

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 8

Под редакцией *Н.И. Иголкиной*

Саратов
Издательство Саратовского университета
2011

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, 2011. – Вып. 8. – 176 с. : ил.

В восьмом выпуске сборника опубликованы статьи, авторы которых делятся практическим опытом и излагают результаты своей исследовательской работы в области методики преподавания иностранных языков, межкультурной коммуникации, а также теоретического и прикладного переводоведения.

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

Редакционная коллегия :

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

Рецензенты :

Кандидат филологических наук, доцент *Н. А. Калмазова*
(Саратовская государственная академия права)
Кандидат педагогических наук, профессор *О. Б. Капичникова*
(Саратовский государственный университет)

УДК 802/808 (082)
ББК 81.2-5я43

ISSN 1817-3241

© Саратовский государственный
университет, 2011

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ЧТО ТАКОЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЯЗЫК ОБЩЕНИЯ?

Н. В. Антропова, И. В. Иващенко, С. Н. Трякина

*Пензенский государственный университет
Кафедра «Английский язык»*

«Мир находится в непрерывном развитии» – самая популярная аксиома современного сообщества. Новые времена требуют новых идей и знаний. Интеграционные процессы ведут к сближению культур. Человечество благодаря современным технологиям стало более мобильным. Общение по Интернету было бы невозможно без использования единого языка. Как мы видим, межкультурная коммуникация не всегда бывает двухполярной. Все более насущной становится многополярная модель межкультурной коммуникации. Таким образом, возникает необходимость в глобальном языке.

Популярность английского языка уже не вызывает никаких сомнений. Этот язык изучают во всем мире и он стал языком международного общения. Если раньше английский учили, чтобы читать английские книги и журналы, то в настоящее время его учат, чтобы общаться со всем миром как лично (международные конференции и встречи), так и виртуально (Интернет). Незнание английского может оказаться серьезным препятствием для социальной адаптации и развития личности в современном сообществе. Английский сейчас так широко распространен, что его уже нельзя отнести к какому-либо государству или группе государств. В мире сложилась ситуация, когда семьдесят процентов людей, говорящих на английском, выучили его в качестве иностранного [1].

Lingua franca отличен от собственно английского языка, так как он более не является британским или американским вариантом английского языка. Он развивается произвольно и создает уникальные разновидности в разных частях мира: *Chinglish* (китайско-английский), *Spanglish* (испанско-английский), *Hinglish* (хинди-английский в Индии). Известны попытки применения упрощенного варианта глобального английского – *Globish*. По словам автора этого искусственного языка, бывшего вице-президента *IBM*, Неррьеера, глобиш – не язык, это всего лишь эффективный инструмент с ограниченной сферой применения. Также все более широкое распространение получает термин «офшорный английский». Это международный английский, который используется для устного и письменного общения теми, для кого он является иностранным [2, 3].

Когда мы готовимся к речевому общению с представителями другой культуры, то стремимся обеспечить максимально эффективную коммуникацию. Следовательно, мы весьма требовательны в выборе языковых средств. Такую же требовательность стоит проявлять и в случае многополярной межкультурной коммуникации. Язык должен быть комфортным. Международной аудитории более понятен тот вариант английского языка, который она изучала, т. е. язык распространенных языковых курсов (*Headway, Inside Out, Market Leader* и др.) [4].

Фразовые глаголы, состоящие из односложных глаголов (*put, set, take, get* и др.) и предлога или наречия, представляют сложность для тех, кому английский нужен для международного общения. Следовательно, при обращении на английском языке к международной аудитории разумнее отказаться от разговорного и естественного для аутентичной аудитории *put off* в пользу официального и академического *postpone* или *delay*, ставшему популярным из-за использования на табло аэропортов. Распространенная рекомендация при подготовке публичной речи – выбирать более простой язык коммуникации [4].

Тем не менее это не следует понимать как максимально упрощенный вариант языка.

Безусловно, единый язык межнационального общения облегчает понимание между народами. Новая языковая ситуация ставит новые вопросы. Всегда считалось, что понимание культуры страны изучаемого языка помогает взаимопониманию и способствует межкультурной коммуникации. Таким образом, задача исследования иностранной культуры – попытаться выяснить все возможные нюансы многополярной модели межкультурной коммуникации, что, возможно, позволит найти ответ на возникающие вопросы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коэн Н. Английский язык явно становится глобальным // Известия. 2006. 16 авг.
2. Багдасарова Н. А. Ambitious и амбициозный // Энергия. 2005. № 8.

3. McKay S. Teaching English as an international language. England. Oxford University Press, 2002.

4. Багдасарова Н. А. Эмоциональный опыт в контексте разных культур // Человек. 2005. № 4.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛАТИНИЦЫ И КИРИЛЛИЦЫ КАК МАНИПУЛЯТИВНОГО ПРИЕМА НА РУССКОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ САЙТАХ

Е. В. Двойнина

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Проблемы манипулирования индивидуальным и массовым сознанием в последние годы привлекают все большее внимание психологов и лингвистов [1–13 и др.]. Благодаря развитию современных технологий манипуляторы осваивают новые сферы воздействия на индивидуумов. Не секрет, что и такое, сравнительно новое для нашей страны информационное пространство, как Интернет, не избежал «инфицирования» вирусом манипуляции.

Одно из первых среди многих определений манипуляции принадлежит Э. Шострому: «Манипуляция – это псевдофилософия жизни, направленная на то, чтобы эксплуатировать и контролировать как себя, так и других» [1, 25]. Другие исследователи в своих работах дополнили и уточнили его [2–13 и др.]. Под речевой манипуляцией в данной работе мы понимаем осуществляемое средствами коммуникации скрытое воздействие на человека, которое имеет целью изменение его эмоционально-психического состояния [2].

Для того чтобы осуществлять манипулирование сознанием массовой аудитории, авторам сообщений в сети Интернет не обязательно публиковать дезинформацию, достаточно утаить часть информации, использовать цитату, вырванную из одного контекста, в другом, эмотивную лексику и пр. Манипулирование возможно осуществлять на всех уровнях языка (фонетическом, лексическом, синтаксическом и т. д.). Очень часто манипулирование осуществляется при помощи простейших приемов, например графических средств (подчеркивание, выделение шрифтом и др.). В качестве материала исследования мы использовали заголовки новостных сайтов news.rambler.ru и lenta.ru.

Среди графических средств выражения значительный интерес представляют случаи нетрадиционного написания слов с целью манипулирования восприятием пользователя.

На российских новостных сайтах можно наблюдать нетрадиционное написание собственно русских слов:

«ЯБлофоны» на воле (lenta.ru : 03.07.07), где аттрактивная функция заголовка увеличивается за счет, во-первых, написания первого слова в предложении со строчной буквы, а во-вторых, за счет написания второй буквы как заглавной,

а также использование иноязычных слов:

Russia Today из последнего вагона (lenta.ru : 17.06.05), *Fides et Ratio* (lenta.ru : 18.05.05), *Palme d'Or на могиле Каннского фестиваля* (lenta.ru : 29.07.05), *Hasta siempre comandante* (lenta.ru : 09.10.07), *Basta!* (lenta.ru : 07.11.07).

В большинстве случаев манипулятивный характер этих приемов проявляется исключительно в привлечении внимания пользователя к определенным заголовкам сайта: при традиционном написании слов реципиент скорее всего просто пропустил бы эти заголовки. Нетрадиционное написание не только привлекает его внимание к заголовку, но и становится сигналом для привлечения реципиента к участию в расшифровке скрытого смысла заголовка, поскольку этот подвид языковой игры, как правило, используется намеренно:

Ни кому ни кабельность (lenta.ru : 29.06.07); *МАТросское творчество Лолиты* (news.gambler.ru : 15.07.08).

В последних примерах нетрадиционное написание слов позволяет автору сообщений внушить пользователю отрицательное отношение к ситуации и творчеству певицы, и, следуя классификации типов РМ, предложенной К. Ф. Седовым [3, 4], в этих примерах можно говорить о слабой, активной, целенаправленной, прямой, скрытой, враждебной, опосредованной, подготовленной, эмоциональной и непродуктивной манипуляции.

В заголовках часто наблюдается использование имен собственных. Это, как правило, названия компаний, музыкальных групп, товаров, технологий и т. п.:

eBay поссорился с Google из-за конференции (lenta.ru : 03.07.05); *Дебютный альбом Pink Floyd переиздадут на трех дисках* (lenta.ru : 18.06.07) и др.

Использование латинского написания слова в данных случаях оправдано тем, что это официальное название фирмы, компании и т. д., которое понятно или хорошо известно всем, хоть немного интересующимся данными сферами. Собственно манипулятивный потенциал подобных заголовков не велик: можно говорить лишь о стремлении авторов привлечь внимание реципиентов к подобным заголовкам, заставить обратиться к этим ссылкам.

Особый интерес представляют те случаи, когда, чаще всего англоязычные слова и фрагменты слов в латинском представлении, намеренно используются вместо своих фонетических соответствий или аналогов в русском языке:

Ha Ferrari по славному городу ПЕРЕП6УР (lenta.ru : 22.10.07); *Das Boot* (lenta.ru : 10.10.07); *Mr. President* (lenta.ru : 29.06.07); *Bon appetit* (lenta.ru : 03.03.07).

В последних примерах, по нашему мнению, речь идет об использовании манипулятивного воздействия для привлечения внимания читателя к сообщению необычностью формы заголовка (выделительная, рекламная и контактоустанавливающая функции). Манипулятивность воздействия проявляется еще и в том, что содержание статей подобного рода, как правило, обладает низкой информативностью, и именно заголовок стимулирует интерес реципиента к сообщению.

Особо следует отметить случаи использования кириллицы для написания иностранных слов. Тридцать процентов подобных примеров относятся к компьютерной лексике:

Rambler и ICQ запустили русскоязычный вариант «аськи». (lenta.ru : 29.10.07); *Айподовская премия* (lenta.ru : 04.07.07).

Лишь в одном случае из десяти авторы сообщения взяли слово в кавычки, указывая на его принадлежность к иностранному языку и чуждость русскоязычному тексту. В остальных случаях транслитерированное слово используется как обычное русское слово:

Ностальгический хоррор Премьеры 14 (lenta.ru : 12.06.07); *Парижский шопинг* (lenta.ru : 18.10.07); *Валютный камбек* (lenta.ru : 18.06.07).

Использование кириллицы в написании иностранных слов как эффективный прием производит двоякий эффект. С точки зрения внешней аттракции этот прием менее эффективен, чем использование слов в их исконном написании, так как слово, во-первых, не выделяется из числа других, а во-вторых, подобное написание влияет на адекватное восприятие сообщения, так как смысл заголовка остается не раскрытым, что ведет к коммуникативной неудаче. Это особенно заметно в тех случаях, когда заголовок не сопровождается подзаголовком, поясняющим его смысл: *«Ролан-Гаррос» – 2007. Хет-трик энен, хетт-трик Назалея* (lenta.ru : 22.10.07); *Кто лучшие девелоперы в России* (lenta.ru : 29.06.07); *Первый «бэбibuмер» США вышла на пенсию* (lenta.ru : 18.10.07).

Для того чтобы подобный коммуникативный прием был успешным, от реципиента требуется, во-первых, некоторый объем знаний иностранного языка (лишь в одном случае из 30 авторы сообщения дали перевод иностранного слова «avalanche» – лавина (lenta.ru : 21.06.07)), а во-вторых, знание и реалий этого языка, и культуры его носителей:

Duty free Чечня (lenta.ru : 06.06.07); *Полный Rapture* (lenta.ru : 30.08.07). В противном случае смысл языковой игры, ради которой этот прием применялся, остается скрытым для большинства реципиентов, даже если при этом используется поясняющий подзаголовок:

All I hear is «Burn» Калифорнию охватили сильные лесные пожары (lenta.ru : 24.10.07);

I am Beowulf. Новая фантастическая картина Роберта Зеликуса (lenta.ru : 07.11.07).

Особенно это очевидно в последних примерах, где авторы сообщения перефразировали хорошо известную строчку из песни «The Bea-

bles»: «All you need is love» и использовали имя героя англо-саксонского эпоса.

Мы рассматриваем эти случаи как примеры манипулятивного воздействия, поскольку они, во-первых, выделяют заголовок из числа других; во-вторых, стимулируют интерес пользователя к содержанию статьи, так как у него появляется желание расшифровать «закодированный» текст. Более того, с определенной точки зрения их можно считать примерами использования продуктивной манипуляции, поскольку они позволяют поднять самооценку тех пользователей, которым смысл заголовков понятен без комментариев и которые могут испытать чувство превосходства над теми, для кого смысл заголовка скрыт и требуются определенные условия для расшифровки заголовка.

Таким образом, можно сделать промежуточный вывод о том, что иностранные слова используются в заголовках новостных сайтов по ряду причин. С чисто технической точки зрения иностранный аналог занимает меньше пространства заголовка, чем его русское толкование, в случае отсутствия полного соответствия в русском языке. Однако подобные приемы рассматриваются нами как случаи манипулятивного воздействия, так как намеренно используются авторами сообщений для усиления привлекательности сообщения за счет сохранения его специфического колорита («Алоха» – форма приветствия, традиционно используемая на Гавайских островах) и привлечения к заголовку внимания пользователя, стимулирования интереса к информации.

Тем не менее в ряде случаев этот прием используется для манипулирования восприятием реципиента, например за счет повышения кредитности сообщения:

Первые exit polls предрекают Назарбаеву легкую победу (lenta.ru : 04.12.05).

Именно иностранное слово способно ввести пользователя в заблуждение: таинственные «exit polls», на чье авторитетное мнение ссылаются авторы сообщения, не являются официальными и кредитными источниками информации: это всего лишь данные опроса уже проголосовавших людей.

Подобные графические средства умело используются авторами сообщений в сочетании с другими приемами. Эффективность воздействия на адресата в связи с использованием комбинированных приемов значительно выше, чем в случае использования только одного из языковых средств. Использование графических средств в сочетании с лексическими, словообразовательными, синтаксическими и фонетическими значительно повышает эффективность речевого воздействия и манипуляции. Можно также утверждать, что манипулятивный потенциал используется авторами сообщения для достижения двух основных целей: усиления аттракции сообщения (в этом случае мы не можем оценить продуктивность или непродуктивность манипулятивного потенциала сообщения,

поскольку автор не ставит себе целью изменение оценки, восприятия или эмоционального состояния пользователя) и собственно манипулирование оценкой, восприятием и эмоциями реципиента. Графические средства имплицитно позволяют авторам сообщений внушить реципиенту определенное видение ситуации и отношение к упоминаемым лицам. В большинстве подобных случаев мы имеем дело со слабой, активной, целенаправленной, прямой, скрытой, опосредованной, подготовленной, эмоциональной и непродуктивной разновидностью манипуляции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Шостром Э.* Антикярнеги, или Человек-манипулятор. Мн., 1992.
2. *Сухих С. А., Зеленская В. В.* Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. Краснодар, 1998.
3. *Седов К. Ф.* Речевая манипуляция как стремление к власти над человеком : межвуз. сб. науч. трудов. Саратов, 2004. Вып. 4. С. 183–190.
4. *Седов К. Ф.* О манипуляции и актуализации в речевом воздействии // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. трудов. Саратов, 2003(а). Вып. 2. С. 20–27.
5. *Грачев Г. В., Мельник И. К.* Манипулирование личностью : организация. Способы и технологии информационно-психологического воздействия. М., 2002.
6. *Доценко Е. Л.* Психология манипуляции : феномены, механизмы и защита. М., 1997.
7. *Ермаков Ю. А.* Манипулирование личностью : смысл, приемы, последствия. Екатеринбург, 1995.
8. *Кабаченко Т. С.* Методы психологического воздействия : учеб. пособие. М., 2000.
9. *Панасюк А. Ю.* Как убеждать в своей правоте : Современные психотехнологии убеждающего воздействия. М., 2002.
10. *Тарасов Е. Ф.* Речевое воздействие : достижения и перспективы исследования // Язык как средство идеологического воздействия. М., 1983. С. 76–95.
11. *Тарасов Е. Ф., Безменова Н. А., Лузина Л. Г.* Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. М., 1990.
12. *Шейнов В. П.* Искусство убеждать. М., 2000.
13. *Шейнов В. П.* Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). М. ; Мн., 2002.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ПОВЕДЕНИЯ РУССКИХ И АМЕРИКАНЦЕВ В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА (по результатам опроса студентов-гуманитариев)

Д. В. Иванова

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Межкультурная коммуникация является неотъемлемой частью современного общества. Успешное, гармоничное общение невозможно без знания лингвокультурологических особенностей представителя другой культуры. Незнание обычаев, традиций, особенностей этикета, национально-культурной специфики в межкультурной коммуникации может привести к неловким ситуациям и даже конфликтам.

Важность знания языка и культурных особенностей в процессе общения неоднократно отмечалась лингвистами. Следует отметить, что язык и культура взаимосвязаны; бесспорным является тот факт, что «язык не существует вне культуры» [1, 7]. По мнению исследователей (напр. [2]), только знание чужого языка позволяет воспринимать мир так, как собеседник (представитель другой культуры). Следовательно, для того, чтобы хорошо понимать своего собеседника – представителя другой культуры, необходимо не только изучить его язык, но и знать культурные особенности, характерные для данного народа. Этнопсихолингвистика рассматривает речевую деятельность в преломлении национально-культурной специфики и с учетом национально-культурной составляющей дискурса, а также исследует «этнопсихолингвистическую детерминированность языкового сознания и коммуникации» [3, с. 42].

Изучив национальные особенности поведения представителей разных народов, лингвисты [2, 4–6] 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. Национальное поведение народа – проявление менталитета и национального характера в стандартных ситуациях [7]. Национальный характер обнаруживается в том, что люди одной национально-культурной общности имеют тенденцию вести себя в сходных ситуациях сходным образом [5]. При анализе этнокультурных особенностей общения были выявлены некоторые национальные стереотипы общения. Этнокультурные стереотипы – обобщенное представление о поведении и манерах какого-либо народа [2]. Многие из стереотипов народа находят отражение в его поговорках и пословицах, раскрывают национально-своеобразный подход данного народа к восприятию действительности [5].

При межкультурном общении большую роль играют стереотипы. Стереотипизация межкультурного общения неизбежна, однако необходи-

мо учитывать, что стереотипы не достоверны и отражают сложившееся, устойчивое *мнение* о ком-либо или чем-либо [2; 5]. В данной статье мы рассмотрим стереотипы поведения русских и американцев в конфликтной ситуации общения и проанализируем, насколько они соответствуют действительности.

Сравнительное исследование американского и русского национального поведения стало довольно актуальным в этнопсихолингвистике [8; 5; 9]. Исследователи, сравнивая картины мира, концептосферы, восприятия русских и американцев [напр. 8], отмечают, что американцы ближе к русским, чем европейцы [9].

Поведение в конфликтной ситуации общения зависит от многих факторов, таких как характеристика участников конфликта, отношения между ними, тип конфликтной ситуации, а также национальная принадлежность конфликтующих. Традиционно считается, что англичане и американцы стараются избегать высказываний, которые могут вызвать несогласие, спор, их коммуникативное поведение характеризует «некатегоричность общения» [5]. Однако проведенное диссертационное исследование опровергает сложившееся мнение об особой конфликтности, эмоциональности и агрессивности русских [10]. Материалом исследования послужили киносценарии и тексты фильмов на русском и английском языках, написанные в 1980–2000 годах. Русскоязычный материал составил 30 сценариев и текстов фильмов, 134 конфликтные ситуации, англоязычный – 30 сценариев и текстов фильмов, 137 конфликтных ситуаций. Данное исследование опирается на определение, предложенное В. С. Третьяковой: под конфликтом понимается «ситуация, в которой происходит столкновение двух сторон (участников конфликта) по поводу разногласия интересов, целей, взглядов, в результате которого одна из сторон сознательно и активно действует в ущерб другой (физически или вербально), а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против ее интересов, предпринимает ответные действия против первого участника» [11].

Для выявления существующих стереотипов поведения русских и американцев в ситуации конфликта был проведен опрос среди студентов 1–5-го курсов юридического, экономического и исторического факультетов разных специальностей. В опросе приняли участие 107 студентов (среди которых и студенты, получающие дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»).

Студентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Кто, на ваш взгляд, более конфликтен, русские или американцы?
2. Кто чаще идет на компромисс и проявляет толерантность?
3. Кто более агрессивен?
4. Кто более эмоционален?
5. Как выходят из конфликтов (мирятся) русские?
6. Как выходят из конфликтов (мирятся) американцы?

7. Кто чаще приносит извинение?
8. Кто оказывает более активное воздействие на партнера по коммуникации во время конфликта?

На вопросы 1–4, 7, 8 были предложены следующие варианты ответов: «русские», «американцы», «представители обеих национальностей в равной степени», 5 и 6 вопросы предполагали свободные ответы студентов.

Результаты опроса подтвердили, что сложившийся стереотип о том, что русские более конфликтны, агрессивны и эмоциональны, чем американцы, действительно распространен среди студентов. Остановимся на каждом аспекте более подробно, сравнив результаты опроса с результатами проведенного исследования.

1. На вопрос о том, кто более конфликтен, большинство студентов (77) ответили, что русские более конфликтны, чем американцы; 19 считают, что более конфликтны американцы; 11 указали, что одинаково конфликтны и те, и другие. Однако, вопреки сложившемуся мнению об особой склонности к конфликтам русских, в нашей диссертационной работе [10] доказано, что и в русских, и в американских сценариях и текстах фильмов возникает практически одинаковое количество конфликтных ситуаций: при одинаковом количестве сценариев и фильмов (30) количество конфликтогенных ситуаций почти совпадает: в русском материале – 134, в американском – 137. Более того, конфликтные ситуации из-за несерьезных причин возникают и в русском материале, и в американском.

2. Толерантность предполагает стремление прийти к согласию, признавая при этом равноправие сторон и возможность взаимных уступок, помогает погасить межличностную агрессию. Умение идти на компромисс в конфликтной ситуации не менее важно, чем толерантное поведение. Компромисс проявляется в согласии с собеседником и способствует снятию речевой агрессии. 65 студентов указали, что чаще проявляют толерантность и идут на компромисс американцы, 38 – что русские. Мнение о том, что американцы более толерантны, тоже является стереотипом. Несмотря на то, что проявление толерантности характерно для ежедневного межличностного общения американцев, в конфликтной ситуации и русским, и американским персонажам одинаково трудно быть толерантными. В русском материале нам встретилось 36 примеров компромисса, в американском – 35.

3. Агрессивность и ее проявления являются неотъемлемой составляющей конфликта. Ссору характеризуют приказы, оказание давления, враждебные утверждения, угрозы и взаимные обвинения [12]. Агрессивное поведение практически всегда сигнализирует о том, что существует конфликт, ситуация противоречия, разногласий. Конфликт, в свою очередь, предполагает, что возможно агрессивное речевое взаимодействие. 58 опрошенных считают, что более агрессивны русские, 40 – что американцы, 7 – что и те, и другие. Речевая агрессия, грубость встречаются в русском материале в 70 конфликтных ситуациях, в американском – в 58.

Разница между проявлениями агрессии в русском и американском материале не столь существенна, чтобы можно было сделать вывод о большей агрессивности русских.

4. Ссоры, размолвки, конфликты всегда сопровождаются эмоциональной напряженностью, поскольку конфликт – это столкновение интересов, точек зрения, взглядов. Коммуниканты отстаивают свою точку зрения, спорят, выслушивают мнение собеседника, все это сопровождается эмоциональной реакцией на происходящее. Ссору характеризует незапланированное и часто бессознательное проявление эмоций. Большинство студентов (81) считают, что более эмоциональны русские, 21 – что американцы, 5 – что и те, и другие. В конфликтных ситуациях проявление эмоциональных состояний и русских, и американских персонажей является сходным. Американцы, как и русские, не стремятся сдерживать свои эмоции в конфликтных ситуациях. Эмоциональное поведение встречается в нашем материале в 105 конфликтных ситуациях, в американском – в 99. Мнение о большей эмоциональности русских тоже не совпадает с данными исследования.

5, 6. В основе речевого воплощения средств преодоления конфликтов лежат универсальные черты. И в русском, и в американском материале преодолению конфликта способствуют следующие приемы: объяснение своей позиции, извинение, признание своей вины, умение вовремя промолчать, игнорирование речевой агрессии, призыв успокоиться, согласие с собеседником, употребление обращения, кроме того, умение идти на компромисс, вежливый тон, соблюдение правил этикета, доброжелательное отношение к партнеру. Наиболее эффективными и частотными из них являются объяснение и извинение, как в русском, так и в американском материале. При ответе на вопросы о том, как выходят из конфликта русские и американцы, многие студенты затруднялись, ответы были самые разнообразные; перечислим наиболее частотные. Среди способов, с помощью которых пытаются помириться русские, были названы: обсуждение, объяснение, переговоры (20), извинение (20), замалчивание ситуации (11), совместное распитие спиртных напитков (10), компромисс, достижение согласия (9), разговор по душам (7), драка (7). По мнению студентов, американцы пытаются помириться с помощью извинения (30), объяснения, переговоров (20), достижения компромисса (12), через суд (10), замалчивания ситуации (7). Наиболее частотные и эффективные способы преодоления конфликта – объяснение и извинение. Между тем среди перечисленных способов немало примеров стереотипов (у русских – распитие спиртных напитков, драка; у американцев – суд). Данные способы в нашем материале не представлены, так как они не относятся к числу наиболее распространенных способов преодоления конфликтов.

7. Большинство студентов (78) считают, что чаще приносят извинения американцы, 25 – что русские. Признание своей вины, выражение

сожаления по поводу происходящего является одним из наиболее эффективных приемов преодоления конфликта. В русском материале извинение встречается в 42 конфликтных ситуациях, в американском материале – в 37. Однако и извинения, используемые почти одинаково часто, различаются по сути: американские персонажи признают свою вину в сложившейся ситуации, русские склонны оправдывать себя за счет каких-либо обстоятельств, возможно, из-за этого и возник стереотип о том, что русские реже приносят извинения.

8. Во время конфликта, ссоры партнеры по коммуникации пытаются оказать воздействие друг на друга. 72 студента считают, что более активно воздействуют на своих партнеров русские, 28 – что американцы, 7 – что и те, и другие. Как показало наше исследование, русские больше участвуют в *организации* общения, чем американцы. Они контролируют развитие конфликтной ситуации на всех ее стадиях: в начале, середине и завершении конфликта. В конфликтогенной ситуации американцы, как и русские, пытаются оказать воздействие на своего партнера по коммуникации, но, в отличие от русских, не совершают попыток контролировать собеседника, хотя интенции корректировки речевого поведения партнера довольно заметны. Американцы при этом действуют менее прямо, чем русские, не употребляют повелительного наклонения, их речевое поведение является менее резким, а попытки воздействия не такими явными, как у русских.

Результаты опроса показали, что среди студентов распространен стереотип о том, что русские являются более конфликтными, агрессивными и эмоциональными, оказывают более активное воздействие на партнера по коммуникации; американцы более толерантны, чаще приносят извинение. Между тем результаты исследования показали, что данное представление о национальном поведении русских и американцев в ситуации конфликта является ошибочным.

Знание о поведении собеседника – представителя другой культуры в конфликтной ситуации общения необходимо для успешного общения, для того, чтобы избежать конфликтных ситуаций или уметь эффективно преодолеть конфликт, если он все же состоялся. Если при межкультурной коммуникации будут учитываться особенности национального поведения представителя другой культуры, а не сложившиеся стереотипы, общение будет более успешным и гармоничным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
2. *Сергеева А. В.* Русские : Стереотипы поведения, традиции, ментальность. М., 2004.
3. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций. М., 2002.

4. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1997.
5. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
6. Ларина Т. В. Категория вежливости как система коммуникативных стратегий // Русистика и современность. Т. 1. СПб., 2005.
7. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. Воронеж, 2002.
8. Леонтович О. А. Русские и американцы : парадоксы межкультурного общения. Волгоград, 2002.
9. Richmond Y. From Nyet to Da : Understanding the Russians. Yarmouth, 1996.
10. Иванова Д. В. Речевые способы преодоления конфликта : дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2010.
11. Третьякова В. С. Конфликт глазами лингвиста. URL : <http://www.philology.ru/linguistics2/tretyakova-00.htm> (дата обращения : 25.12.2010).
12. Brooks W. Speech Communication. Iowa, 1972.

НЕВЕРБАЛЬНЫЙ ЯЗЫК ОБЩЕНИЯ В АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТРАНАХ

И. А. Иващенко, Н. В. Антропова, С. Н. Трякина

*Пензенский государственный университет
Кафедра «Английский язык»*

Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного и некоммуникативного поведения народа этой страны, в том числе и невербальный язык. Невербальный язык согласно М. Кордуэллу «обозначает любой аспект общения без участия устной или письменной речи. Невербальное общение может происходить через жесты, позы, выражение лица и т. д.» [1; с. 114].

Альберт Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38% и за счет невербальных средств на 55% [2].

Как вербальные языки отличаются друг от друга в зависимости от типа культур, так и невербальный язык одной нации отличается от невербального языка другой нации. В то время как какой-то жест может быть общепризнанным и иметь четкую интерпретацию у одной нации, у другой нации он может не иметь никакого обозначения или иметь совершенно противоположное значение.

Жест «О'Кей» в Америке, Европе означает «все хорошо». В Америке, Англии, Австралии и Новой Зеландии поднятый вверх большой палец имеет три значения. Обычно он используется при «голосовании» на дороге, в попытках поймать попутную машину, второе значение – «все в порядке», а когда большой палец резко выбрасывается вверх, это становится оскорбительным знаком, означающим нецензурное ругательство или «сядь на это». Когда считают американцы и англичане, указательный палец означает «1», а средний палец «2»; в таком случае большой палец представляет цифру «5».

Жест с поднятием большого пальца в сочетании с другими жестами используется как символ власти и превосходства, а также в ситуациях, когда кто-нибудь вас хочет «раздавить пальцем». V-образный знак пальцами очень популярен в Великобритании и Австралии и имеет оскорбительную интерпретацию. Во время Второй мировой войны Уинстон Черчилль популяризировал знак «V» для обозначения победы, но для этого обозначения рука повернута тыльной стороной к говорящему. Если же при этом жесте рука повернута ладонью к говорящему, то жест приобретает оскорбительное значение – «заткнись». В большинстве стран Европы, однако, V-жест в любом случае означает «победа», поэтому, если англичанин хочет этим жестом сказать европейцу, чтобы он заткнулся, тот будет недоумевать, какую победу имел в виду англичанин. Во многих странах этот жест означает также цифру «2». Если британец шлепнет себя ладонью по лбу, то тем самым он покажет окружающим, что доволен собой.

Существуют значительные различия у народов и в отношении восприятия пространства. Следует отметить, что среднее расстояние общения в разных культурах также отличается. В Англии естественное для общения расстояние – 1,5–2 метра, в Америке 0,9–1,2. Его не стоит превышать. Так, американцы привыкли работать либо в больших помещениях, либо при открытых дверях, поскольку считают, что американец на службе обязан быть открытым для окружающих. Для американца отказ разговаривать с человеком, находящимся с ним в одном помещении, означает отрицательное к нему отношение. В Англии это общепринятая норма.

Разные народы имеют отличительные особенности в громкости речи. В Англии американцев считают говорящими несносно громко, отмечая их интонационную агрессивность. Последнее объясняется тем, что американцев заставляет высказываться во всеуслышание их полное расположение к собеседнику, а также тем, что им нечего скрывать. Англичане же, наоборот, регулируют звук своего голоса ровно настолько, чтобы их слышал в помещении только собеседник. В Америке же подобная манера ведения делового разговора рассматривается как «шептание» и не вызывает ничего, кроме подозрения.

Итак, мы пришли к выводу, что невербальные коммуникации играют важнейшую роль в кросс-культурных отношениях. Особен-

но они важны для переговорщиков, проводящих переговоры в чужой стране, на чужом языке. Мимика партнера, его поза, внешний вид могут дать до 70% информации о том, что думает он в данный момент, готов ли к сотрудничеству, насколько согласен с вами. Контролировать мимику и телодвижения трудно, и наше тело дает постоянную утечку информации. Научившись распознавать язык тела и пользоваться им, можно сделать сотрудничество с иностранными партнерами более успешным [2, с. 85].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кордуэлл М. Психология от А до Я : словарь-справочник. М., 2000.
2. Психология жестов. URL : http://uucyc.ru/help/indexb.php?body_i_shtml (дата обращения : 13.01.2011).

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Е. Е. Пастухова

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В настоящее время гендерный подход активно применяется во всех областях гуманитарного знания. Многие социологические, психологические, лингвистические работы не обходятся в той или иной степени без гендерных методов и приемов.

Термин «гендер» был впервые введен в науку в 1958 г. американским психоаналитиком Робертом Столлером. Его концепция строилась на разделении «биологического» и «культурного». Изучение пола (*sex*) Р. Столлер считал задачами биологии и физиологии, а анализ гендера (*gender*) рассматривал как предметную область исследований психологов, социологов, культурологов. Именно предложенное им разведение биологической и культурной составляющих в изучении вопросов, связанных с полом, признается исследователями импульсом к формированию особого направления в современном гуманитарном знании – гендерным исследованиям [1, с. 9].

В последнее десятилетие отмечается постоянный рост количества исследований, в которых особое внимание уделяется именно гендерным различиям. Зарубежное литературоведение и литературная критика также функционируют в рамках данной тенденции. Гендерный подход реализуется западными литературоведами в процессе изучения «женской прозы» и женского творчества в целом.

Зарубежная литературоведческая традиция прошла свой путь в становлении и разработке гендерной теории и методологии. Ее основополагающим фактором является то, что гендерные исследования в западном литературоведении, зародившись в рамках различных феминистских теорий, на данный момент представляют собой одну из ступеней развития феминистской теории в целом. Поэтому гендерный подход и методы феминистской критики неразрывно связаны друг с другом и зачастую взаимозаменяются зарубежными исследователями.

Женским вопросом впервые заинтересовались литературоведы США в 1960-х гг., когда возникло новое женское движение. В лицах и университетах стали читать курсы по *Women's Studies* и издавать журналы «Новое левое обозрение», «Феминистское обозрение» и другие. Появилась особая научная область – гендерные исследования (*Gender Studies*). Авторы, работавшие в их русле, изначально пытались изменить устоявшиеся в культуре и обществе в целом патриархатные представления о мире и пересмотреть литературные каноны, особенно в произведениях, написанных мужчинами. Гендерные исследования позволили открыть новых авторов-женщин, которых не замечало традиционное литературоведение. Были опубликованы не только произведения этих писательниц, но и работы по изучению их творчества. Вскоре исследователи обратились непосредственно к разработке новой методологии в литературной критике.

На первых этапах, как уже отмечалось, гендерные исследования были тесно связаны с феминистским движением, которое в 1960-х гг. зазвучало с новой силой. В развитии феминизма важную роль сыграл суфражизм начала XX в. (от англ. *suffrage* – право голоса, избирательное право). Суфражистки боролись за юридическое равенство и получение женщинами избирательных прав. Когда эти права были получены, произошел спад феминистского движения. Но в 1960–1970-х гг. возникает его новая волна, и движение приобретает массовый характер. Появляется все больше феминистских групп и партий (социал-феминистки, радикальные, анти-расистские, психоаналитические и постмодернистские феминистки) [2]. Их разнообразие позволяет говорить не о единой феминистской теории, а о множестве феминистских теорий: «На первый взгляд “феминизм” может показаться монолитным, единым или имеющим лишь одно определение. Однако чем ближе мы знакомимся с феминистской критикой, тем больше нам открывается многообразие подходов и предположений внутри данного движения». («From the outside, “feminism” may appear monolithic, unified, or singularly definable. The more intimately one becomes acquainted with feminist criticism, however, the more one sees the multiplicity of approaches and assumptions inside the movement») [3, s. x].

Всплеск феминистского движения во второй половине XX в. объясняется тем, что, несмотря на получение женщинами более или менее равных экономических прав с мужчинами, дискриминация «слабого пола»

в социокультурной сфере продолжается. Исследователи показали, что в западной культуре подлинными человеческими качествами может обладать только мужчина, а женщина отождествляется исключительно с телом и его детородными функциями. Дискриминация женщин происходит в разных сферах жизни – в семье, в экономическом и социальном статусе. Каждая из феминистских теорий выбирает в основном один из аспектов дискриминации и предлагает свои пути решения этой проблемы. Этим и объясняется существование многочисленных феминистских групп и партий. Лидерами западного феминизма по праву считаются Бетти Фридан, Симона де Бовуар, Люси Иригарей, Юлия Кристева, Элен Сиксу.

1980-е годы являются периодом стабилизации феминистского движения. Именно в этот период женские исследования обращаются к новому аспекту анализа. Исследователи пытаются рассмотреть проявления гендерных различий в литературе и языке. Задача этих исследований заключается в разрушении сложившегося патриархатного способа мышления и традиционного анализа текста, доминирующих в литературоведении. Но и здесь нет единой теории. Как считает Э. Шорэ, «не существует единого феминистского литературоведения. <...> Под феминистским литературоведением, или литературоведением со специфически гендерной постановкой, не подразумевается какого-то единого метода» [2, с. 185].

Однако существует убеждение, общее для всех феминистских литературоведов. Они согласны в том, «что угнетение женщин – факт жизни, что гендер оставляет свой след в литературных текстах и в истории литературы, что феминистская литературная критика играет значительную роль в борьбе за прекращение угнетения в мире вне текстов» [4, с. 6].

Литературное произведение не может создаваться и читаться, не находясь под влиянием различных факторов, таких как возраст, уровень образования и пол писателя и читателя. Невозможно анализировать тексты без учета всех этих факторов. Цель феминистской критики и гендерных исследований заключается в том, чтобы, как утверждает М. Рюткёнен, «делать видимыми связи между этими внелитературными и социокультурными фактами и при интерпретации текста показать, что читатель (или писатель) не может избавиться от своей социальной среды, от своей истории, от своего воспитания, от своего пола/гендера» [4, с. 6].

В 1980-е гг. в западной феминистской критике окончательно формируются основные подходы, позволяющие на практике реализовывать идеи, заложенные в феминистской теории. Ключевыми подходами принято считать англо-американский и французский. Основным методом англо-американской критики – *гинокритика*. Он исследует социокультурный опыт женщин и его выражение в женской литературе. Такой подход часто не учитывает сложность и двойственность языка и противопоставляется французскому подходу – *гинезису*, суть которого состоит в том, что язык по сложившейся культурной традиции является мужским и женское начало в языке постоянно находится в оппозиции [5, с. 66].

Французский подход основывается на психоаналитических учениях З. Фрейда и Ж. Лакана, а также методах деконструкции Ж. Дерриды. Англо-американская феминистская критика чаще всего ориентирована на взаимодействие текстов с внетекстовым миром, который находит в них свое отражение [3, s. xv].

Ряд критиков стремятся выявить принципиальные различия в существующих подходах. Так, Э. Джардин признает, что во французском и англо-американском подходах заметны большие культурные расхождения, и выдвигает ряд оппозиций, суммирующих их основные отличия. Англо-американские теоретики придают особое значение «угнетению» (“*oppression*”), в то время как сторонники французского подхода сосредотачиваются на «подавлении» (“*repression*”). Первые ставят проблему сознания (“*consciousness*”), вторые исследуют бессознательное (“*unconscious*”). Англичане и американцы обсуждают власть (“*power*”), французы – наслаждение (“*pleasure*”). Англо-американский подход основывается на гуманизме и эмпиризме, а французский – на теории текста [6, с. 206].

В отличие от Э. Джардин, Б. Хелдт различает три национальные группировки в западной литературной критике, рассматривая отдельно английский и американский подходы. В интересы английской феминистской критики, главным образом марксистской, входит изучение угнетения (“*oppression*”). Представители французского направления, основываясь на психоанализе, исследуют подавление (“*repression*”). Американские ученые, опираясь на текст, анализируют выражение (“*expression*”) [7, с. 4]. При этом все подходы становятся гиноцентричными и пытаются выработать терминологию, «способную спасти женское от стереотипных ассоциаций с неполноценным» («... that can rescue the feminine from its stereotypical associations with inferiority») [7, с. 4].

Как отмечает Э. Шоултер, гинокритика и гинезис ознаменовали собой лишь два этапа в становлении феминистской критики, которым предшествовали три формы литературно-критического осмысления женского творчества. До начала движения за освобождение женщин критика представляла собой андрогинную поэтику (“*androgynist poetics*”), которая отрицала уникальность женского литературного сознания. Женское движение конца 1960-х гг. способствовало началу феминистской критики (“*feminist critique*”) существующей мужской культуры и появлению «Женской эстетики» (“*Female Aesthetic*”), прославляющей женскую культуру. К середине 1970-х гг. в феминистской научной среде сформировалась гинокритика (“*gynocritics*”), которая начала заниматься изучением женского письма. К концу десятилетия к ней присоединилось популярное в Европе направление – гинезисная (“*gynesis*”) или постструктуралистская феминистская критика. С конца 1980-х гг., по замечанию Э. Шоултер, наблюдается подъем гендерной теории (“*gender theory*”) [3, с. 178].

Западные гендерные исследования к середине 1990-х гг. претерпели значительные изменения. Вслед за такими авторами, как К. Стимпсон и

Э. Айзенштайн, Р. Брайдотти различает три периода эволюционного развития изучения женского письма. На ранней стадии преобладала критика сексизма как социальной и теоретической практики, порождающей различия и классифицирующей их в зависимости от имеющихся у мужчин и женщин прав. На втором этапе осуществлялось воссоздание знания на основе женского опыта, а способы познания и представления идей развивались в рамках женской культурной традиции. На третьем этапе исследователи сосредоточились на формулировке новых общих ценностей, пригодных для женского сообщества в целом [8, с. 234].

Вместе с тем представители существующих теорий разделяют некоторые общие убеждения, ключевым из которых, как уже отмечалось, является признание угнетения женщин во всех сферах деятельности. Гендер оставляет свои следы в литературных текстах и в литературной истории, поэтому основной задачей феминистской литературной критики признается борьба за прекращение угнетения не только внутри текста, но и за его пределами [3, с. x].

На рубеже веков в гендерных исследованиях в литературоведении не наблюдалось каких-либо коренных изменений, но западные ученые продолжают подчеркивать актуальность данной научной дисциплины и ее важность в изучении женского творчества [9, с. 168].

Гендерные исследования в литературоведении не просто представляют собой новую методологию для литературного анализа произведений, созданных женщинами, а являются результатом сложного и динамичного процесса развития феминистской критики и различных феминистских теорий. Это необходимо учитывать как при работе с отдельным литературным текстом, так и при написании теоретического труда о гендерных исследованиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Пушкарь Г. А.* Типология и поэтика женской прозы : гендерный аспект (на материале рассказов Т. Толстой, Л. Петрушевской, Л. Улицкой) : дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2007.

2. Гендерные исследования : Феминистская методология в социальных науках : материалы 2-й Международной Летней Школы по Гендерным Исследованиям (Форос-1998) / под ред. И. Жеребкиной. Харьков, 1998.

3. *Feminisms. An Anthology of Literary Theory and Criticism* / ed. by R. R. Warhol and D. P. Herndl. New Brunswick, New Jersey, 1996.

4. *Рюткёнен М.* Гендер и литература : проблема «женского письма» и «женского чтения» // Филологические науки. 2000. № 3.

5. *Heaton J.* Russian Women's Writing – Problems of a Feminist Approach, with Particular Reference to the Writing of Marina Palei // *The Slavic and East European Review*. 1997. Vol. 75. № 1.

6. *Feminist Literary Theory : A Reader* / ed. by M. Eagleton. Oxford, 1988.

7. Heldt B. Terrible Perfection. Women and Russian Literature. Blomington and Indianapolis, 1987.

8. Braidotti R. Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory. N.Y., 1994.

9. Hiscox E., Hogue C. Starting Blue and Being Read : Feminist Literary Theory and its Cultural Work // J. of Modern Literature. 2007. № 1.

О НЕКОТОРЫХ РАЗЛИЧИЯХ В АМЕРИКАНСКОЙ И КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУРАХ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

С. Б. Кострова

*Западно-Казахстанский аграрно-технический университет
им. Жангир хана
Кафедра иностранных языков*

Современные условия развития общества определяются активным расширением связей нашей страны с другими государствами. Молодому человеку, вступающему в жизнь, необходимо, помимо владения иностранным языком, хорошо знать условия жизни и развития, круг проблем, традиции, обычаи и реалии той страны, язык которой он изучает. Поэтому в основе формирования опыта межкультурной коммуникации студентов технических вузов заложен лингвострановедческий принцип, направленный на раскрытие и объяснение специфических черт британского и/или американского образов жизни, истории и культуры средствами русского, родного и английского языков.

Для расширения кругозора и эрудиции в формировании опыта межкультурной коммуникации студентов технических вузов заложена возможность активизировать умственную деятельность путем проведения различных соревнований, викторин, конкурсов и участия в коммуникационных проектах. Таким образом мы стимулировали у студентов умение участвовать в различных мероприятиях и видах деятельности, способствующих пониманию национально-культурных особенностей народа стран изучаемого языка.

При развитии опыта межкультурной коммуникации в качестве приоритетных задач выделяется формирование у студентов знаний и умений профессионального общения на международном уровне, дающего обучаемому возможность стать эффективным участником межкультурного диалога в сфере профессиональной деятельности. Нами были включены методические задачи рационального построения опыта межкультурной коммуникации, которые решаются с учетом современных условий вузовского обучения.

Знания и умения, которыми овладевает студент в процессе обучения восприятию и пониманию чужой и своей культуры, должны быть усвоены так, чтобы коммуникативные неудачи и ошибки не приводили к неэффективной работе организации, группы.

Обучение студентов применять подробные знания культуры другой страны, а также быть способными описать национальную культуру страны, в которую они отправляются, и овладеть информацией о культуре речи, манерах поведения в общественных местах, в сфере обслуживания, в сфере социальной жизни данной страны (религия, одежда, валюта и т. д.), будет способствовать их безболезненному вливанию в иностранную культуру, другими словами, избежать культурного шока [1]. Практические занятия с использованием интерактивных методов обучения по становлению опыта межкультурной коммуникации, где можно отметить моменты истории ее развития в США и Европе, основные модели лингвокультурного общения – все это эффективно использовалось при решении данной проблемы.

Для решения педагогических условий нами были также использованы интересные практические занятия с применением интерактивных приемов, таких как Case study, brainstorming, problem-solving, дискуссии с сопоставлением разных культур, включая и казахскую культуру и отмечая особенности зарубежных и российских стандартов изучения английского языка.

Для того чтобы студенты не попали в неприятную ситуацию, следует предложить упражнения, отличающиеся, предположим, американскую культуру от иных культур (например казахской):

Установки, характерные для американской культуры	Установки, характерные для казахской культуры
Жизнь – проблема, которую нужно решить	Жизнь – тайна, в которой приходится жить
Время – деньги; его нельзя растрчивать на пустяки	Время – разнообразие переживаемых нами событий; оно должно приносить радость
Краткосрочные планы	Долгосрочные планы
Обычно в центре внимания – задание	Обычно в центре внимания – люди
Стремление к самостоятельному принятию решений	Стремление к коллективному принятию решений
Акцент на равенстве в межличностных отношениях	Акцент на неравенстве в межличностных отношениях
Дружеские отношения складываются быстро и имеют поверхностный характер	Дружеские отношения складываются медленно и отличаются глубиной

Говорить о характере какого либо народа в целом трудно, но какие-то наиболее типичные черты или нормы поведения, безусловно, отличают

один народ от другого. У американцев такими чертами являются независимость, энергичность, предприимчивость и трудолюбие. Добросовестный труд они рассматривают как путь к достижению личного успеха и материального благополучия. С детства у американцев сформировано убеждение, что каждый человек благодаря настойчивости, таланту и, главным образом, добросовестной работе может достичь в жизни многого. Возможно, поэтому в современной Америке так много людей, которых называют «workaholics» (трудоголики). В отличие от других культур (например России, Казахстана и др.), где получила распространение такая система устройства на работу, как блат [2].

