

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный университет»

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Сборник научных статей

Минск 2013

Под общей редакцией

О.И. Уланович, зав. каф. теории и практики перевода
гуманитарного факультета БГУ, канд. психол. наук, доц.

*Рекомендовано к печати Советом гуманитарного
факультета Белорусского государственного университета*

**Лингвистическая теория и образовательная
практика:** сб. науч. ст./ Белорус. гос. ун-т; отв. ред.
О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – 166
с.

В сборнике освещаются актуальные проблемы современного научного знания в области лингвистической теории и лингводидактической практики: анализируются современные технологии реализации образовательного процесса, освещаются результаты научного поиска путей оптимизации преподавания иностранного языка на всех уровнях и этапах лингвистического образования, рассматриваются общие вопросы национально-культурной специфики вербальной коммуникации, а также различные аспекты современной теории и практики перевода.

Адресуется преподавателям вузов, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам.

© БГУ, 2013

ЧАСТЬ 1

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Лобанов А.П.

*Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск*

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СТРУКТУРЫ В КОГНИТИВНОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В настоящее время научная общественность переживает процесс становления основанной на принципах нелинейного мышления когнитивно-синергетической научной парадигмы. Она представляет собой совокупность конвергентных технологий как взаимообусловленного кластера нано- (N), био- (B) и инфо- (I) технологий и когнитивной (C, когно-) науки [1]. Как справедливо утверждает первый отечественный психолог-когнитивист Б.М. Величковский, конвергенция когнитивной науки с био- и нанотехнологиями стала очевидной в связи с созданием методов функциональной визуализации работы мозга [2, с. 14]. Названная выше целостность базируется на общей методологии информационного подхода и наличии трансдисциплинарных схем репрезентации информации. Для нас непосредственное значение имеет тот факт, что впервые за многолетнюю историю психология выступает как *Primus inter pares* (первый среди равных) в системе наук. Сегодня когнитивная психология, как и когнитивная наука в целом, призвана изучать механизмы человеческого познания и научиться воспроизводить их, используя современные технические средства.

Термин «NBIC-конвергенция» отражает новый взгляд научного сообщества на перспективы меж- (точнее – транс-) дисциплинарной интеграции знаний и технологий. Ученые разных областей знаний начинают осознавать преимущества прямого общения без переводчика с языка общенаучной методологии на диалекты частных наук.

Слова «Наук много – научная парадигма одна» – можно считать девизом международных конференций по когнитивной науке. Уже 10 лет такие конференции объединяют ученых. Научные открытия и законы не признают размытых и условных дисциплинарных границ. Сегодня президент-элект Межрегиональной ассоциации когнитивных

исследований – лингвист *А.А. Кибрик*, сменивший на этом посту психолога *Ю.И. Александрова*. На 5 конференции в качестве приглашенных докладчиков выступали следующие ученые: американский лингвист *Т. Гивон*, автор книг «Биолингвистика» (2002) и «Контекст как сознание других» (2005); австралийский философ *Д. Чалмерс*, автор книги «Сознающий ум» (1996); американский нейропсихолог *Т. Дикон*, автор монографии «Символический вид: одновременная эволюция языка и мозга» (2011); французский специалист по социальной психологии и когнитивной науке *С. Лалу*, редактор и соавтор книги «Проектирование расширенных рабочих сред, ориентированных на пользователя»; финский специалист в области теоретической физики, вычислительных технологий и биомедицинской инженерии *К. Каски*; американский философ-аналитик *Д. Деннетт*. И каждый докладчик в той или иной мере опирался на преданное забвению положение об аффордансе психолога Дж. Гибсона.

Ниже, придерживаясь общего контекста проблематики, заданной настоящей конференцией: инновационные технологии в современной парадигме языкового образования, остановимся на следующих вопросах. 1. Когнитивная психология и технологии образования. 2. Ментальные репрезентации как трансдисциплинарные понятия. Кроме того, пользуясь случаем, разрешите поздравить Вас с 45-летием выхода в свет книги У. Найссера «Когнитивная психология» (1967), 30-летием – книги Б.М. Величковского «Современная когнитивная психология» (1982) и первым опытом обращения к когнитивной проблематике ведущего вуза Республики Беларусь!

Когнитивная психология и технологии образования.

Достижения когнитивной психологии являются непосредственным основанием модернизации современной мировой, а бумерангом и отечественной, системы образования. Прежде всего, речь идет о теориях метакогнитивизма. Например, фундаментальное значение имеет следующее умозаключение: ментальное пространство развертывается ментальными структурами в условиях интеллектуальной деятельности и обладает способностью к одномоментному изменению своей топологии, метрики и содержания, имея такие характеристики как развернутость границ, проницаемость, динамичность, размерность и иерархичность [8].

Мы полагаем, что теоретические постулаты, применимые к анализу целого (интеллекта), могут быть применены к интерпретации его отдельных структурных компонентов. Исходя из этого, мы предлагаем когнитивную модель общих способностей, выполненную в парадигме психологии ментальности (рисунок 1).

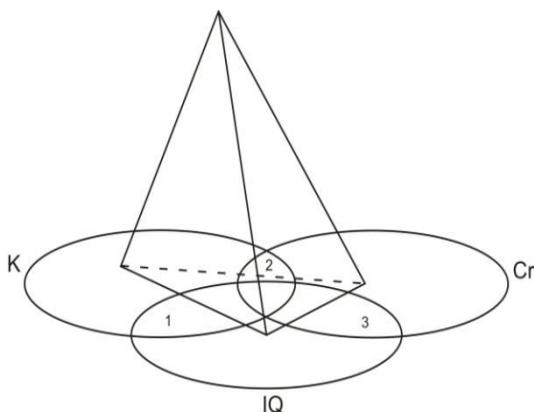


Рисунок 1 – Общие способности в структуре когнитивных и метакогнитивных процессов

В современной психологической науке принято различать познание и метапознание, когнитивные и метакогнитивные процессы. Метакогнитивные знания – знания о знаниях и методах их получения, а также представления человека о самом себе. Метакогнитивный опыт – навыки осознания или поведения человека в определенных когнитивно-аффективных ситуациях [8]. Метакогнитивный подход уже реализуется в двухуровневой системе высшего образования. Программы бакалавриата, главным образом, концентрируются вокруг познания и когнитивных, магистратуры – метапознания и метакогнитивных.

В нашей модели общие способности представлены на уровне когнитивных процессов. Окружности, с одной стороны, символизируют расширяющиеся и сужающиеся ментальные пространства; с другой стороны, позволяют применить к ним ядро-периферийные теоретические конструкты. Треугольник фиксирует границы осознания активным субъектом (когнитивным агентом) своих способностей. Внутреннее пространство треугольника представляет собой эксплицитную (явную) область. Его внешнее пространство – имплицитную (латентную, скрытую) область осознания собственных способностей. Пространства, возникающие при пересечении ментальных полей способностей, соответствуют интеллектуальной компетентности (1), креативной компетентности (2) и адаптивной способности (3).

Такой способ теоретизирования обладает несомненным научным потенциалом. Он позволяет отказаться от мышления посредством

оппозиций и объясняет, почему общие способности (как и многие химические вещества) не встречаются в чистом виде. Интеллект одновременно предполагает способность к изменению и адаптации к окружающей среде, к приобретению знаний и качественному улучшению умственной деятельности. Другими словами, каждая общая умственная способность вторгается в функционал другой способности, «прорастает в ней».

Обучаемость мы заменили компетентностью. Во-первых, обучаемость не удастся выделить в качестве независимого фактора, она растворяется в интеллекте и креативности. Во-вторых, она вызывает определенные неудобства в прикладных исследованиях в силу дуализма «обучаемость – обученность». Понятие компетентности лишено этих ограничений и даже конкурентоспособно по отношению к интеллекту. Оноодномоментно включает и способность, и результат учебной деятельности. В-третьих, компетентностный подход является не чем иным, как современным этапом реализации образовательного подхода к исследованию интеллекта [6], максимально приближенным к задачам практики.

Итак, на пересечении интеллекта и креативности возникает адаптивная способность или креативный интеллект. Пересечение интеллекта и компетентности в точке бифуркации порождает интеллектуальную компетентность, креативности и компетентности – креативную компетентность. Термин «интеллектуальная компетентность» сегодня уже принят широкой научной общественностью. Его принятию предшествовало осознание того, что мало иметь высокий уровень развития индивидуального интеллекта необходимо уметь им пользоваться.

Термин «креативная компетентность» ждет своего признания. Под креативной компетентностью мы будем понимать способность приобретать и преобразовывать креативные знания и компетенции, связанные с их реализацией в профессиональной и практической деятельности. Определяя понятие креативной компетентности, можно так же перефразировать Д. Куна: это уровень креативных способностей и навыков, демонстрируемый человеком [5]. Креативная компетентность призвана определить границы инвестиций креативных способностей и навыков конкретного человека в конкретную область индивидуальной и коллективной деятельности.

Второй уровень, вершину пирамиды, образуют метакогнитивные процессы. Наша модель позволяет продемонстрировать основные закономерности их взаимосвязи с базовыми когнитивными процессами. Метакогнитивные процессы возникают по мере интеграции

специфически дифференцированных механизмов когнитивных процессов. В одной точке пространства концентрируются механизмы интеллектуальной и креативной деятельности и компетентности, чтобы функционировать как единое целое, как генерализованная форма интеллектуального поведения креативной личности профессионала. Расширение когнитивных навыков и углубление когнитивных стратегий (по горизонтали) со всей геометрически детерминированной определенностью приводит к сокращению сроков зарождения и развития метакогнитивных процессов (по вертикали). Как бы то ни было, без достижения определенного уровня развития креативности-способности, вряд ли возможна креативность как личностное образование. Статично модель демонстрирует общую закономерность, динамично пульсируя способна описать индивидуальные траектории соотношения когнитивных и метакогнитивных процессов.

В основе современного когнитивно ориентированного образования был положен информационный подход и так называемая компьютерная метафора. В результате пришло осознание того, что эффективность организации и усвоения учебного материала напрямую зависит от общих способов переработки информации: *трансляции, ретрансляции и ретрансляции с обратной связью*.

Трансляция предполагает одностороннюю передачу информации, культ преподавателя как ее носителя и неизбежное деление учеников на способных и неспособных к обучению. Ретрансляция как способ приема информации на промежуточном пункте связи с усилением и дальнейшей неискаженной ее передачей смещает акценты с источника информации на личность реципиента. Ретрансляция с обратной связью – способ передачи и усвоения информации, основанный на субъект-субъектном взаимодействии, дискурсивной активности познающего и реципрокном детерминизме результатов учебного процесса. Наиболее полно принцип ретрансляции с обратной связью реализован в модульно-компетентностном подходе и технологиях полного усвоения.

Информационный подход неизбежно детерминировал интерес теоретиков и практиков в области образования к проблеме когнитивного развития, когнитивных структур и когнитивной активности. По мнению Дж. Брунера, ребенка можно научить чему угодно и когда угодно, но только... на языке ребенка [9]. Личностно-ориентированное образование – это не право ребенка на личного адвоката, а конгруэнтное его развитию обучение, основанное на адекватных когнитивных стратегиях и практиках.

Ментальные репрезентации как трансдисциплинарные понятия. Одним из фундаментальных трансдисциплинарных понятий является общее для философии, психологии, социологии и лингвистики понятие репрезентации. Ниже мы остановимся на проблеме интеграции философских и психологических представлений о природе интеллекта, исходя из теории ментальной репрезентации и ментального опыта.

Н.Ю. Попова рассматривает интеллект, исходя из наличия двух философских систем теоретического освоения мира: метафизики и диалектики. Согласно метафизической системе теоретизирования, интеллект представляет собой репрезентацию действительности, т. е. мысленный конструкт, который не отражает, а репрезентирует содержание мира. В диалектической системе теоретизирования интеллект является формой отражения действительности, субъективной реальностью, рациональным аспектом содержания образа действительности [7].

Х.Й. Зандкюлер анализирует интеллект в контексте теории репрезентации как ментального замещения исходной непознаваемой действительности. Он полагает, что бытие не репрезентирует себя в нас; и, что репрезентация есть презентация содержания представлений в других и через другие содержания [3]. В результате имеет место противопоставление теории познания, основанной на репрезентации действительности и на ее отражении, что значительно ограничивает онтологический потенциал разрабатываемой автором картины мира.

В психологии идея рассматривать ментальную репрезентацию в качестве интеллектообразующей структуры принадлежит К. Оугли. Понятие репрезентативного интеллекта нашло широкое применение в работах Ж. Пиаже и Дж. Брунера. Интерес к проблеме репрезентации, как утверждает М.А. Холодная, это фактически интерес к механизмам человеческого интеллекта [8].

Единство психологического и философского подходов к пониманию ментальных репрезентаций и когнитивных структур отражает содержание следующего утверждения философа Е. Н. Князевой. В когнитивной схеме заложена внутренняя программа действия, она имманентно присуща воспринимающему, мыслящему и действующему организму, хотя и модифицируется опытом [4].

Мы полагаем (рисунок 2), что интеллект представляет собой сложно интегрированную совокупность (динамическую систему) ментальных репрезентаций, структурно дифференцируемую в понятиях здравого смысла, рассудка и разума. Здравый смысл – первичное слабо дифференцированное целое, основа практического интеллекта. Мы исходим из того, что здравый смысл основан на трасдуктивной логике

и возведении в абсолют отдельно взятого, эмоционально и личностно окрашенного события, представленного в индивидуальном сознании посредством тематических репрезентаций.

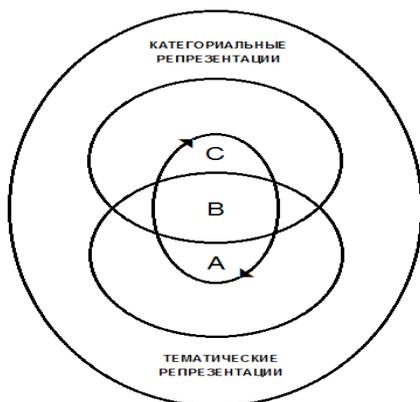


Рисунок 2 – Модель структуры индивидуального интеллекта

Разум – способность к рефлексии и познанию в процессе преобразования; возрожденная в абстрактном конкретность, позволяющая развернуть быстрое реагирование ментальных процессов без посредников со стороны второй реальности. Однако без рассудка разум сродни утрате способности к обратимости мыслительных процессов, инволюционный возврат к рассуждению исключительно на основе тематических репрезентаций. Поэтому необходимо учитывать различия между рассудочной и разумной интеллектуальной деятельностью человека. Рассудочная деятельность предполагает процессы генерализации и деконтекстуализации, которые сопровождают переход от тематических репрезентаций к категориальным репрезентациям, от образа к понятиям. Напротив, возврат от понятия к образу приводит к воссозданию образного кода в метафоре. Разумная интеллектуальная деятельность использует феномен дедуктивного обобщения конкретного события. Нельзя отождествлять разумную образность и конкретность выдающихся ученых, проявляющуюся на языке метафор, с распространением частного события на все случаи жизни свойственного житейской психологии здравого смысла.

Рассудок в целом соответствует формально-логическому мышлению и научному познанию, базирующемуся на индуктивной и дедуктивной логике. Рассудочная деятельность оперирует отвлеченными

понятийными структурами, формальными результатами отражения предметов и их образов. Рассудок как континуальный уровень интеллекта в конструкте «здоровый смысл – разум» можно рассматривать как точку активации индивидуального интеллекта. Он функционирует как совокупность умственных операций разного уровня абстракции. Рассудок, основанный на здоровом смысле, преимущественно обеспечивает познание, основанный на разуме – метапознание.

