провести обзор и предложить классификацию отечественных сайтов, которые размещают на своих страницах информацию, необходимую как для успешной научно-исследовательской работы преподавателей иностранных языков высших учебных заведений, так и для повышения их методической компетенции.

Проведя обзор сайтов по интересующей нас тематике, мы сгруппировали их в следующие группы:

- сайты, на которых размещается информация о конференциях;
- сайты профессиональных организаций и ассоциации, деятельность которых имеет прямое и косвенное отношение к преподаванию иностранных языков;
- сайты организаций, которые предлагают курсы повышения квалификации преподавателей иностранных языков;
- сайты посольств некоторых англоязычных стран;

- российские сайты зарубежных издательств;
- сайты, на которых размещается информация о грантах, конкурсах и стипендиальных программах;
- сайты, на которых можно познакомиться с новостями в сфере российского образования.

### **Сайты, на которых размещается информация о конференциях:**

1) <http://www.konferencii.ru>

Сайт размещает текстовую информацию о проводимых в России, Украине, Беларуси и других стран СНГ научных конференциях, выставках, семинарах и других научных мероприятиях. Здесь можно не только найти информацию о теме проводимой конференции, но и загрузить файлы с образцами информационного письма и заявки. Ваша информация востребована и будет доступна широкому кругу специалистов различных областей. Конференция по интересующей преподавателей иностранных языков информации может находиться в рубриках «Иностранные языки», «Культурология», «Педагогика», «Образование», «Психология», «Филология».

2) <http://www.kon-ferenc.ru>

Сайт проекта «Научные конференции России». Цель этого проекта – размещение и предоставление информации о научных конференциях, семинарах, симпозиумах и других научных мероприятиях, проводимых в России, странах СНГ и зарубежных странах. На страницах этого сайта можно найти полную информацию о всероссийских и международных конференциях, которые сгруппированы по тематике, годам и месяцам проведения. Даны описания конференций, даты их проведения, условия участия в конференциях, семинарах, симпозиумах и других научных мероприятиях, требования к материалам, которые предоставляются авторами.

3) <http://filolconf.boom.ru>, <http://filolconf.narod.ru>

Сайт «Все филологические конференции» предоставляет оперативную информацию о филологических конференциях, проходящих в России, а также ближнем и дальнем зарубежье. Обращаем внимание, что сайт расположен по двум адресам, которые указаны выше. Кроме анонсов предстоящих конференций на сайте находится информация об академических научно-исследовательских институтах в области филологии, филологических сайтах и изданиях, филологических факультетах и кафедрах России, Москвы и С.-Петербурга.

4) <http://www.philology.ru>

Филологический портал [Philology.ru](http://www.philology.ru) – попытка компактно представить в Интернете различную информацию, касающуюся филологии как теоретической и прикладной науки. Центральным разделом портала яв-

ляется библиотека филологических текстов (монографий, статей, методических пособий). На странице «Ссылки» можно найти информацию о важнейших русскоязычных филологических ресурсах.

5) <http://www.scholar.ru>

На сайте находятся информация о конференциях и семинарах по разным областям науки, инструменты для поиска публикаций по теме исследования, каталог научных публикаций, паспорта научных специальностей и другая информация, которая оказывается полезной при проведении научно-исследовательской работы.

### **Сайты профессиональных организаций и ассоциаций:**

1) <http://www.nms-fl.ru>

Сайт научно-методического совета (НМС) по иностранным языкам Министерства образования и науки РФ, созданного на базе факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. Ломоносова. Совет является общественно-государственной организацией, объединяющей преподавателей вузов и специалистов Министерства образования и науки РФ. На сайте совета можно познакомиться с положением о НМС и его составе, найти информацию о секциях, региональных отделениях и составе президиума совета, а также познакомиться с положением о грифовании учебников и учебных пособий, перечнем необходимых документов и предъявляемых критериях оценки. Отдельная страница сайта посвящена конференциям и семинарам, проходящим под эгидой НМС в текущем году.

2) <http://www.linguanet.ru/umo>

Сайт совета учебно-методического объединения (УМО) по образованию в области лингвистики. Учебно-методическое объединение по образованию в области лингвистики объединяет более 160 вузов России и стран СНГ, реализующих образовательные программы по направлениям подготовки специалистов «Лингвистика и межкультурная коммуникация», «Лингвистика и новые информационные технологии» и направлению подготовки бакалавров и магистров «Лингвистика». Базовый вуз УМО – Московский государственный лингвистический университет.