Так как американцы относятся к монокронной культуре, они не любят медлить, заглядывать очень далеко вперед. Они быстро остывают к проектам, которые не дают отдачи в течение 1,5–2 лет, и это надо иметь в виду при деловых с ними отношениях. У американцев есть простодушное убеждение, что с любой сложностью можно справиться, если владеешь «ноу-хау». Чего не наблюдается в странах с противоположной культурой, где планы строятся на дальнюю перспективу и есть фактор риска.

Равенство чрезвычайно важно для американцев. Предполагается, что у всех людей равные возможности достичь жизненного успеха. Это определяет характер взаимоотношений между людьми: не подчеркиваются классовые различия, разница в возрасте, служебном положении. Такого равенства невозможно увидеть в коллективе с полихронной культурой, где различается служебное положение (иерархия), обращается внимание на разницу в возрасте (предпочтение отдается старшему поколению).

Любопытны некоторые особенности в поведении американцев. Не принято на людях часто касаться друг друга. По отношению к мужчине это может быть истолковано как проявление гомосексуализма. Женщины не ходят под руку друг с другом. В российской или казахской культурах подобные отношения допустимы и ничего предосудительного в них не находят.

Таким образом, различия американской и казахской культуры показывают необходимость изучения особенно межкультурной коммуникации в курсе иностранного языка.

Исходя из этого, следует в основу изучения иностранного языка положить интерактивное обучение общению, которое предполагает взаимодействие с другим как представителем иной культуры (т. е. по модели межкультурной коммуникации). Моделирование подобных ситуаций межкультурного общения предполагало «проигрывание» конкретных вербальных и невербальных действий, необходимых для реализации опыта межкультурной коммуникации.

Как правило, в качестве моделей межкультурного обучения используются описания поведенческих реакций представителей соответствующих культур.

При таком взаимодействии людей проявляется четыре уровня общения, каждый из которого является:

- а) носителем общечеловеческого сознания;
- б) носителем культурных ценностей, созданных народом, к которому он принадлежит;
- в) представителем определенной системы мировоззренческих ценностей той или иной организации;
- г) представителем социальной и/или профессиональной группы [3].

Одновременно с этим каждый из обучающихся выступает как неповторимая человеческая индивидуальность, определяемая полом, возрастом, характером, темпераментом и другими особенностями человека, через которые все эти условия и проявляются.

С точки зрения исследователей, особый интерес представляют те области, где языковая культура не навязывает жестких запретов на употребление той или иной формы, где возможна вариативность выбора стратегий. И то, какая стратегия будет выбрана, в какой культурный сценарий воплощается данный дискурс (данное выражение), зависит от культурных особенностей соответствующей коммуникативной общности. Так создается «особый акцент» поведения, который может характеризовать иностранца не в меньшей мере, чем чисто языковой (например правила вежливости) [4].

При незнании правил и их некорректном оформлении возникают трудности в семасиологическом плане (неправильная интерпретация высказывания). Поэтому главное в обучении – формирование толерантного отношения ко всем проявлениям инаковости и умение планировать свое поведение в инокультурной среде в условиях профессионального межкультурного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ощепкова В. В.* Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. М. ; СПб., 2004.
2. *Кравченко Н. А.* Развитие коммуникативной культуры учащихся в условиях гуманизации образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2002.
3. *Ткаченко Т. А.* Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005.
4. *Персикова Т. Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пос. М., 2002.

АМЕРИКАНСКИЙ РОМАНТИЗМ В СИСТЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЕВРОПА И США

А. А. Петрушина

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В контексте межкультурной коммуникации американский романтизм есть явление грандиозное и неоднозначное. С одной стороны, он вывел американскую литературу, ограниченную до этого территориальными рамками, на новый, международный уровень и позволил писателям США занять достойное место в ряду заокеанских собратьев по перу. С другой стороны, до сих пор не утихают споры относительно заимствованной, «европейской», природы данного направления в США. В то время как одни исследователи отстаивают самобытный характер романтизма в Америке, другие пытаются доказать обратное с исторической и эстетической точки зрения.

Отсутствие единогласия в отношении происхождения американского романтизма в первую очередь сказалось на терминологии. Так, используемый в данной статье термин «американский романтизм» был введен советскими учеными только в 60-е гг. XX века. Термин хорошо прижился в отечественном литературоведении, где его культивируют весьма последовательно, но за его пределы он так и не вышел. Европейские исследователи в данном вопросе придерживаются золотой середины и ограничиваются общим понятием «романтизм», который они применяют к творчеству писателей разных стран той эпохи (романтизм в Англии, Франции, Америке и т. д.) Однако когда речь заходит о конкретном определении, «патриотическую» направленность европейцев сложно не заметить. Так, оксфордский словарь по американской литературе «перечисляет признаки и приметы романтизма в Соединенных Штатах в соответствии с разработанными нормами европейского романтизма» [1, с. 16]. Творчество американских писателей рассматривается по критериям романтических поджанров: «сентиментализм («Книга эскизов» Ирвинга), политический либерализм (Джефферсон, Пейн), прославление красоты природы и простой жизни (Купер, Эмерсон, Торо), самоанализ (Торо, По), интерес к живописному прошлому (Готорн, Ирвинг)» и т. д. [2, с. 725].

Специфический подход избрали американские исследователи, предложив множество дефиниций для национальной литературы того периода. Так, Эндрю Фюрер называет творчество писателей США XIX в. «литературой Новой Республики» («*literature of the New Republic*») [3, с. 417], Малколм Бредбери – «американской романтической литературой» («*American romantic literature*») [4, с. 185] и т. д. Из существующего многообразия вариантов самым известным и устоявшимся считается «аме-

риканский ренессанс» («*American Renaissance*»), впервые предложенный Ф. О. Маттисеном [5, с. 7]. Однако он применим лишь к нескольким годам развития литературной мысли Америки XIX столетия (50-е гг.).

Концептуальная направленность вышеперечисленных терминов целиком и полностью отражает спорный характер возникновения романтизма в Америке. Если европейское литературоведение всеми силами старается подчеркнуть заимствованную природу романтизма в США, то современные представители американской критической мысли, изобретая самые разнообразные названия для периода творчества таких писателей, как В. Ирвинг, Н. Готорн, Э.-А. По, Г. Д. Торо, Р. У. Эмерсон, Г. Мелвилл, преследуют прямо противоположную цель. Последняя заключается в утверждении самобытности литературы США XIX в. и отказе признавать влияние на нее Европы.

Подход вышеупомянутых американских исследователей едва ли можно назвать объективным, так как процесс становления и развития государства Америки в целом и ее литературы в частности сложно рассматривать вне «европейского» контекста. Пресловутое понятие «плавающий котел» кажется вполне оправданным, стоит лишь взглянуть на историю нации.

Что же придает такую остроту вопросу происхождения американского романтизма? Ответ очевиден, если вспомнить тот факт, что именно с произведений романтиков начинается официальная литература страны. При этом нельзя говорить о «предромантическом» литературном вакууме на континенте. Так, Лео Лимей в предисловии к изданию «*An Early American Reader*» говорит: «Считается, что американская литература возникла либо в 1585 году с появлением отчетов путешественников и поселений на континенте; либо в 1607 году, когда свет увидели хроники первых постоянных колонистов в Джеймстауне, штат Вирджиния» [6, с. 21] (перевод наш. – А. П.). Далее Лимей перечисляет авторов, произведения и жанры, которые появляются в Америке с самого начала ее заселения. Первоначально самым популярным и, по сути, единственным жанром являлась путевая литература (Джон Смит, Джон Хаммонд, Джордж Олсеп и др.), затем идут проповеди (Джон Коттон, Джон Уинтроп, Коттон Мейзер), духовный дневник (Джон Вулман) и духовная автобиография (Джонатан Эдвардс) [6, с. 21]. Вскоре религиозный аспект вытесняется интересом к конкретным людям и появляется «персональная литература» или «литература личности» («*personal literature*»): автобиография (Бенджамин Франклин), дневник (Чарльз Вудмейсон, Уильям Бартрам) [6, с. 22], внутри которой развиваются два сугубо американских поджанра – «история пленения/рассказ пленника» («*Indian captivity*») и «рассказ раба» («*slave narrative*») [6, с. 22]. Первый представлен в творчестве Мери Роландсон, второй – Олодах Эквиано. К этим жанрам впоследствии добавятся эссе, политические трактаты, личная переписка и, конечно, романы и новеллы [6, с. 22].

Несмотря на обилие жанров и произведений, литература Америки в период с XVII и вплоть до конца XVIII в. оставалась сугубо локальным феноменом ввиду того, что Европа отказывалась признавать американских авторов и верить в литературные возможности молодой нации. Именно поэтому, пишет выдающийся американист Ю. В. Ковалев, «история европейской популярности Ирвинга (первого общепринятого классика американской литературы) почти анекдотична» [7, с. 7]. Европейские читатели сочли автора «Книги эскизов» (сборник новелл, 1819) англичанином и потому были весьма шокированы, узнав о его подлинной национальной принадлежности. Сам Ирвинг так прокомментировал ситуацию: «... все были поражены, что человек из чащоб Америки изъясняется на вполне пристойном английском языке. На меня взирали как на нечто новое и странное в литературе, как на полудикаря, который взял перо в руки, вместо того чтобы воткнуть его в голову» [8, с. 5].

Свое недоверие к литературным возможностям молодой нации Европа аргументировала отсутствием у первой культурной самостоятельности. Достаточно вспомнить, что первыми обитателями континента стали эмигранты из Старого Света, т. е. европейцы. Именно с них официально начинается история Америки. Когда сложная ситуация в большинстве европейских стран к концу XVI – началу XVII в. породила «армию физически закаленных нищих» [9, с. 38], затравленных различными законодательствами и лишенных возможности обрабатывать собственную землю, взоры страждущих обратились к недавно открытому континенту. Притягательный образ Америки сложился под влиянием красочных описаний мореплавателей, посетивших континент и не скупившихся на его похвалы (Джованни да Верразано, Маркос де Низа, Альвар Нуньес Кабеса де Вака, Франсиско де Коронадо, Френсис Дрейк, Артур Барлоу, Ральф Лейн). Большую роль в формировании «райского» восприятия Америки сыграл Христофор Колумб, который в отчете о своем третьем вояже писал: «Я абсолютно убежден <...>, что Земной Рай находится именно там» [10, с. 11]. Негативные аспекты жизни на континенте (например склонность к каннибализму у местного населения) тонули в потоке восторженных отзывов или не упоминались вовсе.

Такая пропаганда оказалась весьма успешной. Вскоре Америка представлялась многим заманчивой перспективой, с которой связывались всевозможные утопические идеи. Новый Свет воспринимался как оппозиция Старому, как обетованная земля, где всякого человека, вне зависимости от статуса и вероисповедания, ждет лучшая жизнь, свободная от прежних трудов, забот и предрассудков.

Впервые европейцы прибывают на континент в конце XVI века. Однако их попытки основать колонии оканчиваются плачевно – большая часть эмигрантов погибли от голода или стали жертвами местных каннибалов. Тем не менее энтузиазм «паломников» не иссяк, и уже в 1607 г. в Америке формируются постоянные поселения (Джеймстаун). Спустя

тринадцать лет к берегам континента прибывает «Майский цветок» с пилигримами на борту, чуть позже случится «Великое переселение» (1630), после чего освоение Америки разворачивается в полную силу.

С целью ускорить процесс заселения и развития страны эмигранты решают привлечь максимум внимания к Америке своих соотечественников и убедить их в целесообразности сменить «зараженные пороком» [9, с. 38] города Европы на божественную красоту необжитого и щедрого края. Для надежности эффекта они прибегают к литературе как самому надежному способу межкультурной коммуникации. Первые опыты европейцев изобилуют описаниями всевозможных благ, среди которых ключевые – свободные земли и неиссякаемые природные ресурсы. «Страна немислимого изобилия, – говорил англичанин Артур Барлоу. – Земля в избытке производит все, что угодно, как в первые дни творения» [6, с. 535]. «Дичи и рыбы здесь в избытке <...> Если эта земля не сокровищница, то как же нищ остальной мир», – пишет о побережье Массачусетса Томас Мортон [6, с. 536] (перевод наш. – А. П.). «Америка – это рог изобилия», – подводит итог Джордж Олсоп [6, с. 545]. Известный своими саркастическими высказываниями англичанин после нескольких лет жизни на континенте безо всякой иронии обращается к своим соотечественникам: «Отправляйтесь туда, живите в достатке и богатейте» [6, с. 545] (перевод наш. – А. П.).

Пламенные призывы вскоре приносят свои плоды: неиссякаемый поток эмигрантов устремляется в Америку, и спустя всего два столетия она превращается в экономически и политически развитую страну. Противоположная и буквально критическая ситуация складывается, однако, в литературе, которая в глазах европейских оппонентов по-прежнему оставалась провинциальной и подражательной. Ван Вик Брукс пишет: «Литературные круги Бостона и Кембриджа краснели, когда британские обозреватели, эти умники, коварно вопрошали: “Кто читает американцев?”» [10, с. 42]. Действительно, большинство произведений американцев писалось согласно классическим канонам, введенным именно европейскими авторами. Молодая нация стремилась выразить свою культурную самодостаточность, но не видела подходящего средства. Америке необходим был мощный толчок, и им стало романтическое направление.

Романтизм по праву считается одним из крупнейших художественных направлений в историческом развитии искусства. Зарождается он в 1790-е гг. сначала в Германии (к его зачинателям относят участников «иенского кружка»: братьев Шлегелей, Шеллинга, Тика, Новалиса), а затем распространяется по всему западноевропейскому культурному региону. За весьма недолгий период существования романтизм максимально обогатил фонд всемирной литературы. В эпоху романтизма творили такие выдающиеся писатели, как Ф. Г. Новалис, Ф. Шлегель, А. Тик, Л. Арним, Я. и В. Гримм, Ф. В. Й. Шеллинг, Г. Клейст, Э. Т. А. Гофман, А. Шамиссо, Г. Мюллер, Г. Гейне, У. Вордсворт, С. Т. Кольридж, Р. Саути,

В. Скотт, Д. Г. Байрон, Т. Шелли, Дж. Китс, А. Мюссе, О. Бальзак, П. Мериме, В. Гюго, Ж. Санд, А. Ламартин, Ш. О. Сент-Бёв и другие. Предпосылками для его становления считаются: 1) философия эпохи Просвещения (преимущественно творчество Ж.-Ж. Руссо с его культом природы, чувств и страстей «естественного человека», критикой цивилизации; психологические открытия «Племянника Рамо» Дидро; культурологические идеи Вико; особенности Гердера [12, с. 16]); 2) натурфилософия Фихте и Шеллинга – учение о живой, вечно изменяющейся природе, которая по сути есть «живое одеяние Божества», а также немецкая идеалистическая философия, провозглашавшая первенство сознания, духа над жизнью, материей, и, самое главное, 3) французская революция и связанные с ней разочарования. Как верно подметил Виктор Гюго: «Революция выковала фанфару, девятнадцатый век в нее трубит» [13, с. 102].

Массовые недовольства современным социально-политическим и экономическим порядком, системой феодально-сословного неравенства, усредненно-трезвым практицизмом повседневной жизни, приведшие к принижению личности и искажению природы человека, спровоцировали желание бороться за светлое будущее, где царит разум и есть все условия для развития творческих возможностей индивидуума. Однако борьба желаемых результатов не принесла и вскоре приходит разочарование как в идеях Просвещения, так и в последствиях революции. Новая буржуазная реальность никак не соответствовала романтическим представлениям о ней. Энгельс писал, что буржуазные порядки «оказались самой злой, отрезвляющей карикатурой на блестящие обещания философов XVIII века» [14, с. 419]. Былой энтузиазм и надежда на коренное обновление мира сменяются неприятием современного миропорядка и стремлением уйти от настоящего в мир мечты и фантазии. Антитеза идеала и действительности ложится в основу романтической эстетики. Теоретики и практики романтизма видят своей задачей противопоставить буржуазному, «филистерскому» миру рассудка, закона, индивидуализма, утилитаризма, атомизации общества новую систему ценностей: культ творчества, примат воображения над рассудком, критику логических, эстетических и моральных абстракций, призыв к раскрепощению личностных сил человека, следование природе, миф, символ, стремление к синтезу и обнаружению взаимосвязи всего со всем. Романтическое искусство – это форма противостояния убогости и несправедливости жизни, попытка пробудить сознание людей.

Расцвет романтизма в Европе совпадает с пиком активности межкультурных отношений с Америкой, которая в конце XVIII – начале XIX в. превращается в крупную морскую державу. Гавани страны регулярно выпускали свои суда в самые разные точки света, принимали иноземные корабли. Практически в каждой семье были моряки. Вместе с товарами первой необходимости на континент в огромном количестве доставлялись книги и периодические издания. Большую роль в развитии

межкультурной коммуникации сыграла мода на заграничные путешествия. Основными местами «паломничества» американцев стали высшие учебные заведения Германии (преимущественно Геттингенский университет) и Англия – центр сосредоточения классиков романтизма, которыми зачитывались в Америке. Кроме того, нельзя не упомянуть о таких путешественниках, как Вашингтон Ирвинг, который более пятнадцати лет провел вдали от родины (Англия, Германия, Италия, Франция, Испания) и таким образом «имел возможность окунуться в стихию романтического искусства» [7, с. 17]. Чуть меньше на чужбине прожил Натаниэль Готорн (в должности консула в Ливерпуле). По миру успел поездить и Герман Мелвилл, прослуживший некоторое время моряком.

Постепенно экспансия межкультурной коммуникации привела к политическому и культурному доминированию одной нации над другой. Как итог в Америке зреют революционные настроения, подготавливая почву для того, что ранее пережила Европа. Война за независимость (второе название – Американская революция [15, с. 27], «*American Revolutionary War; American War of Independence*») в 1775–1783 гг., еще одно столкновение с Англией (1812–1814 гг.) дали Америке долгожданную политическую и экономическую независимость и обострили потребность в независимости культурной. Ной Уэбстер писал: «Америка должна обрести, наконец, литературную независимость, как обрела она независимость политическую» [11, с. 97]. Такая возможность появляется у американцев в 20-е гг. XIX столетия, когда к их берегам причаливает «корабль романтики» [16, с. 7].

Внедрив понятие «корабля романтики», корифей американского литературоведения Луи Вернон Паррингтон недвусмысленно обозначил заимствованную природу романтизма в США. Сходного мнения придерживались и другие американские исследователи (например Фредерик Карпенгер, Кларк Гриффит, Гай Смит). В целом большинство ранних историков американского романтизма рассматривают его не иначе как исключительно европейский продукт. Такой подход имел под собой веские основания.

Во-первых, ситуация в стране, хоть и с опозданием, но повторяла европейскую траекторию. В результате двух последних войн демократическим силам США удалось достичь ощутимых результатов (не в пример французской революции), избежать появления диктатуры и т. д., но все это было далеко от первоначально намеченной программы социально-политического развития страны. Паррингтон пишет, что после войны 1812 г. «появилась новая Америка, беспокойная и меняющаяся... Она загорелась желанием преуспеть, найти более легкие пути к богатству, чем требующий тяжелого труда путь естественного накопления. По мнению этой Америки, основное свойство человека заключалось в стремлении приобретать собственность» [16, с. 8]. Постепенно выявляется «уродливый нравственный смысл прагматической этики буржуазно-демократической Америки» [17, с. 38], в

основу которой лег афоризм Б. Франклина «Время – деньги!», трансформировавшийся из апологии деятельности трудового человека в откровенный призыв к обогащению. В национальном самосознании наступает переломный момент, и отчасти он – «источник того пламенного романтизма, который с невыразимым презрением отвернулся от старомодного прошлого» [16, с. 8]. Уходит старый патриархальный уклад, «новую Америку больше не устраивали ограниченные взгляды и образ жизни осторожных предков» [18, с. 62]. Изменение общественно-политической сущности страны вкупе со стремительным социально-экономическим прогрессом рождает двойственное отношение к сложившейся действительности – первое условие возникновения романтизма в Европе.

Во-вторых, основоположники американского романтизма (Ирвинг, Готорн, По) вводят в местную литературу очередной «заокеанский» жанр – новеллу. В Европе к ней начинают обращаться такие маститые писатели, как Гёте, Шлегель, Мопассан. В Америке она идеально подходила для культивируемых тогда периодических изданий, служивших культурным рупором страны. Некоторое время новеллы в США пишутся по принципам, предложенным Гёте и Шлегелем, но очень скоро возникает новый, самостоятельный жанр – американская романтическая новелла, и он становится точкой отсчета самобытной литературы Америки.

В-третьих, американский романтизм изобилует европейскими темами и идеями. Из тем особенно популярными оказались: жертва во имя долга (Готорн, По, Мелвилл), месть (Готорн, По), национальные типы, профессии (Ирвинг, Мелвилл), библейские типы и ситуации (Готорн, Мелвилл). Из идей – философские (Шопенгауэр, Кант, Фихте), научные (алхимия, астрономия, механика), нравственные, эстетические (Просвещение). Наука о звездах, циркулирующая в Европе, нашла отражение в новеллах Мелвилла «Веранда», «Бенито Серено», «Торговец громоотводами». Достижения в механике, химии, физике способствовали развитию у американских писателей темы опасного соперничества человека с природой (Готорн: «Родимое пятно», «Мастер красоты», «Дочь Раппачини»; Мелвилл: «Башня с колоколом», «Торговец громоотводами»). «Философия пессимизма» Шопенгауэра и один из ключевых ее символов – круг можно часто встретить в новеллистике Мелвилла. Отметим интертекстуальный момент в творчестве американцев. Так, из европейских писателей, повлиявших на малую романтическую прозу США, выделяются Шекспир (эпиграфы; имена шекспировских персонажей у Мелвилла), Данте (символика многолепестковой розы; образ Беатриче как идеальной женщины из рая у Готорна), Э. Спенсер (образы из «Королевы фей» у Мелвилла).

Однако ни один представитель американской литературы XIX в. не оставил заимствованные элементы в чистом виде. Каждый раз они интерпретируются в соответствии с национальными особенностями страны и получают таким образом новое осмысление. Америке удалось преодо-

леть европейское влияние, превратив романтизм во вспомогательное, но не основополагающее средство для обретения долгожданной культурной независимости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Николюкин А. Н.* Американский романтизм и современность. М., 1968.
2. *Hart J. D.* The Oxford Companion to American Literature. N.Y., 1965.
3. *Furer A.* The Literature of the New Republic // The Harper American Literature: Harper Collins College Publishers, 1987. Vol. 1.
4. *Bradbury M.* From Puritanism to Postmodernism. N.Y., 1993.
5. *Matthiessen F. O.* American Renaissance. N.Y., 1941.
6. An early American Reader / ed. by J. A. Leo Lemay. Washington, 1989. Vol. 1.
7. *Ковалев Ю. В.* Волшебный кубок Рипа ван Винкля // Tales by Washington Irving. М., 1982.
8. Memoir of Washington Irving // The Complete Works of Washington Irving in One Volume. Paris, 1843.
9. *Джонс Г. М.* Европейский фон // Литературная история США : в 3 т. / под ред. Р. Спиллера, У. Торпа. М., 1977. Т. 1.
10. *Брукс В. В.* Писатель и американская жизнь : в 2 т. М., 1967. Т. 1.
11. *Староверова Е. В.* Американская литература. По страницам литературной классики. Саратов, 2005.
12. История всемирной литературы : в 9 т. М., 1989. Т. 6.
13. *Гюго В.* Вильям Шекспир // Зарубежная литература XIX века. М., 1990.
14. К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве : в 2 т. М., 1957. Т. 1.
15. История американской литературы : в 4 т. М. ; Л., 1947. Т. 1.
16. *Паррингтон В. Л.* Основные течения американской мысли : в 3 т. М., 1962. Т. 2.
17. *Ковалев Ю. В.* Американский романтизм : хронология, топография, метод // Романтические традиции американской литературы XIX века и современность. М., 1982.
18. *Паррингтон В. Л.* Основные течения американской мысли. Т. 1.

НАРРАТИВ КАК ФОРМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С. Н. Трякина, О. Н. Юрасова

*Пензенский государственный университет
Кафедра «Английский язык»*

Проблема коммуникации в мировой гуманитарной науке является в настоящее время особенной интересной и дискутируемой темой. Она стала объектом исследования многих наук: лингвистики, литературове-

дения, социологии, психологии, философии, экономики и многих других. Кроме того, объект коммуникации стал объектом многих междисциплинарных исследований.

В обществе существует иерархия коммуникаций. Базовый фундаментальный уровень принадлежит ментальной коммуникации. Формой ее проявления является циркуляция, взаимообращение и взаимовлияние общественных, национальных ценностей, норм, правил, эстетических систем, идей, общественных настроений, менталитетов, культур [1]. На ее основе формируется социальная коммуникация, которая представляет собой реальное или виртуальное общение человеческих индивидов, личностей, социальных групп в обществах. Высшей формой коммуникации в обществе является сакральная коммуникация – общение человека, социальной группы, общества с высшей духовной сферой без аксиологической соотнесенности, без морально-нравственного вектора (Добро/Зло, Бог/ дьявол).

Основой межкультурной коммуникации является вышеназванная ментальная коммуникация, которая формируется, когда в процесс общения включаются идеальные системы и общение строится вокруг этих абстрактных и конкретных идеальных систем. Основа данных систем – идеи, нормы, религиозные догмы, культурные стереотипы, менталитеты народов, этносов, социальных групп [2].

Содержание этих идеальных систем формируется лингвоконцептуальной картиной мира, или языковой картиной мира, основные своеобразия которой сосредоточены в лингвистических концептах типа «свой/чужой», «семья», «богатство», «любовь», «истина», «труд» и т. д.

Концепт является идеальной сущностью, которая формируется в сознании человека как глобальная ментальная, мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания. Основная методика исследования концепта – компонентный анализ семантики ключевого слова – имени концепта, анализ сочетаемости ключевого слова, анализ текста в различных типах дискурса. Понятие «концепт», его интерпретация в различных отраслях знания завоевывают все большую популярность в науке. Ю. С. Степанов, известный российский лингвист и философ, определяет через концепт всю человеческую культуру: «Культура – совокупность концептов и отношений между ними» [3, с. 4].

Концепт понимается в лингвокультурологии как:

- понятийное образование, отражающие признаковую и дефиниционную структуру сознания и языка;
- образование, фиксированное когнитивной метафорой;
- его значимость определяется местом концепта в лексико-грамматической системе языка [3–5].

Носителем концепта является коммуникативная личность, обладающая национальными, ментальными, этническими своеобразными принципами. Такую личность можно определить как «этносемантическую

коммуникативную личность». Ее своеобразие заключено в особой системе лингвокультурных концептов.

Важным аспектом ментальной коммуникации является то, в какой форме передается информация, т. е. то, что является коммуникативным каналом. Свообразным коммуникативным каналом ментальной коммуникации является нарратив, социокультурный, ценностный нарратив, т. е. упорядоченный рассказ, изложение какой-либо информации. Признаками нарратива являются:

1) информационная значимость. Информация, которая служит объектом ментальной коммуникации, должна быть интересной для участников процесса культурного общения;

2) кредит доверия. Чем он выше, тем меньше может быть информационная значимость культурного сообщения;

3) казуальность как форма выбора аргументации, причинно-следственных связей;

4) одобрение/неодобрение.

Для успешной ментальной коммуникации нарратив должен быть встроен в систему интертекстуальности, т. е. новая ментальная информация должна подаваться, опираясь на старую, на базовые доминантные в иерархии социальные архетипы.

Для того чтобы произошел диалог культур или коммуникативных сознаний, важна степень понимания. Важным аспектом понимания в ментальной коммуникации является интерпретация социокультурных нарративов. В основе интерпретации как логической операции лежит выбор. Выбор выстраивается с учетом особенностей аксиологической деятельности. То есть базой ментальной коммуникации является оценка социокультурных нарративов. В процессе оценки определяется степень их близости тому или иному социальному архетипу.

Облегчить процесс ментальной коммуникации и быстрее найти точки соприкосновения культурных нарративов может логическая операция «объяснение». В ходе объяснения культурного нарратива происходит творческая переработка, интерпретация внешней чужеродной информации, заключенной в социокультурном нарративе коммуниканта. При достаточной близости языковых картин мира, ценностных систем, социальных архетипов, при успешной и подготовленной интерпретации и оценке социокультурных нарративов устанавливается уровень интереса и симпатии коммуникантов, обменивающихся высказываниями ментального толка.

Результатами, итогом объяснение понятий, идей, ценностей является успешная или неуспешная ментальная коммуникация, конфликт культур. В первом случае происходит обмен социокультурными нарративами их интериоризация на основе успешной интерпретации, интереса, вызванного нарративами, на основе выбора и аксиологической деятельности.

Признаками успешной ментальной коммуникации являются:

- 1) социокультурные нарративы коммуникантов близки по своей сути и гармонируют друг с другом;
- 2) социокультурные нарративы структурированы по принципу интертекстуальности;
- 3) интериоризация социокультурных нарративов в ценностной структуре.

Неуспешная ментальная коммуникация происходит тогда, когда существовали все или некоторые серьезные предпосылки для оптимального диалога культур, но коммуниканты не достигли его уровня вследствие сбоя в системе. Не был достаточным образом подготовлен социокультурный нарратив, не были проведены подготовительные работы для его успешного понимания, интерпретации. То есть в этом случае помешали так называемые коммуникационные шумы. Признаками неуспешной ментальной коммуникации являются:

- 1) столкновение семантики социокультурных нарративов при условиях их полной или частичной конгруэнтности;
- 2) ложная интериоризация. Когда сильный чужеродный социокультурный нарратив в силу своей внешней привлекательности полностью принимается и интериоризируется другой ценностной системой. Этот нарратив, входя в другую, более слабую социокультурную систему, полностью блокирует и уничтожает свой собственный социальный архетип. То есть происходит оккупация и уничтожение одного социального архетипа другим. Потеря или эрозия своего социального архетипа.

Признаками конфликта культур являются:

- 1) когнитивный диссонанс;
- 2) столкновение и отторжение социокультурных нарративов;
- 3) невозможность и нежелание понимания чуждых социокультурных нарративов как реакция на противоречия своей системе ценностей.

Неуспешная ментальная коммуникация при наличии ряда условий может перейти в стадию конфликта культур. Задача современных обществоведов – проанализировать потенциально опасные ситуации в этом плане и скорректировать технологии ментальной коммуникации

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Дмитриев А. В.* Социальный конфликт. Общее и особенное. М., 2002.
2. *Юрасов И. А.* Методологические основания ментальной коммуникации в современных социумах // Известия вузов Поволжья. 2009. № 4. С. 12–24.
3. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
4. *Стернин И. А.* О национальном коммуникативном сознании // Лингвистический вестник. Вып. 4. Ижевск, 2002, С. 87–94.
5. *Воркачев С. Г.* Методологические основания лингвоконцептуологии // Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж, 2002. С. 5–21.

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Д. И. Уразметова

*Казанский государственный финансово-экономический институт
Кафедра иностранных языков в сфере экономики, менеджмента
и бизнеса*

Изучение всех вопросов, связанных с культурой, становится сегодня как никогда актуальным. Так, развитие современного мира и неизбежно сопутствующих этому глобализация и информатизация диктуют необходимость формирования способности к успешному двустороннему общению с представителями других культур. Политические, экономические изменения, происходящие в мире, ведут за собой все более активное перемещение, переселение, смешение и миграцию народов.

Сложившаяся ситуация выдвигает новые требования к комплексу качеств, которыми должен обладать современный гражданин. Сегодня деятели различных отраслей наук, в частности философы, историки, лингвисты, социологи, культурологи и т. д., уделяют особо пристальное внимание проблемам межкультурной коммуникации. В область их интересов и исследований входят такие вопросы, как проблема воспитания терпимости к другим культурам, пробуждение интереса и уважения к чужим культурам. Следовательно, одной из задач современного образования является создание условий для формирования определенных умений, поведенческих качеств личности, приобретения опыта, необходимого для понимания иных культур и выстраивания эффективного общения.

Комплекс личностных качеств, которыми должен обладать участник межкультурного общения, включает в себя такие качества, как проявление уважения к окружающим, знание иностранных языков, толерантность к проявлению культурных особенностей, информированность об истории, искусстве, экономике, обществе как разных стран мира, так и той, представителем которой является данная личность.

Преподавание иностранных языков и межкультурная коммуникация являются неразрывно связанными понятиями и процессами. Обучение иностранному языку в условиях современного мира невозможно без обозначения межкультурной коммуникации как сферы, где пересекаются потребности привития навыков языкового общения и повышения осведомленности о социальной, культурной и политической жизни народов изучаемого языка для успешной международной коммуникации. В языковых явлениях отражаются факты общественной жизни данного говорящего коллектива, а задачи обучения иностранному языку

ку как средству общения неразрывно сливаются с задачами изучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этих языках [1, с. 391].

Сегодня язык выступает как средство реального общения и многие специалисты в разных областях науки, культуры, техники и бизнеса ощутили необходимость изучения иностранного языка для реализации своих деловых и личных целей. Преподавание иностранных языков сегодня ставит перед собой задачу научить людей общаться и создавать речь в зависимости от определенной языковой и культурно обусловленной ситуации. Сложность при этом вызывает не только языковой барьер, но и понимание и принятие во внимание национально-культурных особенностей участников общения. Изучение иностранного языка сводится к практическому использованию языковых навыков в ситуациях решения определенных задач в процессе диалога. Следовательно, изучение межкультурной коммуникации является неотъемлемым компонентом успешной языковой подготовки.

Одной из реалий современного мира, которая на данный момент получает все большее признание и находит все более широкое применение во всевозможных сферах деятельности, в частности в сфере высшего образования, является волонтерская деятельность. В современном мире волонтерство выступает важным компонентом успешного социального развития, способным оказать содействие в решении актуальных социально-экономических проблем государства и повысить качество жизни людей. Волонтерское движение на сегодняшний день часто рассматривается как один из методов культурно-воспитательной работы с учащейся молодежью. Вовлечение студентов вузов в общественную деятельность оказывает большое влияние на развитие целого ряда личностных и профессиональных характеристик, а также имеет позитивное влияние на познавательное и эмоциональное развитие и, следовательно, способствует достижению целей высшего образования.

Волонтерская деятельность в образовательных целях уже на протяжении нескольких десятилетий широко применяется в вузах таких стран, как США, Великобритания, Ирландия, Австралия, Канада и др. Данная мировая практика показывает, что волонтерская деятельность необычайно популярна среди студентов. Волонтерские проекты очень разнообразны и могут включать различные виды деятельности. Следует отметить, что развитие волонтерской деятельности во многом связано с социально значимыми событиями общественной жизни. Примером может служить такой актуальный момент в жизни Татарстана, как подготовка к предстоящей Универсиаде-2013 как к событию высокого международного значения.

Организация крупномасштабных спортивных мероприятий, в частности международных, является одной из сфер деятельности, которую трудно представить без участия волонтеров. Согласно отчету Нацио-

нального комитета по социальной активности молодежи Великобритании в 2005 г. 46% всех волонтеров в возрасте 16–24 лет были задействованы в сфере спорта. Среди форм волонтерской деятельности, в которой участвуют студенты вузов Великобритании, второе место занимает организация различного рода мероприятий, в том числе и спортивных [2, с. 5–7].

Участие молодого поколения в волонтерских движениях, целью которых является помощь в организации спортивных мероприятий, носит воспитательную и развивающую функции, а также предоставляет прекрасную возможность приобщения студентов к ценностям олимпийского движения и приобретения знаний и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Во время проведения Всемирных игр в городе будет сконцентрировано более 12 000 представителей студенческого спортивного сообщества и гостей со всего мира. Успех мероприятия будет во многом зависеть от того, насколько посетители города смогут ощутить всю полноту психологического комфорта и радушия принимающих их татарстанцев. Здесь неопределимую роль должны будут сыграть лучшие представители студенчества и учащиеся других учебных заведений, став на это время волонтерами Универсиады-2013.

Волонтер международных спортивных мероприятий в первую очередь выступает в роли посредника между культурами, представителя города и страны, и важно, чтобы он произвел впечатление доброжелательного, коммуникабельного человека, сумел установить контакт, понять человека другой культуры и оказать ему посильную помощь. Именно поэтому такое большое значение придается формированию навыков межкультурной коммуникации студентов-волонтеров. В условиях поставленной задачи – подготовить членов волонтерского движения из числа студентов вузов с целью формирования необходимых социальных и профессиональных компетентностей – исходной позицией для составления обучающей программы является выработка модели личности студента-волонтера. Она позволяет представить структуру личностно-профессиональных и культурологических качеств и связанных с ними выполняемых функций.

В структуре качеств выделяются 3 блока личностных данных: личностные качества, профессиональные знания и культурологические знания. Следовательно, основными компетентностными функциями, которые должны быть освоены волонтерами, являются: обеспечение психологического комфорта гостей и участников Универсиады; оказание услуг высокого уровня в области организации и проведения Универсиады; проявление способностей к межкультурному диалогу.

Знание иностранного языка является одним из основных навыков в общем комплексе качеств, которые должны быть присущи личности, участвующей в организации подобных международных мероприятий.

Языковая подготовка студентов-волонтеров в сочетании с национально-культурным компонентом является центральной в программе обучения студентов-волонтеров, которая в свою очередь предполагает курс изучения культуры и традиций региона на иностранном языке, а также предмета «Страна изучаемого языка», отражающего социокультурную картину мира.

Одной из основных дидактических задач программы подготовки студентов-волонтеров ставится формирование межъязыковой компетенции участников программы. Приоритетным в данном направлении является изучение английского языка, так как именно английский язык признан языком международного общения. Но на сегодняшний день языковая подготовка сама по себе не обеспечивает возможности адекватно участвовать в общении с помощью изучаемого языка. К адекватному общению может привести языковая подготовка в сочетании с навыками межкультурной коммуникации. Тогда как межъязыковая компетенция в большей степени подразумевает знание языковых форм, овладение навыками межкультурной коммуникации и делает возможным их адекватное использование с учетом особенностей норм общения и поведения страны изучаемого языка.

С целью формирования межкультурной компетенции студентов-волонтеров программа предполагает тщательную информационную разработку языковых курсов, в частности, разработку специальных уроков иностранного языка, связанных с определенными содержательными модулями. К таким модулям относятся следующие: история и обычаи принимающей стороны; традиции западных цивилизаций.

Процесс изучения иностранных языков, несомненно, открывает широчайшие возможности для развития навыков межкультурной коммуникации студентов-волонтеров. Можно выделить следующие аспекты, способствующие повышению эффективности занятий по иностранному языку: коммуникабельность, способность работать в команде, культурологическая компетентность и готовность представлять этнос региона, широкий кругозор, доброжелательность, культура самопрезентации, владение речевой культурой.

Образовательная область «Иностранный язык» имеет широкий потенциал относительно краеведческой работы и приобщения к культуре как страны изучаемого языка, так и своего родного региона. В рамках языковой подготовки программы студентам-волонтерам предстоит пройти курс истории и традиций Татарстана на английском языке, в содержание которого предлагается включить следующие аспекты: территория Татарстана, география региона; значимые исторические события и выдающиеся исторические личности; исторические достопримечательности столицы Республики Татарстан; города Татарстана – географические, демографические и исторические данные; культурная жизнь Татарстана, выдающиеся деятели культуры; национальные

праздники Республики Татарстан; национальные виды спорта в Республике Татарстан.

Программа курса способствует углубленному изучению студентами истории и современной жизни республики, а также содействует активизации полученных ими знаний в ходе выполнения творческих, деятельностно-ориентированных заданий. Цель курса заключается в повышении культурологической и языковой компетенции студентов, что позволит не только общаться с представителями других культур на иностранном языке, но и в ходе общения достойно представить родной регион и, являясь посредником между культурами, внести свой личный вклад в установление межкультурных связей.

Целью иноязычного образования должна стать способность вести диалог культур, что возможно при условии интегрирования иноязычной культуры в сочетании с повышением осведомленности в сфере культуры и традиций родного края. Языковая подготовка студентов-волонтеров международных мероприятий, безусловно, предполагает приобщение студентов к навыкам межкультурной коммуникации в целях осуществления успешного межкультурного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ладыжникова Т. Д.* Реальность этноса. Роль образования в формировании этнической и межконфессиональной толерантности : сб. ст. по материалам XI Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2009.

2. The role of higher education in the development of sports volunteers VAJ 2005 (vol 7, number 1). URL: http://www.ivr.org.uk/VA+Documents%2fVA7_1%2farticle5_souza.pdf (дата обращения : 07.11.2010).

ПОИСК НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ АНГЛИЧАН В НОВЕЛЛАХ ДЖОНА ФАУЛЗА «БАШНЯ ИЗ ЧЕРНОГО ДЕРЕВА» И «ОБЛАКО»

М. В. Феллер

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Изучение другой культуры не только интеллектуально и эстетически обогащает человека, ее изучающего, но также помогает ему глубже понять самого себя. Искреннее стремление понять другую культуру и язык неизбежно приводит к тому, что человек более не может замыкаться в рамках собственных культуры и языка, его понимание себя и других осмысливается им уже на новом уровне. В то же время понимание своего

национального характера формируется в сопоставлении собственного этноса с другим народом, другим национальным характером.

Вся жизнь английского писателя-постмодерниста Джона Фаулза, родившегося и прожившего в Англии, была связана с Францией. Как известно, в Оксфорде Фаулз изучал французский язык и литературу, затем год преподавал во Франции. За свою жизнь писатель неоднократно посещал глубоко любимую им страну. В эссе «Франция современного писателя» (1988) Фаулз писал: «Иногда я пытаюсь представить себе, кем бы я был, если бы не изучил французский, пусть даже далеко не в совершенстве, не был знаком с культурой Франции, пусть и беспорядочно, не знал – хотя бы отчасти – ее природы и ландшафтов. Я знаю ответ. Я был бы лишь полусобой: жил полусчастьем, полуопытом, полуправдой» [1, с. 109].

В Англии, а точнее в Великобритании, Фаулз чувствовал себя изгоем. Причиной этому была двойственность, связанная с прошлым Великобритании, которую остро ощущал писатель. В эссе «Быть англичанином, а не британцем» он противопоставляет Зеленую Англию красно-бело-синей Британии: глубину национального характера, внутреннюю потребность в справедливости англичан их политической репрезентации в мире, имперскому прошлому и связанным с ними лицемерию и ханжеству. По словам писателя, эта двойственность объясняет причину эмиграции англичан, которая проявляется в любых возможных формах. Это же объясняет и его внутреннюю эмиграцию: во-первых, своеобразное затворничество и нежелание участвовать в политической или литературной борьбе, во-вторых, глубокою привязанность к Франции.

Фаулз, размышляя о психологических истоках своей любви к Франции, пишет: «Великие культуры отражаются друг в друге, и если даже единственным побуждением к познанию Франции и французской мысли было бы намерение вновь открыть для себя свою собственную “английскость” – это уже стало бы достаточным для того основанием» [1, с. 38–39].

В своих дневниках, сравнивая Англию и Францию, Фаулз приходит к следующему выводу: «Думаю, никто не способен так восхищаться Францией, как англичанин, – однако при условии существования противоположного полюса, который необходим для сравнения. Нет сомнения, что французы живут более полной жизнью, чем англичане... Франция – для личности, Англия – для порядочных граждан» [2, с. 188].

Фаулз, говоря о Франции, имеет в виду вовсе не государство как политическое и социально-экономическое пространство, а свою Францию, ту, какой он ее видит и которая ему очень дорога: «В моей Франции нет городов (и главное – там нет Парижа)... нет знаменитых замков и автострад... Моя Франция вся состоит из бесконечных и малоизвестных сельских пространств... Многие уголки здесь я знаю лучше, чем многие места в Англии, и об этой Франции я и впрямь не могу думать как о чужой стране, о загранице – ни в каком смысле, настолько сильны и живы в моем уме ее ландшафты» [1, с. 106].

Дикая природа Франции или природная Франция (*la France sauvage*) полна изобилия и разнообразия, в ней Фаулз видит гармонию, она воплощает для него саму сущность понятия свободы: «Во Франции я также глубоко влюбился в явно не английское представление о *liberte*, свободе. Это была свобода, значительно менее основанная на “правильных”, верных демократии, суждениях, и именно поэтому она так счастливо способствовала моему развитию и вдохновляла меня получать удовольствие от того, что мне больше всего нравится самому... жизнь природы во Франции осталась в моей памяти как замечательно радостное ощущение внутренней свободы» [1, с. 590]. Именно такая природа представлена в новеллах «Башня из черного дерева» и «Облако».

Обе новеллы входят в единственный в творчестве писателя сборник новелл «Башня из черного дерева» (*The Ebony Tower*, 1974). События новелл разворачиваются на фоне идиллических картин французского леса. Героями новелл являются англичане – представители среднего класса, оказавшиеся во Франции. В заглавной новелле «Башня из черного дерева» рассказывается о поездке молодого искусствоведа и художника-абстракциониста Дэвида Уильямса в поместье Котминэ к старому знаменитому художнику Генри Бресли. Дэвид, благополучный семьянин, успешный и уверенный в себе, считающий свою жизнь исключительно удачной, за два дня своего пребывания в Котминэ сталкивается с подлинным искусством сохранившего свою индивидуальность старого художника, с искренней привязанностью девушек к старику, с неожиданно возникшим чувством любви к Диане. Не сумев вовремя принять вызов, брошенный ему судьбой, он возвращается к привычной действительности, навсегда лишив себя возможности жить более полной жизнью и творить настоящее искусство.

«Облако» описывает пикник на берегу реки в Центральной Франции, в котором принимают участие пять взрослых и три ребенка. Среди веселой интеллектуальной компании: писателя Пола и его очаровательной жены Анабель (сестры Кэтрин), телепродюсера Питера и его молодой подружки, актрисы Салли, только Кэтрин, в мрачном и подавленном состоянии, стремится отгородиться от общества остальных. Кэтрин – семиотик, перевела на английский язык «Мифологии» Р. Барта. По вербальным и невербальным признакам она умело «читает» людей, что не приносит ей счастья, а, наоборот, лишь более отдаляет от других людей. Когда после окончания пикника все уходят домой, Кэтрин остается в лесу.

Попытка очертить специфику английского национального характера в новеллах осуществляется в двух аспектах: через описание французского леса и размышления главных героев. В образе французского леса Фаулз воплотил идею свободы и раскрепощения сознания. В речи и мыслях персонажей о Франции он стремится раскрыть национальные черты англичан, сопоставляя их образ жизни с образом жизни францу-

зов. С помощью ярких живописных красок писатель изобразил богатство французской природы, ее скрытую дикую жизнь, воплотил в ней мечту о безграничной личной, а следовательно, творческой свободе художника.