Наша модель позволяет констатировать наличие ряда промежуточных форм интеллекта, которые осложняют диагностику базовых интеллектуальных образований и в то же время объясняют многообразие (вариативность и инвариантность) его проявлений. Другими словами, интеллект – это способность к когнитивной и метакогнитивной организации ментальных репрезентаций разного уровня системной интеграции и дифференциации. Он представляет собой динамическую систему, в структуре которой на уровне подсистем представлен здоровый смысл, рассудок и разум, носителем которых выступает характер ментальных репрезентаций. Рассудок является механизмом активации ментальных репрезентативных структур в континууме «здоровый смысл – разум». Поэтому интеллект как ментальный опыт, включающий ментальные репрезентации, когнитивные и метакогнитивные стратегии мышления / обучения, подчиняется общим принципам дифференциации и интеграции. Идентификация структурных компонентов интеллекта посредством разного уровня обобщенности ментальных репрезентаций позволяет придать его концепции сугубо психологический (частно-научный) статус, сохраняя трансдисциплинарный характер базовых научных понятий.

Таким образом, вне зависимости от нашего желания необходимо принять новое определение психологии как науки о ментальности, данной в ее символическом бытии, осознать свою принадлежность к современной научной когнитивной парадигме и овладеть ее методологией.

Литература

1. Баксанский, О.Е. Когнитивная наука и проблемное поле философии образования // Актуальные проблемы современной когнитивной науки: Материалы 4 Всероссийской науч.-практ. конф., г. Иваново, 21 – 22 окт. 2010 г. – Иваново ОАО «Изд-во ‘Иваново’», 2011.
2. Величковский, Б.М. От изучения когнитивных систем к созданию когнитивных технологий // 3 Междунар. конф. по когнитивной науке: Тезисы

- докладов, г. Москва, 20 – 20 июня 2008 г.: в 2 т. – М.: Художественно-издательский центр, 2008. – Т. 1.
3. Зандкюлер, Х.Й. Репрезентация, или как реальность может быть понята философски // Вопросы философии. – 2002. – № 9.
 4. Князева, Е.Н. Трансдисциплинарные комплексы знаний: синергетическая мудрость в образовании // Полигнозис. – 2001. – № 2 (14).
 5. Кун, Д. Основы психологии: все тайны поведения человека / Д. Кун. – СПб. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
 6. Лобанов, А.П. Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход: Монография / А.П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2010.
 7. Попова, Н.Ю. Интеллект как репрезентация и отражение действительности : автореф. дис. ... канд. ф. наук : 19.00.01.; Сибирский гос. аэрокосм. ун-т. – Красноярск, 2006.
 8. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
 9. Bruner, J. Actual minds, possible words / J. Bruner. – Cambridge: London, 1986.

Валуйская Т.Л.

*Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск*

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Развитие творческих способностей студентов – одна из важнейших задач современного высшего образования. Сознательно продвигаться в этом направлении можно лишь при условии понимания сущности творческих способностей, знания закономерностей их развития и формирования. Важной является эта задача и применительно к высшему лингвистическому образованию. Так, например, Е.Г. Лушичева отмечает принципиально творческую сущность профессионализма [3, с. 14] и пишет, что «профессионально-творческое овладение иностранным языком предполагает необходимый для этого уровень развития творческой языковой личности специалиста и одновременно является основным фактором формирования такой личности в совокупности ее свойств и творческих способностей» [3, с. 7]. М.В. Прозорова говорит о профессионально важных качествах переводчика, разделив их на две группы: базовые и ведущие [6]. Интеллект и творческие способности относятся к базовым профессиональным качествам. Без них профессиональная деятельность не может быть успешной.

Однако вопрос о сущности и структуре творческих способностей в современной психологической науке до сих пор остается открытым. Сложилась тенденция к разделению понятий «творческое мышление» и «креативность». Традиции исследования творческого мышления как процесса с трудом интегрируются со структурным подходом в исследованиях креативности.

Комплексность и многоаспектность феномена креативности подчеркивается во многих современных работах по психологии творчества. Так, Э.Д. Телегина и В.В. Гагай пишут, что «практически все современные концепции признают, что творчество – многомерное явление, включающее как когнитивные, так и личностные факторы» [7, с. 233]. Как отмечает В.Д. Шадриков, «признавая множественность источников творчества, мы должны свести это множество к мало-параметрической модели» [10, с. 323].

Значительное число авторов, среди которых Е.Г. Алексеенкова, Д.Б. Богдавленская, Ф.Е. Вильямс, В.В. Давыдов, Ю. Козелецкий, В.Н. Козленко, В.Т. Кудрявцев, С. Медник, В.А. Петровский, И. Пуфаль-

Струзик, В.Д. Шадриков подчеркивают активный, неадаптивный, надситуативно-преобразовательный характер творчества и, соответственно, творческих способностей. Как пишет В.Д. Шадриков, «с нашей точки зрения, творчество проявляется, прежде всего, не во множестве решений, а в умении человека выйти за «нормативный» способ поведения (за привычный способ деятельности, нормативный способ решения задачи)» [10, с. 322].

В исследованиях Д.Б. Богоявленской и представителей ее научной школы критерием общих творческих способностей выступает интеллектуальная инициатива. Д.Б. Богоявленская считает, что интеллектуальная инициатива – это «нестимулированное извне продолжение мышления за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней отрицательной оценкой работы» [2, с.104]. Однако такая формулировка сложна для понимания и порождает множество вопросов (см. например, интерпретацию В.Д. Шадрикова или М.А. Холодной) [9; 10]. Проанализировав работы Д.Б. Богоявленской, можно заключить, что под интеллектуальной инициативой понимается самостоятельное изменение субъектом способа деятельности в условиях, в которых это изменение не требуется для получения результата, но позволяет усовершенствовать, оптимизировать процесс деятельности. Важно, что новый способ отвечает критерию релевантности, но при этом является более экономным, менее трудоемким.

Феномен интеллектуальной инициативы может наблюдаться в деятельности и ученого-лингвиста, и переводчика, и преподавателя иностранного языка. Проявляют интеллектуальную инициативу и студенты лингвистических специальностей. Так, например, в диссертационном исследовании В.Г. Минченкова утверждается, что перевод осуществляется в соответствии с когнитивно-эвристической моделью в ситуациях, характеризующихся высокой степенью неопределенности [5]. Е.Г. Лушичева подчеркивает эвристичность деятельности педагога, преподающего иностранный язык [3]. Интеллектуальная инициатива является продуктом синтеза интеллекта и познавательной мотивации, причем отсутствие любого из этих компонентов приводит к исчезновению самого понятия «интеллектуальная инициатива».

Проведенное нами эмпирическое исследование развития интеллектуальной активности студентов, позволяет на основе результатов корреляционного и факторного анализа, а также итогов формирующего эксперимента представить трехкомпонентную модель изучаемого феномена. В структуре интеллектуальной инициативы

можно выделить подструктуру общих умственных способностей, наиболее значимыми элементами которой являются глубина анализа и синтеза, а также способность к сложным преобразованиям. Вторым компонентом интеллектуальной инициативы можно считать личностную подструктуру с ядром в виде ценностей самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах [4]. Третьим компонентом является подструктура субъектного опыта с базисными элементами «релевантность и стилевая дивергентность». Студенты, проявляющие интеллектуальную инициативу, владеют более широким репертуаром способов деятельности, позволяющих обнаруживать и адекватно решать проблемы. Интеллектуальная инициатива – результат совместного действия психологических механизмов анализа через синтез, сдвига мотива на цель и селекции стратегий.

Д.Б. Богоявленская описала три качественных уровня интеллектуальной активности, которые она также называет и типами: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный.

Стимульно-продуктивный уровень (тип) характеризуется отсутствием интеллектуальной инициативы. «При самой добросовестной и энергичной работе испытуемый остается в рамках заданного или первоначально найденного способа действия» [1, с. 192]. Для этого уровня интеллектуальной активности характерно отсутствие внутреннего источника стимуляции – познавательного интереса.

Эвристический уровень (тип) интеллектуальной активности предполагает проявление интеллектуальной инициативы. «Имея достаточно надежный способ решения, испытуемый продолжает анализировать состав, структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых, оригинальных, внешне более остроумных способов решения. Каждая новая закономерность оценивается и переживается самим эвристом как открытие, творческая находка» [1, с. 192 – 193]. Свой способ выступает как результат сравнения, как догадка, позволяющая усовершенствовать деятельность в экспериментальной ситуации. Однако это лишь проникновение во второй слой ситуации, использование возможностей эмпирического обобщения. Новая закономерность оценивается субъектом с точки зрения практического приложения к выполнению

прежней цели. На этом уровне осуществляется выход за пределы заданного первоначально способа деятельности. Но это по нашему мнению скорее не надситуативная активность, а максимальное использование возможностей ситуации.

И только на креативном уровне найденная субъектом закономерность «становится для него не эвристикой, формальным приемом, а самостоятельной проблемой, ради которой он готов прекратить предложенную ему в эксперименте деятельность» [2, с. 193]. Новая проблема обосновывается и решается путем поиска ее исходного генетического основания. Анализ состава и структуры деятельности приводит субъекта к нахождению общих оснований построения всех заданий методики, к теоретическому обобщению, к раскрытию всеобщего, существенного путем анализа единичного. На этом уровне субъект действительно отходит от требований инструкции и не считается с затратами времени ради того, чтобы «дойти до сути», до глубинных оснований задачи.

Выделенные уровни являются основанием для построения типологии творчества.

В своей монографии [1] Д.Б. Богоявленская приводит некоторые когнитивные и личностные характеристики эвристов: более высокий уровень развития умственных способностей (обучаемости), упреждающий в противовес адаптивному тип саморегуляции, коллективистическая направленность личности, адекватность самооценки и уровня притязаний, более низкая тревожность [1]. По результатам нашего эмпирического исследования можно утверждать, что эвристы в большей мере обладают стремлением к актуализации своего личностного потенциала: ценят время, принимают ценности самоактуализирующейся личности, обладают творческим отношением к жизни. Их личностные черты отвечают модели творческих характеристик личности Ф.Е. Вильямса [7], включающей рискованность, любознательность, склонность к сложным идеям и развитое воображение. В целом по выборке у них более высокий уровень интеллекта, чем у студентов, не проявивших интеллектуальную инициативу (по факторам В, С, D, E и общий уровень по тесту Дж. Равена) и более низкий (общий уровень), чем у студентов, продемонстрировавших надситуативную активность.

Нам впервые удалось получить достаточное количество данных о когнитивных и личностных особенностях студентов, продемонстрировавших интеллектуальную инициативу креативного типа. Эти особенности связаны в первую очередь с более высоким уровнем невербального (факторы С, D, E и общий уровень по тесту Дж. Равена)

и вербального (абстрактного и конкретного) интеллекта. Для них характерен и более широкий репертуар стилей мышления (инициативного, критического и управленческого), а также адекватное использование разных стилей в соответствии с особенностями ситуации (т.е. релевантность и стилевая гибкость).

Обратившись к процессуальным характеристикам интеллектуальной активности студентов можно заметить, что интеллектуальная инициатива студентов лингвистических специальностей отличается ярко выраженной спецификой. Только студенты-лингвисты, в отличие от студентов других специальностей, дают очень подробные письменные объяснения каждого шага и всего хода решения. Эта аргументация от них не требуется и никак не поощряется экспериментатором. Более того, она увеличивает время работы с заданиями методики. Из всех студентов второго курса лингвистического университета, проявивших интеллектуальную инициативу, лишь 23,5% не пояснили свои действия. 44,1% предложили подробное вербальное обоснование своего либо общего способа решения, 26,5% написали пояснения к решению и привели дополнительно его схему, 5,9% ограничились схематическим обоснованием обнаруженного способа деятельности. Студенты лингвистических специальностей первого года обучения, продемонстрировавшие интеллектуальную инициативу, вообще не использовали подробные письменные объяснения хода решения. Обнаруженные факты можно истолковать как эффекты влияния образовательной среды на интеллектуальную инициативу студентов-лингвистов, а также как эффекты завершения адаптации к новой образовательной среде.

Представляется, что высокая интерпретационная активность, продемонстрированная студентами лингвистического университета, вызвана стремлением обосновать свое решение, доказать свою точку зрения, быть понятым другим человеком. Этот факт свидетельствует в пользу развития у студентов-лингвистов предметной и коммуникативной рефлексии. С целью обоснования решения студенты лингвистического университета используют преимущественно вербальные средства. Это отражает специфику их профессиональной направленности, высокий уровень владения родным языком, а также согласованность вербального и невербального интеллекта.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы.

Студенты, проявляющие интеллектуальную инициативу эвристического типа, отличаются большей мерой выраженности свойств

творческой личности, а также более высоким уровнем развития невербального и вербального абстрактного интеллекта.

Студенты, проявляющие интеллектуальную инициативу креативного типа, обладают более высоким уровнем вербального (абстрактного и конкретного) и невербального интеллекта и более широким репертуаром стилей мышления.

Отличительной особенностью интеллектуальной инициативы студентов лингвистического университета является высокая интерпретационная активность с использованием вербальных средств, что свидетельствует в пользу развития у студентов-лингвистов предметной и коммуникативной рефлексии, а также преобладания вербальных ментальных репрезентаций ситуации.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Лушичева, Е.Г. Психологическое сопровождение развития творческой личности педагога-лингвиста: автореф. ... дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. / Е.Г. Лушичева. – Нижний Новгород, 2012.
4. Маслоу, А. Психология бытия: пер.с англ / А. Маслоу, Н.Ф. Калина – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1997.
5. Минченков, А.Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода: автореф. ... дисс. док. филологических наук: 10.02.04; 10.02.20. / А.Г. Минченков. – СПб., 2008.
6. Прозорова, М.И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе: автореф. ... дисс. канд. пед. наук / М.И. Прозорова. – Калининград, 2004.
7. Телегина, Э.Д. Когнитивно-личностные конструкты творческого мышления младших школьников / Э.Д. Телегина, В.В. Гагай // Мир психологии. – 2003. – № 2.
8. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003.
9. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.
10. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007.

Уланович О.И.

Белорусский государственный университет, Минск

ДИНАМИЧЕСКИЙ И РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ РЕЧЕВОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В лингвистической теории перевода как разделе языкознания процесс перевода рассматривается преимущественно как умение специалиста рационально, гибко и адекватно использовать трансляционные стратегии и приемы с целью достижения адекватности перевода с точки зрения сохранения функционально-коммуникативной направленности и смысло-содержательной близости оригинального сообщения и его варианта на целевом языке. Подобное видение перевода с позиции результативного аспекта деятельности не способствует раскрытию «технологии» перевода, что представляется необходимым в целях поиска путей оптимизации как самого процесса перевода, так и переводческой лингводидактики.

Все этапы перевода имеют психологическую природу: восприятие исходного текста, достижение понимания и формирование в сознании некоего ментального образа исходного сообщения, кодирование и продуцирование текста на языке перевода. Осуществляемые переводчиком интеллектуальные действия быстротечны, интуитивны, чаще всего неосознаваемы. Только в случае возникновения затруднений перевода встают вопросы, является ли препятствие следствием непонимания текста на языке оригинала или сложности подбора адекватных языковых структур на языке перевода.

Проблема речевосприятия при переводе актуальна, прежде всего, в плане теоретического изучения особенностей речемыслительных процессов, обеспечивающих речевую деятельность человека при взаимодействии в сознании двух языковых систем. Диагностика трудностей речевосприятия на всех этапах деятельностного фрейма – первый и важный шаг в поиске путей снятия и / или преодоления ряда переводческих ошибок, а также оптимизации процесса подготовки профессиональных переводчиков. Способность понимать текст, наряду со способностью его создавать на языке перевода, включены в структуру «переводческой компетенции», наличие которой обеспечивает успешность осуществления переводческой деятельности.

Лингвокогнитивный процесс речевосприятия в контексте речевой переводческой деятельности можно определить как сложную интеллектуальную аналитико-синтетическую работу мозга, предпола-

гающую многоэтапную переработку входного сигнала, основанную на функционировании одного из ключевых механизмов речевой переводческой деятельности – *механизма прогнозирования*. Известные приемы скоростного чтения основаны именно на четком и хорошо развитом у реципиента механизме прогнозирования. По мнению С.Г. Геллерштейна, прогнозирование становится возможным благодаря скрытой реакции ожидания – установочной реакции, которая настраивает на последующие определенные действия, образуя их латентную фазу [5, с. 154].