На сайте вывешены руководящие документы, государственные стандарты, условия лицензирования образовательных программ, в том числе лицензирования дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», условия грифования учебников и учебных пособий.

3) <http://nate.vsu.ru>

Сайт национальной организации преподавателей английского языка (НОПЯз), которая является российским отделением Международной

ассоциации преподавателей TESOL. На сайте размещена информация о деятельности организации, ее членах и пятнадцати региональных представительствах. Здесь публикуются информационные письма организации, сообщения о проводимых событиях и полезные для преподавателей английского языка ссылки.

4) <http://www.nopril.ru>

Сайт национального общества прикладной лингвистики (НОПриЛ) – российское отделение AILA, Международной ассоциации прикладной лингвистики. Деятельность НОПриЛ направлена на достижение образовательных, научных, социальных и культурных целей. В НОПриЛ действует 12 научных секций: «Информационно-коммуникационные технологии в прикладной лингвистике», «Лексикология и лексикография», «Методика преподавания иностранных языков», «Психолингвистика», «Язык для специальных целей», «Язык, культура, коммуникация» и др. С работой секций и проектами, выполняемыми с их участием, можно подробнее ознакомиться в разделах соответствующих секций. На сайте можно найти информацию о проводимой НОПриЛ ежегодной конференции «Языки в современном мире» и семинарах по повышению квалификации для преподавателей иностранных языков.

5) <http://www.translators-union.ru>

Союз переводчиков России (СПР) – творческая общественная организация, объединяющая практиков и теоретиков перевода всех жанров, преподавателей перевода, представителей переводческого, корпоративного и академического сообществ. На сайте СПР размещена информация о членстве в организации, публикуются анонсы предстоящих событий – съездов, конференций, семинаров, актуальные для переводческого общества новости. Для преподавателей перевода особый интерес представляют рубрики «В мастерской перевода» и «Копилка опыта».

6) <http://www.cogsci.ru>

Общественная организация «Межрегиональная ассоциация когнитивных исследований» (МАКИ) является междисциплинарным научным сообществом специалистов в области эмпирических и теоретических исследований когнитивных процессов у человека, животных и в искусственных системах. Членами ассоциации являются исследователи в области интеллекта, мышления, языка как средства познания и коммуникации, усвоения языка и культуры. На сайте МАКИ размещена информация о структуре и деятельности ассоциации, проводимых мероприятиях – конференциях, семинарах, лекциях.

Особо необходимо отметить рубрику «Ссылки», где можно найти ссылки на институты, научные центры и лаборатории, в которых проводятся исследования в указанных выше областях и ссылки на журналы,

публикующие результаты исследований по указанной тематике. На сайте размещены электронные учебные курсы, библиотеки, ссылки на тематические порталы, программное обеспечение и много другой информации, полезной при проведении научно-исследовательской работы.

7) <http://www.russcomm.ru>

Основной целью Российской коммуникативной ассоциации (РКА) является развитие коммуникативных дисциплин, коммуникативного образования и коммуникативной практики в России. РКА осуществляет сотрудничество в следующих областях знаний: теория и методы коммуникативных исследований, коммуникативная компетентность, коммуникативные аспекты средств массовой информации, деловое и профессиональное общение, общение в области политического и иных видов дискурса, межкультурное и межнациональное общение, продуцирование и восприятие языковых сообщений, проблемы лингвокультурных концептов, лингвистические и психологические параметры языковой личности, технологии коммуникативно-речевых процессов и др.

На сайте РКА можно найти информацию о самой организации, проводимых ею мероприятиях, проектах. На сайте также размещена библиотека.