Помещая своих героев на территорию Франции, Фаулз тем самым стремится показать англичан в чужой им стране. В «Башне из черного дерева» и «Облаке» англичане, находясь на французской земле, остаются англичанами, ярко проявляя свои национальные черты. Героев-французов, кроме Матильды и Жан-Пьера, помогающих по дому Бресли в «Башне из черного дерева», а также безмолвного рыболова из «Облака», превращающего идиллическую картину ловли раков, нет. Писатель не включает в действие французов потому, что его интересует именно английский менталитет. Трое молчаливых французов создают как бы невидимый фон, подчеркивающий инородность героев-англичан.

Англичане чувствуют, что во Франции они чужие. Герои замечают не только внешние природные отличия Франции от Англии: не только не английские птицы («A bird... it wasn't English», – замечает Дэвид; «a hidden warbler; a rich, erratic, un-English song» (в «Облаке»)); но и внутренние физиологические отличия, например речевую манеру («Central France and late May. And the Anglo-Saxon voices» или «the lush French trees; the young and peremptory, high-pitched English voice»). При первой же встрече с Дианой Дэвид безошибочно узнает в ней англичанку: «She was unmistakably English».

Пребывание в чужой стране неизбежно усиливает чувство обособленности и оторванности от привычной действительности. Находясь во Франции, англичане неизбежно задумываются о своем национальном характере.

В пределах Франции герои могут расслабиться, сбросить с себя «рубашки пуританской этики», которые на родине сковывают их мысли и эмоции. Дэвид, оказавшийся во Франции, чувствует атмосферу свободы, внезапный прилив энергии, у него возникает предощущение неведомого, прекрасного («sense of discovery»).

Именно во Франции, а не в Англии Бресли обретает спокойствие и возможность создавать свои великолепные полотна, потому что здесь он может быть самим собой, не оглядываясь на скептическое и высокомерное английское общество. «The art predicated a sensitive and complex man; and almost everything outward in him denied it... That was very probably one good reason for the continued exile: the old man must know his persona would never wash in the Britain of the 1970s. Only here could he still preserve it» [3, с. 79].

Но прожив долгое время во Франции, Бресли не утратил своей английскости. Наоборот, благодаря царящей в ней атмосфере естественности и непосредственности, которые позволяют себя чувствовать непринужденно, он в полной мере сумел раскрыть свою английскость: «The grotesque faces the old fellow displayed were simply to allow his real self to

run free... All his life he must have had this craving for a place to hide; a profound shyness, a timidity; and forced himself to behave in an exactly contrary fashion. It would have driven him out of England in the beginning; but once in France he would have used his Englishness – for it was remarkable, when one thought, how much of a native persona he had retained through his long exile» [3, с. 100–101].

В «Облаке» герои обсуждают отличие англичан от французов. Пол говорит, что отношение Англии к Франции всегда было буржуазным. С давних пор типичный англичанин приезжал во Францию, чтобы отдохнуть от стеснений жизни в своей глубоко пуританской стране. Но при этом он неизбежно презирал французов за их политику. Пол говорит: «...who else conforms so absurdly in the manner we behave and speak and dress, take the way the French only care about the quality of the food and the cooking, whereas all we care about is whether the other diners are dressed properly and the bloody table-setting looks nice and clean» [4, с. 266].

Во время как французы радуются и живут полной жизнью, не ограничивая себя какими-либо сковывающими рамками, англичане во всем стремятся быть благоразумными и порой доводят свою любовь к благопристойности и порядку до абсурда. Французы свободны в проявлении своих чувств, симпатий и антипатий, а англичане в своем желании соблюдать границы часто упускают возможность более непосредственно и полнее постигать жизнь.

Кэтрин размышляет над словами Пола: «Paul means we confuse quite ludicrously a notion, a myth of a centralized France, ever since Versailles, and the actual contempt of the Frenchman for anything that stands in the way of his individual pleasure. When we at home with our belief that we're terribly free and democratic and politically independent are actually the most god-awful nation of conformers when it comes to personal pleasure ...» [4, с. 267].

Французы любят жизнь во всех ее проявлениях, превыше всего ценят свободу. Для англичан же свобода – это «утопия, существующая в голове, куда они удаляются, чтобы спрятаться от реальности» [5, с. 97], – как отмечает Л. Цехановская, говоря о другом произведении Фаулза, «Дэниэл Мартин» (1977), в котором писатель дает более детальный анализ английского национального характера, нежели в новеллах. Как замечает один из персонажей «Облака», французы в отношении к еде – эгалитаристы. Когда дело касается основных человеческих потребностей, французы не разделяют свое общество на достойных и недостойных. Англичане же у себя на родине создают образ Франции как страны, красотой которой можно наслаждаться, только будучи хорошо образованным. Словно Франция требует особых моральных и социальных привилегий, а также длительной подготовки, чтобы суметь воспринять ее.

Во Франции англичане острее чувствуют, насколько внутренне они скованны и зажаты своим пуританским воспитанием и впитанными с детских лет строгими правилами поведения в обществе. В «Облаке»

Питер замечает, что Роджерсы даже на отдыхе стараются поддерживать свою «цивилизованность» («Paul and Annabel under the beech, cream and blue, doing their highly civilized thing» [4, с. 278]). Анабель не позволяет себе расслабиться и вести себя естественнее, свободнее. Она играет роль благополучной матери семейства, достойной жены и хозяйки.

Именно сбалансированность жизни англичан, их скептицизм в отношении всего нового и незаурядного, всего того, что нельзя подвести под существующие стандарты, по мнению английского писателя, – причина конформизма и ханжества, которые не позволяют развиваться настоящему свободному искусству, тема которого звучит на протяжении всего сборника «Башня из черного дерева».

Во Франции у англичан появляется возможность взглянуть на себя со стороны, попытаться объективно разобраться в своих проблемах. Через сравнение двух западных культур (Франции и Англии), через личное отношение англичан к чужой и своей собственной стране Фаулз характеризует поиск персонажами своего национального самосознания, необходимого для активного проявления себя в окружающем мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Фаулз Дж.* Кротовые норы. М., 2002.
2. *Фаулз Дж.* Дневники 1949–1965. М., 2007.
3. *Fowles J.* The Ebony Tower. Eliduc. The Enigma. На английском языке. М., 1980.
4. *Fowles J.* The Ebony Tower. Little, 1974.
5. *Цехановская Л.* Английский национальный характер в романе Дж. Фаулза «Дэниэл Мартин» // Учен. зап. Тарт. ун-та. 1986. Вып. 727.

ЖАНРОВАЯ КАТЕГОРИЯ МЕМУАРИСТИКИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАПАДНОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

Д. Н. Целовальникова

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В России мемуаристика как неотъемлемая составная русской духовной культуры уже давно вышла за рамки только литературоведческих исследований. Традиционно считаясь одним из наиболее сложных для теоретической рефлексии жанров, мемуаристика также привлекает внимание историков, философов, культурологов, социологов, психологов, лингвистов и даже редакторов-публицистов. Востребованность

этого сложного жанра, находящегося на границе между документальной и художественной литературой, действительно велика, поскольку повышенная ценностная нагрузка делает его актуальным и для отечественных исследователей, и для русских читателей. Особенно в те моменты, когда возникает потребность в расширении представлений о предыдущих эпохах, желание понять и оценить происходящее сегодня сквозь призму прошедших лет и событий.

Несмотря на обилие и разность подходов к изучению отечественной научной мысли, наличие множества типологических классификаций мемуаров и неизбежные расхождения в терминологии, можно говорить о том, что в России мемуаристика является единым источником гуманитарных наук, следствием чего становится максимальная всеохватность и всесторонность проводимых исследований. Так, размышляя о специфике литературоведческого и историографического подходов к мемуарам как явлению искусства или историческому документу эпохи, А. Г. Тартаковский утверждает, что между ними нет противоречия, поскольку существует «диалектика соотношения этих двух подходов, ибо, чем глубже и всестороннее мы познаем мемуары в их собственной сущности и генезисе, тем эффективнее раскроется значение заключенной в них информации» [1, с. 3].

Более того, несмотря на неослабевающий интерес отечественных ученых, в данной области не существует пока единства терминологии: термины «мемуары», «мемуаристика», «мемуарная литература», «мемуарный жанр», «документальная проза», «эго-документы» часто употребляются как «собираательные понятия, определяющие целую группу письменных источников, повествующих о прошлом и основанных на памяти автора» [2, с. 17].

Кроме термина «мемуары» в современных отечественных литературных энциклопедиях не зафиксировано других вышеупомянутых и часто используемых в литературоведении понятий, более того, все они приблизительно одинаково определяют признаки этого жанра. Л. А. Левицкий в «Литературном энциклопедическом словаре» определил мемуары как «повествование в форме записок от лица автора о реальных событиях прошлого, участником или очевидцем которых он был» [3, с. 759]. Исследователь отмечает трудности в отграничении мемуаров и автобиографий, более того, он полагает, что по многим признакам «мемуары примыкают к дневнику». Он также выявил и зафиксировал следующие устойчивые признаки мемуаров: достоверность, отсутствие вымысла, субъективность, ретроспективность, неполнота фактов, односторонность информации, живое и непосредственное выражение личности автора. Г. В. Якушева в «Литературной энциклопедии терминов и понятий» определяет мемуары как «разновидность документальной литературы и в то же время один из видов так называемой исповедальной прозы» [4, с. 524]. Кроме того, исследователь добавляет к вышеперечисленным признакам

живописность, событийность, фактографичность и документальность. Таким образом, в этих работах делается акцент на документальность, фактографичность и ретроспективность, при этом субъективность выделяется как важная составная жанра мемуаров.

Некоторые отечественные исследователи, рассматривающие существующие затруднения в терминологическом аппарате работ над мемуарами с точки зрения редакторского подхода, видят причину «терминологической путаницы» в том, что за термином «мемуары» закрепилось два основных смысла: в широком смысле мемуары есть комплекс произведений, различных по формальным признакам, но по содержательным отвечающих общим требованиям мемуарной литературы – достоверности, субъективности, ретроспективности и т. д. В узком же смысле мемуары есть жанр, в этом случае они являются синонимом «воспоминаниям». Поскольку понятие «мемуары» «долгое время определялось безотносительно к конкретному роду, виду или жанру литературно-художественных или публицистических произведений, не фиксировалось соотношение терминов» [5, с. 224], и возникло такое разделение смыслов.

Е. М. Агафонцева решает проблему определения родовой и видовой принадлежности мемуарной литературы не в классической, филологической системе, а в системе редактирования и редакторской подготовки изданий, классифицируя мемуарную литературу как вид, имеющий свои жанры, относя ее к художественно-документальной литературе. Вслед за Л. А. Левицким автор называет мемуарной литературой по аналогии с исторической, документальной литературой «комплекс произведений различных жанров, отвечающих основным требованиям мемуаристики» [5, с. 225]. В результате Агафонцева закрепляет за понятием «мемуары» определение жанра произведения, а понятия «мемуарная литература» и «мемуаристика» предлагает использовать как синонимичные, обозначающие вид литературы.

По мнению некоторых исследователей, сложность разграничения жанровых границ мемуаров приводит к необходимости пользоваться рабочим понятием «метажанр». В данном случае оно становится синонимом понятию «мемуарный жанр» (воспоминания) и его использование позволяет «отразить сложный контаминационный характер структуры мемуаров» [6, с. 127]. Е. Г. Бушканец рассматривает латинское происхождение слова «память» – «*memoria*» и полагает, что поскольку мемуарные источники – это источники, созданные по памяти, воспоминания, следовательно «термины “мемуары” и “воспоминания” по сути дела равнозначны» [7, с. 78], а термин «мемуары» получил свое распространение только потому, что он более удобен для образования производных.

Таким образом, термины «мемуары» и «воспоминания» можно считать синонимами в широком смысле этого слова, поскольку в переводе с французского слово *mémoire* означает все те же «мемуары», «воспоми-

нения», «записки». Слова «воспоминания» и «записки» уже существовали в русском языке к моменту заимствования слова «мемуары», однако в данном случае «мемуары» предпочтительнее именно в силу своей однозначности, поскольку «термин “воспоминания” бытует ныне по меньшей мере в трех значениях – как мыслительное действие по воспроизведению предшествующих состояний сознания; как содержимое того, что хранится в памяти, и как записки о прошлом» [1, с. 4].

В отличие от историков и литературоведов отечественные культурологи определяют мемуары как «личностную память пишущего о протекавшей на его глазах и через его сердце истории, парадоксальное явление человеческого сознания и культуры» [8, с. 194]. Парадоксальность данного явления заключается в том, что прошедшее присутствует в памяти как явление современности, поскольку «то, что человек помнит, находится с ним сегодня и потому современно» [8, с. 194]. Среди важных существенных признаков мемуаров Н. Е. Рожкова выделяет «некоторую временную дистанцию», с которой автор мемуаров фиксирует свои взгляды и позиции в отношении событий прошлого.

Более того, некоторые исследователи полагают, что к мемуаристике вполне применимы методы исследования естественных наук: согласно синергетическому подходу мемуары можно рассматривать как сложную систему взглядов и воззрений человека, складывавшихся постепенно под воздействием множества различных факторов. При этом человек, являясь частью какой-либо системы, например общества, формирует и свою собственную систему. Мемуарные источники дают возможность реконструировать достаточно длинные временные ряды, характеризующие свойства изучаемого процесса или явления. Некоторые исследователи ставят вопрос о том, что может повлиять на человека, создающего мемуары, какие события представляют для него наибольший интерес. По мнению Е. Полтавцевой, гораздо больше эмоциональных эпизодов, которые позволяют исследователю судить о личности автора, можно найти в дневниковых записях, так как они создаются непосредственно после каких-либо важных событий. Воспоминания составляются позже, и в них могут отсутствовать некоторые детали, намеренно исключенные мемуаристом, но для историков имеющие большое значение [9].

Таким образом, в отечественной научной мысли, несмотря на обилие и разнообразие подходов, определений и классификаций, мемуаристика является единым источником гуманитарных наук и успешно развивается с учетом достижений всех смежных гуманитарных областей науки.

По ряду объективных причин в XX в. отечественное литературоведение и наука вообще развивались в изоляции от западных исследований, межкультурная коммуникация была нарушена, работы западных исследователей не переводились и не публиковались в нашей стране. Поэтому неудивительно, что в работах западных исследователей мемуарный жанр имеет совсем иную трактовку и ценностную нагрузку. В подавляющем

большинстве работ западных ученых мемуарная форма считается «младшей сестрой» автобиографической формы [10, с. 45].

Термин «автобиография» впервые был использован в 1809 г. Р. Саути для обозначения группы источников личного происхождения, в которых авторы писали о произошедших с ними событиях [11, с. 7]. Потребность в этом термине была поистине велика, поскольку на тот момент не существовало понятия, способного объединить повествование от первого лица и критику подобных произведений.

Фактически, в западной научной мысли возникли те же сложности с определением и классификацией источников личного происхождения, что и в российской науке. В широком смысле термин «автобиография» объединил в себе комплекс произведений, написанных автором о себе самом, которые отвечали общим требованиям мемуарной литературы, т. е. были достоверны, субъективны, ретроспективны и т. д. Более того, в XIX в. наряду с термином «автобиография» использовались также термины «мемуары» и «жизнеописания», на тот момент еще полные синонимы, однако среди критиков и редакторов прижился именно термин «автобиография», которым они обозначали произведения, написанные автором о себе самом.

Таким образом, можно заключить, что на протяжении многих лет термин «автобиография» в западной научной мысли соответствовал термину «мемуары» в отечественной. Впрочем, проблема определения границ жанра автобиографии и его признаков, возникшая в начале XIX в., так и не была решена к концу XX столетия. Аналогично отечественным попыткам дать определение жанра мемуара, попытки зарубежных литературоведов дать определение жанра автобиографии ведутся и по сей день. На данный момент существует около тридцати определений этого жанра, однако научные споры продолжаются, более того, по словам Р. Смита, на данный момент «теория автобиографии представляет собой хорошо освоенную территорию. Фактически, существует не только множество теорий автобиографии, но и теорий этих теорий, число которых постоянно растет» [12, с. 951].

Количество публикаций по критике и теории автобиографии в последние три десятилетия просто ошеломляет, так же, впрочем, как и количество публикаций в этом жанре, как реальных, так и виртуальных. К концу XX в. произведения автобиографического жанра заняли неожиданно прочную, хотя и несколько противоречивую позицию на книжных рынках Запада. Хотя основное значение термина почти не изменилось, его подразумеваемое значение вобрало в себя документальные факты и поэтический вымысел, переплетение правды и лжи, иллюзии и заблуждения и прочие сложности. По мнению К. П. Стича, значение термина «автобиография» стало зависеть от ожиданий, намерений и мудрости как самого рефлекслирующего писателя, так и читателя и критика [13, р. ix].

Подходы западных ученых к изучению автобиографического жанра можно разделить на две группы. Первая сделала объектом анализа достоверность и фактографичность воспоминаний, поскольку, по их мнению, невозможно четко и безусловно разграничить документальную и художественную литературу. Вторая группа ученых сделала объектом анализа взаимоотношения автора и читателя, избегая проблемы отделения правды от вымысла.

Так, У. Шпенгман, размышляя о чистоте жанра, полагает, что «все-возможные стихи, романы и пьесы, несмотря на свою вымышленность, поднимают те же вопросы “самоопределения личности”, что и автобиографии» [14, с. 23]. Ф. Р. Харг утверждает, что «претендуя на историчность, автобиография должна быть вымыслом» [15, с. 488], хотя и признает, что подобная свобода интерпретации недопустима ни со стороны автора, ни со стороны читателя. Б. Дж. Мэндел также считает, что ответственность автора и ожидания читателя предполагают истинность и отсутствие вымысла в описываемых событиях, поскольку намерение автора заключается в том, чтобы передать впечатление «это случилось со мной», несмотря на использование методов и приемов, характерных для художественной литературы [16, с. 53].

Н. Фрай в свою очередь полагает, что художественное произведение и автобиография имеют много общего, более того, он утверждает, что «автобиография есть еще одна форма, которая примыкает к роману» [17, с. 307]. Вслед за ним Д. Мэнсел использует образ подковообразного магнита, чтобы определить специфические особенности автобиографии или художественного произведения [18, с. 75], а Дж. Мэй использует образ цветового спектра [19, с. 189].

Размышляя о соотношении правды и вымысла в автобиографии, У. Л. Ховарт предложил термин «драматизированная автобиография» для произведений, которые «причудливо сочетают в себе вымысел и правду» [20, с. 99]. Вслед за ним Дж. Гасдорф заявил, что «значение автобиографии следует искать вне категорий правды и вымысла» [21, с. 43].

В последние два десятилетия ситуация довольно существенно изменилась, поскольку развитие критики и теории автобиографии отражает изменения и тенденции современного зарубежного литературоведения в целом. Хотя некоторые исследователи произведений автобиографического жанра все еще пытаются разграничить правду и вымысел в автобиографии, такой подход был отвергнут большинством ученых в пользу собственно анализа текста как явления литературы и языка. Предпосылкой к этим изменениям и появлению подхода к произведениям, написанным автором о себе самом, стала работа М. Билсона «Мемуары: Новые перспективы забытого жанра». Исследователь попытался опровергнуть общепризнанный взгляд на мемуары как «неполные, поверхностные автобиографии» и «неточные, слишком личные истории» [22, с. 259].

Билсон полагает, что любой жанр есть «контракт между писателем и его аудиторией», поэтому исследователь стремится «прояснить ожидания писателя-мемуариста и его аудитории через этот “контракт” и таким образом устранить некоторое смешение толкований, преследующее этот жанр» [22, с. 260]. Применительно к жанру мемуара такой «контракт» подразумевает не только искренность и правдоподобие изложения писателем-мемуаристом событий своего прошлого, но и наличие некоей «нравственной перспективы». Таким образом, по мнению ученого, мемуары «представляют процесс переживания и переоценки писателем своих воспоминаний» для того, чтобы «будучи свидетелем неких событий своей жизни подтвердить их важность и значимость для будущего» [22, с. 261].

По мнению ученого, вопрос о принадлежности мемуарных произведений к литературе должен решаться не на основании их стилистических особенностей, а на оценке структуры произведения и глубины, полноты внутреннего мира мемуариста, а также убедительности и обоснованности его нравственной перспективы. Под нравственной перспективой исследователь подразумевает не законы нравственности и морали, налагаемые на жизнь, а, скорее, видение жизни во всей полноте и сложности происходящих событий, которое автор обретает в течение всей своей жизни и которое прослеживается на протяжении всего произведения.

Впоследствии подобное отношение к автобиографии появилось в работах одного из самых влиятельных и известных исследователей жанра автобиографии французского критика Ф. Лежена, который также сделал попытку принять точку зрения читателя и сформулировал на основании взаимодействия автора и читателя свой «*le pacte autobiographique*» («автобиографический пакт»). Данное переключение внимания с автора на читателя пришло из постмодернизма и быстро прижилось и в других областях литературоведения. Сосредоточившись именно на восприятии автобиографии читателем, Лежен избегает отделения истинных фактов от вымысла, поскольку с точки зрения внутренней природы текста между автобиографией и романом «нет никакой разницы» [23, с. 17]. По мнению исследователя, причина жанровых различий в том, что в отличие от романа автор автобиографии, герой и повествователь являются одним лицом. Более подробное и обширное исследование Лежена изменило традиционный взгляд на теорию автобиографии и стало, возможно, самым значительным вкладом в изучение этой жанровой категории.

Помимо двух рассмотренных выше подходов в западном литературоведении сложился еще один, довольно парадоксальный и неоднозначный для восприятия российских ученых (хотя и не новый), гендерный подход к разграничению мемуаров и автобиографии.

Уже упомянутый выше М. Билсон написал в соавторстве с С. А. Смит совместную статью, в которой он утверждает, что женщины считают для себя мемуарную форму более подходящей, чем автобиография, поскольку она позволяет им «жить в мире других людей», кото-

рые, «собранные вместе в памяти женщины-мемуаристки, приобретают особо важное значение в раскрытии личности автора» [24, с. 263]. Более того, исследователи убеждены в том, что «рассказывая истории других людей, женщины-мемуаристки упрощают тем самым свою задачу – рассказ о себе». На основании вышеизложенного авторы видят принципиальное отличие автобиографа от мемуариста в том, что «последний оставляет “проблему субъекта-объекта” нерешенной, в то время как автобиограф воспринимает себя как “духовный универсум” (“psychic totality”) и, следовательно, свободен от уз исторической матрицы, то есть он совершенно независим от исторической ограниченности своего времени» [24, с. 277]. Данный подход представляется особенно интересным с точки зрения межкультурной коммуникации, поскольку представляет собой наиболее наглядный пример разницы культур и менталитетов в отражении жанровой категории мемуара. Однако это тема для отдельного исследования.

На основании обзора работ отечественных и западных литературоведов можно сделать два важных вывода: во-первых, терминологическая путаница в западном литературоведении в 70-х гг. XX столетия достигла своего апогея, поскольку мемуары являются отражением личности и ее жизненного пути в зеркале истории и уж никак не могут быть «неполными», «поверхностными» или «слишком личным». Во-вторых, становится ясно, что термин «автобиография» в западном литературоведении означает не только и не столько «историю своей жизни, написанную от первого лица», сколько гораздо более объемную жанровую категорию, включающую в себя разнообразные источники личного происхождения, одним словом, то, что в российской научной мысли бытует под названием «мемуары».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тартаковский А. Г.* 1812 год и русская мемуаристика опыт источниковедческого изучения. М., 1980.
2. *Машнина Е. В.* Мемуаристика как предмет научного исследования // *Вопр. культурологии.* 2008. № 10.
3. *Левцкий Л. А.* Мемуары // *Краткая литературная энциклопедия* : в 9 т. / под ред. А. А. Суркова. М., 1967. Т. 4.
4. *Якушева Г. В.* Мемуары // *Литературная энциклопедия терминов и понятий* / под ред. А. Н. Николюкина. М., 2001.
5. *Азафонцева Е. М.* К вопросу о понятийно-терминологическом аппарате работ по мемуарам // *Омский научный вестник.* 2006. № 7(43).
6. *Колядич Т. М.* Воспоминания русских писателей : Проблемы поэтики жанра. М., 1998.
7. *Бушканец Е. Г.* О классификации мемуарных источников // *Русская литература и освободительное движение.* Казань, 1972. № 3.

8. Рожкова Н. Е. Военные мемуары как история и как литература // Литературная учеба. 2009. № 1.

9. Полтавцева Е. Применение синергетического подхода к вопросу изучения мемуарных источников // Социально-гуманитарное и политологическое образование. Историография, источниковедение и специальные исторические дисциплины : электронный журнал. URL : <http://www.humanities.edu.ru> (дата обращения : 28.10.2003).

10. Buss H. Pioneer Women's Memoirs : Preserving The Past / Rescuing Self // Reflections : Autobiography and Canadian Literature. Ottawa, 1988.

11. Anderson L. R. Autobiography : New Critical Idiom. N.Y. : Routledge, 2001.

12. Smith R. Derrida and Autobiography // Literature, Culture, Theory (Comparative Literature Issue), 1995. Vol. 110. № 4.

13. Stich P. R. Introduction // Reflections : Autobiography and Canadian Literature. Ottawa, 1988.

14. Spengemann W. C. The Forms of Autobiography : Episodes in the History of a Literary Genre. New Haven, 1980.

15. Hart F. R. Notes for an Anatomy of Modern Autobiography. New Literary History. Vol. 1, № 3, History and Fiction. 1970.

16. Mandel B. J. Full of Life Now // Autobiography: Essays Theoretical and Critical. Princeton, 1980.

17. Frye N. Anatomy of Criticism. Princeton : Princeton Univ. Press, 1957.

18. Mansell D. Unsettling the Colonel's Hash : 'Fact' in Autobiography // The American Autobiography. Albert E. Stone ed., Englewood Cliffs, New Jersey, 1981.

19. May G. L'autobiographie. P. : Presses Universitaires de France, 1979.

20. Howarth W. L. Some Principles of Autobiography. New Literary History. Vol. 5. Maryland, 1974.

21. Gusdorf G. Conditions and Limits of Autobiography // Autobiography : Essays Theoretical and Critical / ed. James Olney. Princeton, 1980.

22. Billson M. F. The Memoir : New Perspectives on a Forgotten Genre // Genre 10.2, 1977.

23. Lejeune Ph. L'autobiographie en France. P., 1998.

24. Billson M. F., Smith S. A. Lillian Hellman and the Strategy of the 'Other' // Women's Autobiography : Episodes in the History of a Literary Genre. Ballimore, 1976.

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

А. О. Шелюгина

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В жизни человека процессы общения, коммуникации играют чрезвычайно важную роль. Поэтому неслучайно процесс общения, коммуникации привлекает внимание специалистов в самых разных областях науки как за рубежом, так и в отечественной науке.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи давно стали использовать понятие «коммуникация». Этот термин позднее был принят и отечественными учеными. В отечественной литературе понятия «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном подходе между ними обнаруживаются некоторые различия.

В психологической и социологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но несинонимические понятия. Здесь термин «коммуникация», появившийся в научной литературе в начале XX в., используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т. п. в человеческом общении), а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы. Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. В числе основных функций общения также выделяются контактная, призванная удовлетворить потребность человека в контакте с другими людьми, и воздействующая, проявляющаяся в постоянном стремлении человека определенным образом воздействовать на своего партнера.

Сегодня все больше ученых обращаются к теории и практике межкультурной коммуникации, поскольку стало ясно, что для разрешения проблем межкультурного общения необходимо объединить усилия представителей разных наук. То, что межкультурная коммуникация заставляет прислушиваться друг к другу исследователей, которые прежде были склонны ревниво охранять границы своих дисциплин от «вторжения извне», пожалуй, является, самым большим ее достижением. С другой стороны, для нынешнего состояния межкультурной коммуникации характерны эклектичность и разноголосица, отсутствие общих методологических оснований исследования, единых концептуальных подходов. Нет четко определенной теоретической базы, единства тер-

минологии, исходных посылок, которые бы позволили представителям разных научных сфер и направлений достичь конструктивного взаимопонимания. Существует некоторая размытость в определении того, что считать межкультурной коммуникацией: неоправданное расширение границ межкультурной коммуникации или же, напротив, сведение ее к области лишь прикладных исследований, неучет того факта, что межкультурная коммуникация представляет собой самостоятельную науку с собственным понятийным аппаратом и внушительной историей научных изысканий.

Если в США и других западных странах хорошо развита коммуникативистика, но не уделяется достаточного внимания языковедческим аспектам дискурса, то в России, напротив, наблюдается серьезный крен в сторону лингвистики, а теория коммуникации находится в процессе становления. Начало активного изучения межкультурной коммуникации в России можно датировать концом 70-х гг. XX века. Тогда, благодаря усилиям сотрудников сектора психолингвистики и теории коммуникации Института языкознания РАН, были выпущены сборники, в которых нашли отражение проблемы межкультурной коммуникации отечественной действительности.

В 1996 г. в вузах России среди специальностей высшего профессионального образования появилась специальность «лингвистика и межкультурная коммуникация». Изменение классификатора специальностей в связи с переименованием специальности «иностранные языки» было вызвано признанием того факта, что изучение иностранных языков невозможно без знания культуры, менталитета, национального характера, обычаев и традиций носителей этих языков. Центром по разработке методических аспектов межкультурной коммуникации стал факультет иностранных языков МГУ. В 1997 г. на основе авторских курсов по межкультурной коммуникации, культурной антропологии и спецкурса «Язык и культура» С. Г. Тер-Минасовой была выпущена монография «Язык и межкультурная коммуникация» [1].

При изучении проблем межкультурной коммуникации с позиции этнолингвистики, по утверждению Н. И. Толстого, «существенно рассмотрение не только и не столько отражения народной культуры, психологии и мифологических представлений в языке, сколько конструктивной роли языка и его воздействия на формирование и функционирование народной культуры, народной психологии и народного творчества». Он предлагает два определения этнолингвистики: 1) раздел лингвистики, объектом которого является язык в его отношении к культуре народа; изучает отношения в языке культурных, народно-психологических и мифологических представлений и «переживаний»; 2) «комплексная дисциплина, предметом изучения которой является “план содержания” культуры, народной психологии и мифологии независимо от средств и способов их формального воплощения (слово, предмет, обряд, изображение и т. д.)». Н. И. Тол-

стой полагает, что такое изучение «может вестись преимущественно или исключительно лингвистическими методами» [2, с. 315].

Лингвокультурологию В. Н. Телия определяет как часть этнолингвистики, посвященную изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в их синхронном взаимодействии [3, с. 217]. «Объект лингвокультурологии изучается на “перекрестке” двух фундаментальных наук: языкознания и культурологии» [3, с. 222].

В. А. Маслова выделяет следующие предметы лингвокультурологии: 1) безэквивалентную лексику и лакуны; 2) мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; 3) паремиологический фонд языка; 4) фразеологический фонд языка; 5) эталоны, стереотипы, символы; 6) метафоры и образы языка; 7) стилистический уклад языков; 8) речевое поведение; 9) область речевого этикета Маслова [4, с. 36–37].

Б. С. Ерасов выделяет два основных научных подхода к проблеме межкультурной коммуникации: инструментальный и понимающий. Первый нацелен на достижение практического результата (успешной адаптации индивидов в инородной среде и создание методики обучения эффективному межкультурному общению в конкретном контексте), второй дает возможность рассматривать изменения в культуре и личности, которые происходят в результате встречи с «иным», перспективы развития человеческой способности к межкультурной коммуникации, формирования личности – посредника между культурами. Основой этого подхода является идея необходимости сохранения самобытности и в то же время взаимодействия культур. Видение динамики межкультурной коммуникации с этих позиций предусматривает непрерывное развитие и совершенствование качества общения, формирование позитивного отношения к различиям с целью роста взаимопонимания культур в разных сферах и на разных уровнях [5, с. 443–444]. Представляется, что именно такой подход к проблемам межкультурной коммуникации является наиболее перспективным.

И. Э. Клюкановым выполнено системно-семиотическое исследование, посвященное созданию концепции динамики межкультурной коммуникации и построению нового понятийного аппарата для описания этой динамики. В качестве центрального явления межкультурной коммуникации он рассматривает перевод, который представляет собой семиозис коммуникативной деятельности. Семиозис как перевод создает разнонаправленный и многомерный коммуникативный универсум – силовое поле, разные аспекты которого характеризуются разной степенью четкости [6, с. 135].

Подобный взгляд на перевод и его роль в процессе межкультурной коммуникации дает возможность представить функционирование языка как нелинейного механизма. Трактовка межкультурной коммуникации как поисков семиотической свободы содержит в себе значительный потенци-

ал. Однако здесь нужно заметить, что существует точка зрения, согласно которой перевод нельзя считать одним из частных случаев межкультурного взаимодействия. В. М. Лейчик считает «неправомерным рассматривать в рамках диалога культур вопросы межъязыкового перевода» [7, с. 124].

Базисными для многих психолингвистических исследований стали предложенные Е. Ф. Тарасовым положения теории межкультурной коммуникации как новой онтологии анализа языкового сознания [8, с. 7–22]. Основы теории межкультурной коммуникации разрабатываются как частный случай речевого общения, при этом подчеркивается их связь с темой языкового сознания. Предлагается интегрированный подход к изучению таких многогранных явлений, как межкультурная коммуникация и языковое сознание.

В целом необходимо отметить, что теории межкультурной коммуникации еще предстоит сложиться в стройную систему знаний о проблемах межкультурного общения. Внимание российских и западных ученых к исследованиям друг друга, научное осмысление бесчисленных ситуаций общения между представителями разных лингвокультур могло бы сыграть неопределимую роль в формировании межкультурной коммуникации как науки.

Современное состояние гуманитарной науки, с одной стороны, и объективные условия изменившегося мира – с другой, неотвратимо требуют нового осмысления проблем, как уже известных, так и актуальных для нового времени. Проблема взаимодействия языка и культуры в последнее время активно исследуется в языкознании (и не только в нем), являясь, вероятно, одной из центральных для многих интенсивно развивающихся направлений современной лингвистической науки (психолингвистики, когнитивной лингвистики, этнолингвистики, теории коммуникации и других). В этом видно наглядное подтверждение ярко проявляющейся в последнее время тенденции к антропоцентризму.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
2. *Толстой Н. И.* Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин // Русская словесность : антология. М., 1997.
3. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
4. *Маслова В. А.* Введение в лингвокультурологию. М., 1997.
5. *Ерасов Б. С.* Социальная культурология. М., 1997.
6. *Клюканов И. Э.* Динамика межкультурного общения : К построению нового концептуального аппарата : дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 1999.
7. *Лейчик В. М.* Реальное и виртуальное в понятии «диалог культур» // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и МКК. 2001. № 4.
8. *Тарасов Е. Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Л. Г. Абдуллина

*Казанский государственный финансово-экономический институт
Кафедра иностранных языков в сфере экономики, менеджмента
и бизнеса*

Язык является важнейшим инструментом формирования и развития нации. Немецкий и русский языки, принадлежащие к двум великим мировым культурам, по-прежнему играют важную роль во всех сферах общественной жизни. Однако количество публикуемых на этих языках научных работ постоянно сокращается. Является ли потеря значимости только поверхностным феноменом, зависящим от внешних изменений, или это отражение процесса более глубоких преобразований, происходящих в условиях глобализации? Решением этих и подобных вопросов заняты современные социолингвисты России и Германии.

Известные ученые – лингвисты и представители естественных наук из Германии и России – в своих трудах и на международных конференциях поднимают вопросы о роли немецкого и русского языков как научных языков, о так называемом языковом упадке, о значимости многоязычия, а также о различиях в оценке ситуации в обоих языках. Например, проф. Ульрих Аммон (Дуйсбург) занимается исследованием позиции немецкого языка в экономике, науке, политике и Интернете. Проф. Петер Айзенберг, лингвист из Потсдама, изучает процесс развития современного немецкого языка.

Что касается языкового упадка и развития, то данная тема включает два понятия, которые касаются отношений языкознания и общественности. В целом, лингвистам сложно говорить об упадке языка, и поэтому

они скептически относятся к обсуждению мер по развитию культуры речи. Понятие «упадок языка» (*Sprachverfall*) все же имеет большое значение для открытого (общественного) языкового диалога и играет, таким образом, значительную роль для восприятия языка обществом. Языковым диалогом (*Sprachdiskurs*) лингвист В. Хартунг называет то, что языковые группы говорят или пишут об основополагающих характеристиках своего языка и связанных с этим ценностях [1, с. 42].

П. Айзенберг считает, что языкознание должно участвовать в этом обсуждении. Лингвистический вклад состоит в том, чтобы придать языковому диалогу объективный характер и информировать о мероприятиях по развитию культуры речи и их шансах на успех. В этом смысле необходимо, во-первых, получить четкое представление о языковых изменениях. Во-вторых, они могут быть оценены и использованы практически [2].

Различают лексические и структурные изменения языка, причем лексические изменения могут влиять также и на структурные. Лексические изменения, с другой стороны, в значительной степени имеют маргинальную природу, они определены языковой модой и отображают во многих случаях непосредственно внеязыковые явления. В этом отношении они эфемерны и одновременно тяжело поддаются влиянию, потому что общественные изменения нельзя вылечить только по языковому симптому. Это также касается увеличения числа интернационализмов, которые имеются как в русском, так и в немецком языках как следствие процесса глобализации (рус. – глобализация, нем. – *Globalisation*, англ. – *globalisation*). Изменения в языке могут происходить из-за внешнего воздействия. Например, частично отменяется табу на употребление сниженной лексики, слова заменяются другими (эвфемизмы) или вычеркиваются из списка употребительной лексики. Подобную практику вмешательства в естественное развитие языка можно было наблюдать в обоих языках на ранних этапах их истории (например пуризм в России и Германии).

О структурных изменениях кратко можно сказать следующее. После фиксации письменного стандарта русскому и немецкому языкам приходится считаться с замедленным фонологическим преобразованием. Сам процесс стандартизации в обоих языках был связан со значительными морфологическими и синтаксическими изменениями и с формированием орфографии. В связи с этими процессами имела тенденция к упрощению морфологии и усложнению синтаксиса. Часто изображаемое упрощение языков посредством перехода к аналитическому языковому строю не соответствует действительности. Структурные изменения, которые можно наблюдать в настоящее время, в обоих языках недостаточно исследованы, но доступны для изучения благодаря имеющимся техническим возможностям (электронные тексты).

С особой тщательностью необходимо выяснить, какие изменения вызваны контактом с английским языком. В немецком языке это касается изменений просодии слова, связанных с появлением неслоговых флек-

сионных суффиксов (-s во множественном числе, неслоговый генетив). В русском языке появились неизменяемые номинальные формы в сложносоставных словах и атрибутивных структурах. В среднесрочной перспективе значительным для русского языка может быть и растущее употребление латинского алфавита, например в языке рекламы. Существует необходимость решения проблем в названных аспектах, чтобы увидеть реальную картину ожидаемого развития русского и немецкого языков.

В сфере научной терминологии в русском языке складывается следующая ситуация. Здесь не имеет большого значения тот факт, из какого языка происходят термины. У. Аммон отмечает, что остро стоит вопрос расширения, модернизации и кодификации научной терминологии в словарях и ее последовательного употребления [2].

Ученые из Германии в целом признают, что английская терминология необходима для международной коммуникации. Но развитие немецкоязычной терминологии считается обязательным (в целях коммуникации со своим обществом) и осуществимым. Также выражается обеспокоенность, что два набора терминов (немецкая и английская терминология) представляют для ученых некоторых дисциплин большую нагрузку, поэтому употребление английских терминов в немецких текстах не считается особо проблематичным.

Исследователи не считают проблемой и то, что традиционный вид русских научных типов текста («полемиическая форма», предполагающая словесное состязание с целью доказать истинность собственной точки зрения и несостоятельность позиции противника) постепенно заменяется англосаксонским типом («аддитивная форма», дающая возможность исчерпывающего объяснения свойств целого из свойств частей или, наоборот, свойств частей из свойств целого) [2]. Что касается немецкого языка, то недостаточное владение англосаксонскими видами текста способствует неприятию англоязычных научных работ и снижает воздействие научных текстов. Решением проблемы могло бы стать овладение англосаксонскими формами текста, а также создание благоприятных условий для публикации немецкоязычных текстов в научных журналах.

Российская ситуация характеризуется продолжительным использованием русского языка для любого вида научной коммуникации, и этому в настоящее время ничто не угрожает, так как российские ученые по-прежнему общаются между собой только на русском языке. Конечно, будущие изменения следует тщательно изучать.

В Германии проблемным является вопрос широкого использования английского языка немецкими учеными также и во внутренней коммуникации между собой (неформальное общение или на конференциях). Больше всего эта проблема касается представителей естественных наук. Часто это препятствует использованию немецкого языка иностранными обучающимися или учащимися. В связи с этим лингвисты предлагают проводить специальные мероприятия, способствующие осознанию не-

мецкими учеными силы языка; оказывать содействие, в т. ч. финансовое обеспечение, изучению немецкого языка иностранными учеными, находящимися в Германии продолжительное время; обеспечить обязательное получение основательных знаний по немецкому языку во время обучения в рамках новых англоязычных международных курсов в немецких вузах и сделать необходимым прохождение отдельных дисциплин на немецком языке (за исключением краткосрочного обучения).

Как российские, так и немецкие ученые важным считают, чтобы информация о вышедших на русском или немецком языках научных публикациях доходила до ученых, не являющихся русско- или немецкоговорящими. Для этого подходят письменные или устные краткие отчеты на английском языке (журнальные статьи или доклады), которые могут вызвать интерес к изучению соответственно русского или немецкого языков.

Йохен Шольц (директор представительства Немецкой академии менеджмента Нижней Саксонии и представитель Союза немецкой экономики в Российской Федерации) рассматривает многоязычие как политическую и экономическую задачу. Если немцы рассчитывают, что за границей немецкий язык как минимум займет второе место после английского языка при выборе языка для изучения, то они должны показать, что и сами готовы изучать какие-то языки помимо английского. В России не государство/правительство решает, какие языки нужны и поэтому востребованы. В школе это, как правило, родители, которые определяют, какой именно язык ребенок должен изучать. Затем человек сам принимает решение, руководствуясь при этом всегда практической выгодой от затрат времени и сил на изучение иностранного языка. Поэтому каждой отдельной целевой группе необходимо показать пользу овладения немецким языком. Родители, учителя, преподаватели и сами учащиеся – к каждому нужен индивидуальный подход [2].

Немецкий язык за границей, например в России, постепенно теряет свое значение уже в школе, так как востребованность языка и желание его изучать, прежде всего со стороны родителей, все больше снижается. Особую проблему в России представляет отношение министерства образования к урокам иностранного языка. Изучение одного иностранного языка является обязательным, а обучение другим иностранным языкам только рекомендуется. Это вызывает сожаление еще и потому, что учителя немецкого языка небезосновательно считаются наилучшим образом подготовленными и мотивированными специалистами. Значительную роль в повышении квалификации учителей играет Немецкий культурный центр им. Гёте.

Интерес к немецкому языку снова усиливается во время учебы в вузе. Для получения высшего образования часто требуется второй иностранный язык. Мотивацией является то, что для участия во многих программах обмена, предлагаемых немецкими фондами и Германской служ-

бой академических обменов (*DAAD*), требуется знание немецкого языка. Эти программы особенно популярны в России.

С увеличением числа немецких компаний в России (различные источники говорят о 3000–4000) растут потребность в сотрудниках, владеющих немецким языком, и, следовательно, возможность быть принятым на работу в немецкую фирму. Многоязычие приобретает растущее значение в профессиональной жизни. Исследования свидетельствуют о том, что люди, владеющие несколькими языками, лучше всего умеют решать проблемы. Им удастся рассмотреть вопрос с разных точек зрения. Многоязычные люди креативны в своем мышлении, что помогает им находить инновационные и оригинальные решения.

Крупные предприятия, работающие на международном уровне, пытаются решить проблему внутренней коммуникации, используя английский язык в качестве языка компании. Но уже на уровне среднего менеджмента возникают трудности. Чтобы открывать производство в других странах, для экономического успеха необходимо обязательно говорить на языке соответствующей страны. Решающее значение имеет многоязычие в средних компаниях. Российский опыт показывает, что все более востребованы специалисты, которые владеют немецким языком и могут общаться с материнской компанией в Германии и, прежде всего, ее сотрудниками на языке соответствующей страны.

С 1997 г. Германия в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров предлагает ее российским выпускникам пройти практику в Германии. Кто хочет в течение двух или трех месяцев активно участвовать в экономической жизни немецких фирм, должен говорить по-немецки. С 2006 г. существует практика для молодых немецких руководителей в России. Знание русского языка пока не является требованием. Но его наличие поможет лучше понять не только содержание профессии, но и ментальные особенности.

Й. Шольц считает, что многоязычие должно стать нормой – родной язык плюс два иностранных. Английский язык как средство коммуникации, без сомнений, приобретает в мире господствующее положение. Несмотря на это, необходимо, чтобы в школе, в вузе и в профессиональной жизни еще один иностранный язык мог найти свое место в зависимости от личных интересов [2].

В свою очередь, В. Хартунг отмечает, что в мире, где деньги стали определяющим фактором, многоязычие представляет собой экономическую нагрузку, особенно для наиболее слабых языковых сообществ [1, с. 44]. В качестве примеров можно назвать фактическую невозможность реализовать всеобщее право на родной язык, а также языковые проблемы, возникающие в коллективных органах объединенной Европы.

Таким образом, на современном этапе в русском и немецком языках существуют некоторые социолингвистические проблемы, затрудняю-

шие их развитие. Среди них следует назвать снижение роли немецкого и русского языков в научной сфере, изменения, вызванные глобализацией, проблему многоязычия и др. Ученые из России и Германии, занимающиеся исследованием этих вопросов, предлагают пути решения проблем, при этом они отмечают многоаспектность и жизнеспособность двух рассматриваемых языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Hartung W.* Sprachdiskurse und ihre Bedeutung für ethnische Zusammengehörigkeit und Abgrenzung. UTOPIE kreativ. Н. 95 (September), 1998, S. 39–47.

2. *Ammon U., Eisenberg P. und Scholz J.* Die Rolle der europäischen Sprachen in der Zukunft – Deutsch-russische Erfahrungen und Perspektiven. Drei Konferenzberichte. URL : <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/mac/spb/de4244192.htm> (дата обращения : 20.12.2010).

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (на примере романа Г. Белля «Ansichten eines Clowns»)

Т. Г. Гембицкая

*Саратовский юридический институт МВД России
Кафедра социально-гуманитарных дисциплин специального факультета*

Актуальность проблемы «категория времени в структурно-семантическом анализе художественного произведения» обусловлена стремительным развитием лингвистики текста, органичным компонентом которой является анализ средств временной категории как важного элемента стилистической интерпретации любого художественного произведения.

Существует целая система средств выражения категории времени, при этом следует отметить, что система предполагает возможность модификаций набора средств исходя из особенностей авторского стиля. Темпоральность – это грамматическая категория глагола, являющаяся специфическим отражением объективного времени и служащая для темпоральной (временной) локализации события или состояния, о котором говорится в предложении. Эта локализация является дейктической, т. е. соотносенной прямо или косвенно с реальным или воображаемым. Она заключается в указании посредством противопоставления друг другу временных форм на одновременность, предшествование и следование событий моменту речи.