Все без исключения вербально-когнитивные действия, составляющие процесс речевосприятия, носят прогностический характер и реализуются по следующей схеме выполнения операций: формирование гипотезы – контроль – принятие решения. А.В. Брушлинский определяет гипотезы как «новые промежуточные, а затем и конечные состояния мышления», которые не существуют в виде «изначально predetermined эталона», а возникают, формируются, развиваются и фиксируются вначале в виде нечетких, как бы диффузных, а в дальнейшем все более дифференцирующихся ментальных образований [2, с. 109].

Гипотеза выдвигается реципиентом на основе его индивидуального речевого опыта и затрагивает разные уровни текста – фонетический, лексический, грамматический, распространяется не только на предвосхищение формы и значения единиц языка и речи, но и шире: на синтез текстовых единиц, установление содержательно-смысловой целостности всего речевого произведения. К выделяемым в связи с этим И.Н. Гореловым и К.Ф. Седовым «языковой и речевой вероятности» [6, с. 93] можно добавить и наличие «смысловой вероятности» как гипотетическое моделирование, интерпретацию и программирование развития события. Имеет место построение реципиентом выводов, принятие им смысловых решений на всех уровнях текстовой деятельности: *языковом, речевом и смысловом*.

Таким образом, восприятие речи / текста – сложная интеллектуальная деятельность прогностического характера, которая представлена иерархично организованными действиями по *языковому, речевому и смысловому* прогнозированию. При определении указанных уровней прогностической активности мы исходили из выделенных в свое время И.А. Зимней уровней речевосприятия: сенсорный, перцептивный, смысловой [7].

Так, на *сенсорном* уровне речевосприятия – *языковом уровне прогностической активности* – осуществляется прогнозирование формы сообщения за счет идентификации графических (при чтении)

и акустических (при аудировании) символов. Реципиент воспринимает слова во всей совокупности составляющих его фонографических знаков. В случае четко функционирующего механизма прогнозирования (на основе нашего знания о типичности, вероятности и маловероятности сочетаний тех или иных букв / звуков в словах того или иного языка), достаточно идентифицировать только 60 % сигналов. Оставшиеся 40 % компенсируются за счет прогнозирования без ущерба для полноты и качества восприятия, в целом. «Зрелое» восприятие основывается не на точном установлении полного фонемного состава речевых единиц и знании всех позиционных изменений звуков, а является прогностическим по своей природе и комплексным по характеру. Вследствие ограниченного вербального опыта, например, при изучении иностранного языка в условиях учебного двуязычия устная иноязычная речь воспринимается не всегда комплексно, а механизм прогнозирования недостаточно сформирован, что затрудняет аудирование и делает необходимой полную идентификацию звукового состава отдельных единиц речи [10, с. 169].

На перцептивном – *уровне речевого прогнозирования* – осуществляется прогнозирование формы и содержания сообщения на уровне целых слов, фраз и синтаксических клише. Языковое сознание наполнено фразовыми клише, построенными по грамматическим правилам (если «ядерное», то, очевидно, «оружие»; если «магнитный», то, вероятнее всего, «ток» и т. д.). Эти единицы функционируют в сознании «зрелого» реципиента как целостные элементы речи, позволяют экономить время и усилия при восприятии сообщений за счет обеспечения грамматико-семантического прогнозирования.

На уровне речевого прогнозирования текстовые элементы при восприятии речи также наделяются в сознании реципиента первоначальными значениями, однако, зачастую без учета контекста сообщения, а скорее по критерию частотности использования в речевом континууме в том или ином значении. Это позволяет утверждать о достижении понимания сообщения на уровне его *содержания*, но еще не смысла, за счет действия механизма *речевого* прогнозирования. *Содержание* текста предлагаем рассматривать как совокупность эпизодов, сцен, действий, связанных в целостно оформленное событие преимущественно за счет установления между ними пространственно-временных отношений и связей. Понимание текста на уровне содержания формально, по сути, и нерефлексивно в отношении глубины освоения реципиентом человеческих идеальных сущностей: не предполагает уяснения тонкости эмоций и чувств продуцента.

Схематично *речевое прогнозирование* при восприятии текста мы можем представить как *горизонтально направленное движение мысли* реципиента «вдоль» текста из сменяющих друг друга слов, фраз, предложений – от одного текстового элемента к последующему. При горизонтально направленном движении мысли имеет место явление, названное Л.С. Выготским «*вливанием смыслов*» [4]: каждый последующий компонент не просто присоединяется, а вливается в предыдущий при их единовременном взаимовлиянии. Данное явление в терминологии Л.Н. Мурзина определяется как закон инкорпорирования [9]. Вливание последующего смысла в предшествующий образует инкорпорирующий комплекс – результат «сгущения мысли» и укрупнения текстовых единиц.

Истинное понимание предполагает уяснение смысла всего текста, что достигается благодаря прогностической активности уже на *смысловом уровне – уровне смыслового прогнозирования*. Между эпизодами, сценами, действиями, помимо ранее определенных пространственно-временных отношений, прогностическим путем устанавливаются причинно-следственные связи, реципиентом делаются выводы о логике развития действий и предъявления информации, об идеальных аффективно-оценочных аспектах мыследействия продуцента. Прогнозирование столь высокого уровня предполагает понимание *смысла* речи, в отличие от понимания содержания.

Формально *смысл* сообщения представляется интеграцией *содержания* текста в коммуникативный контекст. Последний выступает фрагментом действительности, закодированной в тексте, отсылкой к реальному контексту со всеми предполагаемыми идеальными условиями – культурно-историческими событиями, моральными ценностями социума, индивидуально-личностными субъективными переживаниями и установками людей. Смысловой уровень текста не линейен, а представляет собой иерархично организованную структуру: *общий смысл, скрытый, глубинный*.

Прогностическая активность на уровне *общего смысла* текста – вскрытие реципиентом общего коммуникативного контекста и преломление содержания сообщения через призму соответствующих объективных условий, что ведет к уяснению каузальных детерминант действий. Такое понимание рефлексивно и предполагает установление причинно-следственных связей через усмотрение соответствий языковых и логических категорий.

Более глубокое понимание представляется выявлением *скрытого смысла*, импликации посредством вскрытия подтекста авторского слога, стиля, словесно-семантической игры, аллюзий, прагматического

контекста. Понимание на этом уровне можно определить как рефлексию 2-ого порядка. Успешность прогностической активности на уровне скрытого смысла возможна, по нашему убеждению, в случаях, во-первых, отличного владения языком, во-вторых, наличия значительного объема фоновых знаний, в-третьих, владения языковыми механизмами остроумия. Последнее предполагает если не активное использование умений вербальной игры со смыслами, то, как минимум, наличие рецептивного уровня вербального остроумия.

Установление *глубинного смысла*, который, в свою очередь, ограничен лишь богатством индивидуального опыта реципиента, является, по сути, актом самопознания субъекта, интеграции текста в индивидуальную картину мира, рефлексией 3-его, 4-ого, n-ого порядка. Как утверждает А.А. Брудный, «смысл на определенном уровне сложности системы способен к самопорождению», а само сознание имеет «смысловое строение и является определенной и необходимой стадией развития смысла» [1, с. 125].

Таким образом, смысловое прогнозирование при восприятии текста мы можем схематично представить как *вертикально направленное движение мысли* реципиента – скачкообразное перемещение мыслительного центра по уровням смысла (общий – скрытый – глубинный), что создает эффект включенности информации в обширную и структурированную систему знаний индивида о языке, обществе, мире, самом себе. Это движение мысли от частных единиц текста и их конкретных значений к единицам другого порядка – метаединицам, метасвязям, метасмыслам.

Подобно утверждению о наличии, в целом, поливариантных форм существования категории понимания в ее результативном аспекте (любая человеческая деятельность предполагает понимание, которое варьируется как по степени полноты, так и по степени глубины понимания действительности), можно заявлять о вариативности понимания и степени достаточности понимания при различных видах перевода, выделяемых как по критерию жанрово-стилистических аспектов переводимых текстов, так и по критерию особенностей речевых действий переводчика.

Так, благодаря наличию художественно-эстетических и поэтических доминант, первичности функций эстетического воздействия и создания художественного образа [8, с. 94], художественный текст требует понимания *глубинного смысла* для осуществления адекватного перевода и сохранения идентичного по силе и качеству эффекта художественно-эстетического воздействия. В этой связи целесообразно вспомнить выделение В.С. Виноградовым двух фаз процесса художественного

перевода: а) *допереводное* восприятие – перцепция произведения в первом (иногда втором и более) чтении, предполагающая глубокое осмысление, осознание реципиентом-переводчиком художественной ценности и стилистического своеобразия авторского оригинала, и б) *собственно переводное* восприятие – непосредственное восприятие конкретных слов, предложений, фраз, абзацев и т. д. в момент непосредственно перевода [3, с. 115].

Достаточным для информационного (специального) перевода является понимание оригинала на уровне *общего смысла* (в частности, в случаях научно-технического, военного и медицинского переводов), что не исключает необходимости проникновения на более глубокие пласты смысла в зависимости от жанрово-стилистического колорита информационного повествования. Так, юридический перевод, равно как и перевод газетно-публицистических, общественно-политических и экономических текстов с большой вероятностью потребует уяснения *скрытого смысла*, благодаря, к примеру, детерминологизации экономической терминологии и метафоризации в текстах масс-медийного, экономического и политического дискурса.

Работа переводчика-синхрониста в режиме реального времени предопределяет пофазную рецепцию текста на языке оригинала. Имеет место переводное восприятие текста, осуществляемое как «влияние смыслов» [4] или, другими словами, речевосприятие по закону инкорпорирования [9]: предшествующий текстовый элемент включается в последующий в качестве особого компонента, что знаменует процесс сгущения мысли. Восприятие речи переводчиком-синхронистом реализуется как горизонтально направленное движение мысли вдоль текста, основанное преимущественно на действии механизма прогнозирования на речевом уровне и знаменующее понимание на уровне *содержания*, что вполне достаточно с учетом условий синхронного двуязычия.

Таким образом, у каждого типа и вида перевода этап речевосприятия имеет свои динамические и результативные особенности и характеристики, знание которых позволяет экономно и рационально распределять когнитивный потенциал переводчика, обеспечивать оптимальную работу мозга. При этом владение прогностическими операциональными процедурами способно обеспечить понимание речи (на уровне содержания текста), достаточное для некоторых видов перевода даже в случае недостаточного владения соответствующими языковыми знаниями. Успешное осуществление первого этапа в переводческой речевой деятельности – речевосприятия – выступает фундаментом для дальнейших действий интеллектуального характера

по поиску максимально адекватной формы воплощения понятого содержания и смысла средствами другого языка.

Литература

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: Учеб. пособие / А.А. Брудный. – М.: Лабиринт, 1998.
2. Брушлинский А.В. Прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979.
3. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение / В.С. Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: 5-ое изд. испр. – М.: Лабиринт, 1999.
5. Геллерштейн, С.Г. Действия, основанные на предвосхищении и возможности их моделирования в эксперименте / С.Г. Геллерштейн // Проблемы инженерной психологии. – 1966. – № 4.
6. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1997.
7. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ Воронеж, 2001.
8. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебн. – М.: Высшая школа, 1990.
9. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. – Свердловск: УГУ, 1991.
10. Уланович О.И. Психолингвистика: Учеб. пос. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010.

Бондарик Т.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ КОРПОРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Рост транснациональных корпораций и расширение контактов на международном рынке, растущая глобализация современного общества и миграция трудовых ресурсов все чаще наводят на мысль о необходимости понимания особенностей межкультурной коммуникации, при которой общение представителей различных культур происходит на различных уровнях – бытовом, политическом, экономическом, в сфере науки, образования и культуры. В результате такого общения появляются новые межкультурные проекты, создаются международные организации, открываются совместные предприятия. Сегодня трудно оспорить тот факт, что понимание собственной национальной культуры, а также осознание того, что плохих культур не бывает, а бывают разные, иные культуры, лежит в основе делового и личного успеха в условиях межкультурного общения.

С 90-х гг. XX в. на постсоветском рынке труда появляется все больше иностранных специалистов, назревает необходимость подготовки сотрудников, способных успешно работать в международных компаниях, ведется поиск путей преодоления недоразумений и конфликтов в поликультурном коллективе, что само по себе невозможно без продуктивной коммуникации. Языковой аспект является неотъемлемой частью корпоративной культуры такой компании. На сегодняшний день в условиях активизации диалога культур и расширения политических и экономических контактов между странами знание хотя бы одного иностранного языка стало одним из решающих компонентов профессиональной компетенции молодого специалиста.

Под корпоративной культурой в современной науке понимается совокупность моделей поведения, которые приобретены организацией в процессе адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, показавшие свою эффективность и разделяемые большинством членов организации [4; 9]. Обычно существующая в организациях корпоративная культура представляет собой сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемых всеми членами коллектива и задающих общие рамки поведения. Современные руководители и управляющие рассматривают культуру своей

организации как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и отдельных лиц на общие цели, мобилизовать инициативу сотрудников и облегчать продуктивное общение между ними. Поскольку многие современные организации представляют собой поликультурные образования, постижение концептуальных схем представителей других культур (социальных групп) зависит не только от необходимости в общении и способности к этому общению, но и от возможностей личности реализовывать коммуникативный акт с максимальной степенью эффективности.

Доскональное владение языковыми структурами само по себе не может обеспечить эффективной коммуникации. Речевые формулы и клише, владение фразеологизмами и даже некоторыми жаргонными выражениями зачастую является более важным, нежели совершенное владение грамматическими структурами. Порой даже человек, имеющий достаточно поверхностное представление об определенном иностранном языке, может войти в контакт с его носителем гораздо быстрее, чем выпускник лингвистического университета, по той или иной причине первого принимают «более своим». Часто так происходит с людьми, которые определенное время жили за рубежом, но этого времени оказалось недостаточно для оптимального освоения языка. Тем не менее они хорошо изучили менталитет другого народа, и это оказывается значимым фактором в налаживании общения.

Еще к середине XIX в. были сформулированы основные положения проблематики взаимоотношенности и взаимообусловленности менталитета и языка, коррелирующие с современными теориями. Они нашли свое отражение в концепции Л.С. Выготского о взаимоотношении языка и речи [2], в которой автор отмечает, что язык реализуется в речи и, в свою очередь, является отражением менталитета индивида. Как отмечает в своей работе Е.М. Покровская, среди базисных постулатов, отражающих взаимодействие языка и менталитета, можно отметить следующие: а) каждый язык несет в себе особенности менталитета нации; б) в различных языках существуют общие универсалии, типичные для человеческого мышления в целом; в) язык – носитель духовной энергии человека [7].

Значительный вклад в дальнейшую разработку проблемы внес Л. Витгенштейн, который, фактически, определил концептуальную парадигму процесса реализации эффективного взаимодействия на межкультурном и социокультурном уровнях. Его теория «языковых игр», будучи формализованным подходом, призванным подчеркнуть, что речевое взаимодействие представляет собой компонент некоторой деятельности, практический контекст которой опирается на ментальные

сущности людей, позволяет изучать механизмы регуляции процесса эффективного межкультурного и социокультурного языкового взаимодействия за счет типизации множества взаимосвязанных «языковых игр», их постепенного усложнения, правилосообразности и контекстообусловленности [1].

Ментальные картины (стереотипы), укоренившиеся в нашем сознании, внушаемые самим языком, в стихии которого мы живем, весьма прочны: принимая их за самоочевидные, как бы «срастаешься» с ними. Становится очень непросто отнестись к ним критично, отойти, дистанцироваться, усомниться в них. Еще труднее преодолеть эти картины, заменить их другими.

Таким образом, в рамках социокультурного и межкультурного языкового взаимодействия роль стереотипов является очевидной: с их помощью как бы навешивается популярный ярлык на многовариантный в действительности образ. Стереотипы однозначны и делят мир на две категории: «знакомое» и «незнакомое». «Знакомое» становится синонимом «хорошего», а «незнакомое» – синонимом «плохого». Эту же идею подтверждает в своих работах и Д. Майерс, утверждающий, что недостаточное знание о человеке, о его культуре, способствует его враждебному восприятию [5]. Это заложено в психике человека на уровне инстинкта с доисторических времен, когда любой незнакомый объект в условиях первобытнообщинного строя таил в себе опасность.