### **Сайты организаций, которые предлагают курсы повышения квалификации преподавателей иностранных языков:**

1) <http://www.cntipprogress.ru>

Сайт центр научно-технической информации «Прогресс», который является крупнейшим в России центром обучения и повышения квалификации. Центр предлагает более 180 семинаров каждый месяц для специалистов всех отраслей промышленности, здравоохранения, образования, строительства, менеджмента, бухгалтерии и др. Для преподавателей иностранных языков центр предлагает следующие курсы: «Мастерство устного перевода», «Мастерство перевода», «Особенности перевода в нефтегазовой отрасли», «Мастерство технического перевода», «Технический перевод», «Проектное обучение в общем образовании», «Производственное обучение студентов учреждений СПО (НПО) в условиях апробации ФГОС нового поколения», «Организация учебного процесса в вузе: двухуровневое и модульное обучение, кредитные системы, компетентностный подход».

2) <http://www.distant.ioso.ru>

Сайт лаборатории дистанционного обучения Института содержания и методов обучения Российской академии образования. Лаборатория была организована в 1995 г. на базе лаборатории средств обучения иностранным языкам. Подобная реорганизация произошла не случайно. С 1989 г. сотрудники лаборатории обратились к проблеме использования компьютерных телекоммуникаций в практике обучения иностранным языкам. Однако

круг исследовательских интересов лаборатории не ограничивается методикой обучения иностранным языкам. На данный момент исследовательские интересы лаборатории – это педагогические технологии личностно-ориентированного подхода, теория и практика дистанционного обучения, использование интернет-технологий и ресурсов в системе образования.

Лаборатория инициирует и проводит конференции, семинары (в том числе и on-line), курсы повышения квалификации.

3) <http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/tkt.html>

На этом сайте можно познакомиться со структурой экзамена ТКТ (ТКТ – The Cambridge Teaching Knowledge Test) на Сертификат Кембриджа для преподавателей английского языка. Экзамен состоит из трех модулей:

1-й модуль. Язык и необходимая основа для преподавания и изучения;

2-й модуль. Планирование урока и возможные ресурсы для преподавателя;

3-й модуль. Управление процессом преподавания, организация урока.

Каждый модуль представляет собой отдельный независимый блок. Сдача каждого модуля сопровождается выдачей сертификата, в котором отражается успешность прохождения каждого модуля. На сайте размещаются глоссарий терминов, пробные тесты, дополнительная информация. Экзамен можно пройти on-line.

### **Сайты посольств некоторых англоязычных стран:**

1) <http://russian.moscow.usembassy.gov/elo.html>

Сайт Офиса английского языка. Основная его цель – создание и расширение возможностей профессионального роста преподавателей английского языка. Офис тесно сотрудничает с педагогическими университетами и институтами повышения квалификации, а также с национальными и региональными, которые проводят такие программы.

Офис английского языка оказывает поддержку в организации и проведении конференций, семинаров и консультаций по методике преподавания, разработке учебных планов и материалов, тестированию. Преподаватели английского языка могут принять участие в программах профессиональных обменов (программа специалистов-преподавателей английского языка, программа «Международные визиты»), курсах дистанционного обучения. Им также предлагаются материалы по методике преподавания и американистике. На сайте можно найти информацию о реализуемых Офисом программам и ресурсы для преподавателей английского языка.

2) <http://www.britishcouncil.org/ru/russia.htm>

Сайт Британского Совета открывает доступ к образованию, научным и творческим идеям из Великобритании и международному сотрудничеству. На нем можно найти много ссылок на учебные материалы и ресурсы

как для преподавателей английского языка, так и для тех, кто его изучает. На сайте публикуются объявления о проведении конкурсов, олимпиад, конференций и мероприятий по повышению квалификации преподавателей английского языка.

### **Российские сайты зарубежных издательств:**

1) <http://www.macmillan.ru>

Сайт издательства Макмиллан будет полезен и преподавателям английского языка, и их ученикам. Для преподавателей на сайте публикуются информация по методике преподавания, нормативные документы, стандарты образования, тесты, методические разработки, информация о мероприятиях, которые иницируются и поддерживаются издательством. В разделе для учащихся можно познакомиться с информацией об организации конкурсов и олимпиад среди учащихся, а также дополнительными учебными материалами. На сайте можно подписаться на рассылку новостей, принять участие в on-line тестировании.

2) <http://www.longman.ru>

Представительство издательства «Лонгман» («Пирсон Эдьюкейшн») работает в России с 1996 года. Сотрудники представительства проводят презентации, семинары и консультации для преподавателей английского языка, организуют конкурсы для учащихся, представляют литературу издательства на книжных выставках, разрабатывают бесплатные методические материалы в помощь преподавателю. На данном сайте представлена информация о представительствах издательства в России и проводимых ими мероприятиях.