Временные и пространственные параметры художественного текста кардинально отличаются от тех, которые мы находим в других типах

текстов. Создавая воображаемый мир, автор волен сжимать, расширять, обрывать и вновь продолжать время действия и пространство в угоду заранее ограниченной содержательно-фактуальной информации. Попытка расчленения непрерывности на отдельные моменты движения проявляется во всяком литературном произведении и, более того, во всяком тексте. Другими словами, деление на главы, части, главки, отрывки, абзацы, сверхфразовые единства есть не что иное, как разложение процесса, помогающее увидеть самый процесс в его составляющих.

Э. Леммерт предлагает рассматривать время художественного произведения в связи с таким понятием, как «временной континуум» (*Zeitgestaltung/Zeitgeruest*), являющимся остоном художественного текста [1]. Временной континуум по сравнению с грамматической категорией времени в предложении представляет собой средство более масштабного изображения событий, поскольку в предложении нет развертывания мысли. По своей природе оно как бы «статично» («кусочек действительности»). Временной континуум осуществляет изображение течения времени в изменяемом пространстве. По существу континуум как грамматическая категория текста – это синтез когезии и прерывности.

Рассматривая временной континуум, мы обращаемся к морфологии глагола и, в частности, к его видо-временным формам, к их семантико-функциональным отношениям. Прошедшее время значительно ближе и понятнее, чем будущее. Это объясняется способностью нашего сознания воспринимать прошедшие события, факты, положения как уже известные, во всяком случае, не представляющие загадку; прошедшее время, в отличие от будущего, не вызывает у нас чувства беспокойства, неуверенности. Но в художественном произведении прошедшее время приближено. Силой художественной изобразительности автор делает прошлое настоящим. Читатель как бы становится свидетелем и наблюдателем происходящего.

Временной континуум предоставляет читателю возможность творчески воспринимать текст. Приходится домысливать некоторые факты, искать причинно-следственные связи и определительные отношения между разорванными действиями и связывать их между собой, восстанавливая непрерывность. Дискретность временных параметров не мешает проследживать события в их действенном виде. Таким образом, временной континуум в художественном изображении приобретает некие парадоксальные черты: настоящее время, выраженное соответствующими глагольными видо-временными формами, фактически относится к уже прошедшему отрезку времени, а прошедшее время, выраженное соответствующими видо-временными формами, фактически способно выражать настоящее (эпический и исторический претерит).

Последовательное построение литературного произведения отклоняется в изменяющемся объеме от последовательности представленных событий. Эти отклонения создают самобытный литературный вид каждо-

го отдельного произведения. Такую структуру Эберхард Леммерт называет «двусторонней» (*zweigleisige Struktur*) [1]. Временная перспектива или внутреннее разделение временного состояния произведения представляет собой отношение между временем (длительностью) произведения, т. е. повествовательным временем (*Erzaelzeit*) и временем в произведении, т. е. фабульным временем (*erzaelte Zeit*) [2]. Повествовательным временем Г. Мюллер называет отрезок, который наполнен языковым воплощением, чтением. Фабульное время, по Г. Мюллеру, – это внутренние масштабы времени повествования, т. е. отрезки времени, которые для своего течения использовали бы воображаемые события [3]. Отношение фабульного и повествовательного времен непостоянно и изменяется от страницы к странице. Таким образом, по длительности фабульного и повествовательного времен различают временную синхронность (*Zeitdeckung*), временное растяжение (*Zeitdehnung*) и временное сжатие (*Zeitraffung*).

При временной синхронности действия, представленные на сцене, длятся столько времени, сколько длятся такие же события в жизни за пределами сцены. Прожитый и сыгранный временные отрезки приблизительно синхронны. Посредством такой временной структуры можно представить драму (временная синхронность оформляет диалоги).

Чаще всего в литературных произведениях используется метод временного стяжения, при котором повествовательное время короче фабульного. Как переходный вариант сокращенного повествования выступает пропуск (*Auslassung/Aussparung*) определенного временного промежутка. Чаще всего такие пропуски имеют функцию членения или вырезания. Стяжение времени представляет собой варьирующееся непостоянное укорачивание времени события в повествовательном времени. Г. Мюллер различает два основных типа стяжения времени в произведении: «последовательное, постепенное» (*sukzessive Raffung*) и «повторяющееся-продолженное» (*iterativ-durative Raffung*). Последовательное стяжение представляет собой прогрессивное нанизывание событий по формуле: «Dann und dann...». Это основная сообщающая формула, имеющая решающее значение для событийных текстов.

Последовательное стяжение имеет две разновидности: скачкообразное стяжение (*sukzessive Sprungraffung*), когда опускаются второстепенные событийные звенья и повествование может быть выражено формулой «*veni, vedi, vici*», и постепенное (*sukzessive Schrittraffung*), когда событие развивается плавно, а временное соотношение приближается к синхронному.

Повторяющееся-продолженное стяжение охватывает более или менее большой временной интервал путем указания на отдельные регулярно-повторяющиеся события по формуле: *Immer wieder in dieser Zeit...* Или обобщенные события, распространяющиеся на весь данный интервал по формуле: *Die ganze Zeit hindurch*. Основная тенденция этих двух форм сводится к созданию статики, покоящейся в самой себе.

Наиболее интересным с точки зрения передачи мыслей, сновидений, сложных душевных и психологических процессов является такой прием изображения событий, как временное растяжение. При временном растяжении повествовательное время больше фабульного. Следует отметить, что данный прием выражения временных отношений встречается крайне редко, в основном в произведениях писателей-модернистов. Как правило, повествование в таком случае имеет форму «потока сознания». «Поток сознания» часто представляет собой предельную степень, крайнюю форму «внутреннего монолога», в нем объективные связи с реальной средой нередко трудно восстановимы. Время в литературных произведениях подобного рода имеет сложную нелинейную структуру. Временная ориентация поддерживается в таком случае за счет введения в повествовательную структуру своего рода временных островков, поддерживающих основную сюжетную линию произведения. Полное понимание данной литературной формы возможно только при достижении состояния «чтения между строк», то есть «невербального инсайта» в данную прозу или поэзию.

В подобной манере написан роман Генриха Бёлля «Ansichten eines Clowns» [4]. Описываемые в романе события происходят в послевоенной Германии. Главным героем романа является клоун Ганс Шнир – сын богатых угольных магнатов, выбравший для себя, вопреки ожиданиям его родителей, не совсем достойное занятие. Сюжет романа необычен – основная линия повествования вовсе не является главной. Большую часть романа занимает внутренний монолог главного героя, демонстрирующий его размышления и воспоминания. Основная линия повествования проста: от главного героя уходит любимая женщина. Он все чаще находит успокоение в алкоголе, что является причиной ошибок на сцене. На одном из своих выступлений Ганс Шнир получает травму. Он возвращается в свою боннскую квартиру, подаренную ему дедом. Оттуда по телефону главный герой пытается устанавливать контакты со своими знакомыми и родственниками с целью занять у них денег на жизнь в период своего физического и творческого восстановления. Телефонные реплики главного героя оформляются автором в виде отрывков прямой речи. Прямая речь в романе представлена в виде временной синхронности (*Zeitdeckung*). Поскольку основное содержание романа выглядит как внутренний монолог главного героя, то такие отрывки являются временными ограничителями, поддерживающими сюжетную линию романа.

Данный стилистический прием можно продемонстрировать на примере следующего отрывка романа, изображающего телефонный разговор Ганса Шнира со своей матерью. Ганс набирает номер дома своих родителей, горничная по ошибке подключает телефон матери для центрального бюро «Смягчим расовые противоречия», президентом которого мать главного героя является вот уже в течение нескольких лет. Сняв трубку, мать Ганса Шнира произносит официальным тоном:

«Hier Frau Shcnier», hatte ich wahrscheinlich gesagt: «Hier Hans, wie geht's Mama?» Statt dessen sagte ich «Hier spricht ein durchreisender Delegierter des Zentralkomitees jüdischer Jankees, verbinden Sie mich bitte mit Ihrer Tochter». Ich war selbst erschrocken. Ich hoerte, dass meine Mutter aufschrie, dann seufzte sie auf eine Weise, die mir deutlich machte, wie alt sie geworden ist. Sie sagte: «Das kannst du wohl nicht vergessen?» Ich war selbst nahe am Weinen und sagte leise «Sollte ich das, Mama?» Sie schwieg ich hoerte nur dieses fuer mich so erschreckende Altfrauenweinen.

Словосочетание *judische Jankees* используется здесь как цитация слов матери, относящая читателя в то время, когда мать Ганса Шнира – ярая общественница, имела несколько другие взгляды на «расовые противоречия» и вместе с национал-социалистами призывала «прогнать со священной немецкой земли жидовствующих янки». Подобную идеологическую непоследовательность главный герой считает весьма предсказуемой, поскольку ханжество, двуличие и приспособленчество считает основными чертами своей матери. Желая побольнее уколоть свою мать, он в таком же официальном тоне просит соединить его с покойной сестрой Генриеттой, которую мать в конце войны отправила служить в противоздушные войска, где та погибла. Услышав имя погибшей по ее вине дочери, мать Ганса начинает рыдать, и он понимает, насколько она постарела. Из этого небольшого отрывка можно без каких-либо особых временных ссылок сделать вывод о том, что отношения сына и матери были весьма натянутыми, и они не виделись в течение достаточно продолжительного промежутка времени. Ганс Шнир не может вспомнить мать добрым словом. Ее образ возникает в мыслях главного героя в связи с воспоминаниями о людях, страдавших по ее вине. Так, например, автор ретроспективно переносит читателя в детские годы главного героя. В этом отрывке Ганс Шнир рассказывает об алчности и лицемерии своей матери:

Ueber Geld duerfte aber bei uns zu Hause nicht gesprochen werden.

Wenn ..., sagte meine Mutter immer: «Ueber Geld sprechen – wie graesslich»... Wir bekamen nur sehr wenig Taschengeld, zum Glueck hatten wir eine grosse Verwandtschaft, wenn sie alle zusammengetrommelt wurden... uns hin und wieder etwas Geld zu stecken...

В данном отрывке романа Генрих Бёлль использует повторяющееся-продолженное стяжение (*iterativ-durative Raffung*), выражаемое формулой «Immer wieder in dieser Zeit», посредством которой можно изобразить цикличность описываемых событий. То есть всякий раз, когда заходил разговор о деньгах, мать выражала свое презрительное отношение к данной теме.

Повторяющееся-продолженное стяжение чаще всего вводится в роман в тех случаях, когда главный герой хочет выразить иронию по поводу изображаемых фактов. Намного реже, чем повторяющееся-продолженное стяжение, в романе встречается последовательное стяжение событий (*sukzessive Raffung*) или скачкообразное стяжение, когда опускаются вто-

ростепенные события и повествование может быть выражено в формуле «Dann ... und dann...» или, в случае более интенсивного сжатия – «veni, vedi, vici» («Пришел, увидел, победил»). Подобный способ изображения событий можно проиллюстрировать на примере следующего отрывка из романа, в котором автор демонстрирует воспоминания главного героя о его погибшей в конце войны сестре Генриетте. Образ сестры складывается из ее поступков:

Sie hatte eine ueberraschend dunkle Stimme und ein helles Lachen. Einmal fiel ihr mitten in einem Tennismatch der Schlaeger aus der Hand, sie blieb auf dem Platz stehen und blickte, traeuend in den Himmel, ein anderes Mal liess sie waehrend des Essens den Loeffel in die Suppe fallen; Meine Mutter schrie auf, beklagte die Flecken auf Kleid und Tischtuch;

Henriette hoerte das gar nicht, und als sie wieder zu sich kam, nahm sie den Loeffel aus dem Suppenteller, wischte ihn an der Serviette ab und ass weiter; als sie ein drittes Mal, waehrend des Kartenspielens am Kamin, in diesen Zustand verviel, wurde meine Mutter richtig boese.

Описанные в данном примере события сжимаются при помощи последовательного-скачкообразного стяжения, выражающегося по формуле «Dann ... und dann ...». В данном случае этот вид временного стяжения может быть выражен по формуле «Einmal, ein anderes Mal, ein drittes Mal...». Поскольку описываемые в данном отрывке события находятся в одной временной плоскости, т. е. в плоскости прошлого, автор использует единственную временную форму глагола – претерит.

На первый план при описании сестры Ганс Шнир выводит такие свойства ее характера, как мечтательность и рассеянность, что подтверждается многократным повторением фактов, изображающих эти качества характера Генриетты, и временными показателями einmal, ein anderes Mal, ein drittes Mal, выражающими кратность описываемых действий. Несмотря на гнев матери, каждый раз повторялось одно и то же.

Если временное сжатие, растяжение и временная синхронность изображают перспективу, протяженность описываемых событий, то такие приемы, как проспекция и ретроспекция служат средством локализации описываемых событий. Э. Леммерт определяет ретроспекцию как прерывание (die Unterbrechung) фиктивно-настоящего порядка событий и дополненное (die Entschub) или также обновленное обращение (die erneute Hinwendung) к событиям, которые происходили с действующими лицами в прошлом и теперь «перенесены» («nachgetragen»). Э. Леммерт и Г. Мюллер выделяют следующие виды ретроспекции: воссоздающая ретроспекция (aufbauende Rueckwendung), проясняющая ретроспекция (aufloesende Rueckwendung), интегрирующая ретроспекция (ingeschobene Rueckwendung), которая, в свою очередь, распадается на «шаг в прошлое» (Rueckschritt), «ссылку на факт в прошлом» (Rueckgriff) и «взгляд в прошлое» (Rueckblick).

Воссоздающая ретроспекция является важной типичной формой иллюстрации прошлых событий. Этот тип ретроспекции обычно вводится как вторая фаза повествования с непосредственной или сценической повествовательной вставкой, которая иллюстрируется через эту «перенесенную экспозицию» (*nachgeholt*e Exposition) в повествовании. Когда история эпического героя переносится в годы его детства, тогда сжатое изложение его оставшегося в прошлом детства и юности предлагает информацию о его происхождении, развитии и т. д.

Напротив, проясняющая ретроспекция появляется часто как предпоследняя фаза повествования (*vorletzte Erzählphase*), в которой до сих пор фрагментарно или однобоко излагавшиеся события еще раз с самого начала резюмируются, проясняются оставшиеся до сих пор нерешенными проблемы, напряжение, загадки.

Интегрирующая ретроспекция в отличие от двух предыдущих форм может вводиться повсеместно. Ретроспекция в романе оформляет мысли и воспоминания Ганса Шнира о членах католического кружка, который посещала его возлюбленная Мари, – Зоммервильде, Кинкеле, Фредейбейле, Блотхерте и Цюпфнере – «ярких» представителях немецкого католицизма. Именно эти люди были причиной разлуки главного героя и его возлюбленной. Эти воспоминания, как правило, возникают в связи с мыслями о Мари.

Так, в главе 9, описывающей католический кружок, автор, знакомя читателя с его членами, использует ретроспекцию для расширения образов этих людей, что в конечном итоге позволяет создать у читателя представление о принципах и ценностях, господствующих в немецкой католической церкви послевоенного времени. Так, образ Кинкеля, руководителя кружка, расширяется за счет привлечения воспоминаний Ганса Шнира, в которых описывается реакция отца Мари на восторженные отзывы дочери о Кинкеле. В данном отрывке повествования автор вводит интегрирующую ретроспекцию (*eingeschobene Rueckwendung*):

Der alte Derkum hatte immer wenn Marie anfing von Kinkel zu schwaermen, von den Kinkels-Coctails gesprochen: Mischungen aus wechselnden Bestandteilen: Marx, Guardiani oder Bloy plus Tolstoi.

Далее, чтобы подтвердить слова старого Деркума о двуличности и ханжестве Кинкеля, автор ретроспективно расширяет временное пространство, привлекая дополнительные факты из прошлого главного героя. Временная перспектива в данном отрывке романа оформлена при помощи повторяющегося-продолженного стяжения, что позволяет писателю выразить ироничное отношение отца Мари к идеалам своей дочери.

Помимо ретроспекции, в романе автор также использует проспекцию. Проспекция в отличие от ретроспекции редко вызвана самим ходом сюжетного развертывания, однако читатель может предугадать, что последует дальше в связи с отдельными актуализированными частями тек-

ста. Леммерт и Мюллер различают следующие виды проспекции: определенную проспекцию (*zukunfts-gewisse Vorausdeutung*), неопределенную проспекцию (*zukunftsungewisse Vorausdeutung*), введенную проспекцию (*eingefuehrende Vorausdeutung*), завершающую проспекцию (*abschliessende Vorausdeutung*) и интегрирующую проспекцию (*eingeschobene Vorausdeutung*). К неопределенной проспекции относятся все высказывания, переживания и т. д. героев повествования об их будущем в воображении. Напротив, определенная проспекция обращает внимание читателя непосредственно на упомянутые события, тему, персонаж и т. д., которые вступают в повествование позже. Введенная проспекция извещает читателя о событии, теме и т. д. уже в заголовке, предисловии или начале повествования. Заключительная проспекция находится в конце произведения и указывает на будущее, о котором в данном произведении больше не будет речи, т. е. фактически настоящее, в котором живет читатель. Заключительная проспекция может быть представлена следующим образом: «... so leben sie noch heute».

В романе автором чаще всего используется неопределенная проспекция (*zukunftsungewisse Vorausdeutung*).

Так, рассуждая на тему нравственности, Ганс Шнир в своей речи, обращенной к Кинкелю, во время их телефонного разговора говорит о том, что будущий брак Цюпфнера и Мари будет тяжким грехом для нее. В данном отрывке повествования автор вводит неопределенную проспекцию.

Mit Mari war alles in Ordnung, solange sie sich Sorgen um meine Seele gemacht hat, aber ihr habt ihr beigebracht, sich Sorgen um ihre eigene Seele zu machen, und jetzt ist es so, dass ich, dem das Organ fuer Metaphysik fehlt, mir Sorgen um Mariens Seele mache. Wenn sie mit Zuepfner verheiratet ist, wird sie richtig suendig.

Soviel habe ich von eurer Metaphysik kapiert. Es ist Unzucht und Ehebruch, was sie begeht, und Praelat Sommerwild spielt dabei die Rolle des Kupplers.

Здесь форма перфекта в строках 2, 6 является связующим звеном между актуальностью и неактуальностью, между прошедшим, к которому ретроспективно обращается главный герой с целью найти причину сложившейся ситуации, и настоящим. Форма футурума I в строке 4 указывает на проспективный характер высказывания, т. е. демонстрирует мысли автора, обращенные в будущее.

На примере анализа приведенных отрывков романа можно подтвердить общее положение лингвистики текста о своеобразии восприятия художественного произведения. Такой подход позволяет читателю творчески подойти к тексту, домысливать некоторые факты, искать причинно-следственные и определительные отношения между разорванными действиями и связывать их между собой, восстанавливая непрерывность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Laemmert E.* Bauformen des Erzaehlens. Stuttgart, 1967.
2. *Брандес М. П.* Стилистика немецкого языка. М., 1975.
3. *Mueller G.* Die Bedeutung der Zeit in der Erzaehlkunst. Bonn, 1946.
4. *Boell H.* Ansichten eines Clowns. Kiwi, 1977.

РУССКО-АНГЛИЙСКИЙ ИНТЕРЬЯЗЫК: ГОЛОВНАЯ БОЛЬ МЕТОДИСТОВ ИЛИ ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВИСТОВ?

Н. И. Иголкина

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Известная обособленность советской науки привела к тому, что многие направления исследований на Западе не попадали в поле зрения отечественных ученых. Одним из таких направлений, которое находится на стыке интересов лингвистики и методики преподавания иностранных языков, является отдельная область в рамках теории усвоения второго языка (second language acquisition), связанная с изучением интеръязыка (interlanguage). В настоящее время в отечественной науке очень мало исследователей уделяют внимание теоретической осмыслению данного явления, хотя такого рода работы могли бы существенно способствовать как развитию лингвистических теорий, так и повышению эффективности преподавания иностранных языков. Цель нашей работы – описать возможные перспективы развития данного направления в лингвистике и методике преподавания иностранных языков.

Как уже указывалось, приоритет в развитии данной темы принадлежит западным ученым. Об этом может свидетельствовать следующий факт. На запрос «interlanguage» англоязычный <http://yahoo.com> выдает 642.000 ссылок, в то время как русскоязычные поисковые системы выдают всего несколько сотен (yandex.ru – 327, google.ru – 424, rambler.ru – 200). Более того, в русском языке нет устоявшегося подхода к орфографии данного термина и, как следствие, в публикациях функционируют два варианта написания этого слова – «интеръязык» и «интерьязык», а ряд авторов предпочитают вообще не переводить этот термин на русский язык и используют либо английский термин «interlanguage», либо «промежуточный язык». В некоторых работах мы также встречали термин «межьязык» [1].

Необходимо констатировать тот факт, что подходы к трактовке анализируемого понятия у зарубежных и отечественных исследователей несколько отличаются. Приведем выдержки из работ зарубежных исследо-

вателей, в которых они либо дают определение понятию «interlanguage», либо оперируют данным термином, анализируя сопутствующие явления.

«...They (learners) contrast rules, try them out, and alter them if they prove to be inadequate. Language learning, in this account, proceeds in a series of transitional stages, as learners acquire more knowledge of the L2 (second language). At each stage, they are in control of a language system that is equivalent to neither the L1 (first or native language) nor the L2 – an interlanguage» [2, с. 433].

«...interlanguage is the version of the language which a learner has at any one stage of development, and which is continually reshaped as he or she aims towards full mastery» [3, с. 100].

«Errors are part of learners' interlanguage, i. e. the learners' own version of the second language which they speak as they learn. Learners unconsciously process, i. e. analyse and reorganize their interlanguage, so it is not fixed. It develops and progresses as they learn more. Experts think that interlanguage is an essential and unavoidable stage in language learning» [4, с. 44].

«An interlanguage or, more explicitly, interim language is an emerging linguistic system that has been developed by a learner of a second language (or L2) who has not become fully proficient yet but is only approximating the target language: preserving some features of their first language (or L1) in speaking or writing the target language and creating innovations. An interlanguage is idiosyncratically based on the learners' experiences with the L2. It can fossilize in any of its developmental stages» [5].

Как мы видим, во всех приведенных определениях подчеркивается, что это постоянно меняющаяся языковая система, которая создается самим обучаемым и поэтому индивидуальна для каждого учащегося. В некоторых определениях подчеркивается, что это промежуточная языковая система, находящаяся между родным и изучаемым языком. Исследования интеръязыка нацелены на анализ закономерностей его развития, влияния на него индивидуальных особенностей обучаемых.

Проведенный нами анализ работ по проблеме интеръязыка в отечественной науке позволяет определить несколько особенностей. Во-первых, у нас исследованием интеръязыка в основном занимаются специалисты в области преподавания русского языка как иностранного. Поэтому в имеющихся работах описывается влияние иностранных языков на русский в процессе его усвоения. Для преподавателей английского языка подобные исследования представляют интерес своими теоретическими положениями и предложенной методологией исследования, однако практическая значимость этих работ для преподавателей-практиков невысока.

Во-вторых, в отечественной литературе в трактовке понятия «интеръязык» чувствуется некоторое негативное отношение к этому явлению. Например, Н. Н. Рогозная определяет данный термин следующим образом: «Термин “interlanguage” (интеръязык) используется мной как

определение языка не очень компетентно говорящих на иностранном языке людей или занимающихся переучиванием» [6, с. 53]. В своем диссертационном исследовании С. В. Пилипчук рассматривает «интерь», или «промежуточный», язык как «некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком» [7]. В то время как в зарубежных исследованиях при изучении феномена интеръязыка, как правило, фигурирует понятие, известное как «фоссилизация» (fossilization). Данное понятие было введено Л. Селинкер и относится к «языковым единицам, правилам и подсистемам, которые обучаемые сохраняют в своем интеръязыке, несмотря ни на собственный возраст, ни на объем материала или объяснений, полученных при изучении иностранного языка» [8, с. 38]. Таким образом, допускается, что даже язык людей, «компетентно говорящих на иностранном языке», обладает характеристиками интеръязыка.

В-третьих, отношение отечественных преподавателей и учителей иностранных языков к феномену интеръязыка кардинально отличается от отношения зарубежных коллег. Данное отличие базируется на отношении преподавателей к ошибке в иноязычной речи обучаемых. В отечественной педагогической практике ошибка чаще всего трактуется как нечто недопустимое, что обязательно подлежит исправлению. Среди российских преподавателей считается, что ошибок в устной и письменной речи можно и нужно избегать. Для методистов и преподавателей за рубежом ошибки – это прежде всего показатель этапа усвоения, и они требуют не только исправления (correction), но и организации соответствующей работы над ними (error treatment). Можно сказать, что западные преподаватели и методисты гораздо терпимее относятся к ошибкам обучаемых.

Интересно, что описанное выше различие в отношении к ошибкам в отечественной и западной методиках отражается и в терминах, которыми оперируют у нас и за рубежом. Если в отечественной методике мы оперируем термином «ошибка», то в англоязычной методической литературе для обозначения ошибочных действий используются термины «error» и «mistake». «Error» определяется как «результат ошибочного речевого действия, типичное отклонение от правил и норм иностранного языка, которое допускается обучаемым в ходе овладения этим языком. Ошибки такого рода не поддаются самокоррекции, поскольку они являются отражением определенной стадии освоения иностранного языка» [9, с. 352–353]. «Mistake» определяется как «ошибка (оплошность), представляющая собой отклонение от нормы в потоке речи вследствие усталости, возбуждения, рассеянности и т. п., когда возможно быстрое самоисправление со стороны говорящего (пишущего)» [9, с. 354].

Феномен интеръязыка является предметом исследования разных научных направлений, а именно контрастивной и конфронтативной лингвистик. Источниками контрастивной лингвистики можно считать наблюдения над отличиями иностранного языка по сравнению с родным, которые

нашли свое отражение в грамматиках, публиковавшихся в разных странах. Целью контрастивной лингвистики является сопоставление, изучение двух, реже нескольких языков для выявления их сходств и различий на всех уровнях языковой структуры.

В связи с неудовлетворенностью результатами сопоставительных исследований (в рамках контрастивной и конфронтативной лингвистик), особенно со стороны преподавателей-практиков иностранных языков, на Западе появляется новое направление в прикладной лингвистике, которое получило название «анализ ошибок» (error analysis). Данное направление активно разрабатывается в рамках теории усвоения второго языка (second language acquisition). Так, представители контрастивной лингвистики объясняли ошибки при овладении иностранным языком в основном межъязыковой интерференцией, которая проявлялась в языковом переносе (language transfer). Однако анализ, проведенный Х. Джорджем, показывает, что от всего количества неправильных предложений в речи обучающихся только треть ошибок можно объяснить явлением языкового переноса. Поэтому еще одним фактором, влияющим на усвоение второго языка, являются внутривидовые ошибки, или «внутриязыковая интерференция», причиной которой становится «гипергенерализация» правил иностранного языка [10]. Следует отметить, что ошибки данного рода не характерны ни для родного, ни для иностранного языка. Как показывают исследования, причиной возникновения подобных ошибок является человеческий фактор.

Влияние человеческого фактора на формирование интеръязыка – предмет исследования специалистов в области педагогики, методики, психологии, социологии и других смежных дисциплин. Например, диссертация С. В. Пилипчук посвящена изучению «возможности использования “интеръязыка” в процессе обучения иностранному языку с выявлением специфики такого обучения, а также изучению той психологической роли, которую “промежуточный” язык играет в формировании иноязычной речи и в педагогическом процессе в целом» [7].

Разработка рекомендаций для оптимизации процесса овладения вторым языком стали одной из задач исследования Н. Н. Рогозной [1]. Автор также дает интерпретацию и типологическую характеристику корпуса допускаемых ошибок в интеръязыке билингва. Главная же цель ее работы – выявление, описание и классификация ошибок в русской речи иностранцев, а также возможное объяснение причин их появления.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В отечественной науке исследованию интеръязыка уделяется неоправданно мало внимания как со стороны лингвистов, так и со стороны методистов. Имеющиеся исследования чаще связаны с преподаванием русского языка иностранцам, а этот опыт не всегда можно применить при преподавании английского языка русскоговорящим обучаемым.

2. Изучение русско-английского интеръязыка требует создания базы данных для проведения подобных исследований, а именно корпуса текстов (устных и письменных) на английском языке, продуцированных русскоязычными обучаемыми. Данная база данных позволит проводить анализ и классификацию допускаемых ошибок.

3. Результаты исследования русско-английского интеръязыка должны стать руководством для преподавателей-практиков в их педагогической деятельности с целью оптимизации преподавания английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Рогозная Н. Н.* Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (На материале разноструктурных языков) : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.

2. *Crystal D.* How language works. Penguins books. 2007.

3. *Harmer J.* The practice of English language teaching. Pearson Education Limited. Essex, 2001.

4. *Sprat M., Pulverness A., Williams M.* The TKT course. Cambridge : Cambridge University Press. 2005.

5. URL : <http://en.wikipedia.org/wiki/Interlanguage> (дата обращения : 18.12.2010).

6. *Рогозная Н. Н.* «Моя твоя не понимаю» или interlanguage // Русский язык за рубежом. 2003б. № 1. С. 53–56.

7. *Пилипчук С. В.* Психологические аспекты преподавания иностранному языку на основе «интеръязыка» в начальной школе : дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

8. Цит. по : *Шевнин А. Б.* Эпратология и межъязыковая коммуникация // Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2. С. 36–44.

9. *Колесникова И. Л., Долгина О. А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справ. пособие. М., 2008.

10. *George H. V.* A model of error production // Second Language Learning. Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects. Univ. of Michigan, 1991.

ПРОЯВЛЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ КОММУНИКАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕЧЕВОМ ИМИДЖЕ ПОЛИТИКА

С. В. Кузьмина

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В настоящее время исследования в области теории и практики коммуникации – актуальная и быстро развивающаяся область современной

российской и зарубежной науки. Ее развитие тесно связано с исследованиями коммуникаций в различных форматах, средах и контекстах. Сама по себе данная область многоаспектна и многогранна, особенно в условиях постоянно развивающихся коммуникационных и информационных технологий [1].

Коммуникация – социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств. Рассматривая феномен коммуникации, следует обратить внимание на то, в каких формах она может протекать.

А. В. Соколов определяет коммуникационную деятельность как движение смыслов в социальном пространстве. Элементарной частицей коммуникационной деятельности является коммуникационное действие. Коммуникационное действие – завершенная операция смыслового взаимодействия, происходящая без смены участников коммуникации. Возможны три формы коммуникационного действия [2].

1. Подражание – одна из древнейших форм передачи смыслов, используемая животными и птицами. Еще Аристотель отводил подражанию важнейшую роль в формировании человека. Французский социолог Г. Тард разрабатывал теорию подражания, основная идея которой состоит в том, что социальное поведение невозможно объяснить без идеи подражания. Подражание, по Г. Тарду, – это главнейший акт общественной жизни, который совершается на основе примера (взаимное подражание, подражание обычаям, идеалу и т. п.) [3, с. 207].

М. М. Ковалевский, разделяя теорию подражания Тарда, считал необходимым и полезным заимствование опыта других народов, при котором бы не терялись общественная культура и самобытность народа. Подобное заимствование предполагает элементы самостоятельности и творчества. М. М. Ковалевский рассматривал подражание как органическое проявление личностной и социальной психологии людей и как важнейший фактор их общественной жизни [4, с. 21].

Под подражанием понимается воспроизведение реципиентом движений, действий, поведенческих коммуниканта. Можно сказать, что подражание – один из способов существования живой социальной памяти. Реципиент целенаправленно выбирает коммуниканта и использует его в качестве источника смыслов, которые он хотел бы усвоить. Коммуникант при этом часто не осознает своего участия в коммуникационном действии. Подражание – это такое объект-субъектное отношение, где активную роль играет реципиент, а коммуникант выступает пассивным объектом для подражания [2].

2. Диалог – форма коммуникационного взаимодействия, освоенная людьми в процессе антропогенеза при формировании человеческого языка и речи. Участники диалога относятся друг к другу как к равноправным субъектам, владеющим определенными смыслами. Между ними складывается субъект-субъектное отношение.

Диалоговая коммуникация представляется как последовательность высказываний участников, сменяющих друг друга в роли коммуниканта и реципиента. Высказывание – это не слово, не предложение, не абзац, а единица смысла, дающая возможность ответить на него. Участники диалога совместно создают текст, обладающий относительной смысловой завершенностью. Относительность завершения диалога определяется тем, что реакция на то или иное высказывание может проявиться в поведении реципиента спустя много времени. Спектакли, книги, лекции как раз рассчитаны на ответ замедленного действия. Незавершенный диалог перерастает в коммуникационный дискурс, охватывающий множество субъектов и продолжающийся бесконечно [2].

Диалогическая речь является основной формой разговорной функционально-стилистической разновидности общенародного языка и представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка, т. е. именно в диалогической речи сообщение оформляется в непрерывное взаимное общение людей [5].

3. Управление – такое коммуникационное действие, когда коммуникант рассматривает реципиента как средство достижения своих целей, как объект управления. В этом случае между коммуникантом и реципиентом устанавливаются субъект-объектные отношения. Управление отличается от диалога тем, что субъект имеет право монолога, а реципиент не может дискутировать с коммуникантом, он может лишь сообщать о своей реакции по каналу обратной связи.

Управленческий монолог может иметь разные формы: приказа (коммуникант имеет властные полномочия, признаваемые реципиентом); внушения, когда используется принудительная сила слова за счет многократного повторения одного и того же монолога (реклама, пропаганда, проповедь); убеждения, апеллирующего не к подсознательным мотивам, как при внушении, а к разуму и здравому смыслу при помощи логически выстроенной аргументации.

Диалог близок к поведению по схеме «стимул–реакция», он не требует такого уровня программирования и организации, как монологическое выступление. Поэтому именно диалог считается первоначальной формой речи, а монологическая речь – более поздним коммуникационным достижением, требующим более высокой культуры речи и некоторых ораторских навыков.

Следует обратить внимание на то, что формы коммуникационных действий могут включать различное содержание, и вместе с тем один и тот же смысл может передаваться в двух или даже в трех формах, например, обучать чему-либо можно путем показа (подражание), путем инструкторирования (управление) или путем диалогического объяснения [2].

Подражание, диалог, управление могут дополнять друг друга или сливаться друг с другом. Например, диалог может стать методом управления – любой содержательный диалог имеет целью оказать какое-то

управленческое воздействие на сознание собеседников. Речь обычно должна разрешить какую-то, более или менее осознанную говорящим, задачу и является действием, оказывающим то или иное воздействие на тех, к кому она обращена. Почти во всех видах коммуникационной деятельности обнаруживаются рассмотренные формы.

Поскольку речь является важной составляющей имиджа политика, политического деятеля очень часто оценивают по его выступлениям. Чаще всего можно наблюдать публичные выступления политиков, которые имеют форму управленческого монолога. Цель данных выступлений – вызвать расположение, убедить в своей правоте, призвать к определенным действиям. Эти выступления заранее и тщательно готовятся. Диалог не может быть настолько тщательно спланирован. В диалоге личность раскрывается наиболее полно: человек отвечает на вопросы, сам задает вопросы, контролирует свои эмоции. Можно сделать вывод, что общение политика с оппонентами, с аудиторией, протекающее в форме диалога, дает большую возможность оценить политика, его речевой имидж.

Итак, коммуникационную деятельность можно представить в трех формах: диалогической, управленческой, подражательной. Принимая во внимание все вышеизложенное, можно прийти к выводу, что именно диалогическая деятельность является основной формой коммуникационного действия. Диалог служит для передачи знаний, убеждений, для обучения и побуждения людей к действиям [6, с. 71]. Именно с помощью диалога человек может наиболее полно выразить себя, свои мысли и чувства, и именно диалогическая деятельность включает в себя все вышеприведенные формы коммуникационной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тузлукова В. И., Богуславская В. В. Термины как средство конструирования предметной области «теория и практика коммуникации» в российской науке // Теория коммуникации & прикладная коммуникация : сб. науч. тр. // Вестн. Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 1. Ростов н/Д, 2002. С. 185–192.
2. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. СПб., 2002.
3. Социология : курс лекций для студентов всех направлений и специальностей/ под ред. В. А. Михайлова. Ульяновск, 2004.
4. Ковалевский М. М. Теория взаимствования Тарда. М., 1903.
5. Винокур Т. Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи // Исследования по грамматике русского литературного языка. М., 1955.
6. Общение. Текст. Высказывание // отв. ред. Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасова. М., 1989.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Л. П. Куприянова

Саратовский государственный университет
Кафедра немецкого языка

В современной науке о языке постоянный интерес вызывают проблемы, связанные с исследованием фразеологических единиц (ФЕ), оборотов по степени семантической слитности их компонентов. Как известно, основы классификации были выдвинуты французским языковедом Шарлем Балли. Более полная ее разработка дана академиком В. В. Виноградовым, который обосновал деление фразеологических оборотов по степени спаянности их компонентов на 3 типа: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания [1]. Мы остановимся более подробно на фразеологических выражениях, которые устойчивы, но состоят из слов со свободными значениями, т. е. отличаются семантической членимостью. В эту группу фразеологизмов входят крылатые выражения, пословицы и поговорки. Предметом нашего исследования послужил языковой материал из словаря русских и немецких поговорок [2]. Показателем культуры того или иного народа является устное народное творчество, которое очень многообразно.

Существует множество дефиниций пословиц и поговорок. Пословицы как составляющая часть народного творчества могут многое поведать о культуре этноса. Они представляют популярное высказывание, содержащее совет или предостережение, обобщенную истину, основанную на метафорическом расширении.

Фразеологизмы не всегда могут быть правильно поняты. Некоторые пословицы воспринимаются адекватно. Это так называемые фразеологические кальки, т. е. устойчивое сочетание слов, возникшее в русском языке в результате дословного перевода иноязычного фразеологизма. Например:

einen Bärendeinst erweisen – оказать медвежьё услугу;
dem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul – дареному коню в зубы не смотрят;
sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen – вести себя как слон в посудной лавке;
wer den Wolf fürchtet, geht nicht in den Wald – бояться волков – в лес не ходить;
im Gänsemarsch gehen – ходить гуськом.

Название животных, зоонимы широко используются во фразеологизмах разных языков. Сопоставление ФЕ русского и немецкого языков, содержащих в качестве компонентов эти названия, важно для выявления

сходства и различия этнокультурных представлений носителей разных языков и их отражения в системе языка.

Особый интерес в зоонимах немецкого языка вызывает такое явление, как энантиосемия, т. е. поляризация значений. Суть его заключается в развитии у одного и того же слова противоположных, противоречащих друг другу значений.

Такие зоонимы, в частности, содержат в своей структуре полярные значения, одновременно признаки антонимов и омонимов. Я. И. Гельблу и А. Е. Золотова называют энантиосемию «внутренней, внутрисловной антонимией», которая является результатом многозначности слов [3, 4].
Например:

<i>Frosch</i> (лягушка)	1. холодный, неприятный человек 2. ласкательное слово для женщины.
<i>Spatz</i> (воробей)	1. милый человечек 2. дерзкая девчонка.
<i>Ratte</i> (крыса)	1. неприятный человек 2. миловидная девушка (о балерине).
<i>Katze</i> (кошка)	1. ласковая девушка 2. склочная женщина.
<i>Bock</i> (козел)	1. упрямец
<i>(ein alter Bock)</i>	2. старый козел (о похотливом старике).
<i>Käfer</i> (жук)	1. привлекательная девушка 2. хитрец.

Животные, как и люди, обладают как положительными чертами характера, так и отрицательными качествами и поэтому вызывают соответствующие ассоциации, которые служат семантической основой метафорических значений. В данном случае налицо экстралингвистическая обусловленность поляризации значений. Таким образом, явление энантиосемии – результат развития многозначности, которая характерна как для русского, так и для немецкого языка.

При употреблении слов общелитературного языка в специальной сфере может происходить изменение значения слова, что является следствием изменения характера обозначаемых понятий. И такой путь образования терминов, по мнению лингвистов, является одним из наиболее важных.

При этом слово, в частности зооним, не теряет своего первоначального значения, а приобретает новое значение на основании уточнения, выделения каких-либо семантических признаков, не существенных для общеупотребительного слова, но важных, значимых для термина.

Как отмечалось выше, некоторые пословицы воспринимаются адекватно, например кальки, но часто буквальное восприятие пословиц и поговорок ведет к ошибочному пониманию текста. Например:

«*Mein Name ist Hase*» – моя хата скраю, я ничего не знаю;
«*Schwein haben*» – *Ich habe Schwein gehabt* – мне повезло;

«Weise Hühner legen wohl auch einmal in die Nesseln» – дословно «и мудрые куры попадают в крапиву» или «и на старуху бывает проруха».

В русском языке известна пословица: «Всяк кулик свое болото хвалит», а в немецком языке по аналогии используются и медведь, и петух, и сова:

«Jeder Bär brummt nach seiner Höhle» – каждый медведь хвалит свою берлогу;

«Der Hahn ist König auf seinem Mist» – каждый петух король на своем навозе;

«Jeder Vogel hat sein Nest lieb» – каждой птице свое гнездо мило;

«Es ist keine Eule, sie schwört, sie habe die schönsten jungen» – нет совы, которая не клялась бы, что ее дети самые красивые.

Приведенные выше примеры наглядно демонстрируют и убедительно доказывают многообразие функционирования фразеологизмов в разных языках.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М., 1985.
2. Graf A. F. 6000 deutsche und russische Sprichwörter. VEB Max Niemeyer. Verlag Halle, 1960.
3. Гельбл Я. И. Способы выражения антонимичности в современном немецком языке : дис. ... канд. филол. наук. Л., 1965.
4. Золотова А. Е. К вопросу энантиосемии. Исследования по общему, германскому и немецкому языкознанию. Тула, 1976. С. 18.

ТИПЫ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ЧЛЕНАМИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП (на материале терминологии физической географии в русском и немецком языках)

Т. Н. Кучерова

*Саратовский государственный университет
Кафедра немецкого языка*

В настоящее время общепринятым является положение о том, что в основе любого конкретного языка лежит особая картина мира, т. е. упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном (групповом и индивидуальном) сознании [1, с. 58], которая в каждом из языков имеет как специфические, так и общие черты [2]. Это значит, что каждый естественный язык по-своему членит мир, т. е. имеет свой индивидуальный способ его концептуализации [3].

В статье анализируются иерархические отношения в терминологии физической географии. Отмечается особое значение родо-видовых отношений, которые получили отражение в системе терминологических гнезд и терминологических макро- и микрополей. Рассматривается своеобразное проявление парадигматических отношений в данной терминологии. Сопоставляются парадигматические ряды в русском и немецком языках.

Важным приемом выделения языковой картины мира является сопоставление языков. Языковая картина – это совокупность представлений о мире, исторически сложившаяся в сознании определенного коллектива и отраженная в языке. Она создается языковыми средствами и отражает картину мира каждого отдельного народа.

Следует отметить, что картины мира, отображаемые разными языками, имеют как общие черты, так и различия, так как они представляют собой созданные человеком субъективные образы объективной действительности. Исследование общих и различных явлений дает возможность сделать вывод об особенностях менталитетов различных народов, своеобразии их культур и представлений об окружающем мире.

В настоящей статье предпринята попытка раскрыть своеобразие русской и немецкой культур на основе анализа и сопоставления терминов физической географии.

В основе группировок терминов физической географии лежат прежде всего иерархические отношения, которые служат основанием для объединения частных видовых терминов в группы с общим родовым термином. Значимость и важность выявления иерархических отношений связана с тем, что именно они наиболее четко выражают иерархию в системе понятий той или иной научной отрасли. Для системы терминов физической географии особое значение имеют родо-видовые отношения, которые и получили отражение прежде всего в системе терминологических гнезд и терминологических макро- и микрополей. Эти отношения чаще всего получают эксплицитное выражение при использовании терминов-словосочетаний и терминов-сложных слов. Другие типы иерархических отношений, например целого и части, представлены в меньшей степени и чаще всего не получают эксплицитного выражения (гора – подножья, склон, уступ, предгорье и т. п.).

Характерная для терминологии физической географии потребность в выражении родо-видовых отношений для построения классификационных рядов терминов по различным проявлениям общих оснований для классификации (по внешней форме, происхождению и т. п.) приводит к широкому использованию терминологических единиц, дающих возможность эксплицитно выразить эти отношения. Отсюда широкое использование словосочетаний в русской и сложных слов в немецкой терминосистемах. Такие построения обладают четкой синтагматикой, прозрачностью отношений элементов, отчетливой выраженностью их линейной последовательности [4, с. 70]. В этом плане важно проявление двух особенностей синтагма-

тических отношений, на которые справедливо указывают исследователи. Во-первых, они способствуют осуществлению информационной функции языка, во-вторых, помогают реализовать особенно важную для терминологии классификационную функцию. «Благодаря реализации синтагматических отношений из элементов языка образуются речевые произведения – предложения, несущие информацию» [4, с. 70]. Одним из самых важных элементов информации в терминологии физической географии является информация о родо-видовых отношениях между явлениями действительности, группирующая их в определенные классы.

С этим связана вторая особенность синтагматических отношений в терминологии, характерная и для синтагматических отношений в языке в целом. «Отношения между элементами в синтагматике так, как они даны исследователю, представляют собой конкретные отношения единичных конкретных элементов. Каждый из этих конкретных элементов является фактически представителем того класса (парадигмы), в который он входит. Следовательно, отношения в синтагматике могут быть рассмотрены не как отношения конкретных элементов (конкретных слов), а как отношения классов» [4, с. 71]. С этой ролью синтагматических отношений мы столкнулись в терминологии. Наиболее типичными способами образования терминов являются такие, где отчетливо выражается класс определяемых (родовых) элементов и определяющих их (видовых) признаков. Подобные противопоставления наблюдаются не только в терминологических словосочетаниях и в терминах-сложных словах, но и в производных словах, образованных путем аффиксации. Синтагматические отношения морфем (корневых и аффиксальных) и передают соотношение единичного (видового) и общего (родового): например, обобщающая роль суффикса -ин(а) в образовании русских терминов (низина, вершина, быстрина, седловина и т. п.) или суффикса -ung в немецком языке (Niederung, Faltung, Mündung, Erhebung и т. п.).

Своеобразное проявление в рассматриваемой терминологии имеют не только иерархические и синтагматические отношения, но и отношения парадигматические. Понимая парадигматические отношения как «внутриклассные отношения между элементами, составляющими один класс» [4, с. 69], можно рассматривать отношения между видовыми терминами, входящими в одну группу, объединенную родовым термином, как парадигматические, а всю данную группу – как парадигму. При таком понимании парадигмы целесообразно пользоваться понятиями «малой» и «большой» парадигмы [4, с. 76–77]. Так, всю группу (класс) терминов, объединенных понятием «равнина», можно рассматривать как «большую парадигму», объединяющую ряд «малых» или частных парадигм, в которые входят обозначения видовых различий равнин, сгруппированных по разным признакам (происхождению, месторасположению и т. п.). Поскольку в «малую парадигму», как правило, входят ряды видовых терминов, сгруппированных по какому-либо одному признаку, их удобно называть парадигматическими рядами.

«Большие парадигмы» в терминологии физической географии различаются по строению и могут быть рассмотрены или как терминологические гнезда, или как терминологические поля.