Продолжением идеи выступает «следование правилу», которое заключается в практике употребления, но не произвольном, а регулируемом определенными принятыми в языковом сообществе правилами. Овладеть правилом и умением ему следовать означает, что человек должен понять правило, осознать его суть, принять и действовать по сценарию. Деятельность человека регулируется сознанием, поэтому естественно считать, что человек следует правилу не слепо, а через понимание. Как следствие, нарушение правил ведет к снижению эффективности и/или деструкции в общении. Эффективность взаимодействия на межкультурном и социокультурном уровнях напрямую зависит от степени «наученности» субъекта осознавать не просто семантику слов, но улавливать смысл их употребления в контексте, что Л. Витгенштейн и называет «языковыми играми».

Доказано, что для эффективной реализации взаимодействия в рамках межкультурного общения необходимо обладать способностью к выявлению национальных стереотипов, заключенных в идиоматических и поведенческих характеристиках коммуникантов, умением «читать» культурную информацию, анализировать социокультурные сценарии вербального поведения, существующие в той или иной

культуре, и проявлять критичность и нестандартность мышления за счет глубокого понимания лингвокультурных феноменов.

Несмотря на многочисленные исследования корпоративной и национальной культуры как зарубежными, так и российскими учеными, проблема коммуникации между представителями разных культур в современном мире остается малоизученной и требует уточнения. Как подчеркивалось выше, большинство исследований взаимодействия национальной и корпоративной культур лишь поверхностно затрагивают культурологический и языковой аспекты проблемы [6].

В своей работе О.Д. Суворова одна из первых делает попытку исследовать языковой аспект проблемы взаимодействия двух видов культур с помощью такого явления, как официальный язык компании, а также дает детальное определение кодированным речевым коммуникациям [8]. Основная причина популярности поликультурных объединений, по мнению автора, заключается в определенном их преимуществе перед другими деловыми сообществами – в преимуществе многокультурности. В частности, выделяются следующие достоинства многокультурности:

а) организационная гибкость (многокультурные компании широко привлекают на работу специалистов, владеющих несколькими языками и отличающихся нетипичным мышлением и гибкостью);

б) быстрое / правильное решение проблем (многокультурная организация обладает большим и разнообразным опытом; ее культурная неоднородность позволяет исследовать проблему в большем многообразии аспектов);

в) творчество (ориентированная на многообразие культурных норм, компания, в которой приветствуется новизна, обладает большим потенциалом к творчеству);

г) более крепкая позиция на мировом рынке (знание особенностей национальных рынков, которые приносят с собой в компанию представители различных культур, укрепляет позиции компании на мировом рынке);

д) сокращение расходов (текучесть кадров сокращается, а, следовательно, организация экономит на расходах по привлечению новой рабочей силы).

Несмотря на видимые преимущества создания многонациональной команды, культурные различия сотрудников таких компаний могут выступать барьером и препятствовать эффективному общению и совместной деятельности. Не каждый человек может успешно работать с представителями других культур и, тем более,

координировать культурное многообразие. Замечено, что компании все больше стремятся привлечь на постоянную занятость специалистов, не просто владеющих несколькими языками, но и разбирающихся в нескольких культурах. Современные многонациональные компании стремятся к тому, чтобы их сотрудники умели мотивировать людей других культур приобретать у них товары и заказывать услуги, т. е. сотрудники должны быть «поликультурными». Допустимо сосуществование нескольких официальных языков, однако, ряд исследований доказывают, что с увеличением числа языков компании уменьшается продуктивность сотрудников, тратится больше времени и средств на перевод, изучение языков и т. д.

Кодированные речевые коммуникации могут основываться на ценностях той или иной культуры. Например, английские обороты и фразы вежливости и учтивости весьма амбивалентны в различных коммуникативных ситуациях. Так, выражение «That's a good question», в переводе звучит как «Это хороший вопрос», но может часто означать «Абсолютно не знаю, что здесь делать», а фраза «That's one way of putting it» («Это один из возможных подходов») на самом деле кодированное «Я категорически не согласен с этим бредом».

Важно не просто относиться к языку как к способу общения, но и выходить за рамки собственно лингвистики, задумываться о неизбежном взаимодействии языка и культуры.

Проведенный анализ и обобщение опыта изучения вопросов обеспечения межкультурного корпоративного взаимодействия позволяет выделить ряд условий, учет которых способен обеспечить эффективность процесса социокультурного и межкультурного взаимодействия.

1. Субъекты и их взаимодействие должны рассматриваться с позитивной стороны. Важно понять, какими возможностями они обладают, а не только обозначить недостающие для эффективного общения факты.

2. В процессе вхождения субъекта в общение (коммуникацию, взаимодействие) часто происходит столкновение менталитетов, форм, принадлежащих разным типам сознания, разным типам культуры. Так, например, развитая и сложная культура одного из субъектов взаимодействия противостоит незрелой и примитивной культуре другого. В данном случае важно построить траекторию общего взаимодействия не из зоны своей культуры, а из зоны ближайшего ментального фона другого (других) взаимодействующего субъекта.

3. Коммуниканты должны обладать способностью воспринимать и адекватно психологически интерпретировать поведение друг друга

непосредственно в каждый момент общения, фиксировать изменения в познавательных процессах, чувствах и поступках партнеров по общению, определять причины, которые эти изменения вызывают.

4. Прежде чем вступить в контакт с представителями другой культуры на деловом уровне, необходимо заранее ознакомиться с особенностями культуры и менталитета их нации. При незнании языка желательно освоить несколько универсальных общих фраз; этот прием помогает расположить собеседника к себе. Необходимо также пополнить знания страноведческого аспекта; в дальнейшем это поможет найти общую тему для разговора и задать конкретные вопросы, демонстрирующие искреннюю заинтересованность.

5. Если вам предстоит важная деловая сделка с зарубежным партнером, а вы недостаточно владеете иностранным языком, то лучше прибегнуть к услугам профессионального переводчика, который обладает не только языковыми знаниями, но и коммуникативной компетенцией. Это поможет скорейшему достижению цели.

Литература

1. Винтгенштейн, Л. Логико-философский трактат: пер. с нем. / Л. Винтгенштейн. – М.: Наука, 1958 (2009).
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь: 5-ое изд. испр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999.
3. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 1993.
4. Луков, С.В. Человек в зеркале организационных культур // Знание. Понимание. Умение [Электронный журнал]. – 2010. – № 7. Биоэтика и комплексные исследования человека.
5. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2006.
6. Наумов, А. Хофштидово измерение России (влияние национальной культуры на управление бизнесом) // Менеджмент. – 1996. – № 3.
7. Покровская, Е.М. Проблема эффективного межкультурного и социокультурного языкового взаимодействия в современном мире: Дис. ... канд. философ. н.: 24.00.01 / Е.М. Покровская. – Томск, 1999.
8. Суворова, О.Д. Взаимодействие национальной и корпоративной культур: языковой и культурологический аспекты: Дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / О.Д. Суворова – М., 2007.
9. Щербина, В.В. Социальные теории организации / В.В. Щербина. – М.: Инфра-М, 2000.
10. Triandis, H.C. Psychology and culture / H.C. Triandis // Annual Review of Psychology. – 1973. – Vol. 24.

Щербин В.К.

*Центр системного анализа и стратегических исследований
Национальной академии наук Беларуси, Минск*

ВЫЯВЛЕНИЕ СЛОВАРНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Известный российский лингвист В.В. Морковкин определил причину усиления роли словарей в современном учебном процессе следующим образом: «О том, что без словарей иностранные языки не изучают, знали все и всегда. О том, что словарь может рассматриваться как весьма важное, хотя и специфическое средство обучения, стали говорить сравнительно недавно. Интерпретация словаря как средства обучения была подготовлена происшедшим в конце 60-х гг. *теоретическим* размежеванием учебной и неучебной (общей, традиционной) лексикографии и появлением большого числа публикаций, содержащих серьезные аргументы в пользу целесообразности такого размежевания» [10, с. 102].

Одновременно В.В. Морковкин показал все те плюсы и минусы, которые связаны с усилением роли словарей в современном учебном процессе: «Следствием осознания важности учебного словаря как источника многоаспектной информации о лексике изучаемого языка и особого средства обучения явилось вовлечение в практическое лексикографирование большого числа энтузиастов, главным образом преподавателей-практиков. Само по себе это явление несомненно следует признать положительным: благодаря ему мы имеем несколько полезных учебных словарей. Однако к созданию словарей обратилось значительное количество лиц, которые не обладают для этого ни должными знаниями, ни необходимыми навыками. Многие из них были введены в заблуждение кажущейся простотой словарного дела» [10, с. 102]. Именно отсутствием самых элементарных словарных знаний и навыков, а также чрезмерной самоуверенностью «новых» составителей школьных словарей объясняется резкое снижение общего научного уровня постсоветской учебной лексикографии.

Между тем, по справедливому замечанию В.В. Морковкина, «словарное дело требует не только обширной лингвистической эрудиции и развитого языкового чутья, но и наличия собственно лексикографических познаний, умений и навыков, которые, к слову сказать, нельзя приобрести ни в одном учебном заведении» [10, с. 103]. К числу необходимых для каждого лексикографа умений и навыков относится, на наш взгляд, и умение выделять (на материале

отечественной и зарубежной справочной литературы) существующие словарные тенденции, чтобы в дальнейшем учитывать их в своей лексикографической деятельности. Во всяком случае, острая необходимость в формировании у себя такого умения все больше осознается среди словарников разных стран. Фактически каждый составитель учебного словаря, начиная работу по его подготовке, хотел бы знать заранее, какова вероятность того, что создаваемый им словарь будет широко востребован учителями и учащимися.

Однако определение уровня рыночного спроса на словарь того или иного типа является достаточно сложным делом, особенно в условиях современного информационного взрыва, когда на отечественном словарном рынке конкурируют между собой отечественные и зарубежные (например, российские) справочники, а также существенно отличающиеся между собой (по уровню адаптированности к существующим учебным программам) школьные словари, подготовленные в рамках академической, вузовской и коммерческой лексикографий. В этих условиях лучшей гарантией того, что готовящийся к изданию учебный словарь будет востребован рынком, может служить включение данного словаря в рамки уже сложившейся словарной тенденции, сформировавшегося словарного направления.

Напомним, что в наиболее полных толковых словарях русского и английского языков под тенденцией понимается «направление, в котором совершается развитие чего-либо» [16, с. 271], а также «the fact or quality of tending to something; a constant disposition to move or act in some direction or toward some point, end, or purpose; learning, inclination, bias, or bent toward some object, effect, or result» [24, с. 767]. В последнее время, помимо термина *направление развития*, в качестве синонимов к термину *тенденция*, используются и другие термины (*тренд*, *мегатренд* и т. п.). К примеру, американский футуролог Дж. Нейсбит пишет о том, что «тренды указывают направление, в котором движется страна» [13, с. 20], а польский социолог П. Штомпка считает, что мегатренды – это важнейшие, самые основные тенденции [19, с. 544].

Какова же технология выделения таких словарных тенденций, направлений, трендов и мегатрендов? На наш взгляд, для выделения и описания указанных явлений могут использоваться две группы подходов или методов. К первой группе относятся *теоретические* или *качественные подходы*. В соответствии с классификацией методов прогнозирования, представленной в «Малой российской энциклопедии прогнозистики» (М., 2007), такие теоретические качественные подходы, способствующие выделению словарных тенденций, можно отнести

к числу экспертных методов, в основе которых лежит неявное знание экспертов [9, с. 122], в данном случае профессиональных лексикографов. Выявить такое неявное знание лексикографов относительно наиболее перспективных словарных тенденций или направлений можно, к примеру, путем проведения в рамках социологии спроса на словари прямого опроса лексикографов, либо путем изучения высказанных ими в печати и таким образом уже частично эксплицированных оценок в отношении тех или иных словарных тенденций, направлений, мегатрендов.

При этом, если с результатами массовых опросов отечественных лексикографов нам пока не доводилось встречаться (в нашей стране данное направление социологии словаря еще, видимо, только формируется), то созданные лексикографами описания отдельных словарных тенденций в металексикографической литературе уже имеются. Более того, в зависимости от объема охватываемых ими областей словарных знаний (мировая лексикография, европейская лексикография, национальная лексикография, региональная лексикография, отраслевая лексикография и др.) многие описываемые в отечественной научной литературе словарные тенденции существенно отличаются между собой по своему статусу (микротенденции, тенденции, макротенденции, мегатренды и т. д.).

В частности, в рамках мировой лексикографии выделяются, как правило, так называемые *словарные мегатренды*. К примеру, Ю.Д. Апресян к числу последних относит следующие две главные тенденции мировой лексикографии: «а) постепенное преобразование пассивных (чисто толковых) словарей в словари активного типа; б) переход от чисто филологического описания слова к цельному филологическому и культурологическому описанию слова-вещи, с привлечением элементов энциклопедического и этнолингвистического знания» [1, с. 14].

В свою очередь, М.С. Колесникова выделяет два типа *словарных макротенденций*, формирование которых отличает развитие европейской и отечественной (советской и постсоветской) лексикографии: «В европейской традиции <...> внимание к вопросам языка и культуры проявляется преимущественно в развитии тенденции, которая может быть охарактеризована как *центростремительная*. Сущность центростремительной тенденции проявляется в том, что <...> последовательно развивается идея создания универсального толкового словаря... В отечественной лексикографии наиболее отчетливой является другая тенденция, которая может быть охарактеризована как *центробежная*, поскольку она находит свое воплощение в создании

словарей на базе *одного* доминирующего лексикографического параметра» [6, с. 120].

Далее, та или иная национальная лексикография характеризуется специфическим набором свойственных ей *словарных тенденций*. К примеру, И.Г. Ольшанский выделяет в рамках современной немецкой лексикографии следующие основные тенденции: «Первая тенденция развития науки о словарях может быть определена следующим образом: активное взаимодействие и сближение между лексикографией и теорией языка (прежде всего лексикологией и семантикой) и как следствие этого – расширение и дифференциация типологии немецких словарей... Вторая тенденция, определяющая пути развития немецкой лексикографии, заключается в увеличении объема словарей, прежде всего толковых. <...> Углубление и совершенствование лексикографической обработки словарного материала, рост информативности каждой статьи и словаря в целом составляют третью тенденцию в современной немецкой лексикографии. <...> Дальнейшее совершенствование методов и создание новой технической базы можно считать четвертой тенденцией в развитии современной лексикографии» [15, с. 16, 20].

Наконец, в рамках той или иной отрасли словарных знаний (толковая лексикография, терминография, историческая лексикография, фразеография, авторская лексикография и др.) выделяются так называемые *отраслевые словарные микротенденции*. Так, по мнению Л.Л. Шестаковой, «тенденции, обнаруживаемые в авторской лексикографии сегодня, проявляются в значительном увеличении ее текстовой базы, привлечении к описанию разноуровневых значимых единиц авторского языка, распространении жанрового, тематического, категориального подходов к интерпретации языковых единиц, усилении идиостилевой составляющей авторских словарей» [18, с. 21]. В свою очередь, по наблюдениям Г.А. Богатовой, в статьях 22-х выпусков «Словаря русского языка XI – XVII вв.» (М., 1975 – 1997) «имеет место тенденция к объединению слов одной корневой группы, а не к раздроблению ее на разновременные фонетические варианты» [2, с. 76].

Ко второй группе методов, способствующих выделению словарных тенденций, относятся *практические* или *количественные подходы*. В соответствии с классификацией методов прогнозирования, представленной в «Малой российской энциклопедии прогнозистики», такие практические или количественные подходы относятся к числу фактографических методов, основанных на разного рода документальных данных (это, к примеру, экстраполяционные

и интерполяционные методы, публикационные или библиометрические методы, цитатно-индексные, сценарные, матричные и т. п. методы) [9, с. 122].