### **Сайты, на которых размещается информация о грантах, конкурсах и стипендиальных программах:**

1) <http://vsekonkursy.ru>

Цель портала «Все Конкурсы Ру» – создать ресурсы для развития творческого и интеллектуального потенциала жителей России. На сайте публикуется актуальная информация о конкурсах, грантах, стипендиальных программах, конференциях и семинарах, в которых могут принять участие жители России. Портал не ограничен узкой тематикой образования или специальных программ, здесь собирается информация практически обо всех значимых конкурсах социального или творческого направления.

2) <http://fund.potantin.ru/grant/>

Сайт фонда Потанина, на котором находится информация о грантах молодым преподавателям государственных вузов России (положение, памятки, информация о победителях и др.) и о программе индивидуальных

грантов «Преподаватель он-лайн» фонда (положение, график проведения конкурса, информация для участников).

3) <http://scieorple.ru>

На данном сайте можно зарегистрироваться в научной сети. Здесь можно создать персональную научную страницу на двух языках, пользоваться открытой библиотекой публикаций, получать через подписку анонсы о научных конференциях, грантах, публикациях, создавать группы.

### **Сайты, на которых можно познакомиться с новостями в сфере российского образования:**

1) <http://portal.gersen.ru/>

Портал «Гуманитарные технологии в социальной сфере» представляет собой интернет-площадку, обеспечивающую вузам, НИИ, преподавателям, аспирантам, студентам, магистрантам и другим заинтересованным участникам организацию, сопровождение их образовательной, учебно-методической, научно-исследовательской, управленческой и других видов деятельности на более высоком уровне с использованием, в частности, инновационных гуманитарных технологий в социальной сфере. *Основной целью* реализации данного проекта портала является формирование инновационно-образовательного пространства, способствующего развитию образования и научных разработок в сфере гуманитарных технологий в России путем совершенствования информационного обеспечения учебного, учебно-методического и научного процессов на основе информационно-коммуникационных технологий.

Портал ориентирован на следующие целевые группы: абитуриентов российских вузов; студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей, докторантов; профессорско-преподавательский состав (вузов и учреждений повышения квалификации и переподготовки работников образования); преподавателей общеобразовательных учреждений (включая школьных психологов и социальных педагогов); руководителей системы образования (уровни: школьный, муниципальный, региональный, федеральный); научных работников.

Основные разделы портала:

– раздел «**Новости**» включает в себя несколько новостных лент, в которых собираются и публикуются материалы и информация по таким направлениям, как «образование и наука», «болонский процесс», «гуманитарные технологии», «новости о конференциях и семинарах», «пресс-релизы и анонсы», новости инновационной программы университета, новости «интеллектуальных ресурсов»;

– раздел «**Хранилище**» является ключевым разделом портала, в котором представлены библиография и полнотекстовые материалы (учебники и учебные пособия, монографии, сборники статей и др.) по общественным и гуманитарным дисциплинам. Хранилище включает электронный каталог (базу данных «электронных карточек») и файловый



архив полнотекстовых электронных версий публикаций, материалов хранящихся в репозитории;

– раздел **«Ресурсы»** представляет собой систематизированные каталоги ссылок на сетевые интернет-ресурсы по таким направлениям, как «E-learning в РФ», «Web-ресурсы к УМК», «Инновационные вузы», «Гуманитарные вузы РФ», «Управление образованием», «Образовательные порталы», «Электронные библиотеки», «Сайты РГПУ им. Герцена», «Предметный каталог», «Образовательные ресурсы»;

– раздел **«Справочная»** предназначен для хранения и систематизации справочной информации и доступа к ней пользователей по таким рубрикам, как персоналии и организации в области гуманитарных технологий и образования. Кроме того, раздел содержит словарь терминов, справочные базы данных и сервис «Электронный атлас – индивидуальный образовательный маршрут» и «Электронный путеводитель – рынок труда»;

– раздел **«Исследования»** – для сбора, систематизации и хранения информации по научным исследованиям в области гуманитарных технологий и образования. Здесь можно найти информацию о конкурсах и грантах, аналитические материалы, материалы по проводимым исследованиям, сведения о текущих проектах, которые ведет вуз и его партнеры, а также подраздел, посвященный консультированию;