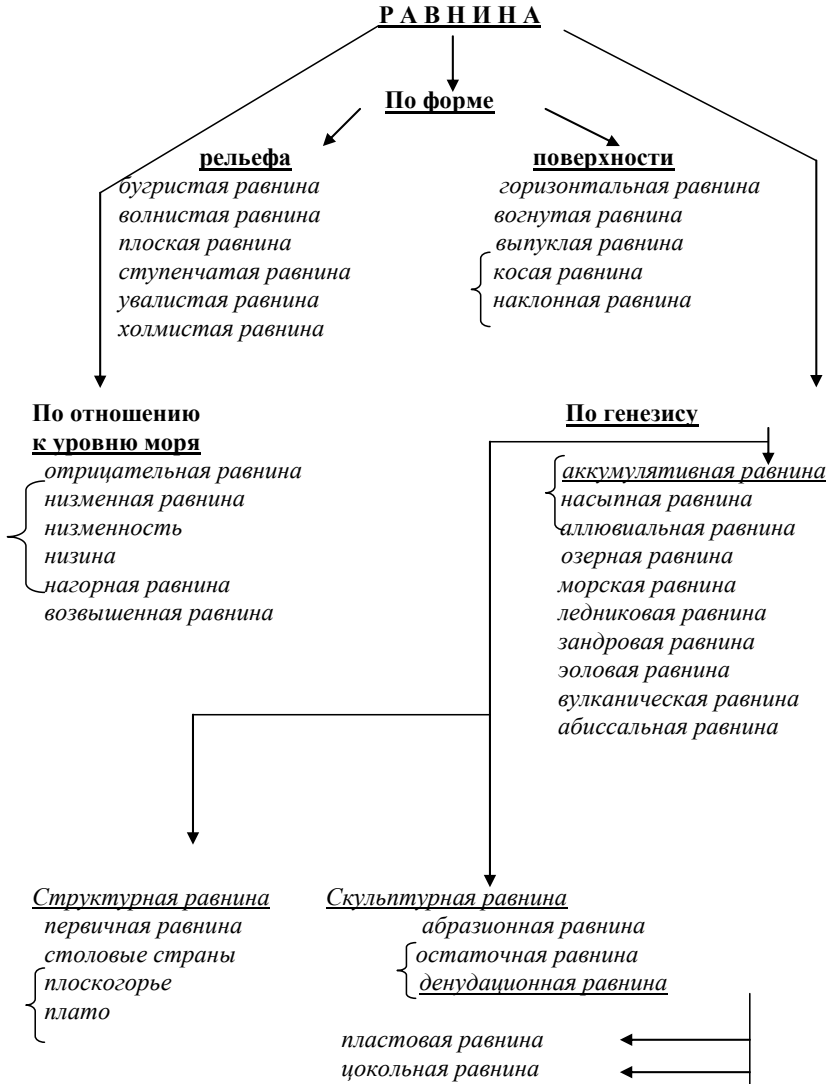
Примером достаточно четкого выделения терминологических рядов в составе терминологических гнезд может быть терминологическое гнездо с вершиной «равнина». В классе терминов, связанных с понятием «равнина», могут быть выделены парадигматические ряды на основании разных признаков: по форме поверхности – горизонтальные равнины, наклонные, вогнутые, выпуклые, косые; по форме рельефа – плоские, ступенчатые, волнистые, увалистые, холмистые, бугристые равнины; по отношению к уровню моря – отрицательные, низменные, возвышенные, нагорные равнины; по генезису – структурные, аккумулятивные, скульптурные равнины; структурные равнины в свою очередь подразделяются на первичные равнины, столовые страны, плоскогорье; аккумулятивные равнины – на аллювиальные, озерные, морские, ледниковые, зандровые, эоловые, вулканические, абиссальные; скульптурные равнины – на абразионные, денудационные равнины; абиссальные равнины подразделяются на плоские и холмистые; денудационные – на цокольные и пластовые.

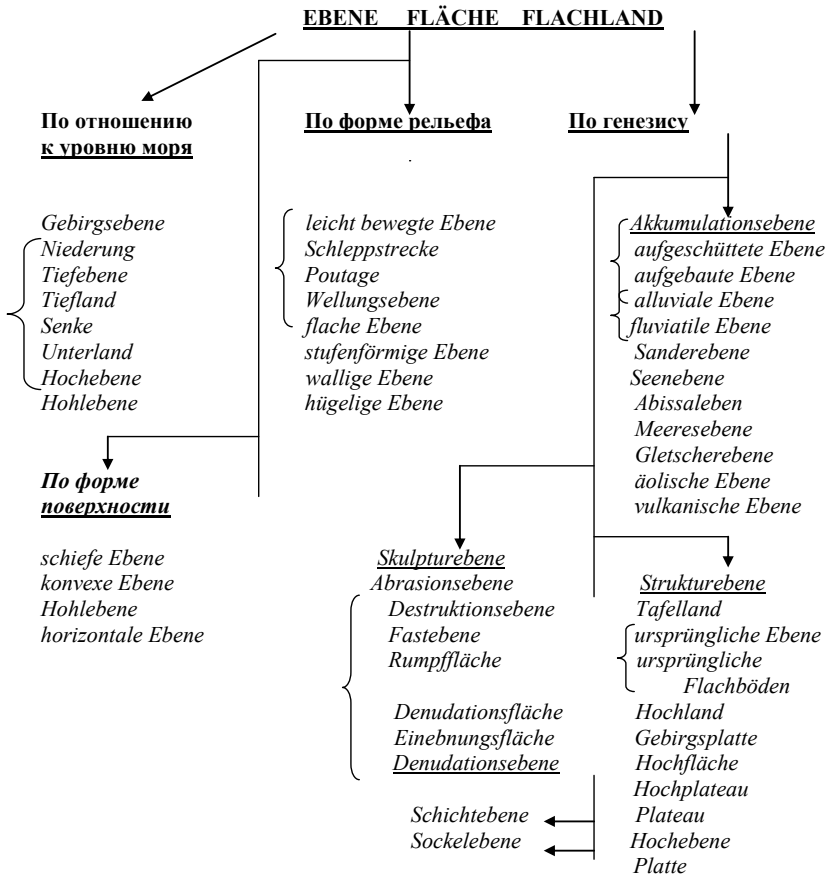
Поскольку выделение парадигматических рядов проводится на основании разных признаков, один и тот же термин может оказаться в разных рядах. Например, плоскогорье и плато могут быть выделены по отношению к уровню моря (разновидность возвышенных равнин, нагорных равнин) и по генезису (схема 1). Те же парадигматические ряды могут быть выделены и в немецком классе терминов, объединенных термином-вершиной *Ebene* (схема 2).

Решающая роль системы понятий в организации системы терминов порождает одинаковое выделение парадигматических рядов в рамках одной «большой парадигмы» в разных языках. Однако сопоставление терминологических гнезд с вершиной «равнина» и *Ebene* позволило выявить и ряд различий. Во-первых, терминологическое гнездо немецкого языка значительно обширнее (см. схемы 1 и 2). Сравнение показывает, что эта обширность вызвана не характером членения понятий. И в русском, и в немецком языках структура терминологических понятий, выраженных в гнезде с опорным элементом «равнина» или *Ebene*, в принципе одинакова. Различными являются способы выражения этих понятий. При сохранении числа дифференциальных признаков в терминологическом гнезде немецкого языка происходит увеличение количества терминов, выражающих эти признаки. Так, в русском языке мы имеем 38 терминов, из них 34 являются составными терминами и лишь 4 универбами. В немецком языке терминологическое гнездо насчитывает 54 термина, из которых 15 являются составными и 39 односложными. Причем это в основном сложные слова. Подобное увеличение числа терминов без изменения числа дифференциальных признаков приводит к широкому развитию синонимии. Если в русском языке лишь 5 видовых понятий имеют термины-си-

нонимы, то в немецком языке отмечаются не только синонимичные пары, но и более обширные синонимические ряды, которые сложнее и разнообразнее по составу.

Схема 1





В группе немецких терминов, объединенных родовым понятием *Ebene* (равнина), отмечаются 25 терминов-синонимов. К парным синонимам относятся лишь: *ursprüngliche Ebene*, *ursprüngliche Flachböden* – первичные равнины, *alluviale Ebene*, *fluviale Ebene* – аллювиальные равнины. Остальные представлены синонимическими рядами из трех, четырех и даже шести терминов (*Denudationsebene*, *Destruktionsebene*, *Fastebene*, *Rumpffläche*, *Denudationsfläche*, *Einbnungsfläche* – денудационные, остальные равнины).

В русском языке синонимами являются прилагательные и лишь в одном случае существительное. В немецком языке широко представлены синонимы-существительные (чаще сложные слова) и меньше прилага-

тельные. В русском языке синонимы создаются за счет определения, т. е. уточняющего терминологического элемента, в немецком языке – и за счет определяемого. Аналогичное положение наблюдается и в других терминологических группах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Стернин И. А.* Методика исследования структуры концепта : науч. изд. / под ред. И. А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 58.
2. *Кубрякова Е. С., Демьянков В. З.* Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М., 1996 ; *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание // отв. ред. М. А. Кронгауз. М., 1996 ; *Бабушкин А. П.* Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : науч. изд. под ред. И. А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 52–57.
3. *Берестнев Г. И.* Семантика русского языка в когнитивном аспекте : учеб. пособие. Калининград, 2002 ; *Маслова В. А.* Введение в когнитивную лингвистику : уч. пособие. М., 2004.
4. *Солнцев В. М.* Язык как системно-структурное образование. 2-е изд., доп. М., 1977.

СИНОНИМИЯ ТЕРМИНОВ ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Н. А. Овчинникова

*Военный университет Минобороны России (г. Москва)
Кафедра английского языка II*

Согласно словарю лингвистических терминов синонимы – это равнозначные слова [1, с. 407]. Синонимия (от греч. *synonymia* – одноименность) является результатом обозначения идентичных понятий разными звукографическими формами. Особенность синонимов заключается в том, что они взаимозаменяемы в любом контексте. Изначально одним из основных требований, предъявляемых к термину, считалось отсутствие синонимии в пределах определенной терминосистемы [2, с. 15]. Д. С. Логте под синонимией в терминологии понимает дублетность, подчеркивая, что между дублетами нет тех отношений, которые организуют синонимический ряд. Они тождественны между собой, каждый из них относится прямо к обозначаемому. Ученый подчеркивал, что синонимия (дублетность) особенно характерна для начальных этапов формирования терминологий, когда еще не произошел естественный (и сознательный)

отбор лучшего термина и имеется несколько вариантов для обозначения одного и того же понятия, считая, что понятие синонимии в терминологии не может считаться общепринятым [2].

Потребовалось более пятнадцати лет для того, чтобы отношение к синонимии в терминологии изменилось. В частности, было установлено, что термину «присущи те же лингвистические явления, что и любому другому слову общелитературного языка, следовательно, и явление синонимии» [3, с. 122]. В настоящее время синонимия терминов – явление общепризнанное. Так, В. П. Даниленко отмечает, что «синонимия в терминологии, не имеющая такого значения, как в других микросистемах, имеет в данном случае полноправные функции. В синонимические отношения вступают слова отечественные и чужие, терминологические словосочетания и одно слово, синонимичное первому» [4].

Особенность синонимии терминов заключается в выражении тождественных логико-мыслительных категорий понятия разными языковыми средствами. Наличие синонимичных терминов свидетельствует о сложности понятия, каждое значение которого выражается отдельным термином. Так, синонимами многокомпонентного термина *chrome yellow* являются *Leipzig yellow* и *Paris yellow*. А к синонимам многокомпонентного термина *chrome red* относятся: *Chinese red*, *Derby red*, *Persian red (US)*, *Vienna red*.

Обогащение терминосистемы за счет синонимии, т. е. выявления нового оттенка значения понятия, происходит постоянно. Так, каждый из однокомпонентных синонимичных терминов искусствоведения *agalmatolite* и *pagodite*, означающих *a soft greyish, greenish, or yellowish stone used by the Chinese for carving pagodas and images*, раскрывает их особые значения. Однако термин *pagodite* подчеркивает предметы, которые изготовлялись из этого камня, а именно декоративные миниатюрные пагоды, в то время как в термине *agalmatolite* изначально заложено значение «украшение или статуя из камня».

Анализ особенностей синонимических отношений между терминами и понятием позволяет проследить тенденцию развития конкретной терминосистемы. Наличие синонимии в той или иной терминологии свидетельствует не о зарождающейся науке, а о развивающейся. Считается, что чем выше уровень развития науки, тем синонимичнее мышление специалиста [5, с. 175]. Эта идея была высказана С. В. Гриневым, который еще в 1993 г. подчеркивал, что одним из типов «несоответствия терминов и понятий является синонимия терминов, т. е. избыточность средств формального выражения понятия. Проблема синонимии терминов, т. е. использования нескольких специфичных лексических единиц для наименования одного понятия, является одной из основных и наиболее важных проблем терминоведения» [6, с. 106]. Анализ терминов искусствоведения показал, что им свойственна высокая степень синонимичности. Разнообразные способы выражения тождественных логико-мыслительных

категорий понятия были классифицированы С. В. Гриневым, который сгруппировал термины-синонимы, т. е. термины со сходным значением в рамках одного языка на «абсолютные синонимы – синонимы с тождественным значением и условные синонимы – синонимы с подобным значением (используемые в определенных условиях в качестве абсолютных синонимов). Абсолютные синонимы в первую очередь подразделяются на варианты – абсолютные синонимы, полученные путем вариаций формы термина, и дублеты – абсолютные синонимы с различной формой» [6, с. 106].

С. В. Гринев различал графические, фонетические, фонетико-графические, словообразовательные, синтаксические и морфолого-синтаксические терминологические синонимы [6, с. 106]. Однако не все эти варианты можно обнаружить в рамках терминологической синонимии.

В терминологии искусствоведения выделяются графические синонимы, такие как:

a jour – ajoure, означающие: *with pierced or translucent shapes, letting in the daylight. The terms apply to openwork designs in silver-smithing and other metal work, in woodwork, and in lace and embroidery* [7, с. 9–10];

Alexandria blue – Alexandrian blue, означающие *Egyptian blue*;

granadilla – granadilla, синонимами которых являются *African blackwood or Mozambique ebony*.

Особое место занимают словообразовательные варианты, имеющие различные аффиксы. Например, многокомпонентные термины *alligatoring cracks* и *alligator cracks* являются синонимами, которые означают *a form of crackle that appears on paintings in a pattern resembling the design of alligator hide*.

Среди терминологических синонимов искусствоведения были обнаружены эллиптические варианты, суть которых состоит в том, что в одном из многокомпонентных терминов синонимического ряда один из компонентов опускается, причем значение этих терминов-синонимов остается неизменным. Например, синонимом двухкомпонентного термина *badger blender* является однокомпонентный термин *blender*, причем оба термина означают *a blender made of badger hair, which is grey with a black band. The hair of a badger blender is held by a plastic ferrule fastened with twisted wire, to minimize the breakage of hairs* [7, с. 29].

В результате анализа терминологических синонимов искусствоведения удалось выявить вариант, противоположный эллиптическому, получивший название интеркалатический, – когда к одному из многокомпонентных терминов-синонимов добавляется элемент, который может быть легко опущен. При этом значение терминологических синонимов не изменяется. Так, двухкомпонентный термин *alizarin violet* становится трехкомпонентным *violet madder lake*, при этом один из компонентов двухкомпонентного термина опускается и к сохранившемуся добавляются еще два других, причем оба многокомпонентных термина означают: *a transparent violet pigment made from synthetic purpurin. Alizarin violet is*

similar to alizarin crimson in pigment properties but not sufficiently permanent for artists' use, since it turns dark or blackish on long exposure to light [7, с. 11].

Среди терминов-синонимов искусствоведения встречаются ареальные дублеты, которые отражают различия между вариантами одного языка – британским и американским: *adze* [ædz] (англ.) – *adz* [ædz] (амер.) – тесло; струг, что позволяет говорить о пространственной синонимии.

Темпоральные дублеты терминов искусствоведения являются результатом развития языка, когда на смену устаревшим терминам пришли новые: *alizarin carmine* – устаревший многокомпонентный термин был вытеснен термином – *alizarin crimson*. Оба двухкомпонентных термина означают: *a bright, transparent, red lake pigment with a maroon mass tone and a bluish undertone; made from the synthetic dyestuff alizarin (dihydroxy anthraquinone), a derivative of anthracene, a coal-tar product* [7, с. 9–10].

Терминам искусствоведения свойственны пространственно-темпоральные дублеты, т. е. абсолютные синонимы, вошедшие в английский язык из разных языков в разное время. Так, термин «ореол» может быть выражен на английском языке следующим рядом синонимических терминов: *aureole, glory, nimbus, halo*. Для установления сходства и различия смысла этих терминов необходимо рассмотреть их с точки зрения времени появления в английском языке, этимологии и значения.

Для наглядности представим следующую таблицу.

Термин искусствоведения	Время появления ЛЕ в английском языке	Этимология	Значение
aureole	XIIIth century	Middle English <i>aureole</i> heavenly crown worn by saints, from Medieval Latin <i>aureola</i> , from Latin, feminine of <i>aureolus</i> golden, diminutive of <i>aureus</i>	1: a radiant light around the head or body of a representation of a sacred personage
glory	XIVth century	Middle English <i>glorie</i> , from Anglo-French & Latin; Anglo-French, from Latin <i>gloria</i>	5: b. a halo appearing around the shadow of an object
nimbus	XIVth century	Latin, rainstorm, cloud; probably akin to Latin <i>nebula</i> cloud	2: an indication (as a circle) of radiant light or glory about the head of a drawn or sculptured divinity, saint, or sovereign
halo	1603 г.	Latin <i>halos</i> , from Greek <i>halōs</i> threshing floor, disk, halo	2: something resembling a halo: as a: nimbus

Итак, материал, представленный в таблице, свидетельствует о темпорально-пространственной межъязыковой синонимии указанных терминов, а также о последовательном обогащении и расширении терминосистемы искусствоведения. Несмотря на то, что означенные лексические единицы пришли в английский язык в разное время (первая в XIII в., а последняя в начале XVII в.) и разными путями (первые три из них распространились из латыни, а четвертая через латынь восходит к древнегреческому), все они раскрывают одно и то же понятие – условное обозначение сияния вокруг головы святых на иконах, символизирующего их святость. Значение термина *nimbus* расширяется за счет того, что он используется для скульптурного изображения святости.

Для терминов искусствоведения характерны межъязыковые синонимы, когда для выражения одного и того же понятия употребляются термины, развившиеся из лексических единиц разных языков. Межъязыковые синонимы английских терминов искусствоведения обусловлены экстралингвистическими факторами: сосуществование нескольких языков на одной территории в течение длительного времени и, как следствие этого, сравнительно позднее оформление литературного языка в Англии, использование латыни как языка научного общения. Проанализируем термины искусствоведения, отражающие сходные понятия в разных языках. В предложении: *The almond-shaped aureole surrounding the figure of Christ or the Virgin Mary in mediaeval art is called a mandorla (Italian for almond) or vesica piscis (Latin for fish bladder)* обнаруживаем межъязыковые синонимы **mandorla** (Italian for almond) or **vesica piscis** (Latin for fish bladder).

Так, синонимом итальянского термина *mandorla* является английский термин искусствоведения *almond*. Латинское терминологическое словосочетание *vesica piscis* и английское слово *bladder of a fish* употребляются как синонимы для выражения идентичных понятий.

Следует отметить, что почти все иностранные заимствованные термины искусствоведения характеризуются наличием английского синонима. В английском языке существуют такие дублеты, как:

lacuna (Lat.) – gap
paysage (Fr.) – landscape
vernissage (Fr.) – varnishing day
arenato (It.) – sand coat
arriccio (It.) – brown coat
graffito (It.) – scratch
alia prima (It.) – direct painting
malerisch (Ger.) – painterly
sumi (Jap.) – Japanese ink

Многокомпонентные термины, заимствованные из итальянского языка *Alia prima* и французского языка *au premier coup*, синонимичны английскому многокомпонентному термину *direct painting* означают

a method of oil painting in which the final effects are achieved in the initial application of paint.

Среди терминов искусствоведения выделяются идеографические синонимы, которые обозначают оттенки значений одного и того же понятия или предмета. Анализ многокомпонентных терминов-синонимов искусствоведения показал, что в зависимости от места расположения повторяющегося в них компонента можно установить, идет ли речь о разных предметах и понятиях, имеющих одну основу, или о вариантах одного и того же предмета или понятия.

Если в цепочке многокомпонентных терминов второй компонент остается неизменным, что говорит о его доминирующем положении, а первый изменяется, то речь идет о вариантах одного и того же предмета или понятия. Так, в цепочке многокомпонентных терминов: *leaf green, leek green, moss green, myrtle green*, обозначающих пигмент *chrome green*, второй компонент остается неизменным. Это свидетельствует о том, что речь идет об оттенках одного и того же цвета, а значит, данные термины являются идеографическими синонимами. В том случае, если речь идет не об оттенках, а практически о разных красках, имеющих одну основу, например, от бледно-желтого до алого, то в обозначающих их словосочетаниях первый компонент остается неизменным, а второй меняется: *chrome yellow, chrome orange, chrome red*, и данные термины не являются синонимами.

В следующем синонимичном ряду многокомпонентных терминов искусствоведения *ultramarine blue, French blue, Gmelin's blue u Royal blue* при первом постоянно меняющемся элементе второй остается неизменным. Это означает, что данные многокомпонентные термины являются идеографическими синонимами, поскольку они подчеркивают оттенки одного и того же цвета, который варьируется от зеленого до фиолетового, включая голубой, а не разные краски с одной основой: *a brilliant blue pigment, whose mass tone is a bright middle blue (sometimes called true blue) that is neither notably greenish nor purplish, but whose undertone is the most purplish, or least greenish, of all the permanent blues* [7, с. 430].

Таким образом, в зависимости от места положения повторяющегося элемента многокомпонентного термина можно установить, идет ли речь о разновидностях одного предмета или понятия, т. е. идеографических синонимах, или о разных предметах и понятиях, имеющих общую основу.

К идеографическим синонимам относятся и следующие многокомпонентные термины искусствоведения – *absolute alcohol u anhydrous alcohol*. Оба термина объединяет то, что они, в отличие от *ordinary grain alcohol*, который содержит 6% воды, обозначают этиловый, винный спирт, в котором отсутствует вода, что позволяет *anhydrous alcohol* смешивать с любым растворителем: *ethyl alcohol freed of all traces of water by chemical processes – ordinary grain alcohol contains about 6% water. Anhydrous alcohol may be mixed with mineral spirits, turpentine, or a number of other solvents* [7, с. 1].

Итак, подводя итог, следует отметить, что в результате анализа терминов-синонимов искусствоведения были выделены такие варианты синонимии, как: графический, словообразовательный, эллиптический, интеркалатический, хронологический, пространственный, пространственно-темпоральный, межкультурной, идеографический.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М., 2005.
2. *Лотте Д. С.* Основы построения научно-технической терминологии в СССР. М., 1961.
3. *Ткачева Л. Б.* Основные закономерности английской терминологии. Томск, 1987.
4. *Даниленко В. П.* Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов / Исследование русской терминологии. М., 1971.
5. *Татаринов В. А.* Общее терминоведение : энциклопедический словарь / Российское терминологическое общество РоссТерм. М., 2006.
6. *Гринев С. В.* Введение в терминоведение. М., 1993.
7. *Mayer R.* Collins Dictionary of Art Terms & Techniques. Harper Collins Publishers Glasgow, 1993.

ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИНГВИСТОВ

Е. В. Саунина

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В настоящее время понятие сознания вызывает интерес исследователей, по крайней мере, двух разных наук: психологии и лингвистики. Лингвистов интересует языковое сознание (ЯС), что обусловлено как экстралингвистическими, так и лингвистическими факторами. Исследование ЯС становится все более актуальным, так как социальная неопределенность (как наиболее древняя и устойчивая форма информационного структурирования мира) требует тщательной разработки понятия языкового сознания и этничности. Именно через национальную индивидуальность, через этничность каждый человек входит в человечество как национальный человек. В связи с этим возникает вопрос национального сознания, в т. ч. и национального языкового сознания. «Этнизация» политических и экономических процессов, глобализация, расширение коммуникативных границ, пристальное внимание к особенностям межкультурных контактов и межэтнических конфликтов

также выдвигают на передний план феномен национально-культурной специфики языкового сознания. Причинами непонимания при межкультурном общении признается различие национальных (этнических) сознаний коммуникантов.

Исследованию ЯС посвящены работы многих современных лингвистов, в которых ЯС определяется как сознание, овнешняемое и зафиксированное языковыми средствами [1; 2], **как процесс формирования образа мира, опосредованный языком и проецируемый в дискурс** [3], как знания, которыми пользуются коммуниканты для производства и восприятия речи [4]. И. А. Стернин, рассматривая ЯС в рамках психолингвистики, указывает на связь ЯС и психических механизмов порождения речи и хранения языка в сознании.

ЯС предстает как сложный феномен человеческой деятельности. Выделяются различные принципы, параметры, классификации и механизмы ЯС. В данной статье мы остановимся лишь на некоторых из них. В. И. Карасик выделяет ЯС в качестве одного из пяти аспектов в речевой организации личности (наряду с языковой способностью, коммуникативной потребностью, коммуникативной компетенцией и речевым поведением). В этой классификации ЯС выступает как активное вербальное отражение во внутреннем мире внешнего мира [5]. Многие исследователи отмечают также и многоуровневую структуру ЯС [4; 5; 6]. И. А. Стернин, например, выделяет три уровня ЯС (традиционно-лингвистический, психолингвистический и нейролингвистический), а также его различные виды и формы:

- по предмету мыслительной деятельности (т. е. по сфере приложения сознания) различают политическое, научное, религиозное, экологическое, бытовое, классовое, эстетическое, экономическое и др.;
- по принадлежности субъекту сознания – гендерное, возрастное, социальное (профессиональное, гуманитарное, техническое), личное, общественное, групповое и т. д.;
- по степени сформированности различают развитое и неразвитое сознание;
- по принципу, лежащему в основе сознания, различают глобальное, демократическое, консервативное, прогрессивное, реакционное сознание и т. д.;
- по обеспечиваемому навыку, виду интеллектуальной деятельности, обеспечиваемому сознанием, – креативное, техническое, эвристическое, художественное сознание;
- по уровню абстракции – абстрактное и конкретное, наглядно-действенное, чувственное сознание и т. д.

Одной из характерных особенностей ЯС является то, что оно формируется в процессе усвоения языка. Психолингвисты пришли к выводу, что по мере того как человек приобретает знания о нормах и правилах языка, о новых словах и значениях, а также по мере усвоения новых язы-

ков ЯС формируется, изменяется и совершенствуется [4]. Таким образом, ЯС – не устойчивая форма сознания, а постоянно развивающаяся и изменяющаяся на протяжении всей жизни человека.

Общение людей немислимо и невозможно без применения принципов ЯС. Принадлежность коммуникантов к той или иной этнической культуре будет оказывать влияние на сам процесс общения. В связи с этим понятие ЯС является важным для лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Представитель конкретной этнической культуры имеет сознание, которое состоит из образов и представлений, бытующих в данной культуре. В основе его мировидения и миропонимания лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем, и его сознание всегда этнически обусловлено [1; 2; 4; 5; 7]. Следует отметить, что в процессе межкультурного общения как образ мира, так и ЯС будет меняться от одной культуры к другой. Вследствие этого не существует двух абсолютно тождественных этнолингвокультур. В каждой лингвокультуре тот или иной этнос будет обладать своими специфическими чертами и свойствами. Из этого можно сделать вывод, что ЯС меняется не только от человека к человеку внутри одного этноса, но также и между двумя и более этносами. Таким образом, ЯС не только антропоцентрично, но также и этноцентрично. А специфика коммуникации при использовании национального языка разных этносов будет заключаться в особенностях построения речевой цепи, которая осуществляется по правилам грамматики языка данного этноса, и в специфике образов сознания. Для достижения взаимопонимания в коммуникации необходимо, чтобы коммуниканты обладали: во-первых, общностью знаний в используемом языке и, во-вторых, общностью знаний о мире в форме образов сознания. Представители двух и более культур будут понимать друг друга в той мере, в какой образы их сознаний, в т. ч. и ЯС, будут обладать общностью. Межкультурная коммуникация как общение носителей разных языков и культур, т. е. неидентичных ЯС, будет зависеть от общности ЯС коммуникантов. Чем ближе их общность, тем оптимальнее конечный результат. Неполная общность и несовпадение образов ЯС коммуникантов может стать основной причиной непонимания. Непонимание коммуникантов друг друга в межкультурном общении, в свою очередь, может служить причиной коммуникативных конфликтов. Таким образом, общность языкового сознания является одним из существенно важных компонентов межкультурной коммуникации, который выступает как необходимая предпосылка успешного речевого общения.

В психолингвистике возможны различные способы выявления специфики образов сознания носителей той или иной культуры. Изучение этнического сознания в его языковой форме – ЯС предоставляет возможности для раскрытия особенностей образа мира, присущего

представителям того или иного этноса. Образ мира является здесь существенным, так как он выступает в качестве структурообразующего компонента культуры того или иного этноса. В настоящее время ассоциативный эксперимент – один из наиболее эффективных способов исследования ЯС и его национально-культурной специфики. Ассоциативные нормы (или ассоциативные словари) являются результатами обработки массовых экспериментов, проводимых по методике свободного ассоциативного эксперимента. Один из способов изучения системности образа мира по материалам исследования массового ассоциативного эксперимента – выявление ядра ЯС. Ядро ЯС – это те единицы семантической сети, которые имеют наибольшее число связей с другими единицами данной семантической сети. Получаемое в результате проведения такого эксперимента ассоциативное поле того или иного слова-стимула является не только фрагментом вербальной памяти отдельного человека, но также и фрагментом образа мира того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры [2]. Благодаря материалам ассоциативных экспериментов становится возможным изучение различных связей между словами и механизмами вербальной памяти, системности образа мира носителей данной культуры. Они также представляют собой некий инструмент овнешнения образов сознания носителей разных языков.

Большой вклад в исследование ЯС внесла К. Касьянова [8]. Ее исследования позволяют выявить особенности русского и английского этнического характера, а также специфику системности образов сознания русских и англичан. Результаты ассоциативных экспериментов показывают, что в русском языковом сознании наиболее важными являются следующие реалии: *дом, жизнь, деньги, лес, день, любовь, работа, вода, радость, дело, смерть, стол, дорога*, а в английском – *sex, money, work, foot, water, time, life, car, house, death, home, bed*. Наиболее распространенные оценки: *плохо, хорошо, много, быстро, всегда*; качества: *большой, хороший, мой, старый*, а для английского – *good, nothing, bad, now, never, happy, great*. Типичными же действиями для русских являются: *жить, думать, говорить*, а для англичан – *work, help, drink*. Таким образом, человек и в ядре русского сознания, и ядре языкового сознания англичан «параметризован» преимущественно как существо мужского пола. Однако характер этой параметризации различен.

Почти во всех этнопсихолингвистических работах, в которых исследовались самопредставления русских, в число самых типичных черт характера входила *доброта*. По данным Русского ассоциативного словаря человек – прежде всего *хороший и добрый*. Такая доминанта русской культуры как поиск смысла жизни отражается и в структуре ассоциаций, так как на стимул *жизнь* одна из самых распространенных реакций – это *смысл* (ранг 35). По К. Касьяновой, личность сама по себе не является ценностью в нашей культуре, и в структуре ассоциативной статьи слова-

стимула *человек* мы всего 4 раза видим встретившуюся реакцию «личность».

В той же работе К. Касьяновой указывается, что в ЯС англичан *man* прежде всего связан с *woman* (66), *man* – это *boy* (2), *child* (1), *creation* (1), *father* (1), и ему приписываются такие качества, как *strong* (3), *alive* (1), *fat* (1), он также соотносится с *ape* (1) и *mankind* (1). Очень важное место в образе мира современных русских занимает понятие «друг». Русскому ЯС присуща своеобразная человекодругоценность. С совершенно иной картиной мы сталкиваемся в образе мира англичан. *Friend* занимает 73-е место в ядре их языкового сознания и ассоциируется прежде всего с *enemy* (22) и *foe* (19). Для англичан *friend* – это *girl* (4), *boy* (2), *animal* (1), *neighbors* (2), *mate* (3), и ему приписываются следующие качества: *good* (4), *best* (1), *popular* (1). Русский, в отличие от англичанина, нуждается в человеке-друге и готов воспринимать этого другого как хорошего, близкого себе.

Итак, ЯС – это форма сознания, которая реализуется и фиксируется языковыми средствами. Являясь объектом лингвистических исследований, ЯС имеет сложную структуру и организацию. Данные ассоциативных экспериментов выявляют различие ЯС русских и англичан. Этот фактор оказывается важным для межкультурного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.
2. Уфимцева Н. В. Русские : опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.
3. Борботько В. Г. Игровое начало в деятельности языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.
4. Стернин И. А. Коммуникативное и языковое сознание // Язык и национальное сознание. Вып. 4. Воронеж, 2002.
5. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
6. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
7. Красных В. В. «Свой» среди «чужих» : миф или реальность. М., 2003.
8. Касьянова К. О русском национальном характере. М., 1994.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСКУРС-АНАЛИЗА В ИССЛЕДОВАНИЯХ МЕДИАВОЗДЕЙСТВИЯ

И. Ю. Саяпина

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Возникновение аудиовизуальной культуры, осуществляющей воздействие, появление целой области профессиональной деятельности – выработки PR стратегий, нацеленной на способы убеждения и навязывания определенного социального продукта (ментального или физического), привело к тому, что сегодня специфика убеждения становится более тонкой и изощренной. Под символическими оболочками истинности нет истины, и часто сложно понять, где лицо, а где маска [1]. Именно поэтому поиск эффективного метода, оказывающего помощь в разоблачении воздействия и манипулятивных установок СМИ, становится особо актуальным на сегодняшний день.

В социальных науках содержание текстов СМИ исследуется с помощью количественных и качественных методов.

Традиционным количественным методом исследования является метод контент-анализа. Начало использованию методики контент-анализа положил Г. Лассуэл, который занялся анализом пропагандистских материалов периода Второй мировой войны. В 1960-е гг., во время «методологического взрыва», исследования с применением методики контент-анализа особенно активизировались, что способствовало развитию методики и разнообразило ее варианты. В этот период началось активное использование компьютерной техники в исследованиях (метод Q-сортировки, шкалирование методом парного сравнения т. д.) [2]. Однако появление в качестве объектов анализа радио и телевидения привнесло в теорию контент-анализа необходимость решать новые проблемы. Одной из проблем была многозначность видеоряда, влияющего на совокупную оценку, которую выводит исследователь из текста. Проблема видеоряда привнесла сюда дополнительную многозначность, вариабельность интерпретации [3, с. 28]. Также относительно изучения медиавоздействия и определения смысла конкретных медиасообщений контент-анализ имел весьма ограниченные возможности. Он не учитывал их контекстуальные параметры и не был пригоден для изучения структуры медиатекста, а также приемов его формирования.

До сих пор с помощью контент-анализа можно было составить профиль содержания медиапродукции, способной обуславливать асоциальное или просоциальное медиавоздействие, но доказать существование воздействия было невозможно. Сегодня исследователи твердо заявляют

о необходимости использования контент-анализа в сочетании с другими методами [4]. Контент-анализ описывает лишь то, что содержится в тексте, и не может рассматривать воздействие содержащихся в тексте сообщений на тех, кому они адресованы. Например, контент-анализ показывает, что книги для детей содержат гендерные стереотипы, но это не обязательно означает, что поведение детей находится под воздействием данных стереотипов; такой вывод требует самостоятельного исследования, посвященного детской психологии [5]. Традиция контент-анализа позволила накопить большой массив статистических данных, не вскрывающий, однако, глубинных механизмов процесса влияния средств массовой коммуникации.

Французская школа анализа дискурса (Ж. Дюбуа, Ж.-Ж. Куртин, М. Пеше, М. Фуко и др.), согласно П. Серио, возникла как попытка устранить недостатки контент-анализа [6, с. 15]. По мнению французских ученых, контент-анализ предполагал лишь упорядочение поверхностного разнообразия текстов, открывая тем самым возможность их сравнения и исчисления. Обобщение различных способов выражения сходного содержания и статистический анализ полученных результатов воспринимались французскими специалистами как «совокупность второстепенных технических приемов» [7, с. 97]. В результате одной из альтернатив или дополнений к контент-анализу выступил дискурсивный анализ медиатекстов. Эта качественная методика возникла как трансдисциплинарное направление исследований, что было связано с интересом ученых к систематическому изучению структур, функций и процессов разговора и текста [8].

Общая методика дискурсивного анализа воспроизводит модель качественного содержательного анализа, которая в отличие от формально-количественной методики контент-анализа способна выявить не только явно присутствующие и отчетливо фиксируемые текстовые данные, но и скрытые, латентные смыслы сообщения. Дискурсивный анализ СМИ означает обращение к самым разнообразным посланиям, объединенным только способом трансляции и общей функцией – воздействия и поддержания гегемонии властного блока. Он дает возможность определить ту тонкую грань, которая разделяет идеологию и манипуляцию и позволяет концептуализировать социально значимые или социально деструктивные техники производства смыслов разными социальными группами путем формирования различных дискурсов. Производимые и транслируемые СМИ послания практически идеально ложатся в схему дискурсивного акта как акта применения власти, объективирования посредством идеологической интерпелляции членов аудитории как субъектов коммуникации. В результате анализ массовой коммуникации фактически сводится к анализу посланий, производимых СМИ [9].

Существуют и другие качественные методы исследования текстов СМИ, такие как анализ разговоров (*conversational analysis*), возводимый к исследованиям Х. Сакса – в применении к изучению образов, риториче-

ский анализ, традиция которого столь велика, что легче указать конкретные примеры, социальный конструктивизм, берущий свое начало с выдающейся работы Л. Флека, нарративный анализ и др. [10, с. 258]. Данные методы также позволяют вскрыть манипулятивную составляющую медиа-сообщения, но именно дискурс-анализ представляется особенно плодотворным, так как позволяет выйти за рамки субъективной осмысленности речи и подняться на тот уровень, который отражает институциональный аспект производства дискурса, а также его контекстуальный аспект.

Дискурс-анализ предполагает, что невозможно отделить дискурс от его широкого контекста, и располагает различными инструментами анализа текстов как выражения дискурсов, в которые они интегрированы. Это и отличает дискурс-анализ от иных видов качественного исследования. Например, такие подходы, как нарративный или конверсационный анализы, традиционно изучают письменные и устные тексты. Они принимают контекст во внимание лишь для того, чтобы определить значения, но обычно не рассматривают связь с более широкими комплексами текстов, которые конституируют значения. Данные подходы уделяют большое внимание тому, как конструируются нарративы и разговоры, они в меньшей степени уделяют внимание конструированию более широкой социальной реальности. Однако дискурс-анализ изучает, как язык конструирует феномены, а не как он отражает или раскрывает их [11].

Исследования дискурс-анализом значительно отличаются между собой в зависимости от степени комбинирования текста и контекста, но при всем многообразии современных вариантов анализа дискурса все они методологически восходят к трем основным школам:

- когнитивный анализ дискурса Т. ван Дейка;
- немецкая школа критического анализа дискурса (З. Егер, У. Маас, Ю. Линк), особое место в которой занимает социолингвистический дискурс-анализ Р. Водак и ее коллег по венской школе дискурс-анализа (Г. Вайс, Х. Людвиг, П. Новак, Й. Пеликан, М. Седлак);
- дискурс-анализ Н. Фэрклоу [7].

Особый интерес для исследований медиавоздействия представляет вариант дискурс-анализа, предложенный британским ученым Н. Фэрклоу. Характерными чертами его подхода являются привнесение в дискурс-анализ эвристик анализа интертекстуальности и пристальное внимание к вопросу о различиях в восприятии одного и того же коммуникативного события разными аудиториями. В отличие от дискурс-анализа по Т. ван Дейку, последователи Н. Фэрклоу отказываются от использования когнитивной методологии, связывая свою позицию с тезисом о принципиальной невозможности проникнуть в «черный ящик» сознания. В концепции Н. Фэрклоу язык и семиозис рассматриваются в первую очередь как социальные, а не когнитивные феномены, а основной задачей исследования становится анализ социальных последствий (social effects) определенного дискурса (дискурса глобализации, дискурса «нового капи-

тализма», дискурса «нового либерализма» и др.) [12]. Анализируя тексты, проходящие по каналам СМИ, последователи Н. Фэрклоу рассматривают их через призму теории, занимающейся изучением функционирования этого социального института в обществе, которая отражает все структурные компоненты этой системы и все зависимости и связи, существующие между отдельными компонентами и проявляющие себя в ходе процесса осуществления СМИ своей деятельности.

Итак, дискурс-анализ предлагает новые возможности исследований медиавоздействия. Вслед за Л. Вудом и Р. Крогером мы представляем, что дискурс-анализ является совокупностью подходов к изучению дискурса, которые предполагают не только практики сбора и обработки информации, но и ряд метатеоретических и теоретических допущений, а также систему принципов и методов исследования [13].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Воронкова О. А.* Дискурс-анализ : риторические и метариторические приемы коммуникации // Социология. 2007. № 25. С. 48–69.
2. *Таршис Е. Я.* Перспективы развития метода контент-анализа // Социология. 2002. № 15. С. 71–92.
3. *Федотова Л. Н.* Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации. М., 2001.
4. *Брайант Дж., Томпсон С.* Основы воздействия СМИ. М., 2004.
5. *Ньюман Л.* Неопросные методы исследования // Социс. 1998. № 6. С. 119–129.
6. *Серюо П.* Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла : Французская школа анализа дискурса. М., 2002.
7. *Будаев Э. В., Чудинов А. П.* Основные этапы развития и направления политической лингвистики // Язык. Текст. Дискурс. Ставрополь, 2007. № 5. С. 89–99.
8. *Шевченко А. Ю.* Дискурсивный анализ материалов массовой коммуникации // Теория коммуникации & прикладная коммуникация. Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Ростов н/Д, 2002. Вып. 1. С. 185–192.
9. *Трахтенберг А. Д.* Дискурсивный анализ массовой коммуникации и парадоксы левого сознания // Полис. 2006. № 4. С. 44–52.
10. *Осин В.* История контент-анализа : версии и безмолвствующие импликации // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. 2008. № 3. С. 252–283.
11. *Phillips N., Hardy C.* What Is Discourse Analysis? // ed. by N. Phillips and C. Hardy Discourse Analysis : Investigating Processes Of Social Construction. Thousand Oaks, CA : Sage. P. 1–18. 2002.
12. *Чудинов А. П., Будаев Э. В.* Дискурсивное направление в зарубежной медиалингвистике // Изв. Уральского ун-та. 2006. № 45. Вып. 20.
13. *Wood L. A., Kroger R. O.* Doing Discourse Analysis : Methods for Studying Action in Talk and Text, Thousand Oaks, CA : Sage Publications. 2000.

CULTURAL CONNOTATION OF WOMAN'S IMAGE IN ENGLISH PHRASE LOGICAL UNITS

И. И. Цхай, О. А. Гришина, О. Н. Омелик

Красноярский государственный педагогический университет

A presented paper deals with a classification and cultural connotation of the English phrase logical units. The study of this fragment seems to be rather popular and keeps reader's interest. For this observation we explored English phrase logical dictionary by Kunin and elicited a lot of idioms concerning woman's socio-cultural image in the English language [1]. Moreover we analyzed the concept of their translations, as the meaning of the unit doesn't coincide with the meaning of its word-element. The thing is that any phrase logical unit has some important peculiarities. They are meaningful and compose resisters of component compositions; blending and powerful intact, reproduced in the speech; and the unit composition is built up with several self-determined word-elements.

We emphasized on phrase logical units that reflect social and cultural aspect of woman's role and her position in English society of ancient times and in English literature as well. Needless to say the study of phrase logical picture helps readers to feel social and behavioral aspects referred to male and female population in that historical period. Phrase logical units mirror cultural experience of many centuries and they keep and contain truthful information about culture, morals, principles, problems, customs and folk. The exploration of phrase logical picture gives us a good chance for linguistic investigation and denotation of international intact. We formed four big thematic blocks: phrase logical units, revealing relations between man and woman in the family; units, that cover a process of marriage and marriage opportunities; idioms, which generalize certain main features of mother and child and phrase logical units, evaluating woman's appearance and traits of her character.

Here we illustrate it with some examples:

For the 1st group – critics of women's leading role in the family- «get him by the short hair» (держат мужа под каблуком), «the gray mare is the better horse» (жена верховодит в доме), «wear the breeches» (обладать мужским характером); «under petticoat government» (быть под башмаком у жены); «the gray mare» (женщина, держащая мужа под каблуком); «live under the cat's foot» (находиться под башмаком у жены); «be pinned to one's wife's apron strings» (быть под башмаком). Above all, we observe that 34 per cent of idioms from this block are criticizing a leading women's role in the family, but the leading men's position in the family is recognized and praised, for example: Lord and Master (супруг, повелитель, глава).

Still there are few phrase logical units that concern guilt and betray in the family, when man's position is being laughed at. For example: «give horns

to...» (наставить рога); «knight of the forked order» (рогоносец). In the group of phrase logical units [2], that reveals marriage opportunities and process of marriage, we could pick out some idioms about «old Virgos». These idioms negatively describe middle-aged and old women, which stay unmarried due to different reasons like: «be on the shelf» (не иметь никаких шансов выйти замуж); «dance barefoot» (остаться старой девой). Usually it referred to elder sisters after marriages their younger ones: one more-lead apes in hell (умереть старой девой). Of course, this is an ironical saying, but according to an old English belief «old Virgos» have to look after monkeys in the hell. To say more, lots of phrase logical units render negative attitude towards persistent efforts of young women to conquer men's hearts, for example: «a dead set» (стойка собаки, упорная попытка завоевать сердце мужчины), «set one's cap at» (охотиться за женихом), «make a dead set» (накинуться на мужчину).

Lots of idioms [3] characterize marriages from different sides, for example: marriages of convince (брак по расчету), bread-and-cheese marriages (брак с бедняком), marry in haste repent at leisure (женился на скорую руку, да на долгую муку), marry a fortune (выйти замуж за деньги), please one's eye and plague one's heart (выйти замуж по расчету, вопреки чувству). We picked out a group of idioms, which characterize «natural child» (in the third topical block). In fact English society thinks that woman should realize herself as a good mother and honest hostess. Due to this statement «old Virgos», who couldn't realize themselves as mothers, were negatively estimated in English phrase logical picture. We could find only two idioms characterizing women with «natural child» in Kunin's dictionary. They are: have a misfortune and be in trouble (быть в затруднительном положении). Needless to notice these idioms don't criticize woman, but negatively describe the situation a woman gets in. The rest of idioms give emotional estimation to the «natural child», for example: natural child, born under the rose, a child of shame, by the left hand, a bastard slip, born out of wedlock. In the forth topical block lots of idioms reveal woman's social and cultural peculiarities combined with intellectual opportunities and social features of character that native speakers generalize.