В частности, практический характер носит проведение библиометрического анализа всего массива ранее опубликованных словарей разных типов с экстраполяцией результатов такого анализа на будущее развитие словарного дела. При этом, однако, наш опыт проведения библиометрических исследований на материале белорусской терминографии XX столетия показывает, что линейные статистические показатели выпуска терминологических словарей очень сильно зависят от экстралингвистических по своей природе явлений (от характера языковой политики, проводимой государством в тот или иной период; от уровня развития электронно-вычислительной техники в стране и т. п.): «Динамика публикационной активности белорусских терминографов была весьма нестабильной от десятилетия к десятилетию: она то снижалась до нуля, то резко возрастала. Выявлены два десятилетия (1920-е и 1990-е гг.), когда происходили «залповые выбросы» белорусской терминографической продукции (в 1920-е гг. опубликовано 30 терминологических словарей, а в 1990-е гг. – 250). Именно в эти два десятилетия приоритетный статус белорусского языка, как языка титульной нации, имел соответствующую законодательную поддержку. В остальные десятилетия XX в., когда белорусский язык лишался законодательной поддержки своего приоритетного статуса, в издании отечественных терминологических словарей наблюдаются очевидные спады (публикация нескольких словарей за десятилетие [в 1971 – 1980 гг. – *В.Щ.*]) и даже настоящие провалы (полное отсутствие опубликованных словарей в течение десятилетия [в 1941 – 1950 гг. – *В.Щ.*])» [20, с. 49].

По указанным выше причинам следует согласиться с выводом Л.Г. Новиковой о том, что простая линейная «экстраполяция по самой своей сути не может указать на будущие качественные изменения прогнозируемого объекта, ибо представляет собой механическое распространение современных тенденций и динамики развития на будущее в виде кривых количественного роста» [14, с. 75]. Иными словами, экстраполяция результатов библиометрического анализа всего массива ранее опубликованных словарей разных типов на будущее развитие словарного дела является достаточно ограниченным по своему прогностическому потенциалу методом.

К числу практических (количественных) подходов следует отнести и лексико-статистическую обработку материалов больших (академических) словарных картотек. О потенциальных возможностях

последних для формирования лексикографических прогнозов (о вероятностном характере литературной нормы, отражаемой в словарях разных типов; о наиболее частотной лексике в составе словарных реестров; о темах неологизации реестровой лексики и т. п.) написано много хорошего (см., например [8]). Тем не менее, отдавая дань уважения первичности и репрезентативности фундаментальных словарных картотек, следует все же отметить, что доступ к информационным ресурсам таких картотек в силу ряда объективных причин (их пространственная локализация, ведомственный характер и т. п.) является достаточно ограниченным для многих лексикографов, которые работают вдали от расположенных в столицах академических институтов, создающих и пополняющих такие фундаментальные словарные картотеки. Поэтому рассматриваемый подход к выявлению словарных тенденций (лексико-статистическая обработка материалов словарных картотек) не может сейчас получить широкого распространения.

Можно назвать и более современные (компьютеризированные) практические подходы к выявлению словарных тенденций:

1) *трендовый анализ*, под которым понимается «сбор и обработка данных за различные периоды времени и сравнение каждой позиции отчетности с рядом предшествующих периодов с целью определения основной тенденции динамики показателя (тренда)» [4, с. 520];

2) разработанный компанией Google аналитико-поисковый инструмент Ngram Viewer или, иначе, *n-gram-анализ* [22]. В основе использования данного подхода лежит огромная электронная библиотека из 5 млн. оцифрованных книг на семи языках (китайском, английском, французском, немецком, иврите, русском и испанском), охватывающих временной интервал с 1520 г. по 2008 г. Причем из указанной массы книг было получено около 500 млрд. словосочетаний, которые названы «n-grams», и «для каждого «n-gram» определяются перечень и страницы книг, в которых это словосочетание обнаружено, а также его встречаемость» [11, с. 27]. Приведенные выше параметры n-gram-анализа свидетельствуют о том, «какие уникальные возможности открываются перед гуманитариями в исследовании различных культурологических трендов на достаточно длинных промежутках времени» [11, с. 34] в случае использования ими данного метода.

Сравнивая достоинства и недостатки перечисленных выше теоретических и практических подходов к выявлению словарных тенденций, можно сделать следующий вывод: по ряду объективных причин на данном этапе развития лексикографической прогностики при

описании словарных тенденций предпочтение пока отдается теоретическим (качественным) методам [21, с. 344], хотя быстрое развитие корпусной лингвистики и современных информационных технологий, опирающихся на безграничные возможности электронных библиотек, уже в самом ближайшем времени изменит данное предпочтение в пользу практических (количественных) методов прогнозирования. Вместе с тем, на наш взгляд, не следует бросаться из одной крайности в другую. Только взятые в совокупности, данные практические и теоретические подходы смогут составить основу той комплексной методологической системы, которая позволит сформировать научно обоснованные предположения относительно перспектив развития того или иного словарного жанра, той или иной словарной тенденции.

А до тех пор, пока будет формироваться такая комплексная методологическая система словарного прогнозирования, имеет смысл отдавать предпочтение теоретическим подходам к выявлению словарных тенденций. В чем же заключается образовательный инновационный потенциал указанных подходов? На наш взгляд, существует два основных аргумента, позволяющих рассматривать выявление словарных тенденций в качестве образовательной инновационной технологии.

Во-первых, знакомство с новейшими словарными тенденциями позволяет правильно выбрать тот тип учебного словаря, в составлении которого наиболее заинтересована читательская аудитория. К примеру, на Западе сегодня издаются целые серии учебных словарей концептов или ключевых идей (см., к примеру, словарную серию «Ключевые концепты» издательства «Палгрэйв», издаваемую одновременно в Великобритании и США; а также основанную Полом Оливером в Великобритании и переиздаваемую в Москве словарную серию «Грандиозный мир. 101 ключевая идея»). Первые «свои» учебные словари концептов появились и в России (см., например, [12]). А у нас в Беларуси таких словарей все еще нет, хотя их наличие позволяет резко активизировать учебный процесс.

Во-вторых, выявление новейших словарных тенденций позволяет дать объективную оценку тем учебным и иным словарям, которые уже имеются в наличии. К примеру, знакомство с существующей в современной российской лексикографии тенденцией к росту реестровых объемов толковых словарей русского языка не позволяет согласиться со следующим утверждением из третьего издания белорусского справочника «Все правила русского языка» (Минск, 2012): «К числу самых больших толковых словарей русского языка

относятся «Толковый словарь живого великорусского языка» (более 200 тысяч слов), «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (более 85 тысяч слов), «Словарь русского языка» С.И. Ожегова (около 57 тысяч слов), четырехтомный толковый «Словарь русского языка» (2-е изд., 1986; содержит 82 159 слов), семнадцатитомный толковый «Словарь современного русского литературного языка» (включает 120 480 слов)» [7, с. 416]. За исключением словаря В.И. Даля, все остальные перечисленные выше толковые словари русского языка, изданные в советское время, уступают по своему объему постсоветским толковым словарям, таким как «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова (СПб., 1998; содержит около 130 тысяч слов); двухтомный «Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный» Т.Ф. Ефремовой (М., 2001; включает свыше 136 тысяч слов); «Толково-энциклопедический словарь» (М., 2010; более 170 тысяч слов); «Большой академический словарь русского языка» в 30-ти томах (Тт. 1 – 20, М., 2004 – 2012; содержит более 150 тысяч слов) и ряд других толковых словарей русского языка.

Зачем же понадобилось авторам белорусского справочника «Все правила русского языка» замалчивать отмеченные выше достижения современной русской толковой лексикографии? Ответ на этот вопрос содержится в недавней статье одного из авторов упомянутого белорусского справочника и заведующего академическим отделом лексикологии и лексикографии (И.Л. Копылова): «К сожалению, последовательный, систематический учет новых лексических единиц и анализ состояния лексико-семантической системы современного белорусского языка с конца 80-х гг. XX столетия по различным причинам почти не проводился» [5, с. 12]. Следовательно, ничего полнее, чем изданный в советский период «Глумачальны слоўнік беларускай мовы» в 5 томах (Мн., 1977 – 1984; содержит около 100 тысяч слов), академическая толковая лексикография Беларуси пока не создала и не известно, когда создаст. А посему лучше не писать и о достижениях российских, украинских и литовских лексикографов, которые уже подготовили 20-титомные толковые словари своих языков с реестром на 200 и более тысяч слов (см., например [3; 17; 23]). Однако знакомство с новейшими тенденциями в зарубежной толковой лексикографии позволяет белорусским читателям быстро находить такие «умолчания» в отечественных справочниках и давать им соответствующую объективную оценку.

Литература

1. Апресян, Ю.Д. Толковый словарь нового типа как основа серии словарей / Ю.Д. Апресян // Современное состояние и тенденции развития отечественной лексикографии: Актуальные проблемы подготовки и издания словарей. – М.: Русский язык, 1988.
2. Богатова, Г.А. Словарь русского языка XI – XVII вв. среди славянских исторических словарей / Г.А. Богатова // Славянское языкознание: XII Международный съезд славистов. – М.: Наука, 1998.
3. Большой академический словарь русского языка; гл. ред. К.С. Горбачевич. – Тт. 1 – 20. – М.: Наука, 2004 – 2012.
4. Кандыбович, Л.А., Мудрик, А.В. Менеджмент знаний. Терминологический словарь-справочник / Л.А. Кандыбович, А.В. Мудрик. – Минск: Хервест, 2010.
5. Капылю, І.Л., Кошчанка, У.А. Корпус тэкстаў як аснова аптымізацыі падрыхтоўкі фундаментальнага «Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы» / І.Л. Капылю, У.А., Кошчанка // Компьютерная лингвистика: научное направление и учебная дисциплина: Сб. науч. ст. – Вып. 1. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2010.
6. Колесникова, М.С. О триаде «язык – культура – словари» в российской германистике XX века / М.С. Колесникова // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. – Т. 2. – М.: Языки славянской культуры, 2006.
7. Колядко, С.В., Копылов, И.Л. Все правила русского языка; 3-е изд. / С.В. Колядко, И.Л. Копылов. – Минск: Харвест, 2012.
8. Котелова, Н.З. Текстовые лексико-фразеологические материалы как лингвистический источник / Н.З. Котелова // Национальные лексико-фразеологические фонды. – СПб.: Наука, 1995.
9. Малая российская энциклопедия прогностики. – М.: Институт экономических стратегий, 2007.
10. Морковкин, В.В. О базовом лексикографическом знании / В.В. Морковкин // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сб. статей; под ред. В.В. Морковкина, Л.Б. Трушиной. – М.: Русский язык, 1986.
11. Московкин, В.М. Google Books и «культурологические тренды» / В.М. Московкин // НИИ. Организация и методика информационной работы. – 2012. – № 7.
12. Муллагалиева, Л.К. Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации: Словарь. Элективный курс 10 – 11 классы / Л.К. Муллагалиева. – М.: Ладомир, 2006.
13. Нейсбит, Дж. Мегатренды; пер. с англ. / Дж. Нейсбит. – М.: ООО. «Издательство АСТ», 2003.
14. Новикова, Л.Г. Социология как судьба: избранное; отв. ред. А.Н. Данилов / Л.Г. Новикова. – Минск: Беларуская навука, 2012.
15. Ольшанский, И.Г. О некоторых тенденциях в современной немецкой лексикографии / И.Г. Ольшанский // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 6.
16. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. – Т. 15. – М.: АН СССР, 1963.

17. Словник української мови: у 20 томах. – Тт. 1-2. – К.: Наукова думка, 2010 – 2012.
18. Шестакова, Л.Л. Русская авторская лексикография: общее состояние и тенденции развития / Л.Л. Шестакова // Русская авторская лексикография XIX – XX вв: Антология; отв. ред. Ю.Н. Караулов. – М.: Азбуковник, 2003.
19. Штомпка, П. Социология. Анализ современного общества: пер с польск. / П. Штомпка. – М.: Логос, 2008.
20. Щербин, В.К. Белорусская и литовская терминологии: сравнительный аспект / В.К. Щербин // Terminologija (Vilnius). – 2009. – № 15.
21. Щербин, В.К. О методологии выявления лексикографических мегатрендов / В.К. Щербин // Проблемы взаимодействия славянских языков и культур в их истории и современном состоянии: Сборник научных статей. – Брянск: Курсив, 2011.
22. Hayes, B. Bit Lit: With digitized text from five million books, one is never at a loss for words / B. Hayes // American Scientist. – 2011. – Vol. 99. – № 3.
23. Lietuvių kalbos zodynas. – In 20 vol. – Vilnius: Lietuvių kalbos institutas, 1968 – 2002.
24. The Oxford English Dictionary; 2nd ed. – Vol. XVII. – Oxford: Oxford University Press, 2004.

ЧАСТЬ 2

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ТЕХНОЛОГИИ И РЕСУРСЫ

Макарова Е.В.

Белорусский государственный университет, Минск

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ДВУХСТУПЕНЧАТУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время сложилась довольно парадоксальная ситуация в области преподавания иностранных языков в Республике Беларусь. С одной стороны, XXI в. существенно изменил социокультурный контекст изучения иностранных языков: подготовка специалистов, обладающих глубокими профессиональными знаниями, высоким творческим потенциалом, готовностью к осуществлению международной деятельности в различных сферах экономики приобретает все большее значение. С другой стороны, значительно сократилось количество часов, отводимых на изучение иностранных языков в высших учебных заведениях Беларуси, что повлекло снижение уровня как общей языковой компетенции студентов, так и профессиональной готовности к межкультурной коммуникации.

В этих не совсем благоприятных условиях научный поиск в решении данной проблемы должен быть направлен на устранение противоречий между резко возросшей потребностью общества в повышении иноязычной грамотности специалистов и необходимостью сохранить профессиональную направленность курса иностранного языка в связи с сокращением срока обучения на I ступени.

Реформирование системы образования заставляет вновь обратиться к обсуждению ключевых проблем организации учебного процесса и, по возможности, внести коррективы в методологические подходы, структуру и содержание обучения английскому языку в новых условиях.

В первую очередь вопросы оптимизации обучения иностранному языку связываются с постоянной сменой парадигм в стремлении найти некий идеальный подход к преподаванию иностранных языков. Анализируя тенденции развития теории и практики обучения иностранным языкам, специалисты отмечают постоянное изменение

методических ориентаций, что находит отражение в целевых установках обучения: «обучение языку» сменилось «обучением языку как средству общения», на смену чему пришло «обучение иноязычному общению» [5]. Отвечая на новые потребности общества и универсализацию требований к уровню владения иностранным языком на общеевропейском уровне, в качестве главной цели обучения в неязыковом вузе была выдвинута задача формирования *коммуникативной компетенции* будущего специалиста, которая позволит ему использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

Несмотря на то, что термин «коммуникативная компетенция» широко используется в зарубежной и отечественной методике в течение последних десятилетий, дискуссии по поводу того, что следует понимать под «коммуникативной компетенцией» и может ли она служить целью обучения, продолжаются (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, М.А. Богатырева, А.Я. Гайсина, Н.Ю. Ермилова, О. Искандеров, Г.П. Савченко, В.В. Сафонова и др.). Выявлена сложная структура иноязычной коммуникативной компетенции, включающая систему умений и навыков общения, ориентацию в коммуникативных средствах и аспектах коммуникации, знание культурных норм и ограничений, обычаев и традиций. Показано, что успешность работы специалиста в ситуациях иноязычного общения зависит от владения им «вербальными и экстравербальными компонентами картины мира» (И.И. Халеева).

Отмечается, что профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция специалиста представляет собой сложное интегративное целое, обеспечивающее профессиональное общение на языке специальности в условиях межкультурной коммуникации. Очевидно, что вне социально-профессионального и психологического контекстов развитие иноязычной речевой деятельности будущего специалиста как компонента его общей профессиональной компетенции неэффективно. Усвоенные студентом, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности и не обладающие чертами «оперативности» (В.Д. Шадриков) профессионально-предметные и иноязычные знания, умения и навыки выступают даже по отношению друг к другу в роли психологических барьеров, препятствующих их мгновенной интеграции, как того требуют реальные жизненные ситуации.