– раздел **«Коммуникации»** создан с целью обеспечить взаимодействие, обмен мнениями, формирование виртуальных сообществ преподавателей и ученых путем укрепления связей между российскими учебными заведениями на индивидуальном и межвузовском уровнях с использованием таких средств, как гостевая книга, форум, on-line чат, вэбкасты, опросы, анкетирование;

– раздел **«Инструменты»** содержит дополнительные распределенные сервисы, расширяющие функциональные возможности портала. Среди таких сервисов центр дистанционного образования на базе LMS Moodle, сайт сетевых конференций на базе CMS Drupal, Wiki пространство для организации совместной работы, конструктор сайтов на базе CMS WordPress для создания вэб-сайтов для зарегистрированных пользователей, конструктор учебников – средство создания вэб-базируемых интерактивных учебников, учебных пособий и курсов.

2) <http://www.edu.ru/>

Федеральный портал «Российское образование». На сайте можно познакомиться с новостями в области российского образования и получить информацию о предстоящих и состоявшихся мероприятиях. Здесь размещены федеральные образовательные ресурсы, ссылки на электронные библиотеки и полезные образовательные ресурсы, информация об образовательных учреждениях России, on-line тесты, глоссарий терминов, государственные образовательные стандарты, нормативные документы, информация о конкурсах.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Базанова Екатерина Николаевна* – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: bazanova@yandex.ru.

*Гаврилова Дарья Игоревна* – студентка 4-го курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

*Горелова Лариса Анатольевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: gorelovi@rambler.ru.

*Двойнина Екатерина Владимировна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: dvoynina@mail.ru.

*Иванова Дарья Валерьевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: 043@mail.ru.

*Иголкина Наталия Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: nataigolkina@mail.ru.

*Каленцова Татьяна Владимировна* – ассистент кафедры иностранных языков педагогического профиля Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: tkalencova@yandex.ru.

*Карпец Елена Витальевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: elenakarpets24@mail.ru.

*Кожневникова Елена Владимировна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: [Stepmom@yandex.ru](mailto:Stepmom@yandex.ru).

*Кострова Светлана Борисовна* – преподаватель кафедры иностранных языков Западно-Казахстанского аграрно-технического университета им. Жангир хана. E-mail: [angel@yandex.ru](mailto:angel@yandex.ru).

*Кравцова Екатерина Владимировна* – аспирантка кафедры педагогики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

*Кубракова Наталья Алексеевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: [kubrakovanat@mail.ru](mailto:kubrakovanat@mail.ru).

*Кузмина Светлана Витальевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: [kuzmina-s-v@yandex.ru](mailto:kuzmina-s-v@yandex.ru).

*Лопатина Елена Валентиновна* – преподаватель кафедры иностранных языков Уфимского государственного нефтяного технического университета. E-mail: [svetlenchik@mail.ru](mailto:svetlenchik@mail.ru).

*Ляхова Наталья Викторовна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

*Мойсова Ольга Борисовна* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: [olga-moisova@yandex.ru](mailto:olga-moisova@yandex.ru).

*Осина Елена Вячеславовна* – преподаватель кафедры иностранных языков УК № 2 Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И. Вавилова.

*Петрушина Анна Александровна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: [seecow@mail.ru](mailto:seecow@mail.ru).

*Пиввуева Юлия Владимировна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: [jotting@yandex.ru](mailto:jotting@yandex.ru).

*Раздобарова Марина Николаевна* – преподаватель кафедры иностранных языков УК № 3 Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И. Вавилова. E-mail: [m.razdobarova@mail.ru](mailto:m.razdobarova@mail.ru).

*Смирнова Анна Ювенальевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: [liloo4you@ Rambler.ru](mailto:liloo4you@ Rambler.ru).

*Уриевская Елена Николаевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: helvolk@mail.ru.

*Целовальникова Дарья Николаевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: sto\_let2@mail.ru.

*Цхай Ирина Ивановна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. E-mail: tchai@yandex.ru.

*Цымбалова Элина Михайловна* – преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета E-mail: elits98@rambler.ru.