But investigating sema «appearance» we managed to find only some idioms about appearance, for example: a rose between two thorns (красивая женщина, сидящая между двумя мужчинами), have roses in one's cheeks (кровь с молоком), the belle of the ball (царица бала), a bit of jam (хорошенькая девушка), pretty as a picture (очаровательная, как картинка). In our opinion the shortage of that could be linked with some English traditions, that woman's behavior in England was subdued to many English strict social rules and norms, established by Englishmen during many centuries. As a result of it woman's appearance was not so meaningful as behavior. For example: women, with such features of character as kindness, tenderness, generosity, and drawing in charity, were described with care and tenderness like: the eter-

nal feminine (вечная женственность), a woman of honor (порядочная), lady of the house (хозяйка), lady Bountiful (занимающаяся благотворительностью), be in petticoats (вести себя как подобает настоящей женщине), lady of quality (аристократка). In contrast to that independent and ambitious women are featured negatively, for example: the daughter of horse-leech (кровопийца), meddling duchess (суеятая женщина, но ничего не делающая), high kicker, Bess o'Bedlam (сумасшедшая), old cat (сварливая старуха), the daughter of Jezebel (преступница, наглая женщина), the girl about the town (женщина легкого поведения), lady of easy virtue (женщина легкого поведения), lady of pleasure (куртизанка), lady of the lake (содержанка), light o' live (распутница), a miss Molly (неженка), a miss Nancy (чересчур щепетильная), blue stocking (синий чулок), sly puss (девушка с хитрецей), common scold (сварливая женщина) and others.

In conclusion we can say that there are only few idioms with sema «woman» in English phrase logical picture. But we can face a lot of idioms with animal's names, for example: cat, horse, and mare. The next peculiarity is using idioms in a form of address, because they originate from personal names. For example: Bess o'Bedlam, Lady Bountiful. Rather big group is borrowed from Rome, Greek and Russian languages. For example: the thread of Ariadne (нить Ариадны), Cassandra warnings (предупреждения Кассандры), Pandora's Box (Ящик Пандоры). These idioms have meanings like in Russian language, because they have been preserved since ancient times.

All the things considered we could suppose that woman's life in old England was above strict social control. English society paid much attention to woman's position in the family, describing her social features of character, but woman's appearance was out of interest for English people and woman's beauty has minor role in English phrase logical picture.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Кунин А. В.* Англо-русский фразеологический словарь. М., 1967.
2. *Гришаева Л. И.* Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. Воронеж, 2003.
3. *Васильев Л. Г.* К лингвокультурным параметрам : кто мы такие? // Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности. Воронеж, 2002. С. 42–48.

ВЛИЯНИЕ АНАЛИТИЗМА НА ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО АББРЕВИАТУРНОГО СЛОВА

М. А. Ярмашевич

Саратовский государственный аграрный университет
Кафедра иностранных языков УК № 2

В настоящее время французский язык [1] активно создает и использует аббревиатуры всех основных типов (ср.: лексические (*anar* < *anarchist*, *expo* < *exposition*, *mag* < *magazine*); графо-лексические (*BCBG* < *Bon chic, bon genre*, *MALPT!* < *Merde `a la puissance treize!*); собственно графические аббревиатуры (*F.* < *February*, *g.* < *gram*)).

Лексические аббревиатуры представлены почти всеми видами сокращений, хотя их количественные показатели весьма неравноценны. В частности, все типы усечений полного прототипа: инициальные, медиальные, финальные, смешанные и гибридные; число инициальных усечений незначительно (ср.: *internet* > *net*, *capitaine* > *pitaine*, *Américain* > *ricain*, *épingler* > *pingler*, *autobus* > *bus*). Однако по этой модели сравнительно активно создаются неологизмы и жаргонные слова. Различные способы сокращения могут комбинироваться между собой: афреза+апокопа: *administration* > *stra*, *mongolien* > *gol*; апокопа+удвоение: *mémé* > *mère*; афреза+удвоение: *enfant* > *fanfan*, *prison* > *zon-zon*. Число подобных сокращений все же невелико, однако они распространены в терминологии, особенно в финансово-экономической сфере. Синкопы, т. е. медиальные усечения, немногочисленны. Как правило, это технические жаргонизмы или неологизмы (ср.: *ecotecture* < *ecological architecture*, *ultrafiche* < *ultramicrofiche*). Смешанный и гибридный типы усечений встречаются редко (ср.: *script* < *prescription*; *refrigérateur* > *frigo*; *pram* < *perambulator*). В ряде случаев наблюдается сопряжение с суффиксацией.

Наиболее распространенным типом лексических аббревиатур являются, безусловно, образования, созданные за счет финального усечения (88%). Встречается также подтип, включающий апокопы-интернационализмы (*photo*, *taxi*, *auto*, *méto* и др.). Как правило, такие слова существуют наряду с их полными прототипами, от которых непосредственно и образованы по универсально действующей для таких единиц модели. Более многочисленной группой являются аббревиатуры, созданные по собственно французским моделям. Такие сокращения демонстрируют высокую степень приспособленности к требованиям аналитического строя языка: системы их словоизменения и дистрибуция в предложении совершенно соответствуют аналогичным системам и дистрибуции полных слов. Сокращенные лексические единицы (СЛЕ), созданные за счет финального усечения, отличаются разнообразием структуры и способов создания (ср.: *télé* < *télévision*, *agrég* < *agrégation*, *labo* < *laboratoire*,

pseudo < *pseudonyme*, *chimp* < *chimpanzée*). Апокопы могут быть классифицированы прежде всего по количеству слогов, содержащихся в готовой СЛЕ. Наиболее характерными оказываются односложные образования (свыше 67%), что объясняется ярко выраженной тенденцией к моносиллабизму.

Французский язык имеет свою специфику в плане аббревиатурных образований: слова часто подвергаются усечению, не изменяя при этом ни своей принадлежности к части речи (в том числе к прилагательным и глаголам), ни своего значения, но при этом может меняться их стилистическая окраска (ср.: *métro*, *labo* (*ratoire*), *bac* (*calauréate*)). Усечения подобного рода характерны для рассматриваемого языка, что является следствием высокой степени аналитизма языкового строя и тенденцией к моносиллабизму, во всяком случае, к использованию немногосложных слов. Количество усеченных основ сложносокращенных слов никогда не превышает двух. В то же время образование сложносокращенных слов более характерно, чем для английского (ср.: *photomodèle*, *hélistation* < *hélicoptère* + *station* ‘аэродром для вертолетов’).

Во французском языке получили крайнюю степень выражения многие общие исторические тенденции романских языков [2], в число которых входит и тенденция к сокращению общей длины слова [3]. Некоторые словообразовательные модели французского языка были заимствованы им из латинского [4]. В настоящее время среди аббревиатурных образований отмечается распространение телескопических образований в рамках общей для европейских языков тенденции к контаминации при формировании неологизмов [5]. Об активности аббревиатурных процессов во французском языке говорит тот факт, что множество неологизмов и сленгизмов в настоящее время образовано по способу аббревиации (ср.: *trans* < *transcendant*, *récré* < *recreation*, *fac* < *faculté*, *logo* < *logotype*). Среди новых словообразовательных форм также обращают на себя внимание различные приемы сокрытия формы (ср.: *ap*’, *app* < *bon appétit*), деформации означаемого, восходящие к верлану и другим видам кодированных аргю, «паразитическая суффиксация» (ср.: *clodoche* < *clodo* < *clochard* ‘бродяга’), поскольку сленг быстрее других языковых пластов отражает тенденцию к экономии языковых средств и сжатости в слове.

Образование существительных неологизмов посредством аббревиации отражает тенденцию экономии языковых средств. Особенное развитие это явление получило в XX веке. Усечению подвергаются преимущественно многосложные книжные слова при их широком употреблении в разговорной речи (ср.: *métropolitain* > *métro*, *microphone* > *micro*, *television* > *télé*). Происходит это в соответствии с фонетическими тенденциями французского языка к значительному сокращению и редукации слов; активизируется взаимодействие между кодифицированной нормативной речью и субстандартом и различными аргю; кроме того, довольно четко просматривается тенденция к стиранию границ между различными слоя-

ми разговорного языка. В результате в публичных выступлениях, в прессе, художественной литературе появляются языковые единицы, пришедшие из сниженных регистров устной речи, повышается ранг целых пластов аргоτικής лексики и профессионализмов, которые уже не воспринимаются как нечто чуждое литературному языку, например: «*Au fond, en socio (< sociologie) on ne traite que de l'homme, erreur; tout le côté animal est sous-estimé*» (Merle, 1986).

В результате языковые нормы становятся все более подвижными и все более склоняются в сторону индивидуальности, больше выражая личность, чем отражая норму; многосложные книжные слова, становясь посредством усечения одно/двухсложными, уподобляются народным словам. Подобная тенденция наблюдается достаточно сильно в разговорной речи: 'resto-u' < *restaurant universitaire*, 'sympa' < *sympathique*'. Французский язык демонстрирует особую черту своего фонетического строя, которая заключается в стремлении сделать слова короче. При этом характерен апокоп – настолько, что порой он затрагивает оба слова, входящие в словосочетание, а полученное образование произносится слитно, как одно слово (ср.: *bat'd'af* [*bataf*] < *bataillon d'Afrique*). Слог является той наименьшей единицей, в которой реализуются компоненты акцентно-ритмической языковой структуры; количество и тип слогов в слове в значительной мере определяют просодические характеристики языка.

Процессы усечения обнаруживают определенную специфику. Французский язык имеет собственную модель образования сложносокращенных слов – за счет суффиксации. Особенно типичен в этом отношении суффикс *-o*, развивавшийся постепенно с конца XIX в., когда во французском языке началось использование сложносокращенных слов. Эмоциональный оттенок, связанный с его употреблением, также сказался на новообразованиях позднейшего периода: с помощью суффикса *-o* в настоящее время образуются сокращенные существительные мужского рода, часто обозначающие профессии и имеющие фамильярный или уменьшительный, а также некоторые другие оттенки. Причина появления конечного гласного связана с аббревиацией (ср.: *mecanicien* > *mecano*). Так, если в состав слова входит гласный *o*, то сокращение, как правило, проходит после него, т. е. таким образом, что *o* оказывается окончанием сокращенного слова. Корень в этих случаях также разбивается: *laboratoire* > *labo* (корень *labor*); *composition* > *compo* (*pos*); *restaurant* > *restau* (*o*) (*restaur*). Можно предположить, что подобного рода сокращения послужили появлению новой словообразовательной модели, получившей значительное распространение в различных функциональных стилях современного французского языка (ср.: *métallo* < *métalurgiste*, *prolo* < *prolétaire*, *proprio* < *propriétaire*, *projo* < *projecteur*, *afro* < *africain*, *provo* < *provisieur*, *frigo* < *frigidiaire*).

Поскольку разговорная речь – это прежде всего речь ситуаций, то ситуация разговора словно корректируется, дополняет и уточняет речь

собеседников. Значительный по объему слой в ней составляют арготизмы и жаргонизмы. Сближению литературной нормы и обиходной народной речи способствуют средства массовой информации. Процесс перехода обиходной лексики в СМИ очевиден: 400 примеров, зафиксированных нами в процессе исследования, могут служить ярким тому подтверждением, ср.: *télé* < *télévision*, *afro* < *africain*, *ciné* < *cinéma*, *ados* < *adolescent*, *provo* < *provisieur*, *promo* < *promotion*, *projo* < *projecteur*, где единицы типа *télé*, *foot*, *ciné*, *promo* образованы путем простого усечения последних слогов, что характерно для разговорно-фамильярного стиля, и, следовательно, стилистически окрашены; слова *projo*, *afro* образованы путем усечения слов с добавлением суффикса *-o*, характерного преимущественно для разговорно-фамильярной речи. Присоединение конечного *-s* к усечению *ados* вызвано стремлением французского языка унифицировать данный словообразовательный тип и подчинить новое сокращенное слово языковой системе по схожести звучания с тем словом, от которого оно образовано, а также для выражения большей экспрессивности. При этом общая тенденция французского языка к сокращению слов прослеживается в целом очень наглядно, причем аббревиация осуществляется как по универсальным (изоморфным), так и по алломорфным моделям, отражая флективный языковой тип аналитического строя. Таким образом, гласный *o* становится своего рода унифицированным окончанием – морфологическим показателем сокращенных слов как особой группы лексем.

В СЛЕ жаргонного слоя лексика граница сокращения может проходить после гласной и после согласной (ср.: *catastrophe* > *cata*, *anarchiste* > *anar*), тогда как норма тяготеет к закрытому слогу. Согласно одному из взглядов на проблему, граница сокращения, проходящая внутри корня, должна совпадать со слоговой границей слова, поскольку в субстандартном языке, например, большую роль играет фонетический принцип, который и определяет эту границу: в субстандарте сокращаются не морфемы, а слоги [6]. Однако данное положение не нашло подтверждения в проанализированном материале: в большинстве случаев разбиваются и слоги (ср.: *Japonais* > *jap*, *magazine* > *mag*, *mobilette* > *mob*, *certificat* > *certif*). При сокращении трех-пятисложных слов прослеживается еще одна тенденция: сокращенное слово принимает наиболее типичную для французского языка двухсложную форму. Подобные производные составляют треть всех апокоп.

Следующая модель сокращения лексических единиц, которую также можно назвать апокопой, характерна для разговорной речи и отличается способом образования. Слова данной категории, как правило, производные, состоящие из корня и суффикса и не входящие в нормативный слой лексики. Сокращения в этом типе обычно совпадают с морфологической границей слова, но при этом сокращение одной морфемы сопровождается присоединением паразитических суффиксов-субститутов, типичных для арго и фамильярной речи (ср.: *musicien* > *musicos*; *intellectuel*

> *intello, mémoire > mémos*). Как правило, они создают арготические синонимы с уничижительным оттенком или являются показателем принадлежности лексической единицы к жаргонной лексике. В основном это словообразовательные форманты арготического происхождения, отсутствующие в нормативном языке или находящиеся на периферии нормы, но очень активные в сниженных регистрах речи: *-o, -ot, -lot, -os, -oche, -uche (télévision > téléche, dollar > dolluche)*. К малопродуктивным видам французских сокращений можно также отнести усечение конечных гласных верланизированных лексем (ср.: *taxi > xita > xit; métro > tromi > trom; femme > meufa > meuf*).

Мотивирующей основой для французских СЛЕ, как правило, выступают простые и сложные слова. Отличительной особенностью данного языка является то, что иногда ими могут быть не именные, а глагольные основы (ср.: *epingler < pingler* ‘пришпиливать булавкой’). Словосочетание как мотивирующая база усечений для французского языка не характерна, однако сокращению могут подвергаться и словосочетания, таким образом, в данном случае словообразование идет уже по морфолого-синтаксическому типу, приводя к созданию слоговых сокращений (ср.: *Boul Mich < boulevard Saint Michel; Vel d’Hiv < vélodrome d’hiver*).

Эффективным способом выражения стилистической коннотации в словообразовании современного французского языка становится так называемая телескопия или контаминация лексических единиц, которая в настоящее время является активным способом пополнения словарного состава. Телескопия – один из самых древних способов образования слов, существующих как одно из проявлений народной этимологии [7] и в то же время как самостоятельный способ словообразования. Являясь произвольным приемом в создании новых слов, она действует в языке по уже установившимся моделям, преследует определенную цель и представляет собой вполне сознательный и исконно присущий языку процесс, отвечающий всем словообразовательным закономерностям. Вследствие этого телескопные слова образуют вполне самостоятельные словообразовательные производные единицы. Телескопия служит в основном для обновления и пополнения экспрессивно-стилистической лексики в языке, которая часто используется в целях достижения комического эффекта в разговорной речи.

Телескопия, издавна свойственная французскому языку, проявлялась в старо- и среднефранцузском периодах развития языка (ср.: *oreste* ‘буря’ < *orage+tempeste*; *oripailleur* ‘золотоискатель’ < *or+horipailleur*). Процесс словообразования телескопных слов не прекращается и в настоящее время; выделяется восемь структурных типов и девять моделей телескопных производных образований: $N + V_1 \rightarrow V_2$ (*argonaute > argotiser > argonautiser*); $V_1 + V_2 \rightarrow V_3$ (*s’enivrer + boissonner \rightarrow s’emboissonner*); $V_1 + N \rightarrow V_2$ (*emberlificoter + perle \rightarrow emperlificoter*); $Adj + V_1 \rightarrow V_2$ (*lent + lanterner \rightarrow lantiponner*); $Adj + N \rightarrow V$ (*béqueule*

+ *gueulard* → *béguelarder*); $V_1 + N + V_2 \rightarrow V_3$ (*tourner* + *tourlourou* + *moutonner* → *tourloutonner*); $Np + Adj \rightarrow V$ (*Ingrès* + *gris* → *Ingriser*); $N + N \rightarrow V$ (*coq-à l'âne* + *âme* → *coq-à-l'âmer*), каждый из которых выражает структуру телескопного глагола, в состав которого в качестве его составных компонентов входят слова, относящиеся к разным частям речи, подобно сложным словам. Однако в отличие от последних глаголы, образованные путем контаминации, не являются результатом простого сложения, когда каждый компонент может восприниматься как отдельное самостоятельное слово; они возникают вследствие сложных переплетений структурных и семантических отношений. Одни лишь структурные модели контаминированных слов могут показать, насколько сложен и многообразен словообразовательный механизм телескопии (ср.: *français* < *français* + *anglais*).

По характеру сочетающихся составных частей телескопные слова можно подразделить на полные и частичные (или неполные). К полным телескопным образованиям можно отнести слова, возникающие по структурным моделям, компоненты которых состоят: из первой половины первого слова и второй половины второго слова (ср.: *trébiller* < *tréb* (*ucher* + *ose*) *iller*; *brodouiller* < *brod* (*er* + *bred*) *ouiller*; *ratiboiser* < *rati* (*sser* + *em*) *boiser*: *stagflation* < *stag* (*nation* + *in*) *flation*); из начала и конца первого слова и первой половины второго слова (ср.: *conjabuler* < *con* (*fab*) *uler* + *jab* (*oter*), *se contrfouicher* < *contr* (*ef*) *icher* + *fou* (*tre*)); из начальной части первого и второго слова (ср.: *plastisol* < *plast* (*ique*) + *sol* (*ide*)); из взаимодействия двух лексических единиц и глагольного суффикса (ср.: *chantouillonner* < *chanter* + (*chat*) *ouiller* + *onn* (*er*), *lantiponner* < *lent* + *lanterner* + *onn* (*er*)). СЛЕ, образованные по телескопному способу, чаще всего используются в окказиональном словообразовании и пополнении как жаргонных, так и нейтральных слоев лексики.

К частичным телескопным словам следует отнести лексические единицы, созданные по структурным моделям, которые состоят: из полной основы слова и полной формы второго слова (ср.: *bavricaner* < *bav* (*er*) + *ricaner* *bavard*'*hurler* < *bavard* (*er*) + *hurler*); из начала первого слова и полной формы второго слова (ср.: *tripatouiller* < *tri* (*poter*) + *patouiller*, *fricasser* < *fri* (*re*) + *casser*, *restauroute* < *restau* (*rant*) + *route*); из полной формы первого слова и второй половины второго слова (ср.: *beautifiser* < *beau* + (*pon*) *tifier*; *sourdonner* < *sourd* + (*bour*) *donner*, *aileronner* < *aile* + (*épe*) *ronner*); из полной лексической основы первого слова и второй половины второго слова (ср.: *débouliner* < *déboul* (*er* + *dég*) *ouliner*); из полной формы первого слова и конца второго слова, ср.: *béguelarder* < *béguéule* + (*gueul*) *ard*); из сложного сочетания трех и более слов (ср.: *embrouillonner* < *embrouiller* + *brouillon* + *bouillonner*, *emberlificoter* < *défier* + *emberlificoter* (*emberlucoquer*)). В этих случаях составные компоненты полных телескопных слов обязательно выступают в усеченном виде, в то время как в частичных телескопных образова-

ниях один из компонентов сохраняет свою полную форму. Данные типы и модели придают производным новообразованиям соответствующую семантико-стилистическую значимость, обогащая тем самым словарный состав языка новой аффективно-экспрессивной лексикой, а словообразование новой моделью.

Трудность определения телескопных образований объясняется, с одной стороны, их морфолого-структурными особенностями, выступающими как результат сложного скрещивания морфем усекаемых компонентов контаминированных производных единиц (или форм), с другой – это скрещивание иногда осложняется проявлением в различной степени «вложения» одной морфемы в другую или их наложения, которое несколько отличается от подобного явления при иных деривационных процессах. Если при деривации происходит частичное совпадение фонем в составе производного слова (ср.: *toupill (er) < toupî (e) + ill (er)*; *utopiste < utopi (e) + iste*), то в результате образования новых лексических единиц путем телескопии явление наложения одних языковых элементов на другие имеет место как при частичном, так и при более полном их совпадении, но с обязательным отнесением начала или/и конца корневых морфем производящих слов. Так, например, в телескопном глаголе *brodouiller* конец корневой основы *-d* наслаивается на конец другой корневой основы, представленной той же фонемой, например: *broder + brédouiller*. Такое же явление происходит и в производном *tripoter* и *patouiller*, фонема *-p* выступает в качестве общего элемента. В процессе телескопного словообразования помимо основных компонентов, принимающих участие в создании контаминированных слов, участвует и суффикс, который легко выделяется в составе производного телескопного глагола. Суффикс в подобных образованиях (*radiotiser < radio + radoter + is (er)*) имеет функцию не столько словообразовательную, сколько формальную и семантико-стилистическую; он помогает созвучию глагола и усиливает экспрессивность его значения.

Семантико-стилистическая функция телескопии занимает важное место в плане коммуникации для носителей данного языка и является ведущей по отношению к словообразовательной функции, на которую постоянно оказывает свое давление. Если словообразовательная функция заключается в создании новых лексических единиц с целью обновления и обогащения словарного состава языка, то семантико-стилистическая функция телескопии стимулирует возникновение контаминированных слов и обеспечивает их качественное содержание в двух планах: семантическом и стилистическом, производя телескопию в эффективный стилистический прием, используемый как в разговорной речи носителями языка, так и в художественной литературе писателем при создании различных экспрессивных слов с ярко выраженным семантико-коннотативным значением. Телескопия получила широкое развитие в последние десятилетия, она встречается в различных стилях – от политического и

экономического языка прессы до *argot* (ср.: «*Le remplaçant était trouvé, un grand garçon, ni beau, ni laid, barbachu et maigre*» [Internet]).

Таким образом, количество усеченных основ французского (аналитического) сложносокращенного слова никогда не превышает двух, для него характерно осложнение сокращенных слов за счет приклеивания или слогоморфемного сложения (ср.: *téléradar*, *photomodèle*). Мотивирующей основой любого сложносокращенного слова является словосочетание. Соединение усечений может быть как консонантным, так и вокальным (ср.: *motel* < *motorists' hotel*).

Лексические аббревиатуры французского языка имеют все признаки знаменательных слов. Они имеют свою графическую, фонетическую и грамматическую оболочку, принадлежат к какой-либо части речи. Как правило, сокращения являются существительными, однако в редких случаях они, как и их полные прототипы, могут быть глаголами (ср.: *épingler* < *pingler*) и прилагательными (ср.: *sympa* < *sympathique*). Наблюдаются отдельные примеры сокращения наречий и служебных слов (ср.: *bât* < *bâtiment* (сущ.) 'здание', *formid* < *formidable* (прилаг.) 'громадный', *cap* < *capable* (прилаг.) 'способный', *directo* < *directement* (нареч.) 'непосредственно'). Сокращенные лексические единицы могут выполнять в предложении почти все синтаксические функции, демонстрируя высокую степень приспособленности к требованиям грамматического строя языков: системы их словоизменения и дистрибуция в предложении полностью соответствуют аналогичным системам и дистрибуции полных слов. Ср.: «*Mais... pour plus de sûreté avant de me libérer on fait venir un psychiatre. Le psy s'est confessé à moi...*» (Mercier, 1977). «*Ecrire sous un pseudo, c'est pas du tout mon genre*». «*Le Lion d'Or est une survivance de ce passé popu qui crie son honnêteté et sa sugesse. Faut tout faire sauter, dit Abel. D'abord le bouchon de la deusième bouteille de champe*» (Cerf, 1990). Вхождению аббревиатур в язык в качестве полноправной единицы коммуникации способствует и выход из широкого употребления их полных прототипов.

Таким образом, среди лексических аббревиатур французского языка представлены как простые усечения полного прототипа, так и сложносокращенные слова, образованные как за счет приклеивания, так и по способу слогоморфемного сложения (сращения). Однако два последних типа аббревиатур характерными не являются. Наиболее продуктивным и регулярным видом СЛЕ выступают единицы, образованные путем финального усечения мотивирующей основы. Французские сокращенные лексические единицы, созданные за счет финального усечения, отличаются разнообразием структур и способов создания. Они могут быть классифицированы по количеству слогов, содержащихся в производной СЛЕ и соответствующих среднему количеству слогов в обычном французском слове. Усечение как односложных, так и многосложных лексических аббревиатур может происходить как на морфемном шве, так и вне его, может быть тематическим и атематическим, менять слоговое членение. Для языка характерно

стремление к максимальному сближению аббревиатурных образований с обычным словом, что проявляется, в частности, в явлениях омонимии СЛЕ и полных слов. Во французском языке наблюдается значительное своеобразие, проявляющееся, в частности, в том, что гласная *o* становится своего рода унифицированным окончанием – морфологическим показателем сокращенных слов как особой группы лексем. При сокращении трех- и пятисложных слов сокращенное слово принимает наиболее типичную для французского языка двухсложную форму. Производящей основой для французских СЛЕ, как правило, выступают простые и сложные слова. Мотивирующей основой любого сложносокращенного слова является словосочетание. СЛЕ имеют все признаки знаменательных слов: они имеют свою графическую, фонетическую и грамматическую форму, принадлежат к какой-либо части речи (как правило, являются существительными), могут выполнять в предложении почти все синтаксические функции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гак В. Г.* Теоретическая грамматика французского языка. М., 1986.
2. *Реферовская Е. А.* Формирование романских литературных языков. Французский язык. Л., 1980.
3. *Шерба Л. В.* Фонетика французского языка. М., 1957.
4. *Левит З. Н.* Очерки по лексикологии современного французского языка. М., 1969.
5. *Гак В. Г.* О современной французской неологии // Новые слова и словари новых слов. М., 1978. С. 37–52.
6. *Dauzat A.* Les argots. Geneva, 1976.
7. *Dubois J.* Etude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain. P., 1962.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РЕФЕРИРОВАНИЮ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

И. А. Бабаева

*Энергетический институт Томского политехнического университета
Кафедра иностранных языков*

Говоря о реферировании научно-технического текста, мы неизбежно подразумеваем наличие некоторой информации, которую, в зависимости от целей обучения, необходимо свернуть либо развернуть посредством уменьшения или увеличения физического объема текста. Следовательно, можно говорить о том, что в основе процесса реферирования лежит познавательный процесс, направленный на извлечение информации.

Свертывание и развертывание по сути своей представляют противоположные процессы, т. е. одни стремятся за счет повышения избыточности речи обеспечить достоверность излагаемой информации, другие направлены на экономию языковых средств, подчиняясь одному простому закону – «принципу наименьшего усилия», в котором предпочтение отдается преобразованию внешней структуры текста: опущению его элементов, их совмещению, а также замещению синонимичных вариантов. Это, в свою очередь, ведет к тому, что смысловой замысел автора текста может оставаться непонятым. Как следствие, процесс осмысления и формирования собственной оценки информации либо искажается, либо не происходит вообще.

Извлечение информации должно носить качественный характер, в котором сжатие происходит за счет повышения информационной емкости научных сведений, т. е. уплотнения знаний. Для него характерны широкое употребление терминов и их синонимов, с одной стороны, и логическая структура построения текста путем перефразирования – с дру-

гой. Это, в свою очередь, достигается путем активизации умственной деятельности обучающихся и включает такие мыслительные операции, как свертывание и развертывание информации. Свертывание представляет процесс перехода от внешней структуры текста: лексических и грамматических единиц к его внутреннему содержанию – интерпретации в виде смысловых образов. Процессу развертывания информации присущ переход от смыслового образа на доязыковом уровне на уровень оформления лексико-семантической конструкции [1, с. 12].

В основе познавательной деятельности человека лежит когнития, т. е. наука об изучении человеческого разума и мышления. Н. Н. Болдырев рассматривает когнитию одновременно и как познавательный процесс, и как его результат. В когнитивной лингвистике познавательная деятельность человека понимается как установление смысла языкового выражения, его понимание и интерпретация в коммуникации [2, с. 41].

Применительно к процессу обучения познавательная деятельность изучается когнитивным подходом. Компонентами когнитивного подхода являются комплекс знаний, состоящий из фактов, законов, понятий, совокупности психических процессов, главным образом, мышления, которое может реализовывать полученные знания практически, т. е. способствует глубокому смысловому пониманию, осмыслению выводов, обобщений с умением логически правильно выражать свои мысли в письменной речи [3, с. 21].

Появление когнитивного подхода позволило не просто выйти за рамки традиционного понимания языка, основу которого составляла его внешняя знаковая форма, оно сделало возможным исследовать содержательную сторону языка, заключающуюся в осмыслении сущности феноменов, не поддающихся непосредственному наблюдению. Так в лингвистике появилось новое понимание способов изучения знания, подходов к проблеме внутреннего отражения мира в сознании человека [4, с. 54].

В настоящее время когнитивный подход означает, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи, а не строиться только на восприятии и механическом заучивании единиц языка (структур, словосочетаний, речевых образцов) или правил.

Данный подход, помимо учета особенностей овладения обучающимися теми или иными языковыми явлениями, также имеет своей целью организовывать собственную учебную деятельность сознательно. Обучающихся следует вовлекать в активный процесс познания посредством создания условий для реализации личностных ориентиров.

Следовательно, когнитивный подход в рамках обучения реферированию научно-технического текста способствует его лучшему смысловому пониманию на основе мыслительных процессов – восприятию языковых

феноменов посредством создания их образов-эквивалентов в сознании человека, а также умению логически правильно выражать свои мысли в письменной речи. Таким образом, он способствует построению внутренней структуры текста реферата.

Процесс превращения знаний в умения самостоятельно пользоваться ими может рассматриваться с позиции поэтапного обучения. В соответствии с этим нам представляется целесообразным выделить следующие уровни в обучении реферированию: рецептивный, репродуктивный и продуктивный.

Рецептивный уровень предполагает чтение и понимание научно-технического текста. Понимание читаемого должно опираться на овладение внешней и внутренней структурами текста. Внешняя структура текста включает знание лексических единиц, грамматических структур, средств связи текста. Внутренняя композиция основывается на понимании смыслового замысла автора. Процедура осмысления состоит из разделения содержания на логические компоненты посредством нахождения ключевых абзацев, предложений, слов в тексте, которые затем преобразуются в идеальные абстрактные образы и на их основе позволяют составлять план текста. Здесь также необходимо учитывать роль прогнозирования – смыслового и вербального, от отдельно слова до текста в целом.

Репродуктивный уровень в обучении реферированию имеет большую практическую направленность, так как связан с оформлением письменного высказывания на уровне предложения. Сначала строятся простые предложения с использованием грамматических конструкций, свойственных научно-техническому тексту, например пассивные обороты, неличные формы глагола и т. д. Затем они дополняются, расширяются и могут объединяться в сложные предложения. После чего предложения связываются между собой при помощи союзов. Так осуществляется работа по связности простых предложений в сложные предложения, в абзац. Все предложения в абзаце должны быть построены в логическом порядке. Заключительной работой является написание первого и последнего предложений. Они представляют собой устойчивые фразы, клише, которые, несмотря на их «готовую» форму, несут в себе наибольшую обобщенность и информативность текста. Первое предложение содержит главную идею текста, последнее – его выводы, результаты.

Продуктивный уровень включает в себя собственно написание реферата: плана, введения, основной части, заключения, списка использованной литературы, его оформления, а также может включать план-опорную схему, тезисы, способствующие процессу написания реферата в целом.

Таким образом, с нашей точки зрения, обучение реферированию наиболее эффективно на основе когнитивного подхода, реализующегося в следующих уровнях: рецептивном, репродуктивном и продуктивном.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блюменану Д. И. Информационный анализ // Синтез для формирования вторичного потока документов : учебно-практич. пособие. СПб., 2002.
2. Зинченко В. Г. Словарь по межкультурной коммуникации : Понятия и персоналии. М., 2010.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. М., 1990.
4. Буторин С. В. О когнитивном подходе к актуализации семантического значения в контексте // Мировая культура и язык : взгляд молодых исследователей : материалы IX рос. науч. конф. преподавателей, аспирантов, студентов вузов и учащихся старших классов альтернативных учебных заведений / под ред. З. М. Богословской. Ч. 1. Томск, 2009. С. 54–55.

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАБОТЕ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ ИСТОЧНИКАМИ

Е. Н. Базанова

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

В последние годы в отечественном образовании наблюдается возросший интерес к методу проектов. Но вместе с тем до сих пор нет единого понимания его сущности. Мы в своей работе опираемся на разработки ученых Московского института содержания и методов обучения (Российской академии образования), и прежде всего на работы Е. С. Полат и М. Ю. Бухаркиной. Метод проектов в их интерпретации – «это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы» [1, с. 196].

Для чего нужен метод проектов? Мы полагаем, что в первую очередь их применение позволяет развить у учащихся следующие умения:

- критически мыслить;
- в своем размышлении опираться на знание фактов, закономерностей науки;
- делать выводы, основанные на реальных знаниях, полученных в ходе самостоятельной работы;
- принимать независимые аргументированные решения;
- работать в команде, «пробовать» разные социальные роли [2].

Основная цель метода проектов – предоставить студентам возможность приобретать знания самостоятельно и делать это в процессе решения практических проблем. Здесь важен междисциплинарный подход,

ведь в таком процессе требуется привлечение знаний из различных предметных областей, а преподавателю при этом отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Что касается классификации проектов, то здесь обнаруживается следующая картина. По методу, доминирующему в проекте, выделяются исследовательские, творческие, приключенческие/игровые, информационные, практико-ориентированные. По характеру координирования проекта – с явной координацией и со скрытой координацией. По характеру контактов – региональные и международные. По количеству участников – индивидуальные, парные и групповые. По продолжительности проведения – краткосрочные, средней продолжительности и долгосрочные [3].

Этапы разработки и проведения учебных проектов могут быть определены как: презентация ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике; выдвижение гипотез решения выявленной проблемы; обсуждение и обоснование каждой из гипотез; обсуждение принятых гипотез в малых группах, а также возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу; защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих; выдвижение новых проблем [4].

Отличительными особенностями проектов при обучении английскому языку и работе с иноязычными материалами являются: моделирование ситуаций, максимально приближенных к условиям реального профессионального или бытового общения; главенствующая роль самостоятельной работы учащихся; выбор темы, которая вызывает большой интерес у учащихся; особый, кропотливый выбор языкового материала и видов заданий; наглядное представление результата [3]. А интеграция проектов в обучение иностранному языку может быть представлена тремя направлениями: как внеаудиторная работа, альтернативный способ организации учебного процесса и сочетание с традиционной формой обучения [5].

В качестве примера использования метода проектов в обучении английскому языку и работе с англоязычными научными источниками приведем проекты студентов Саратовского государственного университета – стипендиатов Оксфордского российского фонда (ОРФ) 2009–2010 учебного года. Среди основных задач выделим следующие: улучшить языковые компетенции, повысить уровень языковой подготовки, при этом научить переводу и анализу англоязычной литературы из фондов библиотеки Оксфордского российского фонда.

Основные этапы работы были определены следующим образом:

I этап. Отборочный тур по результатам эссе на темы, предложенные координаторами ОРФ на факультетах и в институтах СГУ в соответствии с областью научных интересов участников.

II этап. Подготовка к итоговому форуму. Участники под руководством преподавателей английского языка отбирают материал из библиотеки ОРФ, анализируют его и переводят; на этой базе студенты проводят индивидуальные или групповые исследования, которые, с одной стороны, интегрируют материалы их собственной научной работы, а с другой – соотносятся с общей темой форума.

III этап. Проведение форума. Участники презентуют свои работы на английском языке в формате Power Point. Совместное обсуждение результатов каждого представленного проекта.

Если посмотреть на план конкретных мероприятий в рамках каждого этапа, то он выглядел следующим образом (сущность и примерная длительность):

- объявление конкурса (1 день),
- работа над эссе (1 месяц),
- конкурсный отбор (2 недели),
- работа студентов в библиотеке ОРФ под руководством преподавателей английского языка – определение тем студенческих проектов (3 недели),
- работа в библиотеке ОРФ под руководством преподавателей английского языка – отбор, перевод и анализ англоязычной литературы по теме проекта (1 месяц),
- подготовка презентаций по результатам исследований на английском языке (3 недели),
- проведение итогового форума (1 день).

Преподаватель английского языка в данном долгосрочном проекте выполнял роль координатора и советника, который помогал студентам отбирать материал в библиотеке, решать трудности перевода англоязычных текстов, грамотно оформлять презентации и устные выступления на иностранном языке, контролировал процесс работы над проектом в целом. Для этого в рамках запланированных мероприятий был составлен график индивидуальных и групповых консультаций с преподавателями в библиотеке ОРФ, в ходе которых: повторялся грамматический и лексический материал, изучались основные особенности перевода иноязычной литературы, практиковался письменный и устный перевод с английского языка, отрабатывались навыки устного выступления на английском языке, проводилась практическая работа по составлению презентаций в формате Power Point на английском языке, разбирались типичные ошибки и наиболее удачные примеры.

В итоге в финальном форуме на защиту было представлено 8 проектов – индивидуальных и групповых. Тематика разнилась в зависимости от основной специальности и направления научной работы студентов: «Poverty as One of the World's Biggest Problems» (экономический факультет), «Criminal Law Characteristics of Necessary Defence» (юридический факультет), «Corruption as a Global Issue» (экономический факультет), «Tourism as Commodity in Society of Consumption» (социологический факультет),

«The Problem of Studying the World of Politics» (юридический факультет), «Contacts between Greeks and Persians during the Classical Age» (Институт истории и международных отношений), «Global Character of Corruption» (юридический факультет), «Albrecht Dürer and Humanism: the Problem of Human's Beauty» (Институт истории и международных отношений). Во время презентаций другие участники и преподаватели (научные руководители форума) имели возможность задавать вопросы по содержанию работы и использованной литературе из фондов библиотеки ОРФ. После всех выступлений проводилось индивидуальное и групповое обсуждение студенческих работ, для того чтобы проанализировать наиболее удачные и неудачные моменты, выявить ошибки и найти способ их исправления, отметить темы дальнейших научных исследований и новых проектов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические информационные технологии в системе образования. М., 2007.

2. *Полат Е. С.* Метод проектов // Благовещенский государственный педагогический университет. [сайт]. URL : http://www.bgpu.ru/intel/representation/gol3_04_02_05.ppt (дата обращения : 04.03.2010).

3. *Кочетунова Н.* Метод проектов в обучении языку : теория и практика // Ресурсный центр. Информационные технологии в обучении языку. [сайт]. URL : <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php> (дата обращения : 10.08.2010).

4. *Мешкова Л. С.* Метод проектов как средство развития ключевых компетенций учащихся // Тамбовский областной институт повышения квалификации работников образования. [сайт]. URL : http://ipk.admin.tstu.ru/deyat/obl_mer/konf/kultura_gumanitariya08/meshkova.doc (дата обращения : 10.08.2010).

5. *Маслова Е. Ж.* Применение проектных методик в обучении английскому языку с использованием мультимедийных средств // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». [сайт]. URL : <http://festival.september.ru/articles/518188/> (дата обращения : 23.09.2010).

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Н. А. Богданова, О. В. Дронова, А. И. Жолнерик

*Пензенский государственный университет
Кафедра «Английский язык»*

В настоящее время иностранный язык превратился в базовый компонент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. Происходит поворот систе-

мы высшего образования в сторону работодателя и рынка труда, где на первый план выдвигается трудоустройство как конечный результат образовательного процесса. Главной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов является формирование умений общения на иностранном языке в различных сферах профессиональной деятельности. К традиционным навыкам делового общения относятся умение вести дискуссию и переговоры, делать презентацию, вести телефонную беседу и писать деловое письмо. Каждый из этих видов иноязычной деловой коммуникации имеет собственную характеристику и структуру.

В данной статье нам хотелось бы остановиться на основных этапах работы над презентацией. Деловая презентация представляет собой сжатое, насыщенное информацией выступление, имеющее четкую структуру и ориентированное на определенную аудиторию. Основная функция презентации заключается в передаче определенной информации партнерам по бизнесу.

Работу над презентацией мы начинаем на 3-м курсе, когда студенты владеют языковым минимумом общеупотребительной лексики и профессиональной терминологии, а также элементарными формулами речевого общения. Обучение начинается со вступительной беседы, в которой даются краткая характеристика презентации, особенности данного вида публичного выступления и сообщается план работы по овладению навыками проведения презентации.

Работа проходит в несколько этапов. Вначале студенты знакомятся с образцами презентаций, анализируя которые, они овладевают структурно-смысловой организацией текста, выделяют его основные компоненты, что помогает им впоследствии правильно структурировать содержание своего сообщения, передавать его последовательно и логично. После этого следует работа с отдельными составляющими презентации. Особое внимание уделяется вступлению, поскольку именно оно позволяет произвести впечатление на аудиторию и вызвать последующий интерес к нашей презентации. Затем вводятся и отрабатываются формулы речевого общения, характерные для вступления, основной части и заключения. Приведем примеры некоторых из них.

Вступление.

Good morning, ladies and gentlemen.

Let me introduce myself. My name is...

I am a specialist in...

Today I am going to talk about...

I'm going to divide my talk into four parts...

I'll start with... and then move on to..., finally, I'm going to...

I think, if you don't mind we'll leave questions to the end.

Основная часть.

Here's some basic information.

Let's have a look at some statistics.

*As you can see in this slide.
It should be pointed out that...*

I must emphasize...

This brings me to my next point.

Заключение.

Before closing I'd like to summarize the main points again.

Thank you for listening.

If you have any questions, I'll be happy to answer them now.

Большое внимание при подготовке к проведению презентации уделяется обучению студентов правилам поведения во время презентации, умению устанавливать контакт с аудиторией, использовать различные виды наглядности, помогающей аудитории получить визуальную опору для понимания того, о чем говорится.

После этого студентам предлагаются задания по сбору, анализу и структурированию материала презентаций. Данная работа проводится в группах, а затем дается задание подготовить презентацию самостоятельно. На занятии каждый студент выступает со своей презентацией, иллюстрируя выступление графиками, схемами. Обязательным требованием является оценка презентаций другими студентами с точки зрения логики, информативности, аргументированности, выразительности.

С целью более эффективного обучения студентов составлению и проведению презентаций нами было разработано учебное пособие «Making Presentation». Данное пособие состоит из трех разделов: Study Section, Activity Section, Speaking Section. В разделе Study Section дается определение понятия «презентация», приводятся примеры различных типов презентаций, дается пошаговое описание этапов подготовки презентации (определение цели и темы, подбор информации, определение структуры презентации, составление текста, репетиция презентации и т. д.). В данном разделе собрано большое количество речевых клише, характерных для презентаций, проводимых на английском языке. Большое внимание уделяется тактике поведения во время презентации. В заключительной части раздела приведены вопросы для самоанализа эффективности презентации. В разделе Activity Section представлены упражнения аналитического и практического характера, развивающие у студентов способность правильно составить презентацию, представить ее перед аудиторией, а также отвечать на вопросы во время презентации или в конце. В разделе Speaking Section представлен материал для подготовки презентаций компаний и продукции. Завершается пособие проведением ролевой игры на тему «Презентация бизнес-идеи».

Поэтанная работа по формированию навыков проведения презентации продолжается на 4-м курсе. Студенты знакомятся с правилами оформления и проведения презентации в формате Power Point. И заключительным этапом работы над презентацией является проведение студенческой конференции, на которой ребята выступают с презентацией своих

сообщений. В качестве гостей на конференцию приглашаются студенты других курсов и преподаватели. Лучшие доклады публикуются в сборнике с приложением CD.

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Л. А. Горелова

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Приоритетными формами, методами, средствами и приемами в развитии инновационного потенциала студентов высшей школы являются те, которые обеспечивают оптимизацию сотворческого взаимодействия на занятиях и активизируют самореализацию студентов в учебном процессе, реализуются на основе общедидактических принципов языковой подготовки: гуманизации, индивидуализации, деятельности, развивающего обучения, проблемности, движения от актуального уровня развития к потенциальным возможностям, взаимосвязи между изучением теории иностранного языка и овладением речью на нем.

Кратко остановимся на характеристике выделенных принципов.

1. *Принцип гуманизации* в его идеальном выражении базируется на идеях гуманизма, принятых в современной культуре.

Уникальную значимость данный принцип приобретает в наше время, когда процессы девальвации нравственных ценностей, происходящие в современном обществе, актуализируют социальную потребность возрождения духовно-нравственной культуры россиян и ставят важнейшую педагогическую задачу – ориентацию на гуманистическую парадигму образования. «Если образование должно готовить к жизни в современном и будущем мире, то наша система образования должна принять гуманистическую ориентацию» [1, с. 162].

В рамках гуманистической системы образования личность обучаемого, его индивидуальность превращается из средства в главную педагогическую цель, приобретает статус основной ценности.

Как показывает опыт педагогической деятельности, с наибольшей полнотой принцип гуманизации сможет осуществляться в образовательном процессе любого учреждения, если само содержание его будет опосредовано не только материальными, но и духовными факторами, которые заложены в культурно-исторических традициях данной региональной среды, национальном менталитете народа, природном своеобразии родного края и т. п.

Таким образом, именно в принципе гуманизации заключены «логика развития человеческой истории, истина человеческого познания, смысл человеческого бытия, надежда человека на будущее» [1, с. 37].

Этим принципом должна быть пронизана «вся система наук о человеке, человеческой деятельности, культуре» [1, с. 157].

Из этого принципа можно, на наш взгляд, вывести следующие правила:

- приобщение студентов к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры, формирование потребности в этих ценностях;
- эмпатическое отношение к студентам, усиление внимания к их внутреннему, духовному миру, признание личности каждого обучаемого высшей социальной ценностью;
- развитие природных задатков и творческого потенциала каждого студента, реализация их склонностей и способностей в разнообразных сферах человеческой деятельности и общения;
- подход к обучению с оптимистической гипотезой, развитие внутренней свободы студентов, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения;
- забота о физическом и психическом здоровье личности; обеспечение правовой защищенности каждого студента в соответствии с Конвенцией о правах человека.

2. *Принцип индивидуализации.* Целью данного принципа является снятие противоречия между коллективным характером обучения и индивидуальным характером усвоения знаний каждым обучаемым.

Мы разделяем позицию К. А. Абульхановой-Славской о том, что источник возникновения, развития и обогащения множества возможностей надо искать в явлениях индивидуализации, которая в основе своей имеет:

- а) типичный, характерный для данного человека способ «решения» жизненных «задач» в сочетании с неповторимостью «решений»;
- б) индивидуальный подход к распределению общественной сущности культуры человека;
- в) интеграцию в некоторое неповторимое образование общественных и природных качеств личности, ее общественных позиций, особенностей жизни [2, с. 78–80].

Для нашего исследования значимым является уточнение представлений о том, что принцип индивидуализации: а) основывается на комплексном подходе к изучению индивидуальных особенностей личности обучаемых; б) направлен на создание наиболее благоприятных условий для реализации каждым студентом целей деятельности; в) ориентирован как на реальный уровень развития, так и на расширяющиеся потенциальные возможности каждого студента – будущего педагога; г) охватывает все компоненты процесса обучения в их взаимосвязи; д) осуществляется при последовательной взаимообусловленности деятельности преподавателя

и обучаемого в разрешении противоречий, имеющих место в процессе учебной деятельности; е) базируется на идеях развивающего обучения, на многообразии используемых форм, методов и приемов индивидуализации.