Таким образом, коммуникативная компетенция должна формироваться в процессе изучения иностранного языка в единстве всех ее составляющих как общих (когнитивной, стратегической,

социальной, дискурсивной), так и предметных (языковой, речевой, социокультурной, межкультурной и др.). Высказывается мнение, что *дискурсная компетенция* является единицей более высокого обобщающего уровня, и потому должна рассматриваться не как возможная составляющая коммуникативной компетенции, а как интегрирующая различные навыки и умения действовать в коммуникативной ситуации с учетом всей глубины содержательного потенциала коммуникации [2].

Переосмысление целевых установок, на реализацию которых направлено обучение иностранному языку, приводит к созданию новых учебных пособий (учебно-методических комплексов), в которых иноязычная речевая деятельность студента проектируется *в различных форматах профессионального и академического дискурса* и является средством достижения профессиональной компетенции.

Кафедра английского языка и речевой коммуникации Белорусского государственного университета, опираясь на «Типовую учебную программу для высших учебных заведений» [3], при моделировании курса «Иностранный язык» выделяет в предметно-тематическом содержании на первой ступени обучения два модуля: *модуль социального общения и модуль профессионального общения*.

В рамках *модуля социального общения* в процессе работы над тематическим материалом уделяется большое внимание формированию речевой (социолингвистической) и социокультурной компетенции. В частности,

- развитию умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты в социально-бытовой и профессиональной сфере (в этих целях отрабатываются формулы приветствия, прощания, представления, обращения к отдельным лицам и к аудитории в целом в зависимости от ситуации общения);
- развитию умения инициировать и поддерживать беседу;
- развитию умения выражать свое мнение, согласие или несогласие с точкой зрения собеседника, используя соответствующие речевые клише;
- развитию умения осуществлять речевое поведение в соответствии с ситуацией общения с учетом речевого этикета и стилового регистра при построении высказывания.

Особое внимание уделяется развитию *академических умений*: написанию эссе, подготовке презентации и др. Предлагается также проектная работа, которая помимо предметных компетенций предполагает развитие социальной компетенции студентов, т. е. умение применить полученные знания, навыки и умения в практической

деятельности в социуме. Благодаря проектной работе студенты выходят в реальное (квазиреальное) общение на изучаемом языке.

Принципы дискурсного подхода нашли отражение в системе заданий и организации текстового материала пособия «English. Social Communication», подготовленного на кафедре английского языка и речевой коммуникации БГУ коллективом авторов [1].

Следует признать, что недостаточный уровень школьной подготовки не позволяет многим студентам I ступени высшего образования выполнять в полном объеме требования программы. Очевидно, было бы своевременным шагом осуществить переход на «уровневую» систему подготовки и оценки владения иностранным языком, сопоставимую с мировой системой показателей качества и стандартов образования [4].

В рамках *модуля профессионального общения*, тематическое содержание которого формируется кафедрой с учетом специфики специальности студентов, уделяется внимание развитию таких профессионально значимых умений как: а) реферирование и аннотирование общенаучных текстов по специальности с учетом разной степени смысловой компрессии; б) аргументированное обоснование своей точки зрения; в) участие в дискуссии по обсуждаемой проблеме; г) участие в ролевых и деловых играх, включающих комплекс проблемных ситуационных задач, а также формированию ряда специальных умений, в зависимости от более узкой специализации студентов (например, для студентов отделения международной журналистики это написание аналитической статьи, проведение интервью и пр.).

Однако следует отметить, что сокращение количества часов, выделяемых на изучение иностранного языка, привело к тому, что модуль профессионального общения, на который программой отводится 50% учебного времени, потерял «фундамент» в виде знаний, получаемых студентами в процессе освоения специальных дисциплин. Таким образом, учебные пособия, подготовленные кафедрой ранее и рассчитанные на студентов второго и третьего курсов, вряд ли могут успешно использоваться на первом курсе.

Существенным резервом формирования социолингвистической и социокультурной составляющей профессиональной коммуникативной компетенции специалиста является *система спецкурсов и факультативных занятий*, дополняющая основной курс английского языка на I ступени обучения. Так, студентам отделения психологии был предложен курс «Основы межкультурной коммуникации», эффективно сочетающий лекционные и практические формы занятий, в ходе

которых студенты знакомятся с основными проблемами межкультурного общения, с различными типами культур, особенностями проявления коммуникативного поведения в различных культурах. У студентов IV курса отделения «Социальные коммуникации» факультета философии и социальных наук оказался востребованным курс по выбору «Социокультурные особенности построения, оформления и презентации научных докладов и сообщений», поскольку углубились профессиональные знания студентов, сформировалась потребность в написании, оформлении и презентации работ учебно-исследовательского характера (курсовая, дипломная работа, доклад на студенческих научно-практических конференциях).

Вторая ступень высшего образования (магистратура) призвана обеспечить формирование знаний и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы. Предметно-тематическое содержание курса строится в рамках *модуля научного общения*, а цели и задачи обучения на данном этапе определяются Программой-минимум для сдачи кандидатского экзамена по иностранному языку. Требования Программы-минимум по иностранному языку как в предыдущей (Приказ Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 16 декабря 2004 г. № 164), так и в новой редакции (Постановление Министерства образования Республики Беларусь 13.08.2012 № 97) опираются на уровень языковой подготовки и объем учебного материала, которым студенты должны были овладеть на I ступени высшего образования. Однако при этом не учитывается тот факт, что в последние годы объем часов, выделяемых на изучение иностранного языка на I ступени высшего образования, значительно сократился и, соответственно, снизился уровень языковой подготовки поступающих в магистратуру. Недостаточный уровень языковой подготовки студентов магистратуры также усугубляется увеличившимся перерывом в изучении иностранного языка.

Таким образом, противоречия, характерные для современной высшей школы и обострившиеся в связи с сокращением срока обучения на I ступени, особенно остро проявляются на II ступени высшего образования.

Представляется целесообразным внести определенные коррективы в организацию учебного процесса именно на этом этапе обучения. В частности, на наш взгляд, представляется целесообразным перераспределить общий бюджет времени (420 часов), отводимый на изучение иностранного языка, и увеличить количество аудиторных занятий до 200 – 240 часов. Тем более что возможность такого перераспределения времени в случае слабого базового уровня владения

языком готовящихся к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку, предусматривала Программа–минимум по иностранному языку (Приказ Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 16 декабря 2004 г. № 164).

На II ступени высшего образования целесообразно, на наш взгляд, полнее использовать научный потенциал кафедр иностранных языков на межфакультетском уровне, привлекая специалистов этих кафедр для организации и чтения *спецкурсов, курсов по выбору* на английском или русском языках. Такие курсы могли бы дополнить курс иностранного языка для студентов магистратуры и соискателей и способствовать как формированию знаний и навыков научно-исследовательской и научно-педагогической работы, в целом, так и достижению основной программной цели курса «Иностранный язык» – овладение иностранным языком как средством *межкультурного, межличностного и профессионального общения* в различных сферах научной и академической деятельности.

В этой связи нужно напомнить, что Болонская модель кроме двух уровней высшего образования предполагает отказ от узко предметного преподавания и введение образовательных программ, в которых дисциплинарные границы расширены и рассматриваются совсем иначе, чем в традиционных формах.

Подводя итоги вышесказанному, еще раз подчеркнем, что пересмотр учебных планов и переход на двухуровневую систему образования сопряжен с целым рядом трудностей и выявил определенные противоречия между растущей востребованностью квалифицированных специалистов на рынке труда и ограниченностью бюджета учебного времени для их подготовки.

Создавшаяся ситуация ставит перед педагогическими коллективами задачи, связанные с теоретическим осмыслением комплексного подхода к обучению иностранному языку на I и II ступенях высшего образования, поиском резервных путей оптимизации учебного процесса в новых условиях.

В парадигме современного методического знания вопросы оптимизации обучения иностранному языку связываются, прежде всего, с моделированием интегративных систем обучения. Применительно к обучению понятие «интеграция» введено исследователями как принцип развития образования, который обеспечивает междисциплинарную связь и бóльшую целостность педагогической системы. Шагом к созданию интегративной модели обучения иностранным языкам могла бы стать:

- более тесная и дидактически обоснованная интеграция учебной иноязычной деятельности и профессиональной деятельности, связанной с использованием иностранного языка;
- создание современных учебных пособий (учебно-методических комплексов), в которых в соответствии с дискурсным подходом иноязычная речевая деятельность студента проектировалась бы как средство достижения профессиональной компетенции;
- введение «разноуровневого образования», ориентированного на требования к владению английским языком в системе уровневых стандартов Совета Европы;
- организация системы спецкурсов и факультативных занятий, дополняющих основной курс иностранного языка на I ступени и на II ступенях обучения.

Предлагаемые шаги на пути оптимизации обучения иностранному языку в условиях сокращения срока обучения на I ступени и перехода на двухступенчатую систему образования могли бы способствовать в определенной степени сохранению качества высшего образования, необходимого национальной экономике; повышению его престижа и конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг.

Литература

1. Английский язык. Социальное общение: Учеб. пос. с электронным приложением: в 2-х частях. – Ч.1 / Авт.-сост. Е.В. Макарова [и др.]; под общ. ред. Е.В. Макаровой, Е.В. Савич, И.Ф. Ухвановой. – Минск: БГУ, 2012.
2. Дискурсный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения [Электронный ресурс] / редкол.: И.Ф. Ухванова (отв. ред.) [и др.] – Минск: БГУ, 2011. – Режим доступа: www.elib.bsu.by. – Дата доступа: 10.10.2012.
3. Иностраный язык. Типовая учебная программа для высших учебных заведений / Сост. Л.В. Хведченя, И. М. Андреасян, О. И. Васючкова; утв. Министерством образования Республики Беларусь 15 апреля 2008, рег. № ТД - СГ.013/тип. – Минск, 2008.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001; Перевод под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. – М.: МГЛУ, 2005.
5. Пассов Е.И.. Основы коммуникативной методики. – М.: Русский язык, 1989.

Лесовская И.А.

Белорусский государственный университет, Минск

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Миллионы людей во всем мире стремятся овладеть навыками иноязычной речи, как устной, так и письменной. Этим обусловлен пристальный интерес к методам преподавания иностранного языка.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам или *коммуникативное обучение* уже почти сорок лет справедливо считается самым эффективным средством достижения желаемого результата. Почему обращение к такой, казалось бы, тщательно разработанной теме по-прежнему актуально? За время своего существования методика коммуникативного обучения иностранным языкам критиковалась, изменялась и совершенствовалась. И, похоже, видоизменилась существенно, что дало основание иногда представлять ее отдельные направления как качественно новые методы. В связи с этим, хотелось бы напомнить, что предшествовало и способствовало возникновению методики коммуникативного обучения, а также основные этапы ее развития.

Итак, под *коммуникативным обучением* понимается определенный подход к преподаванию иностранного языка, возникший в 1970-е гг. как своего рода реакция на аудио-лингвальный метод и как логическое продолжение ситуативно-функционального, при котором акцент в образовательном процессе делается на акте коммуникации, являющимся при этом одновременно и средством и целью обучения.

Согласно аудио-лингвальному методу выучить язык означает научиться говорить на иностранном языке и воспринимать иноязычную речь на слух. При этом, знание языка определяется умением пользоваться структурами наполняя их соответствующим лексическим содержанием. Следовательно, на практике метод сводится к работе с определенными структурами (при обучении же чтению и письму учитель исходит из того, что на уровне устного общения язык учащемуся уже известен и он овладевает лишь его графическим изображением). Ситуативно-функциональный метод, в свою очередь, предполагает моделирование конкретной ситуации, в которой у обучаемого возникает потребность решить конкретную коммуникативную задачу. Таким образом, предшествовавшие коммуникативному обучению методы также были направлены на формирование и развитие

коммуникативных способностей: появились они в 1940-х гг., когда во время и после второй мировой войны общество столкнулось с интенсивной миграцией населения и, вследствие этого, с необходимостью интенсивного общения представителей разных национальностей на бытовом уровне. Что касается *коммуникативной компетенции* как базисной категории коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, то означает термин следующее: а) умение пользоваться иностранным языком в различных ситуациях – т. е. знать, как меняется язык в зависимости от того, где, с кем, при каких обстоятельствах ведется беседа, а также чем отличаются письменный и устный варианты речи; б) способность различать и понимать тексты различных функциональных стилей; в) способность поддерживать беседу даже в случае ограниченного владения средствами выражения.

Цель определяет и основные принципы методики, а именно: обучение *общению* на иностранном языке; использование в учебных целях *аутентичных* текстов; обеспечение студентам возможности концентрировать внимание не только на изучаемом языке, но и непосредственно на учебном процессе; совершенствование личного мастерства учащихся; органичное соединение аудиторной деятельности с реальными жизненными ситуациями.

Сторонниками коммуникативного обучения были выдвинуты несколько программных направлений коммуникативного подхода. В период с 1970-х по 1990-е гг. преобладали следующие тенденции: а) обучение, ориентированное на развитие непосредственно умений чтения, письма, слушания и говорения (*skill-based syllabus*); б) функционально-ориентированное обучение (*functional syllabus*); в) ситуативно-ориентированное (*notional syllabus*) и проблемное (*task syllabus*) [2, с. 11]. Очевидно, что применение коммуникативного подхода имеет определенные особенности в зависимости от целого ряда обстоятельств. Именно это создает предпосылки для постоянного развития, непрерывного совершенствования методики обучения иностранному языку.

На современном этапе наибольшее применение нашли *процессуально-ориентированные* (*process-based methodologies*) [2, с. 27] и *продуктивно-ориентированные* концепции (*product-based methodologies*) [2, с. 30]. К процессуально-ориентированным методам следует отнести *сущностное* обучение (*content-based instruction*) – выдвигающее в качестве первостепенного принцип опоры на содержание учебного материала, и *проблемное* обучение (*task-based instruction*), имеющее отправной точкой постановку задачи. Продуктивно-ориентированными являются *текстуально-ориентированное*, или *жанрово-ориентированное*, обучение (*text-based instruction*) – *текст* в данном случае

следует понимать как последовательность языковых структур в конкретном *контексте*, и *компетентностное* обучение (competency-based instruction), предполагающее овладение учащимися базовыми знаниями, которые позволят им стать полноценными членами общества в иноязычной среде. Таким образом, на определенном этапе тот или иной компонент коммуникативной методики выдвигается на первый план, а значит, изменяются и методические приемы.

В нашей стране используется несколько иная терминология: *коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностьная* методики по своей сути соответствуют тем, что были перечислены выше. Нельзя обойти вниманием и метод обучения *Догма* (Dogme language teaching), последователи которого считают, что использование учебников в учебном процессе только препятствует достижению результата. Что касается *целевого* обучения иностранным языкам (например, English for specific purposes), т. е. обучения, целью которого является подготовка к учебе за границей или работе в определенной сфере деятельности, то очевидно, что в данном случае, обучая определенным навыкам и умениям, следует сочетать элементы нескольких методических направлений, при этом оставляя преобладающим коммуникативное.

Итак, конкретная цель имеет первостепенное значение. Цели же школы, вуза и курсов по обучению иностранным языкам различны. Соответственно, должны отличаться приемы и методы обучения. Нельзя всех и всегда учить по одному шаблону, что часто и происходит в действительности. Тем не менее, в рамках коммуникативного подхода обязательно выполнение следующих основных положений: вовлечение учащихся в процесс *осмысленного* общения; предоставление им возможности экспериментировать и совершенствовать приобретенные навыки и умения; обеспечение условий для развития языковой догадки; корректное отношение со стороны учителя к возможным ошибкам учащихся; реализация учащимися умений чтения, письма, слушания и говорения в неразрывном единстве.

Следует отметить, что сами принципы коммуникативной методики выдвигают иноязычную культуру в качестве неотъемлемой цели обучения иностранным языкам. В этой связи, хотелось бы остановиться на лингвостилистическом компоненте обучения иностранным языкам в вузах при подготовке лингвистов, учителей, переводчиков. В контексте обеспечения межкультурной компетенции будущих специалистов *стилистический анализ текста*, который справедливо считается эффективным средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка, приобретает определяющее значение.