*Шер Денис Карлович* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: sher\_denis@mail.ru.

*Ярмашевич Марина Аркадьевна* – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков УК № 2 Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И. Вавилова. E-mail: mayarm@yandex.ru., mayarm@mail.ru.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
-------------------	---

### ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Иванова Д.В.</i> Языковая личность и национальный характер .....	4
<i>Кострова С.Б.</i> Лингвокоммуникативные умения в формировании межкультурной коммуникации студентов технических вузов .....	13
<i>Кузьмина С.В.</i> Вербальный и невербальный аспекты коммуникации .....	19
<i>Осина Е.В.</i> Профессионально-этические нормы иноязычного делового общения .....	23
<i>Петрушина А.А.</i> Межкультурная коммуникация как элемент формирования символики и системы образов в малой прозе американского романтизма .....	25
<i>Целовальникова Д.Н.</i> Европа через призму смертной казни в мемуарах Достоевского и Тургенева .....	31

### ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКА

<i>Двойнина Е.В.</i> К вопросу о структуре и компетенции языковой личности, изучающей иностранный язык .....	42
<i>Лопатина Е.В.</i> Значение и особенности употребления слова «dog» в английской научно-технической литературе .....	47
<i>Пиввеева Ю.В.</i> Особенности речевого жанра «флирт» в интернет-общении .....	51
<i>Цхай И.И., Гаврилова Д.И.</i> Англицизмы в русском языке: историческая справка и современная действительность .....	55
<i>Цымбалова Э.М.</i> Некоторые стратегии речевого дискурса .....	61
<i>Шер Д.К.</i> Эндособытие образа концепта «war» на примере войны в Ираке 2003 года (на материале американских СМИ) .....	63
<i>Ярмашевич М.А.</i> Аббревиатурные заимствования в современных европейских языках .....	68

### ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<i>Базанова Е.Н.</i> Лингвистическая составляющая поликультурного образования для коренных американцев на рубеже веков .....	76
<i>Горелова Л.А.</i> Фасилитация как инновационный стиль педагогического общения в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза .....	79

<i>Каленцова Т.В.</i> Из истории преподавания иностранных языков в отечественной педагогике.....	84
<i>Кожевникова Е.В.</i> О некоторых подходах к определению понятия «межязыковая интерференция» .....	87
<i>Кравцова Е.В., Раздобарова М.Н.</i> Теоретические основы компетентностного подхода в современном образовании .....	90
<i>Ляхова Н.В.</i> Социальный компонент в обучении иностранным языкам в вузе .....	93
<i>Раздобарова М.Н., Кравцова Е.В.</i> Компетенция и компетентность в образовании: история и современность .....	95
<i>Уриевская Е.Н.</i> Специфика изучения латинского языка иностранными студентами-медиками.....	98

#### ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Иголкина Н.И., Карпец Е.В.</i> Об опыте проведения переводческого конкурса «On the Way to Transland» в Саратовском государственном университете (с публикацией работ участников конкурса).....	101
<i>Кубракова Н.А.</i> Выбор учебного пособия для преподавания практического курса перевода .....	112
<i>Мойсова О.Б.</i> Сравнительный анализ переводов художественного текста на немецкий и русский языки с учетом гендерного аспекта.....	123
<i>Смирнова А.Ю.</i> Автоперевод как создание нового произведения (на примере стихотворения И.А. Бродского «Я входил вместо дикого зверя в клетку» и его автоперевода «I have braved, for want of wild beasts, steel cages»).....	132

#### ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Иголкина Н.И.</i> Научно-исследовательская деятельность преподавателей иностранных языков: обзор информационных ресурсов.....	137
<i>Сведения об авторах</i> .....	146

Научное издание

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 7

Под редакцией *Н.И. Иголкиной*

Редактор *Е.А. Малютина*

Технический редактор *Л.В. Агальцова*

Корректор *А.Л. Шибанова*

Оригинал-макет подготовила *Н.И. Степанова*

---

Подписано в печать 25.06.2010. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 8,83 (9,5). Уч.-изд. л. 10,2.  
Тираж 110 экз. Заказ 61.

---

Издательство Саратовского университета.  
410012, Саратов, Астраханская, 83.  
Типография Издательства Саратовского университета.  
410012, Саратов, Астраханская, 83.