Правила, связанные с данным принципом, следующие:

- учет индивидуальных особенностей обучаемых;
- диалектическое единство целостной формирующейся личности студента и целостного процесса обучения;
- охват всех компонентов процесса обучения в их взаимосвязи;
- отбор содержания, форм и методов обучения в соответствии с особенностями, возможностями и способностями студентов;
- адекватность педагогического взаимодействия с каждым студентом; ориентация на их расширяющиеся потенциальные возможности как будущих специалистов.

3. *Принцип деятельности* сформулирован В. В. Давыдовым. Ученый противопоставил принцип деятельности принципу сознательности и трактует его как источник, средство и форму построения, сохранения и применения знаний. Ведь сознательность может быть действительно реализована лишь в том случае, если обучаемые, в том числе студенты, получают знания не в готовом виде, а выясняют всеобщие условия их происхождения. В итоге, считает В. В. Давыдов, исчезает проблема «соединения» знаний и их применения. Знания, приобретаемые в процессе деятельности и в форме подлинно теоретических понятий, по сути дела, отражают внутренние качества предметов и обеспечивают необходимую ориентировку на них при решении практических задач, заданий творческого характера, и деятельность, таким образом, оказывается выражением творческих потенций субъекта [3, с. 303–304].

Из этого принципа вытекают, по нашему мнению, более частные правила:

- четкая организация всей системы обучения, ее нацеленность на творческое отношение к окружающему миру, на формирование творческой личности будущего педагога;
- многообразие видов деятельности на занятиях, обеспечение активности студентов в учебной деятельности;
- воспроизведение в учебной деятельности всех современных особенностей социальных отношений: динамизма, многогранности, противоречивости социального развития общества.

4. *Принцип развивающего обучения* предполагает такое построение обучения, когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития личности посредством организации обучающих воздействий. По сути, этот принцип обеспечивает активное построение «звеньев» психики, которые необходимы для высокого уровня фронтальной и индивидуальной работы со студентами, для раскрытия и развития их творческих потенций.

Развивающее обучение есть такое обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития. Превращение личности в субъект, заинтересованный в самоизменении и способный к нему, обеспечение условий для такого превращения являются основной целью развивающего обучения.

Таким образом, развивающее обучение выступает как действенное средство и активная форма развития личности в целом.

Правила, вытекающие из данного принципа:

- обучение в оптимальном режиме и стиле;
- развитие обучаемого обуславливается развитием всех других обучаемых, с которыми он находится в непосредственном общении;
- в основе построения развивающего занятия – разнообразная деятельность самих студентов; роль преподавателя – организация и координация их деятельности;
- гибкость структуры занятия, его форм.

5. *Принцип проблемности.* Активная работы мысли, как отмечают психологи, начинается у человека, когда перед ним возникает проблемная ситуация. Каждый учебный предмет обладает специальными возможностями для создания творческих проблемных ситуаций, предполагающих необходимость творческого поиска или других форм создания творческого продукта, а каждая проблемная ситуация строится не только как интеллектуальная, но и как личностная, «потребностная» ситуация.

Если при традиционной системе обучения обучаемый, в том числе студент, должен понять и запомнить, по образному выражению С. Л. Рубинштейна, «затвердевшие сгустки чужой мысли», то при проблемном обучении обучаемый сам становится активным участником процесса движения к истине. Принцип проблемности в обучении предполагает коренное изменение характера действий обучаемых. Основной упор в нем делается не на память, а на умение студента самостоятельно добывать и творчески усваивать новое. Как показывает практика, обучение тем успешнее, чем больше оно соответствует афоризму «учение – это акт открытия».

Применение принципа проблемности в учебной деятельности способствует активизации обучения, выработке собственного активного отношения к окружающей действительности, повышению сознательности и прочности усвоения знаний; овладению механизмами и процедурами творческой деятельности; развитию самостоятельности, воли, внимания, воображения.

Правила, связанные с данным принципом, состоят, на наш взгляд, в следующем:

- применение методов проблемного обучения;
- использование приемов создания проблемных ситуаций;
- определение содержания поисковой деятельности студентов;
- изучение явлений в их реальном развитии, в широком взаимодействии с другими явлениями.

6. *Принцип движения от актуального уровня развития к потенциальным возможностям.* В отечественных психолого-педагогических исследованиях развитие рассматривается в качестве основного способа существования человека на всем протяжении его жизненного пути, а фундаментом развития выступает единство возможного и действительного, потенциального и актуального. Таким образом, развитие личности представляет собой единый процесс, где «потенциальное Я» и «актуальное Я» теснейшим образом связаны между собой.

Под потенциальным в самом общем виде понимаются свойства, возможности личности, которые могут осуществляться и быть реальностью только при определенных условиях. С другой стороны, потенциальное выступает как результат развития, как сложное системное образование, которое включает в себе новые движущие силы дальнейшего развития личности.

Под актуальным, как полагает А. Г. Асмолов, можно понимать действующие в тех или иных условиях особенности личности, являющиеся реализацией и конкретизацией тех свойств, которые ранее находились в латентном состоянии. Актуализация способствует созданию новых «продуктивных» систем свойств, новых мотивационных характеристик поведения и деятельности [4, с. 98–99].

В обучении иностранному языку соотношение актуального и потенциального позволяет рассматривать студента в его движении и постоянном развитии – от актуального уровня интеллектуального, речевого, творческого развития к потенциальным возможностям будущих специалистов. В непрерывном взаимодействии актуального и потенциального проявляются учебные, языковые, творческие возможности обучаемости студентов.

Правилами, вытекающими из данного принципа, можно обозначить следующие:

- переход и реализация актуального и потенциального обусловлены как субъективно-личностными особенностями человека, так и объективно-общественными условиями;
- необходима постоянная постановка обучаемых в ситуации, требующие от них обнаружения и объяснения расхождений между имеющимся уровнем знаний и умений и возможным и необходимым уровнем с целью обозначения перспектив развития;
- осуществление обучения с опорой на расширяющиеся потенциальные возможности студента.

7. *Принцип взаимосвязи между изучением теории иностранного языка и овладением речью на нем.* При обучении иностранному языку, так же как и при обучении родному языку, мы сталкиваемся с понятием деятельности в двух аспектах. Во-первых, это учебная (познавательная) деятельность, в ходе которой усваиваются знания о структуре иностранного языка, и прежде всего о его фонетической и грамматической струк-

туре, раскрывается творческий характер языка. Во-вторых, это речевая деятельность, в ходе которой студенты используют язык в различных речевых функциях, в том числе и в функции общения.

На всех этапах обучения эти деятельности неразрывно связаны между собой. И в этом единстве познавательной и речевой деятельности нам видится основа для развития творческого потенциала обучаемых, потому что, как отмечал Л. В. Щерба (говоря, правда, о русском языке), «творческий характер языка формирует творческий характер речевого мышления говорящего (пишущего), поскольку речевая деятельность – речетворческий процесс» [5, с. 79–80].

Из этого принципа, безусловно, вытекают такие правила, как:

- фонетическая и грамматическая теории в курсе иностранного языка являются важнейшим инструментом практического освоения богатства языка, развития коммуникативного и творческого потенциала;

- речевые ситуации и тексты (как продукты речевой деятельности) – необходимое средство обучения культуре иностранного речевого поведения в процессе изучения разговорных и грамматических тем;

- необходимость разработки операционного плана обучения практике устной и письменной речи на иностранном языке: отбор методов и приемов, форм работы, характера заданий (ситуативных, ролевых, речетворческих и др.);

- установка в учебной деятельности не на усвоение готовых сведений по принципу «вопрос – ответ», а на творческое применение полученных знаний по принципу «задача – решение».

Таковы, на наш взгляд, основные принципы формирования инновационного потенциала студентов высшей школы в процессе языковой подготовки. Данные принципы тесно взаимосвязаны, взаимообуславливают друг друга, каждый из них актуализирует одну из сторон целостного процесса обучения и развития будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кумбс Ф. Х. Кризис образования в современном мире. Системный анализ : пер. с англ. М., 1970.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник. М., 1990.
5. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1956.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ «ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ» В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

С. В. Еремина

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Домашнее чтение является одним из традиционных аспектов учебной деятельности студентов старших курсов естественнонаучных специальностей. В качестве задания на семестр студентам предлагается самостоятельно подобрать тексты научных статей либо воспользоваться рекомендацией научного руководителя курсовых и дипломных работ. В качестве материала могут быть использованы фрагменты монографий, сборники статей на английском языке по научной специальности студентов. Обязательной рекомендацией является принадлежность данного материала к научному стилю изложения. Для студентов физических факультетов разных специальностей источниками материала по домашнему чтению должны являться *Physical Review*, *Physical Review Letters*, *Applied Optics*, etc.

Не стоит обращаться к научно-популярному стилю изложения в качестве материала, так как студентам необходимо освоить особенности именно научного стиля изложения. В своей научной перспективе студенты должны уметь читать тексты именно этого функционального стиля, научиться воспринимать специфическую подачу сложного материала, которую предлагает именно научный стиль изложения, и ознакомиться с грамматическими и лексическими особенностями научных текстов англоязычных авторов.

Выражаясь языком функциональной стилистики, тексты научно-популярного стиля, помимо интеллектуально-коммуникативной функции, реализуют еще и ряд других функций, таких как контактно-устанавливающая, с которой более привычно иметь дело в рекламе, и, возможно, целый ряд других функций, усложняющих восприятие сложного материала [1].

Тип чтения, который осуществляется студентами, – изучающее [2], что предполагает глубокое изучение лексики и объемную работу с разными типами словарей, в основном отраслевой терминологии, как книжных, так и электронных и сетевых. Студенты компилируют индивидуальный глоссарий, куда заносят как неизвестные им ранее терминологические единицы, что облегчит им восприятие сложного материала, так и частотные лексические единицы с целью активного владения ими в дальнейшем в беседе на профессиональные темы с коллегами. Данная работа полностью выполняется внеклассно. Проверка выполнения зада-

ния по домашнему чтению осуществляется аудиторно. По традиции преподаватель оценивает только чтение, перевод и наличие составленного дома глоссария.

Предлагаемый автором статьи алгоритм работы в рамках аспекта «домашнее чтение» не только нацелен на самостоятельное освоение материала на английском языке по специальности и глубокое понимание прочитанного, но и способен вывести данный аспект на качественно новый уровень учебной деятельности.

Студентам предлагается работать с материалом в виде законченной (не фрагмента) научной статьи объемом не менее 20 тысяч печатных знаков. Статья должна быть написана носителями английского языка и издана в рецензируемом журнале. Навыки озвучивания фрагмента прочитанного и умение пользоваться самостоятельно составленным лексикографическим источником при переводе также проверяются преподавателем в аудитории.

После прочтения статьи полностью студентам предлагается выполнить следующее задание, предназначенное для проверки глубокого понимания прочитанного: ответить на ряд вопросов, среди которых приводятся ниже.

What is the research about? Автор статьи обращает внимание на формулировку вопроса, а именно на то, что предметом обсуждения является не статья (paper, article), а исследование (research), с описанием и результатами которого ознакомился студент. По мнению автора, такой характер работы с материалом делает студентов мотивированными и вовлеченными в процесс исследования, рассуждения и заключения автора статьи.

Второй вопрос – *When is the research happening? (When did it happen?)* – предполагает не ответ на вопрос, когда статья подписана к печати, а краткую историю исследования обсуждаемой в статье проблемы. В рамках занятий по домашнему чтению преподаватель должен знакомить студентов со структурой статьи, иными словами, в какой части статьи содержится та или иная необходимая информация.

Третий вопрос – *How is the research designed?* – предполагает оценку характера исследования: теоретическое исследование (theoretical study, investigation), экспериментальная работа (an experiment, experimental work), компьютерное моделирование (simulation) и т. д. При постановке задачи перед студентами преподаватель вводит лексику и речевые клише, которые позволят вербализовать результаты анализа текстового материала.

Четвертый вопрос – *Does the other have results? What are they?* – отсылает студентов к разделу статьи Conclusions, Results (названия разделов статьи могут варьироваться от издания к изданию) или даже Discussion.

Ответ на пятый вопрос – *What are the applications of the research?* – может не быть сформулирован в тексте статьи. В этом случае в задаче студента входит поиск ответа на вопрос по всему тексту, начиная с раз-

дела Abstract. Выполнение последнего пункта задания – *What suggestions do you have for improvement?* – может быть факультативным.

Данный алгоритм работы по аспекту «домашнее чтение» может варьироваться в зависимости от методических задач преподавателя и уровня владения английским языком студенческой аудитории. Например, предложен следующий блок вопросов:

What are the sections of the article?

What section is the main idea formulated in?

What section could methodology (results, conclusion, etc.) be found?

Акцент аналитической работы может быть смещен в сторону анализа и оценки лексических, грамматических и стилистических средств. Предлагаются такие, например, вопросы:

Is the article well organized?

Is the author's language understandable?

Are the keywords unknown to you?

В целях оптимизации аудиторной деятельности и приобретения студентами навыков активного владения лексикой текстов научного стиля изложения студентам предлагается работа с общенаучной лексикой, частотной для научного стиля изложения. Ряд упражнений предполагает работу над словообразованием, подбором синонимов, антонимов [3].

Например, установите часть речи каждого из компонентов данной словообразовательной парадигмы (гнезда однокоренных слов): to apply, application, applicable, applicability. Сформируйте гнездо однокоренных слов для лексической единицы to probe, подберите перевод к каждому производному слову.

Примером работы с синонимами может служить следующее упражнение, которое следует предварить напоминанием о том, что такое «синонимы»:

Из части а) и части б) составьте пары синонимов:

a) *a transfer, to grow, appropriate, next, to develop, to demand, equal, former, obtain, quantity, to govern, to relate, character, energy, region, simulation, to understand, to form, to scatter, to generate, to contain, coupling, to occur, fabrication.*

b) *to get, link, following, to consist, to require, transition, to correspond, power, feature, modeling, to diffuse, an amount, to control, area, similar; manufacturing to structure, to realize, to evolve, to produce, to take place, to increase, previous, corresponding.*

Перед выполнением студентами данного задания, убедитесь, что аудитория правильно понимают смысл понятия «антонимы». Обратите внимание студентов на то, что в английском языке есть однокоренные антонимы, образованные путем прибавления отрицательного префикса, и разнокоренные.

Из части а) и части б) составьте пары антонимов:

a) *to connect, vast, to attract, entirely, theoretical, simplified, relevant, to add, precise, to emerge, to decrease, to purify, to assume, to display, to supply, equipment, to enrich, to separate.*

b) *to subtract, rough, to disconnect, to submerge, to repel, irrelevant, practical, complicated, to unite, partially, small, apparatus, to suppose, to provide, to refine, to show, to expand, to increase.*

Следующий список вопросов (заданий) может использоваться как полностью, так и выборочно для оценки анализа материала по домашнему чтению, выполненного студентами письменно. Студентам предлагается обменяться своими письменными работами (peer-reviewing activity) и оценить работы по приводимому ниже критерию:

1. *Is there evidence of prewriting activity?*
2. *Are the title main words capitalized?*
3. *Does the title fit the piece?*
4. *Are paragraphs used to organize the information?*
5. *Is the introduction effective?*
6. *Is the main idea clear, with a sense of purpose?*
7. *Is information placed in logical order?*
8. *Is there enough supporting evidence?*
9. *Does the writer stay on topic?*
10. *Is the writing interesting?*
11. *Is the word choice appropriate?*
12. *Does each sentence begin with a capital letter?*
13. *Does each sentence end with proper punctuation?*
14. *Is each sentence a complete thought?*
15. *Are there any spelling errors? Underline them.*
16. *Find connectors/linking words/transition words.*
17. *Are there other words that should be capitalized?*
18. *Are plurals and possessives correct?*
19. *Are quotation marks used correctly?*
20. *Is the conclusion effective and relevant?*
21. *Is written text well organized on paper? [4].*

До выполнения данного задания стоит убедиться, что все вопросы поняты студентами правильно. Большая часть вопросов обращена к форме, а не к содержанию сообщения. Тем не менее даже такая несложная аналитическая работа настроит студентов на критический лад и даст возможность обсудить работы других студентов на английском языке, используя правильные выражения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка : (Стилистика декодирования) : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз».* 3 изд. М., 1990.

2. *Лепешова И. Д.* Учебник английского языка для старших курсов физических факультетов. М., 1985.

3. *Фоломкина С. К.* Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в языковом вузе // *Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия.* М., 1991. С. 253–261.

4. URL : <http://www.TimesaversForTeachers.com> (дата обращения : 17.10.2010).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. Г. Казмина, Е. Г. Конькова

*Пензенский государственный университет
Кафедра английского языка*

В настоящее время владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной жизни специалиста любой отрасли. Развитие социально-экономических политических отношений между странами влечет за собой изменение системы обучения иностранному языку в вузах. Центральная идея современного подхода заключается в том, что личностные и профессиональные характеристики обучающегося (в том числе потребности и пробелы в знаниях) определяют методы, приемы и материалы, используемые при обучении иностранному языку в высшей школе.

В условиях новой образовательной парадигмы целью обучения иностранному языку выступает формирование не только профессиональных знаний, но и «особых личностных характеристик, делающих человека способным к постоянному возобновлению информативного диалога с окружающей его социальной средой, мобильным и свободным в своих поступках, ответственным за принимаемые решения» [1, с. 79]. Чтобы быть успешным в профессиональной деятельности, необходимо развитие самостоятельности, творческой активности, критического мышления и способности работать в сотрудничестве с другими.

Автономность определяется как «некое социально-психологическое качество, позволяющее человеку действовать независимо от внутренних и внешних установок, демонстрируя способность к самостоятельности» [2, с. 90]. Развитие автономности обучающегося связано с развитием способности принимать решения и быть ответственным за свое обучение. На наш взгляд, наиболее эффективными видами работ, направленными на развитие данной способности, являются самостоятельный поиск информации на заданную тему, проектные работы, составление личного словаря «значимых» слов, разработка учебных материалов и заданий для

других обучаемых, проверка, оценивание и исправление своей работы или работы других обучаемых, работа в паре или группе. Для успешного выполнения таких видов работ необходимо снабдить студентов соответствующими полезными стратегиями и алгоритмами действий, например, при обучении поиску информации студентов необходимо ознакомить и обучить различным видам чтения (просмотровому, ознакомительному, поисковому, изучающему), которые он сможет применить по выбору, в зависимости от поставленной цели.

Под творческой активностью личности понимается «всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [3, с. 484]. Групповая дискуссия, мозговая атака, прогнозирование содержания, ролевые игры могут помочь развить данную способность.

Очень популярное сейчас составление личного портфолио также можно использовать как действенную мотивацию развития творческого подхода наряду с демонстрацией проектных работ более широкой аудитории и т. п.

Критическое мышление – «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [4, с. 1]. Критически мыслящий человек пытается найти собственное решение проблемы и подкрепляет его разумными, обоснованными доводами. При этом он создает возможности других решений той же проблемы и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих. Развитию критического мышления способствуют такие виды учебной деятельности, как мозговая атака (в паре или группе), восстановление последовательности абзацев в тексте, вопросы с открытыми возможностями для ответа, заполнение пробелов в тексте, сравнение и анализ лексических единиц, грамматических явлений, анализ конкретных ситуаций, написание эссе на заданную тему, задания на ассоциации.

Что касается обучения грамматике, студентов следует вести от практических примеров к обобщениям и выводам, не спуская инструкции и правила сверху.

Способность работать в сотрудничестве с другими подразумевает следующие умения: налаживать конструктивный диалог с другими людьми, аргументированно убеждать в правильности предлагаемого решения, признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения, делегировать полномочия, как руководить, так и подчиняться в зависимости от поставленной задачи, сдерживать личные амбиции и приходить на помощь другим людям, управлять своими эмоциями и абстрагироваться от личных симпатий или антипатий. Безусловно, наиболее эффективными для развития данной способности являются работа в паре или группе (обсуждение какой-либо проблемы, подготовка презентации) и ролевые игры.

Вне зависимости от специализации обучаемых необходимо уделять внимание изучению культурологического аспекта коммуникации. При этом важно знакомить их не только с обычаями и традициями повседневной жизни других культур (уместность рукопожатия, зрительного контакта, преподнесение подарков), но и национальными особенностями ведения бизнеса и продвижения по карьерной лестнице. Этому способствует моделирование различных профессиональных ситуаций при проведении ролевых игр, например прием иностранных партнеров или переговоры.

Развитие указанных способностей должно осуществляться в тесной взаимосвязи с развитием коммуникативных умений, с работой над различными аспектами языка. Полезно будет познакомить студентов с особенностями произношения (американским, австралийским, новозеландским английским) и различной семантикой схожих на первый взгляд лексических единиц. Это не только поможет уберечь будущих специалистов от ошибок в сфере международного бизнеса, но и будет способствовать развитию интереса к иноязычной культуре и толерантности.

Таким образом, обучение иностранному языку должно быть тесно связано с потребностями студента как потенциального специалиста, залогом успешности которого являются самостоятельность, творческая активность, независимость мышления и способность к сотрудничеству.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М., 2003.
2. *Сырцова Е. Л.* Развитие автономности личности в образовании : проблемы и перспективы // *Фундаментальные исследования.* 2007. № 3.
3. *Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко.* М., 2003.
4. *Johnson R. H.* Some observations about teaching critical thinking. *CT News, Critical Thinking Project, California State University, Sacramento.* Vol. 4, № 1, September-October, 1985.

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. В. Кравцова

*Поволжская академия государственной службы, г. Саратов
Кафедра «Математика и статистика»*

В попытке улучшить или просто проанализировать любой образовательный процесс мы постоянно сталкиваемся с необходимостью использования таких характеристик процесса, как его эффективность и качество. Причем определение эффективности в педагогике при всей повсеместности использования этого термина остается довольно сложной проблемой. А измерение эффективности, как правило, выходит за рамки большинства исследований. Карл Маркс в понятие эффективности вкладывал достижение цели с учетом качества достигнутого результата, затраченного на это времени, материальных и трудовых затрат. Исходя из этимологии слова «эффективный», эффективное обучение означает «действенное» обучение. Обучение, дающее эффект. Доктор педагогических наук, профессор Е. С. Полат в своей статье «Методология определения эффективности дистанционной формы обучения» отметил, что любая форма обучения нуждается в определении ее эффективности, чтобы быть достаточно уверенным в том, что материальные и интеллектуальные затраты на организацию данной системы обучения в конце концов оправдают себя, и предложил в системе образования эффективными называть концепцию, метод, средство обучения, если они способствуют более качественному, легкому, быстрому достижению поставленных целей обучения [1].

Эффективность – сравнительная характеристика? Мы можем говорить о более или менее эффективных методах и формах обучения? Или правомерно говорить о неэффективном или эффективном образовательном процессе? Наверное, имеют право на существование оба подхода. Если рассматривать проблему эффективности в контексте «планируемая цель – результат», то, наверное, можно говорить о неэффективности системы в случае невозможности достижения цели при заданных ограничениях на ресурсы. Или, например, если отличие результата от цели превышает некоторую, наперед заданную величину.

Также можно считать эффективностью данной системы образования отношение оптимального значения интегрального (учитывающего все аспекты) результата обучения к определяемому внешними условиями заказу.

Но во всех этих случаях игнорируется анализ расходов средств, ресурсов обучения. Систему обучения, достигающую почти идеальных результатов ценой огромных затрат времени, материальных и человеческих ресурсов, вряд ли можно назвать наиболее эффективной [2].

Тогда, может быть, уместнее считать фиксированным, наперед заданным комплексный результат обучения и более эффективной обучающую систему, требующую меньших затрат ресурсов.

И в том и в другом случае мы имеем дело с задачами оптимизации управления процессом. В одних задачах целью является достижение максимального результата обучения при заданных ограничениях на ресурсы (будем называть их задачи 1). Альтернативной будет задача минимизации затрат ресурсов обучения при заданных ограничениях на качество результата обучения (задачи 2).

Определимся, что, говоря о системе образования, мы подразумеваем некую обучающую систему, модель, связывающую между собой набор изменяемых и неизменяемых параметров:

- качества обучаемых и обучающих объектов (начальная образованность, мотивированность, активность, организованность, способность к творчеству, восприимчивость, самостоятельной деятельности, запоминанию, уровень самодисциплины и т. д.);
- параметры образовательного процесса (время, методы, формы, техническая оснащенность, технологии обучения и т. д.);
- набор измеряемых целей образовательного процесса, определяемых структурой и содержанием учебных программ, образовательными стандартами и внешними по отношению к системе запросами [2].

Цели образовательного процесса, с одной стороны, задают ограничения, некий минимально допустимый уровень готовности к дальнейшей деятельности обучаемых на выходе обучающей системы (ограничения задачи 2), с другой стороны, позволяют определить некую «сверхзадачу» – идеальную цель, задающую направление процесса, функцию, максимизируемую в задаче 1.

Параметры образовательного процесса и качества его участников образуют набор неизменяемых ресурсов системы (назовем его вектором условий процесса) и набор ресурсов, изменяя которые, мы можем воздействовать на результат процесса (назовем его вектором управления процессом). В первой задаче целевая функция – суммарный результат процесса обучения, зависящий от вектора условий и вектора управления – стремится к максимуму при заданных ограничениях, связывающих между собой компоненты этих векторов. Решая эту оптимизационную задачу, мы находим такой вектор управления, при котором достигается наилучший результат процесса обучения для заданного вектора условий процесса.

Тогда эффективностью процесса можно будет считать отношение наилучшего (оптимального) результата обучения к «идеальному» результату (полное достижение всех целей обучения (внешних, внутренних и личных) всеми субъектами обучения).

При решении второй задачи оптимизации процесса обучения уместнее было бы оценивать не эффективность процесса, а эффективность

управления процессом, определяемую эффективностью каждого из его управляющих факторов.

В экономике повсеместно используется понятие «эффективность фактора производства». Она (эффективность) показывает, насколько изменится результат производства, если изменить один из его факторов (оставив все остальные неизменными) на одну единицу. Чтобы вычислить эффективность фактора производства, достаточно определить функциональную зависимость выпуска продукции от факторов производства и найти частные производные от полученной функции. Можно ли аналогичным образом определять эффективность факторов системы образования?

Ресурсами, факторами образовательной системы будем считать качества участников процесса обучения и параметры образовательного процесса. Если удастся найти функциональную зависимость между факторами обучения и его результатом, проблема оценки эффективности факторов решена.

Нам удалось, проанализировав статистические данные по ряду студенческих групп, установить зависимость между четырьмя качествами обучаемых (готовность к самостоятельной деятельности, уровень математической образованности, способность к организации процесса отчета, способность к механическому запоминанию информации) и их результативностью по одной из наиболее измеряемых составляющих промежуточной оценки качества математических знаний («количество запомненных теоретических элементов изучаемого курса»). Оценка качеств обучаемых производилась по пятибалльной шкале средствами предварительного тестирования, анкетирования (самооценка студентов) и непосредственно анализа процесса прохождения отчетности.

Была получена функция, наилучшим образом отражающая эту зависимость. Анализируя функциональную зависимость, мы определили значимость каждого из вышеперечисленных качеств для достижения положительного результата по данной форме контроля качества знаний. Так как личные качества студентов явились факторами успешности прохождения контроля качества знаний, нами была вычислена эффективность каждого из этих факторов.

Все остальные факторы обучающего процесса при решении вышеизложенной задачи рассматривались как постоянные, количественно не оценивались, и их влияние на результат отразилось в постоянных величинах функциональной зависимости результата прохождения контроля качества знаний от личных факторов успешности студентов.

Конечно, с помощью данного исследования мы не смогли претендовать на определение эффективности рассматриваемого этапа обучения студентов целиком. В дальнейшей работе мы рассчитываем численно оценить все ресурсы ограниченного во времени учебного процесса с определяемой учебной программой структурой, задать все измеряемые

формы проверки качества знаний. И, установив зависимость между факторами и результатом учебного процесса, определить эффективность данных факторов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Полат Е. С.* Методология определения эффективности дистанционной формы обучения. URL : <http://distant.ioso.ru/library/publication/voprosef.htm> (дата обращения : 10.11.2010).

2. *Бережная Е. В., Бережной В. И.* Математические методы моделирования экономических систем : учеб. пособие. М., 2005.

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕНЕДЖЕРА

Е. В. Кравцова

*Поволжская академия государственной службы, г. Саратов
Кафедра «Математика и статистика»*

Понятие «образование» можно трактовать как результат обучения (образованность), так и образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат. Поэтому естественно, что и в оценках качества образования мы сталкиваемся с тем же дуализмом понятий и оцениваем качество как результата, так и процесса образования.

Если рассматривать процесс высшего образования как потоковую модель со строго определенной структурой и связями между структурными элементами, на входе которой – спрос на образовательные услуги (со стороны населения, экономики, общества, государства), а на выходе – спрос на выпускника вуза (со стороны личности, общества, экономики, социальной сферы, государства), то основная функция образовательной системы – оказание образовательных услуг – может быть оценена как количественно (сколько обучили, в том числе сколько обучили по нужным/ненужным профилям, профессиям, специальностям; сколько не обучили из числа тех, кого можно было обучить), так и качественно (как обучили, в каких условиях обучили). При этом очевидно, что качественный аспект образования должен быть количественно измерим, а количественная оценка числа обученных также является показателем качества процесса.

Следует помнить, что, как и любая система, образовательная система функционирует в некоторой внешней среде и описывается ограничениями, накладываемыми внешней средой, например государственными образовательными стандартами, требованием доступности образования и т. д.

Структурной единицей образовательной системы можно считать образовательное учреждение с такими характеристиками, как набор образовательных программ, их цена и качество, пропускная способность и др.

Система оценок качества образования должна быть подразделена на оценки качества образования со стороны внешней среды, оценки потребителей образовательных услуг и внутренние оценки качества в самой системе образования. Заказчиками и потребителями образовательных услуг являются как государство и общество в целом, производство, так и сама система образования и, конечно, прежде всего обучающиеся. Оцениваться должен как результат, так и процесс образования на всех его этапах [1].

Главным основанием оценки результата образования в настоящий момент является соответствие его требованиям, сформулированным в принятых в 2009 г. государственных образовательных стандартах [2]. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом ВПО по направлению подготовки «Менеджмент» (080200) квалификация «магистр» предполагает, что по завершении обучения (на выходе образовательного процесса) студент должен быть подготовлен к решению организационно-управленческих и аналитических задач, таких как:

- управление организациями, проектами и сетями;
- разработка стратегий развития организаций и их отдельных подразделений;
- поиск, анализ и оценка информации для подготовки и принятия управленческих решений;
- анализ и моделирование форм организации и процессов управления.

Кроме того, должна быть оценена готовность студента к научно-исследовательской и педагогической деятельности, в частности:

- к выявлению и формулированию актуальных научных проблем,
- к разработке программ, методов и инструментов научных исследований и анализу их результатов;
- к разработке организационно-управленческих моделей процессов, явлений и объектов и последующим анализом их адекватности;
- к поиску, сбору, обработке и анализу информации по теме исследования;
- к подготовке отчетов, обзоров и научных публикаций;
- к преподаванию управленческих дисциплин;
- к разработке образовательных программ и учебно-методических материалов.

Готовность к решению вышеперечисленных задач может быть оценена как степень сформированности 50 профессиональных компетенций (ПК) менеджеров-бакалавров и дополнительно 14 профессиональных компетенций менеджеров-магистров.

Кроме того, качество полученного образования, безусловно, определяется сформированностью ряда общекультурных компетенций. Ниже сокращенно приведены шесть компетенций менеджера-магистра, дополняющие 22 сформулированные в ФГОС общекультурные компетенции менеджера-бакалавра.

ОК 1. Способность к профессиональному и общекультурному само развитию, самостоятельному овладению новыми методами исследования.

ОК 2. Способность к изменению профиля профессиональной деятельности.

ОК 3 и ОК 4. Способность самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения, принимать организационно-управленческие решения и оценивать их последствия.

ОК 5. Свободное владение иностранным языком как средством профессионального общения.

ОК 6. Обладание навыками публичных деловых и научных коммуникаций.

Очевидно, что большинство из вышеперечисленных компетенций не могут быть однозначно измерены в процессе обучения будущего менеджера, а реализация некоторых отсрочена во времени от образовательного процесса, и рассматриваются скорее как личностные потенциалы профессионала. В связи с этим в условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни», важнейшими качествами для человека становятся самоконтроль и самооценка качества и результатов своей учебной деятельности. При этом научно-методический аппарат самооценивания учащимися собственных достижений почти не разработан, и если в начальной школе уже применяются учебные пособия, включающие в себя элементы самооценки, то в вузе этот важный аспект контроля качества в настоящий момент полностью проигнорирован.

Нам представляется важным проведение мониторинга формирования профессиональных компетенций студентов на протяжении всех этапов образовательного процесса. При этом целесообразным представляется определение роли каждой из изучаемых дисциплин в формировании как общекультурных, так и профессиональных компетенции [3, с. 4]. Мы считаем, что, применяя различные образовательные технологии и мотивируя студентов на выполнение разнообразных задач обучения в рамках одних и тех же образовательных программ, можно добиться целенаправленного формирования тех или иных компетенций, актуальных для состояния экономики, общественных ожиданий и соответствующих возможностям и особенностям целеполагания конкретного студента, будущего менеджера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «Менед-

жмент». URL : http://www.edu.ru/db/mp/Data/d_09/prgm636-1.pdf (дата обращения : 09.02.2010).

2. Новиков А. М., Новиков Д. А. Качество образования : система внутренних и внешних оценок // Народное образование. 2007. № 9.

3. Зимняя И. А. К оценке социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5.

4. Литвиненко М. В., Абросимов В. В. Система контроля сформированности профессиональной компетентности в дистанционном обучении. URL : <http://www.iton.mfua.ru/tesis/abrosimov.doc> (дата обращения : 09.02.2010).

ПРОВЕДЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КРУГЛЫХ СТОЛОВ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Н. А. Кубракова

*Саратовский государственный университет
Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации*

Образование как совокупность самых разнообразных институтов и учреждений непосредственно связано со сферой общественных отношений и поэтому чутко реагирует на все происходящие в ней процессы. Можно сказать, что синонимами состояния современного образования стали «инновация» и «преобразование». Совсем недавно в школах был введен ЕГЭ, который изменил не только систему школьных выпускных экзаменов, но и порядок поступления в вузы. Школа и вузы не успели осмыслить это преобразование и вполне адаптироваться к нему, а на повестке дня уже другие новшества: в учреждениях общего среднего и высшего образования внедряются новые стандарты, которые направлены на качественное изменение подхода к обучению (на смену знаниевому подходу приходит компетентностный подход).

К счастью, введение нового не предполагает полное перечеркивание старого. Наряду с разработкой инновационных форм обучения идет переосмысление традиционных методов и определение их места в структуре инновационного образования.

В настоящей статье мы делаем попытку критически осмыслить опыт использования метода проектов при обучении английскому языку студентов юридического факультета, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В 2009 и 2010 гг. в рамках «Недели науки» проводились круглые столы «Защита прав и свобод личности и организаций в правовом государстве в период кризиса» и «Меры воздействия на коррупцию по материалам англоговорящих стран», рабочим языком которых был английский.

Особенность представляемого в статье подхода заключается в том, что в описании своего опыта мы движемся не от мотивов и целей к продукту, а от продукта к мотивам и целям. В данном случае имеется в виду, что, «производя продукт» (круглый стол), мы не ставили себе другой задачи, кроме организации внеаудиторной работы со студентами и повышения у них мотивации к изучению английского языка. Сформулируем цели и задачи уже реализованных проектов с точки зрения принципов инновационного образования, а именно компетентностного подхода. В связи с этим определим свои цели и задачи. Цель – определить целесообразность использования указанного проекта в рамках обучения английскому языку студентов-юристов в современной ситуации в системе высшего образования. Данная цель может быть достигнута, на наш взгляд, посредством решения следующих задач:

- указания основных постулатов новой парадигмы образования;
- выделения главных принципов компетентностного подхода к обучению в высшей школе;
- выделения основных компетенций;
- характеристики проекта «круглый стол» с точки зрения соответствия принципам компетентностного подхода;
- характеристики проекта «круглый стол» с точки зрения соответствия академическим и профессиональным нуждам студентов.

В конце XX в. для нас стали привычными такие понятия, как глобализация, глобальное экономическое и образовательное пространство, которые сразу указали на огромную роль взаимосвязей и взаимозависимостей и подчеркнули значимость сотрудничества во всех областях и сферах человеческих отношений. Впечатление масштабности и всеохватности происходящих изменений только усилилось из-за стремительного развития компьютерных технологий и распространения сети Интернет, которые уменьшили мир до размеров монитора и во многих отношениях стерли пространственные и временные границы. В такой ситуации нельзя стоять особняком ни отдельной стране, ни отдельной личности. Недостаточно, однако, и просто быть в центре событий – нужно в них активно участвовать, уметь заявить о своей позиции, а это невозможно сделать без постоянного саморазвития и самосовершенствования.

Для любого развития человеку необходим потенциал, и этот потенциал должен закладываться на самых ранних стадиях его воспитания и обучения. В современном мире важно не только обладать совокупностью знаний, но и уметь применять их для решения практических задач. Научить этому – цель инновационного образования. Описывая мировые тенденции развития системы образования, Е. Н. Соловова выделяет три основных постулата новой парадигмы образования:

- от концепции «Хорошее образование на всю жизнь» к пониманию необходимости образования через всю жизнь;
- от послушания к инициативности;
- от знаний к компетенциям [1, с. 10–11].

Система образования в России традиционно была ориентирована именно на знаниевый подход к обучению и на восточный тип отношений между учителем и учеником, поэтому для успешной интеграции в мировые образовательные процессы необходимы преобразования на всех уровнях системы. В настоящее время идет работа над созданием новых учебных программ высшего образования, которые должны отразить новый подход к обучению студентов.

Авторы методических рекомендаций по разработке и реализации образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения на основе деятельностно-компетентного подхода, провозглашают отказ от предметного структурирования содержания высшего образования, соответствующего ЗУНовской ориентации образования. Данная ориентация предполагает «освоение ЗУНов в процессе изучения различных, слабо интегрированных между собой дисциплин», а разделенное изучение дисциплин в свою очередь «ведет к разделному существованию в сознании осваиваемых ЗУНов» [2, с. 7]. По мнению авторов, знаний и умений, полученных в рамках предметного подхода, достаточно лишь для решения простых задач, а разработка сложных проблем требует «интегрирования частных знаний и умений в сложные психологические образования», которые определяются как компетенции [2, с. 7].

В рекомендациях отмечается противоречивое положение предметного структурирования содержания образовательных программ, которое, с одной стороны, противоречит деятельностному определению их целей, но, с другой стороны, отражает реальную структуру научного знания. Данное противоречие снимается при структурировании образовательных программ сразу по двум принципам: предметному и деятельностному. Такое структурирование предлагается называть предметно-деятельностным, или компетентностным.

В рамках компетентного подхода обучение носит проблемный характер: студент из позиции обучаемого переходит в позицию обучающегося, и, как следствие, возрастает доля его самостоятельной работы. Самостоятельная работа, согласно рекомендациям, должна включать исследовательскую и проективную работу студента (индивидуальную или в группах совместно с преподавателем). Основным условием формирования компетенций становится усвоение учебного материала в условиях, близких к условиям их применения, в связи с чем огромное значение получают технологии и методы квазипрофессиональной деятельности (практики, полевые занятия, разработка и реализация проектов, погружение студентов в предметную среду).

В предлагаемых методических рекомендациях оговаривается также, что программы высшего профессионального образования, составленные на основе компетентного подхода, предполагают изменение процесса профессиональной подготовки студентов: основной единицей содержания становится профессиональная задача; совокупность профес-

сиональных задач образует, в свою очередь, «ядро» профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональных компетенций определяют логику его «развертывания» [2, с. 23].

В соответствии с европейскими и мировыми образовательными стандартами выпускники высшей школы должны владеть определенными компетенциями, которые помогут им адаптироваться на рынке труда и самореализоваться с профессиональной точки зрения. Выделяют следующий набор компетенций: стратегическая, лингвистическая, дискурсивная, информационная, социокультурная, деловая компетенции.

Сформировать эти компетенции студенты могут с помощью упоминавшихся выше технологий и методов квазипрофессиональной деятельности. Из перечисленных видов квазипрофессиональной деятельности в рамках данной работы нас интересует проектная технология. Авторы методических рекомендации, на которые мы ссылаемся, утверждают, что проектная технология решает проблему компетентного подхода, потому что «студент при реализации этой технологии самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность» [2, с. 59].

Мы не ставим цель подробно рассмотреть историю возникновения и этапы становления метода проектов и затронем лишь необходимую для нашего описания информацию, ссылаясь на статьи Е. С. Полат и Н. Кочетуровой.

Е. С. Полат отмечает, что метод проектов зародился в начале XX в. в США и в его основу были положены идеи гуманистического направления в философии и образовании Дж. Дьюи и его ученика В. Х. Килпатрика. Тогда же метод привлек внимание русских педагогов, и уже в 1905 г. под руководством С. Т. Шацкого была создана группа сотрудников, которые активно внедряли проектные методы в практику. В Советской России метод проектов не получил развития, в то время как на Западе он с каждым днем набирал популярность. Использование метода проектов в практике преподавания возобновилось в 90-х гг. прошлого века.

Согласно Е. С. Полат, метод проектов представляет собой «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [3]. Метод проектов помогает развить познавательные навыки студентов, умения самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, критическое и творческое мышление.

Е. С. Полат выдвигает следующие требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане задачи или проблемы.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта.

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий [3].

Проекты классифицируют по нескольким критериям, на основании чего выделяют несколько их разновидностей:

- по методу, доминирующему в проекте (исследовательские, творческие, приключенческие/игровые, информационные, практико-ориентированные);

- по характеру координирования проекта (с явно координаций, со скрытой координацией);

- по характеру контактов (внутренние (региональные), международные);

- по количеству участников (личностные, парные, групповые);

- по продолжительности проведения (краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные) [3].

Н. Кочетурова выделяет три основные возможности интеграции проектов в процесс обучения языку: 1) в качестве одной из форм внеаудиторной работы; 2) в качестве альтернативного способа организации учебного курса; 3) в качестве интегрированной части традиционной системы обучения языку [4].

Используя метод проектов при обучении иностранному языку, необходимо учитывать специфику этого предмета. Содержание программы по английскому языку во многом зависит от целей обучения. В общем курсе английского языка выделяют четыре блока: «английский для общих целей», «английский для профессиональных целей», «английский для академических целей» и «английский для делового общения». Каждый блок имеет свою тематику, проблемы для обсуждения и предполагает освоение типичных для них речевых произведений устной и письменной речи. Метод проектов может использоваться внутри каждого блока, при этом в каждом отдельном блоке он может формировать определенный набор компетенций.

Итак, мы описали основные постулаты новой парадигмы образования, выделили главные принципы компетентного подхода и перечислили формируемые в его рамках компетенции, решив тем самым три задачи из поставленных нами во введении. Теперь необходимо ответить на два решающих вопроса: соответствует ли проект «круглый стол» принципам компетентного подхода и удовлетворяет ли он профессиональные нужды студентов.

Мы описываем и критически осмысливаем проект «круглый стол», который на данный момент объединяет в себе два мероприятия, два круглых стола – «Защита прав и свобод личности и организаций в правовом государстве в период кризиса» (апрель 2009 г.) и «Меры воздействия на

коррупцию по материалам англоговорящих стран» (март 2010 г.), рабочим языком которых был английский. Эти мероприятия носили локальный характер: проводились на юридическом факультете Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского совместными усилиями кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Института филологии и журналистики и кафедры уголовного, уголовно-исполнительного права и криминологии.

Опишем подробно процесс подготовки и реализации проекта. Тему для круглых столов обычно заявляет юридический факультет: чаще всего это наиболее актуальная, злободневная проблема, входящая в круг исследовательских приоритетов факультета. К участию приглашаются студенты 1–3-х курсов юридического факультета, получающие дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Единственным ограничением для участия является недостаточное владение английским языком для подготовки презентаций и участия в обсуждении основных положений своего исследования. В 2010 г. в круглом столе приняли участие студенты 3-го курса факультета философии и 4-го курса экономического факультета.

Мы определяем наш проект как комбинацию исследовательского и практико-ориентированного типов, поскольку студенты не только собирают материал, пользуясь различными источниками, анализируют полученные факты, но и учатся аргументировать свою точку зрения и отстаивать ее в ходе обсуждения, выступать перед аудиторией с разного рода презентациями и координировать работу круглого стола в качестве ведущих.

Проект включает все виды самостоятельной работы студентов (индивидуальную, парную, групповую). Работу студентов координируют преподаватели, задействованные в подготовке проекта: проводят первичный отбор информации; предлагают возможные направления исследований; во время регулярных встреч со студентами обсуждают промежуточные результаты их работы и комментируют ошибки в изложении материала на английском языке; обеспечивают техническую базу проведения проекта (наличие аудиотрий, оборудования, составление и печать программ круглого стола).

Несмотря на то, что тема проекта известна уже в сентябре, а сам круглый стол проводится в марте или апреле, мы считаем наш проект средним по продолжительности.

Всем участникам проекта вручаются сертификаты, что, как показывает опыт, является определенным стимулом для тех студентов, которые регулярно участвуют в конкурсах на стипендии и гранты разных фондов, в частности Оксфордского российского фонда. Для таких студентов участие в этом мероприятии – еще одна ступень к достижению более существенной цели (материального поощрения за отличную учебу и активную исследовательскую и общественную работу).

Мы используем проект «круглый стол» как одну из форм внеаудиторной работы. Если соотносить наш проект с блоками целей обучения

английскому языку, можно прийти к выводу, что он одновременно решает задачи трех блоков:

- английский язык для профессиональных целей (студенты ищут информацию по актуальным правовым вопросам, увеличивая таким образом запас профессиональных знаний в области конкретной юридической проблематики; анализируют различия законодательства и правовых процессов в России и в западных странах; учатся работать с разными видами документов);

- английский язык для академических целей (студенты отбирают источники по степени надежности и достоверности, готовят выступления и презентации, пишут аннотации к своим выступлениям для составления программы круглого стола, отрабатывают навыки ораторского мастерства);

- английский язык для делового общения (студенты развивают навыки работы в группе; учатся координировать работу участников во время проведения круглого стола, используя способы, подходящие и для проведения совещания, и для деловой встречи).

Мы считаем, что подобные проекты позволяют формировать у студентов все виды существующих компетенций. Умение правильно выстраивать программу своих действий для успешной подготовки конечного продукта (в нашем случае – выступления или презентации) входит в состав стратегической компетенции. Необходимость обеспечить адекватное лексическое наполнение речевого произведения, выбрать соответствующие грамматические конструкции, правильно интонировать свое выступление развивают лингвистическую компетенцию. От уровня сформированности дискурсивной компетенции зависит способность студента логично изложить свои мысли, продумав структуру выступления или презентации и систему аргументации. Готовность, потребность и способность работать с традиционными и современными источниками информации (находить информацию, определять степень ее достоверности или новизны, обрабатывать полученную информацию) свидетельствуют о наличии у студентов информационной компетенции. Постоянное соприкосновение с культурными, политическими, экономическими и правовыми особенностями других стран помогает студентам формировать социокультурную компетенцию, которая в будущем поможет им конструктивно работать в многонациональных коллективах и избегать конфликтов, возникающих на почве национальных различий. В ходе работы над проектами развивается и деловая компетенция студентов как результат усвоения основ сотрудничества, совместной работы, типичных ситуаций взаимодействия и образцов поведения в них.