Национальные авторы (поэты, писатели, ученые), бесспорно, являются носителями фоновых знаний, а их произведения (художественные, публицистические, научно-популярные и т. д.) – источником лингвострановедческих реалий. Именно поэтому включение в учебный процесс аутентичных материалов представляет собой необходимое условие коммуникативного обучения. Следовательно, *стилистический анализ* может и должен не только изучаться в рамках курса, скажем, «Теоретическая и практическая стилистика», но и использоваться в качестве вспомогательного методического приема в преподавании таких дисциплин как «Практика устной и письменной речи иностранного языка», «Анализ текста», «Зарубежная литература», «Теория и практика перевода».

Данный подход к обучению иностранному языку успешно реализуется в образовательном процессе. Так, на практических занятиях по дисциплине «Анализ текста» различные стилистические приемы рассматриваются как средства характеристики героев, создания тональности произведения и воплощения его идейно-тематического содержания. Студентам предлагается, используя лингвостилистический анализ, определить отношение автора к героям художественного произведения и описываемым в нем событиям, интерпретировать символику произведения, установить взаимосвязь между лингвостилистическими средствами прямой и косвенной характеристики героев и присущими им личными качествами.

При прочтении произведений, включенных в программу курса «Зарубежная литература», стилистический анализ позволяет студентам определить особенности индивидуального стиля автора, а также той литературной школы, представителем которой он является, познакомиться с языковыми и культурными реалиями страны изучаемого языка. Кроме того, студенты могут сравнить лингвостилистические особенности британского и американского вариантов английского языка на разных этапах его развития.

На занятиях по практике устной и письменной речи иностранного языка студенты, анализируя в тексте лексические стилистические средства, знакомятся с новыми для себя словами и словосочетаниями не только английского, но и родного языка. Определив в анализируемом отрывке художественные сравнения, эпитеты, метафоры, синонимические повторы, студенты учатся видеть не просто слова и словосочетания, а образы; теперь они способны оценить индивидуальное мастерство автора, правильность и выразительность речи, почувствовать иронию, отличить ее от сарказма, понять своеобразный национальный юмор. Разнообразие используемых форм работы

предоставляет широкие возможности для включения стилистического анализа в образовательный процесс.

Помимо чтения и прослушивания аутентичных текстов, используется также просмотр видеофрагментов и художественных фильмов. Студентам предлагается определить социальное положение и образовательный уровень персонажа по его речи, сравнить лингвостилистические характеристики речи современных героев с эталоном, а также с речью персонажей художественных произведений других эпох. Если в качестве видеоматериала выступает современная экранизация известного произведения, то это дает возможность выделить сходства и различия лингвостилистических характеристик языка экранной версии и литературного оригинала. Таким образом, совершенствование лингвистических навыков студентов осуществляется в неразрывной связи с развитием их аналитического и образного мышления.

В рамках курса «Теория и практика перевода» студенты используют как лингвостилистический, так и литературоведческий анализ, что дает возможность достигнуть оптимальной адекватности при переводе текстов различных функциональных стилей. Адекватности перевода художественного текста способствует также определение жанрово-стилистической окраски оригинала и правильное понимание реалий.

В процессе реализации коммуникативного обучения необходимо помнить: какому бы направлению коммуникативной методики вы не следовали, творческий подход – необходимое условие успеха. Не менее важным является и осознание того, что *коммуникативная компетенция* выпускника вуза означает не только успешное овладение навыками устного общения, но и грамотное выполнение переводов, правильное ведение корреспонденции, оформление документации, написание статей, рефератов, докладов, диссертаций, аннотаций, отзывов – что обеспечивается достижением межкультурной компетенции.

Литература

1. Шудейко, А.Н., Лесовская, И.А. Реализация межкультурной направленности в обучении английскому языку посредством стилистического анализа / А.Н. Шудейко, И.А. Лесовская // Межкультурная коммуникация и современные технологии иноязычного образования: Материалы Междунар. он-лайн круглого стола, Минск, 7 апр. 2011. – Минск: БНТУ, 2011.
2. Richards, Jack C. Communicative Language Teaching Today / Jack C. Richards – New York: Cambridge University Press, 2006.

Савик С.Н., Сокеркина О.В.
Белорусский государственный университет, Минск

**ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ И ИХ РОЛЬ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(на примере некоторых концептов лингвокультуры США)**

Обучение иностранному языку всегда тесно связано с процессом взаимодействия двух культур: культуры родного языка и культуры изучаемого языка. Как известно, любой коммуникативный процесс тесно связан с двумя видами знаний – собственно лингвистическими и экстралингвистическими. Не менее известно, что высокий уровень овладения лексикой и грамматикой иностранного языка, не всегда гарантирует успешную коммуникацию, что является основной целью обучения любому иностранному языку.

Знания представляют собой подвижные смысловые образования разного типа. Исследователями неоднократно отмечалось, что «наиболее важные для языкового коллектива фрагменты опыта получают языковое обозначение, которое может быть однословным и неоднословным» [3, с. 24]. Следовательно, «при усвоении чужой культуры на занятиях иностранным языком приходится одни стереотипы (регулирующие интерпретацию речи) заменять другими» [4, с. 177].

Самыми распространенными терминами для названия ментальных образований являются понятия и концепты. Как отмечают В.И. Карасик и др., «наиболее частый вопрос, который можно услышать при обсуждении концептологического исследования, посвященного определенной теме: ‘А концепт ли это?’». В подтексте такого вопроса содержится утверждение о том, что далеко не все идеи, выражающие сущность явлений, качеств предметов, можно считать концептами. Далее он пишет, что «у каждого исследователя имеется «концепт концепта» [3, с. 26].

Условно концепты можно разделить на когнитивные и культурные. Первые – это «индивидуальные содержательные ментальные образования, структурирующие и реструктурирующие окружающую действительность», тогда как вторые – «это коллективные содержательные ментальные образования, фиксирующие своеобразие соответствующей культуры» [3, с. 29]. Лингвокультурология имеет дело с со вторым типом концептов – культурными концептами, ведь именно они «характеризуют специфику культуры как совокупности человеческих

достижений во всех сферах жизни, противопоставляемых природе» [3, с. 29].

В.И. Карасик и его коллеги описали приемы, используемые при анализе лингвокультурных концептов, а также исследовали концепт «Challenge», который относится к числу этноспецифичных концептов-регулятивов в лингвокультуре США и пришли к выводу о том, что «он неразрывно связан с ключевыми ценностями американской культуры – концептами «свобода», «равенство», «энергичность». Этот концепт дает моральную ориентацию поведения в ситуации враждебного или игрового противостояния, содержит импликации испытаний и успеха, подчеркивает необходимость индивидуальных усилий и определяет позицию *Деятеля*, направляющего свою судьбу. В ходе развития данный концепт превратился в символ испытания характера человека. В русском языковом сознании и коммуникативном поведении концепт «вызов» имеет отрицательные и положительные характеристики, при этом наблюдается тенденция постепенного расширения положительной оценки поведения, воплощающего этот концепт» [3, с. 44].

Пользуясь некоторыми из приемов, предложенных вышеназванными авторами, мы рассмотрели понятие «амбициозность», которое тесно связано с концептом «вызов» в лингвокультуре США, а затем сравнили его с тем, как понимают данное качество в Беларуси и России. Для этого мы провели семантический анализ слов, связанных с данным понятием.

Для американца амбициозность – это здоровое чувство, которое дает силы и волю, для достижения «хороших, но сложных» [8] целей. Вот определения, которые дают «Random House Webster's Unabridged Dictionary» [9] и «Longman Dictionary of Contemporary English» [8] для слова *ambition*:

- ‘an earnest desire for some type of achievement or distinction, as power, honor, fame, or wealth, and the willingness to strive for its attainment’: *Too much ambition caused him to be disliked by his colleagues;*

- ‘the object, state, or result desired or sought after’: *The crown was his ambition;*

- ‘desire for work or activity; energy’: *I awoke feeling tired and utterly lacking in ambition* [9];

- ‘determination to be successful, rich, powerful, etc.’: *Your problem is you have no ambition;*

- ‘a strong desire to achieve something’: *My ambition is to become a pilot* [8].

Слово *ambitious* этими же словарями определяется следующим образом:

- ‘an *ambitious* plan, idea, etc. shows a desire to do something **good but difficult**’ [выделено автором статьи – С.Р.]: *one of the most ambitious engineering projects of modern times* [8];
- ‘having ambition; eagerly desirous of achieving or obtaining success, power, wealth, a specific goal, etc.’: *ambitious students*;
- ‘showing or caused by ambition’: *an ambitious attempt to break the record*;
- ‘strongly desirous; eager’: *ambitious of love and approval*;
- ‘requiring exceptional effort, ability, etc.’: *an ambitious program for eliminating all slums* [9].

Из вышеприведенных определений следует, что американцы расценивают амбициозность как положительное качество, которым должен обладать человек, стремящийся чего-либо достичь. В то же время достижение поставленных высоких целей требует наличия исключительных возможностей, а также приложения значительных усилий. А это еще раз подчеркивает приоритет позиции Деятеля в американской культуре.

А теперь рассмотрим понимание данного качества носителями белорусского и русского языков. Так «Глумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы» определяет *амбіцыю* как:

- ‘авбостраннае самалюбства, ганарлівасць, фанабэрыстасць’;
- (звычайна мн.) ‘прэтэнзіі, дамаганні чаго-н. (недабр.): *Нічым не абгрунтаваныя амбіцыі* [6, с. 56].

Подобное определение приведено и в «Слоўніку іншамоўных слоў» А.М. Бульки: ‘авбостраннае самалюбства, празмернае пачуццё асабістай годнасці’; *кінуцца ў амбіцыю* ‘выявіць крайнюю крыўднасць’ [2, с. 75], а также в «Глумачальным слоўніку беларускай мовы». Существуют и устойчивые выражения, подчеркивающие, что амбициозность – качество крайне отрицательное. Например, *кідацца ў амбіцыю* ‘пакрыўдзіцца, выказаць незадавальненне, злавацца’ (разм.); *амбіцыя без амуніцыі* ‘пра беспадстаўную амбіццёзнасць’; *(толькі) без амбіцыі* ‘без крыўды, без незадавальнення’; *чалавек з амбіцыяй* ‘пра фанабэрыстага, ганарлівага чалавека’ [7, с. 228].

Отрицательное отношение к амбициозным людям следует из определений, приводимых в «Словаре русского языка». Интересно отметить, что прилагательное *амбициозный* ‘чрезмерно, обостренно самолюбивый’ в нем идет с пометой «устаревшее»; в других словарях, в том числе и более поздних, такая помета отсутствует. Определение слова *амбиция* в этом словаре похоже на белорусские определения:

‘обостренное самолюбие, чрезмерно преувеличенное чувство собственного достоинства’ [5].

Нельзя, однако, не отметить, что в более поздних словарях наряду с отрицательными значениями появляются и положительные. Так, «Большой академический словарь русского языка» [1] наряду с такими значениями слова *амбиция*, как ‘гордость, обостренное чувство собственного достоинства’, ‘чрезмерное самомнение, самолюбие; спесь, чванство’, дает еще одно: ‘притязания на что-либо, вызванные уверенностью в себе, своих силах, возможностях; честолюбивые замыслы’, что вполне закономерно.

Устные опрос студентов 1 курса, обучающихся по специальности «Современные иностранные языки» в Белорусском государственном университете показал, что современная молодежь уже не рассматривает амбициозность, честолюбие, как исключительно отрицательные качества. Для большинства из них амбициозный человек – это человек, стремящийся реализовать свои знания, таланты, человек, готовый много трудиться для достижения своих целей.

Такое изменение сознания связано, на наш взгляд, с несколькими причинами. Во-первых, расширение контактов с представителями западной культуры, во-вторых, изменение социально-экономических условий в стране после распада Советского Союза, и как следствие этого, изменение приоритетов современной молодежи.

Интересным является и тот факт, что в своем новом (положительном) значении слово *амбиция* употребляется преимущественно во множественном числе, т. е. происходит формальное разграничение значений.

В заключение хотелось бы вернуться к роли этноспецифических концептов в процессе обучения иностранному языку. Даже на примере такого небольшого понятия как «амбициозность» видно, что при всей легкости перевода слова *ambition* с английского на русский язык это еще не гарантирует стопроцентного взаимопонимания между представителями разных культур в процессе общения. Вполне понятным может быть недоумение русского или белоруса, услышавшего, что некоему человеку приписывается такое качество как «ambitiousness», и это считается похвалой.

При обучении иностранному языку следует стремиться научить межкультурному взаимопониманию, а это значит, что студенты должны осознавать не только элементы своей собственной культуры, но и культуры изучаемого языка. При этом нужно учитывать, что обучение чужой культуре вовсе не подразумевает смену поведения, скорее мы должны научить студента осознавать, что культура, к которой мы

принадлежим, влияет на наше поведение, равно как и поведение других обусловлено той культурой, к которой принадлежат они, а следовательно, нужно уметь проявлять толерантность. Если что-то непонятно – это не значит, что это плохо.

Здесь вполне закономерно возникает вопрос: «А когда и как этому учить?». На наш взгляд, обучение культуре должно стать неотъемлемой частью любого занятия по иностранному языку. Нужно поощрять студентов пользоваться не только переводными, но и толковыми словарями, поскольку многие факты культуры отражены в словарных статьях, необходимо просто научиться извлекать эту информацию. Следует обращать внимание студентов и на контексты, в которых употребляется то или иное слово. Ну и, конечно же, необходимо читать тематические тексты, посвященные тому или иному явлению, присущему культуре изучаемого языка.

Литература

1. Большой академический словарь русского языка / Институт лингвистических исследований РАН; гл. ред. К.С. Горбачевич. – Т. 1. – М. – СПб: Наука, 2004.
2. Булыка А.М. Слоўнік іншамоўных слоў: у 2 т. / А.М. Булыка. – Т. 1: А-Л. – Мінск: БелЭН, 1999.
3. Карасик, В.И. Иная ментальность / В.И. Карасик [и др.]. – М.: Гнозис, 2005.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова [и др.]; под. общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997.
5. Словарь русского языка: в 4 т.; под. ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стереот. – Т. 1. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.
6. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы; пад. рэд. М.Р. Судніка, М.Н. Крыўко. – 4-е выд. – Мінск: Беларуская Энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 2005.
7. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т.; пад. агулн. рэд. К.К. Атраховіча. – Т. 1. – Мінск: Беларуская Савецкая Энцыклапедыя, 1977.
8. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. (366 Мб). – Pearson Education Ltd., 2000. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
9. Random House Webster's Unabridged Dictionary [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. (517 Мб). – Random House, Inc., 2002. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Стулов Ю.В.

Минский государственный лингвистический университет, Минск

ПРОБЛЕМЫ ОБЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ КАК СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

1990-е годы стали новой точкой отсчета в истории художественного перевода на всем пространстве СНГ. До этого перевод произведений зарубежной литературы строго регулировался, в том числе и по идеологическим соображениям, а переводческая деятельность оценивалась по очень жестким критериям. Тем более что в советские годы в развитии русской переводческой традиции В. Жуковского, А. Пушкина, М. Лермонтова, В. Брюсова, К. Бальмонта, А. Блока был накоплен бесценный опыт перевода классиков мировой литературы: достаточно назвать переводческие шедевры Б. Пастернака, С. Маршака, К. Чуковского, Р. Райт-Ковалевой, М. Кореневой и других блестящих мастеров, благодаря которым произведения мировой литературы стали частью художественного сознания советского человека. Великие мастера демонстрировали не только высочайший художественный уровень перевода, но и убедительно доказывали необходимость верного выбора «своего» автора и вариативность подходов к переводу, определяемую спецификой произведения и художественным контекстом.