Проект «круглый стол» мы относим к коммуникативным видам деятельности, но сразу же отметим, что в процессе его подготовки студенты выполняют действия, которые помогают отработать многие языковые навыки (составление тематических словарей, написание аннотаций, чтение

текстов и частичный их перевод, поскольку аннотации пишутся на двух языках).

Критически осмысливая наш проект, зададимся вопросом: действительно ли нашим студентам нужны умения, которые мы формируем у них в рамках этого проекта? Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы провели небольшое исследование, результаты которого, разумеется, не претендуют на математическую точность и нужны нам в качестве иллюстративного материала. Мы просмотрели в Интернете сообщения о конференциях для студентов, магистрантов и аспирантов различных вузов. Естественно, подавляющее большинство этих конференций носит очный характер, и участники имеют возможность выступить с докладом. По материалам конференций публикуются сборники статей участников, поэтому все просмотренные нами информационные письма содержат требования к оформлению статей. Кроме того, примерно в 50% случаев от молодых исследователей требуют тезисы их выступлений, а приблизительно в 23% случаев необходима и аннотация, иногда и на русском, и на английском языках. Следовательно, умения, которые студенты прямо или косвенно отрабатывают в рамках своей квазипрофессиональной деятельности, вполне «пользуются спросом».

Результаты критического осмысления опыта подготовки и реализации проекта «круглый стол» как формы внеаудиторной работы со студентами, получающими дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на юридическом факультете, показали, что в целом описываемый проект соответствует основным принципам компетентного подхода (носит проблемный характер, предполагает значительную самостоятельность и автономность студентов) и формирует необходимый для реальной профессиональной и академической деятельности набор компетенций.

Безусловно, проект требует доработок и с точки зрения формы (уменьшение количества монологических речевых произведений и движение к большей полемичности и большей доле диалогического общения), и с точки зрения самостоятельности студентов (составление программы круглого стола самими студентами, подготовка ими раздаточных материалов, например тематических словарей).

В заключение хотелось бы подчеркнуть значительный, на наш взгляд, потенциал метода проектов в обучении английскому языку не только в качестве формы внеаудиторной работы. Более результативным нам представляется интегрирование его в традиционные практические курсы английского языка для всех блоков целей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2008.

2. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, А. Ш. Канукоева, В. С. Лазарев, Т. В. Немова. М., 2007.

3. *Полат Е. С.* Метод проектов. URL : <http://www.ioso.ru/distant/project.meth%20project/method%20pro.htm> (дата обращения : 22.10.2009).

4. *Кочетунова Н. А.* Метод проектов в обучении языку : теория и практика. URL : <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php> (дата обращения : 10.06.2010).

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ У ГИМНАЗИСТОВ

И. А. Минкина

*Саратовский государственный университет
Кафедра педагогики*

Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса, рациональных вариантов содержания обучения и его структуры. Представляется важным, что в гимназии проверяются разные стратегии обучения. Чем больше альтернативных методических решений, тем плодотворней будет поиск новых путей обучения предмету в целом [1, 2].

Таким образом, центральными проблемами перестройки преподавания иностранных языков (ИЯ) в гимназии являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова [3].

Условия иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: речевым этикетом и пониманием на слух речи на данном иностранном языке, а также правилами речевого этикета в сопровождении невербальными компонентами, чтением и письмом.

В основе современных методов обучения невербальным компонентам речевого этикета лежат такие категории общения, как: ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке в качестве моделей речевой коммуникации. Важнейшим из перечисленных методов обучения является коммуникативная (речевая) ситуация. Коммуникативная ситуация как метод обучения речевому этикету состоит из четырех факторов [4, с. 58–102]:

1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);

- 2) отношений между коммуникантами (субъективно – личность собеседника);
- 3) речевого побуждения;
- 4) реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

Каждый из указанных факторов рассматриваемого метода обучения речевому этикету оказывает на речь собеседников определенное влияние (выбор темы и направление ее развития, отбор языковых средств и невербальной коммуникации (НВК), эмоциональная окраска речи, ее возвратность и т. д.) [5, с. 248].

Речевой этикет как один из компонентов национальной культуры, практически не включен в учебно-методический комплекс (УМК) по иностранному языку. Преподавателю необходимо самому уделять особое внимание и разработать свою программу преподавания НВК речевого этикета, который имеет национальные особенности и обладает рядом универсальных черт, общих для различных народов. Сюда относятся сами принципы этикетного общения: сдержанность, вежливость, использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения. Совокупность норм и традиций общения, отражающих рекомендуемые правила общения, сложившиеся в обществе в силу исторических традиций, ритуал-социальных ситуаций, включающих мимику, жесты, позы общающихся, называется невербальным общением.

Невербальные средства должны использоваться на уроках иностранного языка так же активно, как и вербальные. Овладение культурой невербального общения на уроке иностранного языка предполагает, что учитель будет следить за своей жестикуляцией и внешним проявлением эмоций, правильно выполнять сам и добиваться четкого выполнения учащимися коммуникативных и некоммуникативных движений, характерных для традиций страны изучаемого языка.

Обучая культуре невербального общения, нельзя не оставить без внимания психофизиологические симптомы эмоционального состояния и некоммуникативные движения, относящиеся к соматическому языку. К эмоциональным симптомам относят: изменение цвета лица, двигательные симптомы (дрожание рук и губ), звуковые симптомы (плач, вой, пропадание голоса). Они, в основном, совпадают у всех народов и специальной подготовки к их интерпретации не требуются.

Некоммуникативные движения, сигнализирующие о внутреннем эмоциональном состоянии говорящего, встречаются тогда, когда говорящий пытается заполнить паузы в речи или испытывает затруднения в формулировке своей мысли. Сюда относятся привычки, способствующие снятию внутреннего напряжения (кусать губы); движения, направленные на какой-либо предмет, находящийся на самом говорящем (крутить кольцо на пальце, трогать пуговицы), или на какой-то предмет в окружении говорящего (крутить в руках ручку, карандаш).

Приведенное выше разделение основных типов жестов имеет выход в методику: если задача состоит в том, чтобы освоить лишь коммуникативную систему, то можно ограничиться жестами, заменяющими вербальную речь; если же изучающий иностранный язык стремится освободиться от любого акцента, в том числе и от неправильного употребления жестов, ему приходится уделять внимание и некоммunikативным жестам.

В последнее время «жестовая» проблематика стала входить в поле зрения методистов. В учебном процессе желательно не отрывать жесты от речи, так как в естественном говорении они тесно связаны.

Таким образом, знание НВК речевого этикета той страны, где находится носитель другой культуры, с одной стороны, – это настоятельная необходимость, важное условие эффективной деятельности и залог успеха в общении и деловом взаимодействии с местными жителями. Незнание или невыполнение правил местного речевого этикета, неправильное понимание речевых и невербальных действий той страны, где находимся, сможет привести к серьезным недоразумениям и даже конфликтам. С другой стороны, знание ритуалов, речевого этикета той страны, где находится носитель другой культуры, – это то, к чему учащиеся школы интуитивно тянутся в силу увлекательности темы, что играет далеко не последнюю роль в повышении мотивации при обучении иностранному языку [6].

Итак, для формирования НВК речевого этикета в условиях гимназического образования необходимо использовать культуроведческую направленность. Это означает, что ученики должны овладеть такими знаниями, которые отражают культуру, обычаи, традиции народа. К этим фоновым знаниям относятся как вербальные, так и невербальные средства. При работе над культуроведческим компонентом преподаватели иностранного языка должны привлекать для сравнения элементы родной культуры. Иностранная культура может быть понята только при сопоставлении с родной культурой, с теми знаниями, которыми уже овладел ученик.

Еще одной особенностью формирования НВК речевого этикета в условиях гимназического образования является выделение поведенческой культуры, а именно той ее части, в которой закреплены правила языкового и неязыкового поведения. При изучении культуры ученикам будет недостаточно просто объяснить какую-либо страноведческую реалию, необходимо больше внимания уделить поведенческой культуре носителей языка.

С практической стороны при проведении уроков по иностранному языку необходимо использовать материалы иноязычной и родной культуры, аутентичные видео- и аудиоматериалы, разучивать песни, танцы, стихи, изготавливать национальные атрибуты к каждому празднику. Используя культуроведческий материал, важно учитывать возрастные особенности обучающихся. Отбираемый материал должен соответствовать неискаженным представлениям об истории и культуре изучаемых народов. Во время уроков и внеклассных мероприятий необходимо следовать

общепризнанным нормам поведения, соблюдать правила вербального и невербального этикета и добиваться правильного выполнения коммуникативных движений, свойственных данному народу [7].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Спиридовская Л. А.* Содержание и организация внеурочной учебной деятельности учащихся по иностранным языкам в школах полного дня : дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.

2. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 3-е изд. перераб. и доп. М., 1983.

3. *Бим И. Л.* Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. 2002. № 1.

4. *Лушков А., Петков В., Хикман Р., Люис Р.* Практическое пособие для общения в любой точке планеты. СПб., 2004.

5. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 2001.

6. *Гез Н. И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежной методики исследования // ИЯШ. 1999. № 2.

7. *Лесовая Е. В.* Культуроведческая направленность как средство повышения профессиональной деятельности будущих специалистов. URL : <http://avpu.pomorsu.ru/proect/sbornik2004/175> (дата обращения : 10.06.2010).

ИНКОРПОРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В КАЧЕСТВЕ ДВИГАТЕЛЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ АКТУАЛИЗАЦИИ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В. М. Осипова

*Институт языка Казанского федерального университета
Кафедра английского языка*

Доподлинно известно, что при изучении иностранных языков особую, методологически очевидную и онтологически обоснованную трудность представляет внедрение в сознание обучаемого не лексических единиц, не норм артикуляции и грамматических правил с точки зрения фактического их содержания, но неких паттернов, эйдосов говорения, обеспечивающих аутентичность образ мысли и повышающих дальнейшую мотивацию учащегося.

Различные пути решения данной задачи были в разное время предложены научным сообществом, однако, как нам видится, пути оптимизации ввода языковых структур в сознание обучающихся не являются ин-

вариантными, представляя собой колоссальное поле для исследования, поиска, творчества; тем более если присутствует так называемый региональный компонент, фундирующий, как правило, полисемичность методических инноваций.

Так, работая в реалиях Республики Татарстан, мы пришли к выводу, что наличие двух государственных языков – русского и татарского – является мощным фактором, обеспечивающим успешное изучение английского языка, и вот почему.

Например, при понимании таких основополагающих аспектов грамматики английского языка, как времена Прошедшее простое (Past Simple) и Настоящее совершенное (Present Perfect), классически вызывающим затруднения является тот факт, что на русский язык оба времени переводятся как прошедшее, хотя в названии одного из них и звучит слово «Настоящее». Незаменимым в данном случае является знание педагогом татарского языка, которым в Республике Татарстан владеет более 90% студенческой молодежи.

В татарском языке существуют два прошедших времени, отличающихся друг от друга как в смысловом значении, так и грамматически, набором окончаний. Называются они – Билгеле уткен заман (очевидное прошедшее время) и Билгесез уткен заман (неочевидное прошедшее время). И если первое выражает действие законченное, результат которого очевиден в настоящем, то второе сообщает лишь о факте наличия действия какого-либо действия в прошлом. Например: Гадел Кутуй «Тапшырылмаган хатлар» эсере язган. (Адель Кутуй написал произведение «Неотосланные письма») – время прошедшее очевидное, и результат его имеется в настоящем – произведение опубликовано, книга стоит на полке. Или: Булат киче местакыйль эшне язды. (Булат писал вчера самостоятельную работу) – время прошедшее неочевидное, нарративное предложение выразило только факт наличия действия в прошлом, вне его связи с настоящим моментом времени.

Таким образом, принимая во внимание данные особенности татарского языка, а также тот факт, что язык этот является родным для аудитории, мы проводим параллели между двумя языками – татарским и английским, указываем на схожесть двух времен – Past Simple с Билгесез уткен заман и Present Perfect с Билгеле уткен заман, приводим данные примеры при объяснении, ссылаемся на них. Данный подход, кроме того, обеспечивает благоприятную психологическую обстановку – у учащихся складывается представление об английском языке как о феномене не чуждом, а близком и понятном, таким образом, преодолевается барьер пугающей новизны.

Учитывая показатели успеваемости, а также положительные отзывы самих учащихся, данный подход весьма успешен и, как нам кажется, может быть применен в рамках осуществления программы регионального компонента в учебных заведениях Республики Татарстан.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

ПРЕЕМСТВЕННЫЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

Е. М. Галишникова

*Казанский государственный финансово-экономический институт
Кафедра иностранных языков в сфере экономики, менеджмента
и бизнеса*

В современной системе образования сегодня происходят глубокие структурные изменения, идет постепенный процесс модернизации средней и высшей школы, который включает переоценку целей и задач, содержания, научно-методического обеспечения учебного процесса, поиск новых методов повышения качества образовательных услуг. Фундаментальная цель образовательной политики – это создание интеллектуального потенциала общества, непрерывная подготовка квалифицированных конкурентоспособных специалистов.

Реализация поставленной цели требует поиска дополнительных возможностей в сфере образования. Новые вызовы экономического развития нашего общества, процесс модернизации закономерно приводят нас к «образовательному буму», важной составляющей которого является переход к системе «образование через всю жизнь» и, как результат, появление различных программ получения дополнительных квалификаций на всех ступенях подготовки, практическая направленность обучения. Все большую актуальность сегодня приобретает тенденция развития профессионального образования «через всю жизнь» или «в течение всей жизни». Такое обучение представляет собой, по сути, непрерывную подготовку. Концепция непрерывного образования провозглашает учебную деятельность молодого человека как необходимую и естественную потребность

его образа жизни. Обучение должно представлять собой структуру, внутри которой предусмотрены учебные элементы, объединенные горизонтальными и вертикальными непрерывными и преемственными связями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни. В качестве основной цели образования в течение всей жизни рассматривается постоянное обогащение интеллектуального потенциала личности. Таким образом, мы можем сказать, что непрерывное образование состоит из последовательно и преемственно возвышающихся ступеней профессионально организованного обучения, предоставляющего человеку возможности для конкурентоспособного роста и, как следствие, изменения своего будущего социального статуса.

Создание сильной экономики требует привлечения квалифицированных кадров. Одной из задач высшего профессионального образования является формирование человеческих ресурсов, обладающих соответствующим уровнем подготовки к социально полезной деятельности, от чего, в конечном счете, зависят результаты социально-экономического развития страны, уровень жизни населения.

Одним из важных и перспективных направлений повышения качества подготовки человеческих ресурсов является создание системы дополнительного профессионального образования (ДПО), в основе которой лежит концепция непрерывного обучения, обучения в течение всей жизни. Сегодня как никогда актуальным является разработка и включение в структуру высшего профессионального образования дополнительных профессиональных программ с присвоением дополнительных квалификаций.

Введение ДПО способствует обеспечению преемственности ступеней образования, формированию прочных межпредметных связей в учебном процессе, закреплению и расширению специальных знаний, развитию умений, выявлению возможностей их практического применения. Процесс расширения и углубления знаний, умений и навыков студентов оптимизирует создание перспективного квалифицированного человеческого потенциала в сфере экономики, на рынке труда. Рейтинг выпускника во время трудоустройства напрямую зависит от количества и качества квалификаций, приобретенных параллельно основному обучению в вузе. Перелом в решении проблемы активного внедрения ДПО произошел тогда, когда профессиональное образование стало рассматриваться как сквозная, преемственная линия всей системы непрерывного образования.

Проблема преемственности нашла свое отражение во многих философских трудах, в работах педагогов и психологов. В истории педагогики к ней обращались Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский. Философские аспекты проблемы преемственности разрабатывались Э. А. Баллером, Б. М. Кедровым, В. С. Батуриным, Г. Н. Исаенко. Проблема осуществления преемственности в процессе обучения нашла свое решение в психологии, теории педагогики и вузовской практике: Б. Г. Ананьев,

Ю. А. Самарин, А. М. Орлов. Большое теоретическое значение имеет исследование Ю. А. Кустова, в котором автор выявляет основные направления осуществления преемственных связей между системой профессионально-технической подготовки специалистов и производством.

Обратимся к понятию преемственности, которую мы трактуем как общепедагогический принцип. Кроме того, преемственность рассматривается как закономерное явление специально управляемых процессов, обеспечивающее поступательный, прогрессивный характер развития и имеющее большое значение во всех областях социальной практики: в развитии науки, культуры, образования. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность обуславливает устойчивость целого. В обучении данный принцип понимается как последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы при переходе от одной формы обучения к другой. Преемственность характеризуется также «спиралевидным» усвоением материала: повторение пройденного, получение новых знаний, их закрепление и расширение, переход на новую ступень и раскрытие новых связей на более высоком уровне, благодаря чему повышается качество обучения. Таким образом, усвоение нового материала делается более сознательными, дифференцированным и обобщенным, а область его практического применения расширяется. Следовательно, преемственность означает процесс развития молодого человека путем осмысливания и взаимодействия старых и новых знаний, прежнего и нового опыта.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу, что создание системы ДПО в вузе, введение дополнительных квалификаций на основе принципа преемственности обучения способствует:

- реализации вертикальной преемственности в системе обучения в течение всей жизни;
- прогрессивному и поступательному формированию и развитию профессиональных компетенций будущих специалистов;
- повышению конкурентоспособности выпускников вуза;
- удовлетворению запросов структур занятости и трудоустройства региона;
- расширению образовательных возможностей учебного заведения, повышению его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг;
- расширению диапазона самостоятельности студентов, проявляющегося в их самоопределении, в самоактуализации своих жизненных устремлений, в нахождении своего профессионального «Я» в сфере дополнительного образования;
- созданию для преподавателей вузов условий для совершенствования своей квалификации путем освоения дополнительных программ, расширения их профессионального потенциала, появления дополнительных рабочих мест.

Анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы позволил нам определить приоритетные в лично-ориентированной парадигме направления подготовки будущего специалиста:

– многоступенчатая образовательная подготовка (общеобразовательная школа – колледжи – вузы – аспирантура – курсы повышения квалификации), а также зарубежные стажировки, гранты, международные конференции и симпозиумы, которые можно объединить в одну образовательную структуру;

– «лакунная» образовательная подготовка, предусматривающая заполнение профессиональных пробелов, возникающих с изменением жизненных ситуаций человека: смена видов его деятельности или расширение бизнес-контактов, повышение мотивации обучения и т. п.

Опираясь на концепцию А. М. Новикова о трех видах движения человека в профессиональном образовательном пространстве: «вверх» – движение по уровням и ступеням профессионального образования; «вбок» – смена профиля, т. е. образовательный маневр на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей личности, и «вперед» – повышение квалификации, мастерства по имеющейся профессии, мы можем говорить о преемственном, поступательном движении в сфере образования. Это «вертикальная» преемственность – многоуровневая подготовка студентов, которая и осуществлялась в стенах КГФЭИ: абитуриент – бакалавр – магистр – аспирант. «Вертикально-горизонтальная» – на уровне межпредметных связей, а также получение дополнительных квалификаций, в частности подготовки по дополнительной профессиональной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [1].

Исходя из этого, мы можем определить две основные взаимосвязанные сферы профессиональной подготовки специалиста: «базовое профессиональное образование», реализующее получение высшего профессионального образования по выбранной специальности в вузе, и «дополнительная профессиональная квалификация» (третий уровень высшего образования согласно стандартам), осуществляющаяся в ходе двух-трехгодичной подготовки в том же учебном заведении по соответствующим специализациям вуза.

Реализация идей личностной ориентации в базовой и дополнительной профессиональной сферах образования обусловлена тенденцией повышения качества подготовки специалиста. Поэтому при проектировании учебного процесса в рамках симбиоза двух вышеназванных образовательных сфер необходимо осуществлять мониторинг качества. Педагогический мониторинг – это диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса, отслеживание его хода, результатов и перспектив развития. Качественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются заданные нормы, которые определяются целями, стандартами образовательной системы и являются обязательной частью любого учебного плана и программы.

Вторая тенденция, определяющая самореализацию личности специалиста, выражена в перспективном характере профессионального образования в условиях вхождения России в международное образовательное пространство – когда личность осознает неизбежность конкурентной борьбы и стремится занять свою нишу в адекватной своим притязаниям сфере деятельности.

Третья тенденция реализации идей личностной ориентации связана с индивидуальными способностями человека, его интересами, мотивами. Именно мотивация имеет большое значение в самоопределении и саморазвитии будущего специалиста, она может быть ведущей, сопутствующей, перспективной. По мере обучения в вузе, знакомства с профессией, приобретения профессиональных знаний и умений наблюдается изменение значимости мотивов: к ведущему мотиву (приобретение основной специальности, получение диплома о высшем образовании) добавляется сопутствующий (приобретение дополнительной квалификации как важный фактор в конкурентной борьбе, расширение сферы деятельности, получение второго диплома). Обращаясь к Я-концепции профессионала, можно с уверенностью констатировать наличие перспективной мотивации – осознание личностью преимуществ получения фундаментального образования, образования более высокого порядка, каким являются, например, магистерские программы или программы получения степени «Магистр делового администрирования» (МВА).

Четвертая тенденция, определяющая самоактуализацию личностных качеств, нахождение своего места на рынке труда, связана с развитием разного рода профессиональных компетенций молодого человека, становлением его профессиональной компетентности.

На вузовском этапе формирования у студентов профессиональных качеств специалиста большое внимание должно уделяться воспитанию социально-психологической и профессиональной культуры, созданию творческого, интеллектуального потенциала молодого человека. Поэтому сегодня на повестке дня стоит стратегически важная проблема: дать учащимся профессиональные знания, умения и навыки или, как мы сегодня говорим, компетенции, научить их практике эффективного использования новейших информационных технологий, самостоятельному освоению знаний, иноязычной компетенции – все это лежит в основе формирования «интеллектуального потенциала» личности.

Определим понятие «интеллектуальный потенциал» (от лат. *potentia* – сила и *intellectus* – ум, разум, мыслительная способность человека) как силу разума, совокупность возможностей, источников, средств мыслительной деятельности человека, которые могут быть приведены в действие для достижения поставленных целей как отдельным индивидом, так и обществом в целом. Таким образом, развитие интеллектуального потенциала учащейся молодежи является одной из важнейших задач в области образования. Формирование «интеллектуального потенциала»

учащейся молодежи связано с обменом интеллектуальными ресурсами (идеи, разработки, учебно-методические комплексы, пособия, инновационные технологии), развитием академической мобильности (обмены студентами, аспирантами, профессорско-преподавательскими кадрами), расширением и укреплением международного сотрудничества (кооперация, партнерство, координация).

Немаловажное значение при этом отводится формированию различных компетенций. Компетенции – это обобщенная характеристика выпускника вуза, определяющая накопленный за годы обучения интеллектуальный и профессиональный потенциал (знания, умения, практический опыт, профессиональные качества личности) для реализации его в конкурентоспособной деятельности. Существуют различные подходы к классификации и трактовке различных компетенций, которые могут быть ключевыми, социокультурными, междисциплинарными, сквозными, социальными, предметными, профессиональными, иноязычными, научно-исследовательскими, социолингвистическими и т. п. При этом следует делать различия между компетенцией и компетентностью. «Компетентность» связана с интегральной характеристикой специалиста, а характеристика, связанная с одной из областей деятельности, предполагает использование термина «компетенция» [2, с. 47].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что высоко мотивированный студент, приобретая основную специализацию и дополнительную квалификацию, получает набор компетенций, которые работают как на становление компетентности будущего специалиста, так и на формирование его интеллектуального потенциала.

За последние годы в педагогической литературе активно разрабатываются вопросы формирования компетенций молодого специалиста, что связано с его будущим становлением, выживанием в конкурентной борьбе. Особое значение в данных условиях приобретает иноязычная компетенция. Поскольку количество часов, отводимых на занятия по иностранному языку в неязыковом вузе, неоправданно мало, важную роль в формировании вышеназванной компетенции начинает играть программа ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Иноязычная компетентность – это структурная образующая, которая включает в себя такие компоненты, как коммуникативные умения и навыки, познавательная активность и способность, мотивированность и готовность к общению. Компетенции иногда называют «жесткими навыками», поскольку ими обладает человек, который удовлетворяет ожидания в отношении качества своей деятельности, в нашем случае – качества профессиональной иноязычной коммуникации выпускника. Кроме того, получение вышеназванной дополнительной квалификации формирует у студентов поведенческую компетентность – умения и навыки работы в команде, умения принимать решения, адекватно реагировать на различные ситуации. Поведенческая компетентность связана также со знанием

обычаев и традиций стран изучаемого языка, с деловым этикетом и профессиональной этикой.

Таким образом, важно научить студентов самостоятельно выстраивать свой дискурс, реализовывать свое коммуникативное намерение, знать культурные универсалии и профессиональные нормативные клишированные формулировки (не допускающие перефразирования), быть креативным и гибким, быстро откликающимся на изменяющиеся обстоятельства, осуществлять стратегию и тактику делового и профессионального общения, вести деловое общение на уровне смысла и импликатур, иметь необходимые фоновые знания, раскрывающие иноязычный образ мира, реальность иноязычного сознания и т. д.

Реализация принципа преемственности при изучении английского языка по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» предполагает упорядочение учебного материала по линии 1-й курс – 2-й курс – подготовительные курсы – программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Если на первых двух курсах КГФЭИ базовым учебным пособием является «*English for Students of Economics*» (часть 1 и 2), изданный коллективом кафедры и имеющий гриф УМО по образованию в области лингвистики, то программа ДПО предполагает занятия на более продвинутом этапе на основе учебников издательства *Longman, Cambridge*. Хотя следует отметить, что названное учебное пособие дополняется аутентичным учебником издательства *Longman «Market Leader»*.

Важным элементом методического обеспечения предмета «Английский язык» является программа «*Reward*», которая служит примером новейшего объектно-ориентированного информационного программного средства (система информационных текстов, информационно-поисковая система, база данных). С помощью названной программы можно получить учебную информацию, инициировать процессы усвоения знаний, приобрести умения практической деятельности с учетом разных уровней подготовки студентов и слушателей программы ДПО на основе принципа преемственности.

Особое место в системе требований, направленных на развитие иноязычной компетенции, занимает диалоговое общение. Основообразующим фундаментом данного вида работы является вопросно-ответное единство, представляющее собой симбиоз реплики и ответной реакции на нее. Если вопросно-ответная система практикуется в основном на первом курсе, то развитие диалогической речи активизируется на последующих этапах обучения. Диалогическую речь характеризуют ситуативность, спонтанность, реактивность. В процессе диалога как единицы профессионального общения разрешается проблема, выявляются определенные лакуны в структуре необходимой информации. Поэтому поэтапная подготовка студентов к данному виду работы требует последовательности и непрерывности. Диалог может характеризоваться по следующим параметрам: тематика, ситуативность, подготовленность, контекстуальность

(смысл, интерпретация, закодированность слов в тексте, широта и глубина понятийного аппарата), стиль мышления.

Роль диалогической речи при обучении иностранному языку очевидна. Изучение языка составляет основу образования, гарантирует возможности наиболее полно и широко познать понятийный аппарат получаемой профессии. При этом следует отметить, что обучение диалогу – это процесс более трудоемкий, чем обучение монологу, так как требуются большее количество разнообразных структурных типов предложения, умение восприятия на слух (аудирование), быстрота реакции и др. Именно при подготовке диалогической речи успешно формируются коммуникативные компетенции студентов, поскольку они примеряют на себя ролевые функции будущей профессиональной деятельности. Все вышеназванное диктует разработку определенного типа упражнений, в которых ведущими единицами являются инициативные и реактивные реплики.

Дополнением диалогической речи как важного средства формирования иноязычной компетенции является дискуссия. Под дискуссией мы понимаем свободный вербальный обмен знаниями, суждениями по поводу изучаемой или рассматриваемой проблемы. Дискуссия активно применяется на занятиях по иностранному языку по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» для развития навыков иноязычного межличностного общения. Именно на третьем курсе обучения по данной программе у студента уже практически сформированы профессиональные компетенции, он весьма аргументированно может отстаивать свою точку зрения, сопоставлять и анализировать факты, приводить примеры. Дискуссионный метод позволяет решить следующие задачи:

- обучение участников анализу реальных ситуаций, а также формирование навыков устной речи;
- моделирование особо важных ситуаций, когда даже самый способный студент не в состоянии охватить все аспекты проблемы;
- демонстрация, характерная для большинства проблем многозначности возможных решений [3, с. 41].

Таким образом, соблюдение принципа преемственности в процессе преподавания иностранного языка как в структуре обучения, так и в применении различных форм и средств подготовки студентов является важным условием формирования коммуникативных компетенций будущих специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Новиков А. М. Основания педагогики. М., 2010.
2. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
3. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие / Т. С. Панина, А. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. 2-е изд., стер. М., 2006.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Е. В. Чиркова

*Пензенский государственный университет
Кафедра «Английский язык»*

Связи с общественностью – вид деятельности руководства компании, общественной или частной организации, физического лица или группы, направленный на создание, установление, поддержание или укрепление, с одной стороны, доверия, понимания и симпатии, а с другой – взаимоотношений с аудиториями, которые, находясь внутри или вне данной организации, обуславливают ее существование и развитие.

В России «Связи с общественностью» являются относительно новой областью науки, в которой еще не сложился понятийный аппарат, а следовательно, и терминологический тезаурус. Обучение будущих профессионалов по связям с общественностью зачастую базируется на методиках, разработанных западными специалистами. Заимствованные с Запада понятия часто приводят к терминологическим барьерам. Следовательно, специалистам по связям с общественностью необходимо знание иностранного языка для интерпретации терминов, которые в большинстве своем были заимствованы из английского языка (*public relations, publicity, lobbying, press-agentry, public affairs*). Возникновению многозначности терминов способствует и некоторый «произвол» в их употреблении, ничем не оправданное обозначение того или иного понятия различными терминами-синонимами или объединение в один термин различного понятийного содержания. Например, *publicity* очень часто понимается как «реклама», однако между паблисити и рекламой есть ряд существенных различий. Сам же термин *publicity* переводится на русский язык как «содействие популярности», «гласность». Специалисты по связям с общественностью зачастую пользуются англоязычными источниками для получения теоретической информации о связях с общественностью, обращаются к опыту западных практиков, принимают участие в международных конференциях или совместных PR-кампаниях.

Для успешного достижения целей в профессиональной сфере специалистам данного профиля необходимо владеть иностранным языком на высоком уровне для осуществления переводческой деятельности. Согласно государственному образовательному стандарту высшего специального образования специалист по связям с общественностью должен владеть иностранным языком (языками), быть способным выполнять функции переводчика, переводчика-референта и продолжать обучение, осуществляя профессиональную деятельность в иноязычной среде [1].

Перевод – это вид речевой деятельности, целью которого является передача сообщения в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают. Перевод для специалиста является средством языкового посредничества (видом речевой деятельности), при котором содержание иноязычного текста передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста. Проанализировав ряд исследований, посвященных определению переводческой деятельности, можно прийти к выводу, что переводческая деятельность – вторичная деятельность по осуществлению языкового посредничества через выполнение переводческих и околопереводческих функций, обеспечивающих межъязыковую коммуникацию.

Переводческая деятельность специалиста по связям с общественностью имеет свою специфику. Ее основной особенностью является вторичность. При осуществлении переводческой деятельности специалист по связям с общественностью, как правило, не создает принципиально новый текст. Вторичность переводческой деятельности может быть представлена двумя вариантами [2, с. 52]. Вторичность несамостоятельная проявляется при переводе официально-деловой или научной информации, так как основной целью здесь является передача информации, а не воздействие на читателя. Вторичность относительно самостоятельная обнаруживается при переводе публицистических и художественных произведений, где важно оказать эмоциональное воздействие на реципиента, следовательно, специалист по связям с общественностью создает самостоятельный текст на основе уже имеющегося.

Перевод никогда не сводится к простой замене одной формы на другую, и специалисту по связям с общественностью, выполняющему профессиональную переводческую деятельность, постоянно приходится решать, значения каких единиц языка перевода наиболее соответствуют содержанию оригинала [3, с. 31]. Для создания полноценного перевода переводчик должен принимать во внимание характерные особенности автора сообщения (источника информации) и тех получателей (реципиентов) информации, для которых предназначалось это сообщение, их знания и опыт, отражаемые в сообщении реальность, характер и особенности восприятия людей, которым адресуется перевод, и все прочие аспекты межъязыковой коммуникации, влияющие на ход и результат переводческого процесса.

Переводческая деятельность специалиста по связям с общественностью, как правило, не сводится собственно к переводческим функциям. Чаще ему приходится заниматься другими формами языкового посредничества: реферированием, аннотированием, ведением переговоров, деловой переписки, приемом и сопровождением делегаций, составлением документации и т. д. Каждый из этих видов адаптивного перевода выполняется по определенным правилам и с помощью специальных приемов. Как устный, так и письменный переводчик может совмещать выполнение

своих обязанностей с деятельностью информатора, редактора или критика оригинала и т. п.

К. Райс предлагает различать три типа текстов: в первом типе доминирует функция описания, во втором – выражения, в третьем – призыва. В. Н. Комиссаров предлагает выделить четвертый тип – аудиомедиальный. Специалист по связям с общественностью чаще всего сталкивается с текстами первого, третьего и четвертого типов. Первый тип включает в себя тексты коммерческого, научного, делового характера, основной задачей перевода которых является полная передача содержания. Тексты, ориентированные на обращение (реклама), стремятся достичь определенного экстралингвистического эффекта, и поэтому в переводе должно быть четко передано это обращение к слушателю или читателю. Аудиомедиальные тексты включают в себя тексты радио и телепередач [3, с. 66].

Специалист по связям с общественностью чаще имеет дело с информативным переводом, основная функция которого заключается в сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на читателя. Информативный перевод включает в себя перевод официально-деловых, политико-публицистических, газетно-информационных материалов. Перевод текстов вышеназванных стилей имеет свою специфику, с которой должен быть знаком специалист по связям с общественностью. Например, специфика газетно-информационного стиля состоит, главным образом, из большого количества политических терминов, имен и названий.

Существует некоторая специфика с переводом информационно-пропагандистских и рекламных текстов, предназначенных для иноязычного получателя. Здесь переводчику приходится учитывать прагматический аспект текста, т. е. его способность вызывать у реципиента интеллектуальную или эмоциональную реакцию на передаваемое сообщение. В этих случаях осуществление перестройки текста перевода, ориентированной на доступность его для реципиента, играет решающую роль в процессе межкультурной коммуникации.

Так как основной целью деятельности связей с общественностью является убедить целевую аудиторию принять какую-либо идею или побудить предпринять какое-либо действие, специфика переводческой деятельности специалиста по связям с общественностью в ряде случаев будет заключаться и в стремлении оказать воздействие на реципиента перевода, непосредственно не связанное с содержанием оригинала или его прагматическим потенциалом. Процесс перевода может осуществляться не столько для более или менее полного воспроизведения оригинала, сколько для того, чтобы при помощи его достичь какой-то иной цели, связанной с намерениями самого переводчика или подсказанной его заказчиками или работодателями. В результате перед переводчиком стоит задача, не имеющая ничего общего ни с созданием текста, комму-

никативно равноценного оригиналу, ни с намерением достичь тех целей, которые преследовал источник, создавая оригинал. Переводчик может ставить перед собой цели пропагандистского или просветительского характера (например социальная реклама), стремиться в чем-то убедить реципиента перевода, навязать свое отношение к автору оригинала или к описываемым событиям. Подобная тенденциозность может привести к полному искажению оригинала.

Специфика содержания переводческой деятельности специалиста по связям с общественностью включает в себя сформированность лексических, грамматических, стилистических и смыслообразующих умений. Лексические умения содержат умения быстрого и точного различения слов, сходных в каких-либо отношениях (*company / campaign, policy / politics, advertising / advertisement; there / their, agency / agency, etc.*); быстрого узнавания и понимания слов при восприятии чужой устной речи на иностранном языке; усвоения контекстных значений лексических единиц и самостоятельной догадки о смысле и значении новых лексических единиц; запоминания различных иноязычных словосочетаний, оборотов и выражений.

Среди грамматических умений наиболее важным для осуществления переводческой деятельности можно считать умение быстро и точно распознавать морфологические особенности слов (различные части речи, например, *politics / politician; result / to result in: demand / to demand, etc.*), синтаксические особенности структур и предложений и воспроизводить синтаксические структуры.

Стилистические умения включают в себя способность распознавания лексических и грамматических особенностей того или иного стиля (публицистический, научный, художественный) и воспроизведения стиливых различий в собственной устной или письменной речи [4, с. 57].

Смыслообразующие же умения специалиста по связям с общественностью будут заключаться в том, что ему не просто необходимо перевести иноязычный текст, пользуясь техниками и методиками перевода, но и вложить в него тот смысл, который подразумевался автором текста.

Таким образом, специалисту по связям с общественностью необходимо сформировать речевые и переводческие навыки и умения: чтение и письмо исходного текста и письменного языкового оформления сообщения на языке перевода; создание текстов различного типа (статья, деловое письмо, доклад на конференции). Одним из важнейших компонентов практических языковых знаний является знание терминологии, т. е. узнавание терминов на иностранном языке и употребление эквивалентов к ним для передачи терминов на языке перевода. Отсутствие навыка быстрого подбора эквивалентов к терминам снижает уровень осуществления переводческой деятельности и коммуникативный уровень сообщения в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2000.
2. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. М., 2004.
3. *Аникеева И. Г.* Формирование готовности студентов факультета иностранных языков к переводческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006.
4. *Гоман Ю. В.* Методика обучения синхронной переводческой деятельности студентов старших курсов языковых вузов : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. *Абдуллина Лилия Габделахатовна* – преподаватель кафедры иностранных языков в сфере экономики, менеджмента и бизнеса Казанского государственного финансово-экономического института. E-mail: lilifafa@mail.ru

2. *Антропова Наталья Викторовна* – старший преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: pgu-english@mail.ru

3. *Бабаева Ирина Арнольдовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Энергетического института Томского политехнического университета. E-mail: linkme82@mail.ru

4. *Базанова Екатерина Николаевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: bazanova@yandex.ru

5. *Богданова Наталья Анатольевна* – старший преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: pgu-english@mail.ru

6. *Галишикова Елена Михайловна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков в сфере экономики, менеджмента и бизнеса Казанского государственного финансово-экономического института. E-mail: galishnikovaem@mail.ru

7. *Гембицкая Татьяна Геннадиевна* – преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин специального факультета Саратовского юридического института МВД России. E-mail: tagemb@mail.ru

8. *Горелова Лариса Анатольевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: gorelovi@rambler.ru

9. *Гришина Ольга Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. E-mail: grishina65@inbox.ru

10. *Двойнина Екатерина Владимировна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: dvoynina@mail.ru

11. *Дронова Ольга Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: pgu-english@mail.ru

12. *Еремина Светлана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: lanaer@inbox.ru

13. *Жолнерик Анна Игоревна* – доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: pgu-english@mail.ru

14. *Иванова Дарья Валерьевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: 043@mail.ru

15. *Иващенко Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: pgu-english@mail.ru

16. *Иголкина Наталия Ивановна* - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: nataigolkina@mail.ru

17. *Казьмина Ия Германовна* – старший преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: pgu-english@mail.ru

18. *Конькова Евгения Геннадиевна* – преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: jane_mail@list.ru

19. *Кострова Светлана Борисовна* – преподаватель кафедры иностранных языков Западно-Казахстанского аграрно-технического университета им. Жангир хана. E-mail: angel@yandex.ru

20. *Кравцова Екатерина Владимировна* – аспирантка кафедры педагогики Саратовского государственного университета.

21. *Кубракова Наталия Алексеевна* - старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: kubrakovanat@mail.ru

22. *Кузьмина Светлана Витальевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: kuzmina-s-v@yandex.ru

23. *Куприянова Людмила Петровна* – старший преподаватель кафедры немецкого языка Саратовского государственного университета.

24. *Кучерова Татьяна Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка Саратовского государственного университета. E-mail: whitepuma@rambler.ru

25. *Минкина Ирина Александровна* – аспирантка кафедры педагогики Саратовского государственного университета. E-mail: irina-minkina@mail.ru

26. *Овчинникова Нэля Анатольевна* – соискатель кафедры английского языка II Военного университета Минобороны России (г. Москва).

27. *Омелик Ольга Николаевна* – студентка пятого курса филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. E-mail: olga-omelik@yandex.ru

28. *Осипова Валентина Михайловна* – преподаватель кафедры английского языка Института языка Казанского федерального университета. E-mail: carmen_hunter@mail.ru

29. *Пастухова Елена Евгеньевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: pastookhova@mail.ru

30. *Петрушина Анна Александровна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: seecow@mail.ru

31. *Саунина Екатерина Валерьевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: juneks@mail.ru

32. *Саяпина Ирина Юрьевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: ynd@yandex.ru

33. *Трякина Светлана Николаевна* – доцент, заведующая кафедрой «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: pgu-english@mail.ru

34. *Уразметова Дина Ильдаровна* – преподаватель английского языка кафедры иностранных языков в сфере экономики, менеджмента и бизнеса Казанского государственного финансово-экономического института. E-mail: prof1583@yahoo.com

35. *Феллер Маргарита Викторовна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: fellermv@mail.ru

36. *Целовальникова Дарья Николаевна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: sto_let2@mail.ru

37. *Цхай Ирина Ивановна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. E-mail: tchai@yandex.ru

38. *Чиркова Елена Владимировна* – преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: asaag-pnz@yandex.ru

39. *Шелюгина Арина Олеговна* – преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета. E-mail: arinash@mail.ru

40. *Юрасова Ольга Николаевна* – старший преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета. E-mail: jurassow@pgta.ru

41. *Ярмашевич Марина Аркадьевна* – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков УК № 2 Саратовского государственного аграрного университета им. Н. И. Вавилова. E-mail: mayarm@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Антропова Н. В., Иващенко И. В., Трякина С. Н.</i> Что такое универсальный язык общения?.....	3
<i>Двойнина Е. В.</i> Использование латиницы и кириллицы как манипулятивного приема на русскоязычных новостных сайтах.....	5
<i>Иванова Д. В.</i> Национальные стереотипы поведения русских и американцев в ситуации конфликта (по результатам опроса студентов-гуманитариев).....	10
<i>Иващенко И. А., Антропова Н. В., Трякина С. Н.</i> Невербальный язык общения в англоговорящих странах	15
<i>Пастухова Е. Е.</i> Процесс становления гендерных исследований в зарубежном литературоведении.....	17
<i>Кострова С. Б.</i> О некоторых различиях в американской и казахской культурах при формировании опыта межкультурной коммуникации студентов технических вузов.....	22
<i>Петрушина А. А.</i> Американский романтизм в системе межкультурной коммуникации: Европа и США	26
<i>Трякина С. Н., Юрасова О. Н.</i> Нарратив как форма межкультурной коммуникации.....	33
<i>Уразметова Д. И.</i> Языковая подготовка студентов-волонтеров как средство формирования навыков межкультурной коммуникации.....	37
<i>Феллер М. В.</i> Поиск национального самосознания англичан в новеллах Джона Фаулза «Башня из черного дерева» и «Облако»	41
<i>Целовальникова Д. Н.</i> Жанровая категория мемуаристики в отечественной и западной научной мысли XX – начала XXI века.....	46
<i>Шелюгина А. О.</i> Особенности исследований по межкультурной коммуникации в отечественной науке	55

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКА

<i>Абдуллина Л. Г.</i> Проблемы функционирования и развития русского и немецкого языков на современном этапе.....	59
<i>Гембицкая Т. Г.</i> Категория времени в структурно-семантическом анализе художественного произведения (на примере романа Г. Белля «Ansichten eines Clowns»).....	64
<i>Иголкина Н. И.</i> Русско-английский интерязык: головная боль методистов или область исследования лингвистов?.....	72

<i>Кузьмина С. В.</i> Проявление различных форм коммуникационной деятельности в речевом имидже политика.....	76
<i>Куприянова Л. П.</i> К вопросу о функционировании фразеологизмов в немецком и русском языках.....	80
<i>Кучерова Т. Н.</i> Типы отношений между членами терминологических групп (на материале терминологии физической географии в русском и немецком языках).....	82
<i>Овчинникова Н. А.</i> Синонимия терминов искусствоведения русского и немецкого языков на современном этапе.....	88
<i>Саунина Е. В.</i> Языковое сознание в исследованиях отечественных лингвистов.....	94
<i>Саятина И. Ю.</i> К вопросу о возможности использования дискурс-анализа в исследованиях медиавоздействия.....	99
<i>Цхай И. И., Гришина О. А., Омелик О. Н.</i> Cultural Connotation of Woman's Image in English Phrase Logical Units.....	103
<i>Ярмашевич М. А.</i> Влияние аналитизма на характеристики французского аббревиатурного слова.....	106

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<i>Бабаева И. А.</i> Когнитивный подход в обучении реферированию научно-технического текста.....	115
<i>Базанова Е. Н.</i> Из опыта применения метода проектов при обучении работе с англоязычными источниками.....	118
<i>Богданова Н. А., Дронова О. В., Жолнерик А. И.</i> К вопросу о формировании умений проведения деловой презентации.....	121
<i>Горелова Л. А.</i> К вопросу о принципах формирования инновационного потенциала студентов высшей школы в процессе языковой подготовки.....	124
<i>Еремينا С. В.</i> Методические рекомендации по проведению «домашнего чтения» в группах студентов старших курсов естественнонаучных специальностей.....	130
<i>Казмина И. Г., Конькова Е. Г.</i> Использование современных приемов развития личности учащегося при обучении иностранному языку.....	134
<i>Кравцова Е. В.</i> К проблеме оценки эффективности и качества образовательного процесса.....	137
<i>Кравцова Е. В.</i> Проблемы оценки качества профессионального образования менеджера.....	140
<i>Кубракова Н. А.</i> Проведение англоязычных круглых столов как средство реализации метода проектов.....	143
<i>Минкина И. А.</i> Речевой этикет у гимназистов.....	151
<i>Осипова В. М.</i> Инкорпорация регионального компонента в качестве двигателя когнитивных процессов при актуализации некоторых аспектов грамматики английского языка.....	154

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

<i>Галишишникова Е. М.</i> Преемственный характер обучения в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».....	156
<i>Чиркова Е. В.</i> Специфика переводческой деятельности специалистов по связям с общественностью.....	164
Сведения об авторах.....	169

Научное издание

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 8

Под редакцией *Н.И. Иголкиной*

Редактор *Т.А. Трубникова*

Технический редактор *Л.В. Агальцова*

Корректор *А.Л. Шибанова*

Оригинал-макет подготовила *Н.И. Степанова*

Подписано в печать 25.06.2011. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 10,23 (11). Уч.-изд. л. 10,5.
Тираж 100 экз. Заказ 39.

Издательство Саратовского университета.
410012, Саратов, Астраханская, 83.
Типография Издательства Саратовского университета.
410012, Саратов, Астраханская, 83.