Постсоветская действительность опрокинула все табу и запреты. Открылись целые пласты неизвестной литературы разного художественного уровня и эстетической ценности. И вместе с «Эммануэль» на прилавках появились многочисленные произведения Г. Роббинса, С. Кинга, М. Пьюзо, которые привлекли покупателей. Рынок требовал все новых переводов, однако обнаружилось, что специальной подготовкой переводчиков художественной литературы занимались лишь в отдельных учебных заведениях, в частности в Московском Литературном институте, и эта небольшая группа профессионалов не могла удовлетворить потребности рынка. В перевод художественной литературы бросились люди, которые, даже хорошо зная как язык оригинала, так и язык перевода, не владели требуемыми навыками, в результате чего многие произведения даже известных писателей появились в весьма искаженном виде, о чем в литературных журналах с горечью писали люди, посвятившие свою жизнь художественному переводу. Об этом можно судить даже по искаженным названиям классических произведений, что особенно заметно в кино- и видеопрокате («Сладкая птица молодости» вместо

«Сладкоголосая птица юности», «Красный знак мужества» вместо «Алый знак доблести» и т. д.), не говоря уже о прямых переводческих ляпах, связанных с незнанием культуры и реалий страны языка оригинала («сэр» в обращении к королю вместо «сир»), неправильное употребление церемониальных обращений, искажение общепризнанных имен героев произведений и т. п.).

Поэтому инициатива Минского государственного лингвистического университета ввести специализацию по художественному переводу на переводческом факультете оказалась весьма своевременной. Правда, программу обучения пришлось создавать практически на пустом месте: в Беларуси подобного опыта не было, хотя здесь сложилась своя школа перевода, представленная такими знаковыми именами, как Ю. Гаўрук, Р. Барадулін, Я. Семяжон, С. Дорский, Л. Кортес, В. Сёмуха, У. Скарынкін.

Нет необходимости доказывать, что художественный перевод является неотъемлемой частью национальной культуры и литературной традиции, насчитывающей не одно столетие. Он является важнейшим средством межкультурного общения народов разных стран, что особенно важно в период расширения и укрепления международных связей и культурного сотрудничества между Республикой Беларусь и различными государствами мира. Важно подчеркнуть, что от квалифицированного специалиста по художественному переводу требуется не только глубокое знание иностранных языков, но и широкая эрудиция, поскольку он должен быть способен выполнять миссию посредника между культурами. Он должен уметь использовать иностранный язык как средство профессиональной деятельности и обладать академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями. Вместе с тем, особенностью художественного перевода является его творческий характер, и подготовка таких переводчиков требует знаний в области истории, отечественной и зарубежной литературы, литературоведения, подходов к анализу художественного текста. Но в первую очередь специалист должен быть литератором, который обладает развитым чувством слова и слога, что требует индивидуального подхода в работе с каждым студентом.

Теоретической основой содержания курса художественного перевода является понимание перевода как средства общения и приобщения к культуре народов других стран для достижения межъязыковой коммуникации, что выражается в уяснении особенностей перевода литературных текстов разных видов и жанров. Ведь отличием текста художественного произведения «является не **информация**, объединяющая все функционально-стилевые разновидности текстов

литературного языка, а **эстетическое воздействие** на читателей (или слушателей). Именно для текстов художественных произведений важно не то, что сообщается, а то, как сообщается» [4, с. 19 – Выделение и разрядка – *Ю.П. Солодуба. – Ю.С.*]. Соответственно задачей для переводчика в этом случае является создание на языке перевода произведения, которое оказывает то же художественно-эстетическое воздействие, что и оригинал. На передний план выходит коммуникативный способ перевода, «учитывающий – или программирующий – прагматику получателя» [3, с. 15], что «не допускает ни сокращений, ни упрощений исходного материала» [Там же], как это, к сожалению, имеет место в большом количестве выходящих сегодня переводных произведений.

Практическая цель обучения заключается в формировании у студентов коммуникативной компетенции (лингвистической, дискурсивной, переводческой, стратегической, социолингвистической, социокультурной и социальной, учебно-познавательной).

Исходя из сложившегося учебного плана на переводческом факультете, при создании модели обучения было признано целесообразным изучение следующих дисциплин: история художественного перевода (5 семестр), художественный дискурс (5 – 6 семестры), интерпретация художественного текста (7 семестр), поэтические произведения и их перевод (8 семестр), драматургические произведения и их перевод (8 семестр), перевод художественной прозы (9 – 10 семестры).

При изучении курсов, составляющих основу дисциплины, внимание нацеливается на решение конкретных задач, возникающих в процессе становления будущего переводчика художественной литературы.

Внимание к проблемам литературоведения и интерпретации художественного текста связано с тем, что студенты, как правило, обладают минимальными знаниями в этих областях. А ведь от того, как студент понимает специфику текста, определяет его качественные параметры и признаки, отличает типологические характеристики текста данной жанровой разновидности от индивидуальных, присущих только данному автору или направлению, зависит правильность стратегии перевода. Текст открыт для множественных интерпретаций, а «выявление и систематизация внутренне необходимых свойств текста связано с вопросом о его, текста, качественной определенности, т. е. отличии текста от нетекста» [5, с. 19]. Верный выбор переводческих приемов зависит от глубины проникновения в замысел автора, что требует навыков анализа художественного текста с разных точек зрения, который у студентов сформирован слабо. Курс зарубежной

литературы, который изучается в 6 – 7 семестрах (уже после начала специализации), невелик по объему, что совершенно недостаточно для переводчика художественной литературы. Ведь при выборе произведения для перевода ему предстоит определить социальную, эстетическую и идейную ценность произведения, извлекая из него историческую, гуманистическую, антропологическую, этическую, эстетическую, культурологическую, страноведческую, лингвистическую и иную информацию, которую он должен грамотно передать в переводе на родной язык. А без глубоких знаний это сделать весьма трудно.

Именно этим объясняется и тот факт, что преподавание курса дисциплин специализации «Художественный перевод» легло на преподавателей кафедры зарубежной литературы. Сочетая прекрасное владение английским языком со специализацией в области зарубежной литературы и практическим опытом художественного перевода, что нашло отражение в публикациях в отечественных литературных журналах и газетах, они помогают студентам расширить свои познания в литературе и выработать свой собственный литературный стиль. Не случайно студентам предлагается выполнить целый ряд творческих заданий, которые, не будучи непосредственно связанными с художественным переводом, нацеливают их на развитие своего творческого потенциала. Расширению общекультурной подготовки студентов служат и просмотры адаптаций произведений мировой литературы на сцене и в кино, обсуждение возникающих при адаптации проблем интерпретации художественного текста, встречи с переводчиками-практиками, обмен опытом.

Представляется, что занятия по различным дисциплинам специализации должны помочь студентам в овладении знаниями об общих принципах художественного перевода, его истории, отличии художественного дискурса от других видов дискурса, организации художественного текста, языковых изобразительных средствах, основных этапах мирового литературного процесса, основных литературных направлениях и их специфике, различных подходах к интерпретации художественного текста, стилистических особенностях художественной литературы, отличии ее от других видов литературы. Ведь, как справедливо отмечают А. Цеханавичус и Я. Круминене, «Как сложное явление, литературный перевод требует от переводчика владения и постоянного совершенствования особых навыков чтения и интерпретации в дополнение к хорошему знанию критического материала, что позволило бы ему понять и передать

специфический стиль того писателя, за перевод которого он взялся» [6, р. 127 – Перевод наш. – Ю.С.].

Для перевода предлагаются отрывки литературных произведений различных жанров (в зависимости от изучаемой дисциплины). Наряду с известными произведениями, которые уже имеют долгую историю переводов и представлены в разных вариантах (что немаловажно для сравнительного анализа), студенты занимаются и переводом никогда ранее не переводившихся на русский или белорусский языки произведений. На практических занятиях используются фрагменты из рассказов и пьесы «Блюз для мистера Чарли» Дж. Болдуина, прозы И. Во, Дж. Апдайка, Дж. О. Килленза, стихов английских и американских поэтов разных лет, пьес Ю. О'Нила, Нтозаке Шанге, Б. Шоу и других авторов. Студенты учатся понимать особенности художественного языка, что позволяет правильно считывать информацию, заложенную в тексте, которая, по мнению проф. И. Арнольд, подразделяется на имплицитную и эксплицитную. Текстовая импликация передает как предметно-логическую, так и субъективно-оценочную, эмоциональную и эстетическую информацию [1, с. 103]. Наибольшие сложности при этом возникают при переводе текстов постмодернистских писателей, насыщенных имплицитной информацией, интертекстуальными связями, аллюзиями и отсылками к классической литературе и мифологии и требующих от переводчика знаний в самых разных областях, но, прежде всего, в литературе.

Не менее важную роль играет возможность перевода произведений белорусских и русских писателей на английский язык. Сравнение с переводами, выполненными носителями языка, позволяет увидеть сложности, возникающие в процессе перевода, обратить внимание на появляющиеся в силу разных причин лакуны и выяснить их причины, а также в значительной степени расширить словарь переводчика и развить умение грамматически грамотного оформления текста перевода. На первом этапе переводческой деятельности неизбежно смешение норм английского и родного языков, словоупотребления, вызванного интерференцией родного языка или двух языков (русского и белорусского), и потому знакомство с переводом носителя языка помогает формированию переводческой компетенции.

Лучшие из переводов студентов становятся частью дипломных проектов и публикуются в периодической печати и в изданиях МГЛУ. В результате студенты получают необходимый переводческий инструментарий, знакомятся на практике с приемами и способами решения типичных лексических и грамматических проблем при переводе художественных текстов, получают навыки использования

этих приемов. Уместно отметить, что у студентов формируется навык использования словарей и других источников информации, используемых при переводе: в последние годы студенты отучились от поиска информации в справочной литературе, целиком переориентировавшись на интернет. Однако, они не всегда понимают, что информация в интернете не редактируется и не всегда точна; поиск же необходимого значения слова по словарям вырабатывает чувство слова, когда студент учится почувствовать его вкус, расширяя профессиональную компетенцию переводчика.

Важное место в обучении занимают методы художественной адаптации при переводе, способы передачи национально-культурных особенностей произведения и перевод так называемой безэквивалентной лексики, что весьма непросто, учитывая снижающийся общий культурный уровень студентов.

Не менее важно научить студента использовать накопленный опыт и приемы ремесла для развития навыка самоконтроля при переводе. В дальнейшей жизни многое будет зависеть от его умения грамотно пользоваться как своими наработками, так и критически воспринимая чужой опыт.

Научно-методической основой курса является оптимальное сочетание различных подходов к художественному переводу и технологий перевода. Лекционные занятия сочетаются с большим объемом практических: только через анализ имеющихся переводов и их достоинств и недостатков и практический опыт перевода можно помочь формированию культурно-языковой личности, способной осуществлять свою посредническую миссию между культурами. Ведь, как утверждает в своей диссертации Ю.В. Иванова, перевод «пересекает не только границы языков, но и границы культур, а создаваемый в ходе этого процесса текст транслируется не только в другую языковую систему, но и в систему другой культуры» [2].

Вполне естественно, что подготовка такого рода специалиста является штучной, она не может быть поставлена на конвейер в связи с творческим характером этого вида переводческой деятельности. Сделаны только первые шаги на трудном пути создания системы подготовки переводчиков художественной литературы. Есть небольшие успехи: некоторые из выпускников получили хорошие отзывы из российских издательств и предложения о сотрудничестве. Хотелось бы, чтобы и местные издательства проявили интерес к этому проекту.

Литература

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования): Учеб. пособие; 3-е изд. / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990.
2. Иванова, Ю.В. Обучение художественному переводу как виду межкультурной речевой деятельности: Английский язык, языковой вуз: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.В. Иванова. – Таганрог, 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-khudozhestvennomu-perevodu-kak-vidu-mezhkulturnoi-rechevoi-deyatelnosti-angliiskii>. – Дата доступа: 14.01.2013.
3. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. English – Russian / Т.А. Казакова. – СПб.: Союз, 2000.
4. Солодуб, Ю.П. Теория и практика художественного перевода: Учеб. пос. / Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт, А.Ю. Кузнецов. – М.: Академия, 2005.
5. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: Учеб. пос. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009.
6. Cechanavičius, A. Vladimir Nabokov's Self-Translated *Lolita*: Revisiting the Original Alliterative Modes / A. Cechanavičius, J. Krūminienė // *Respectus Philologicus*. – No. 22 (27). – 2012.

Значенок В.С.

Белорусский государственный университет, Минск

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- ПЕРЕВОДЧИКОВ В УСТНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

Глобализация мировой экономики является неоспоримым фактом, поскольку абсолютное большинство стран мира интегрировано в мировую экономику. Несмотря на то, что английский язык претендует на роль универсального языка международного общения и основного языка глобальной экономики, на практике перевод с английского остается весьма востребованной услугой в большинстве неанглоязычных стран мира. В силу сложившихся обстоятельств возможность в любой момент оперативно получить качественный перевод текста на английском или любом другом языке является жизненно важной необходимостью. Именно поэтому экономический перевод на сегодняшний день является одним из самых востребованных видов переводческих услуг.

Этот вид перевода имеет целый ряд особенностей. Он требует не только знания специальных терминов, используемых в экономике и бизнесе, переводчик должен помимо этого ориентироваться в современной экономике, в целом, и иметь ясное представление как об общих тенденциях ее развития, так и о том сегменте экономики, с которым связаны тексты, подлежащие переводу. Иначе взаимопонимание, столь важное для сегодняшней экономики, может быть нарушено.

В свете указанной проблематики отдельным пунктом следует выделить перевод устной деловой коммуникации, практика которого требует наличия определенной ситуации общения. Проблема заключается в том, что деловые беседы имеют место между специалистами-профессионалами в определенной отрасли (в нашем случае – экономистами и бизнесменами), а студенты-лингвисты таковыми не являются. Чтобы восполнить этот пробел, на наш взгляд, следует стимулировать интерес студентов к самостоятельному приобретению так называемых «фоновых» знаний в области экономики и бизнеса, чему способствуют обучающие технологии, осуществляемые в рамках компетентностного подхода.

В условиях отсутствия естественной языковой среды процесс обучения специализированному переводу всегда проходит на базе текста. Безусловно, текст как лингвокультурологическая категория в

определенной степени является отражением действительности. Но эта действительность современна лишь на момент создания текста. Следовательно, необходимы новые технологии, новые формы организации учебного процесса, в ходе которого происходило бы одновременное формирование трех видов компетенций: языковой, речевой и коммуникативной.

Языковая компетенция понимается нами как «потенциал лингвистических (языковедческих) знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации» [6]. Содержание языковой компетенции – это усвоение категорий и единиц языка и их функций, постижение закономерностей и правил функционирования языка [4; 5 и др].

Речевая компетенция по мнению ряда авторов (М.М. Бахтин, Е. Дэвидсон, О.Д. Митрофанова, М.К. Кабардов и др.) – это языковая система в действии, использование ограниченного количества языковых средств, закономерностей их функционирования для построения высказываний от простейшего выражения чувства до передачи нюансов интеллектуальной информации.

Коммуникативная компетенция рассматривается как степень удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения, как результат научения. Это усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения; степень владения «техникой» общения. В так называемых коммуникативных методиках предусматривается наряду с овладением знаниями по языку практическое овладение культурой общения, правилами вежливости, нормами поведения и т. п.

Формирование указанных компетенций в условиях отсутствия естественной языковой среды требует создания определенных условий, а именно, ситуаций, имеющих следующие характеристики: 1) наличие проблемного тематического поля, направленного на употребление определенных языковых единиц и грамматических структур; 2) наличие двух и более коммуникантов и цели их взаимодействия; 3) имитация определенной реальной ситуации и ролей, согласно которым действуют коммуниканты в поставленных условиях.

Как ранее отмечалось, существуют некоторые педагогические и психологические технологии, отвечающие указанным требованиям. Одни из них, такие как ролевые и деловые игры, давно используются в практике обучения иностранному языку. Другие, например, метод кейсов (case study) или обучение по востребованности (just-in-time learning), появились относительно недавно. Имея некоторый опыт

использования деловых игр в работе со студентами-переводчиками специальности «Современные иностранные языки», мы считаем, что для обеспечения максимальной эффективности деловая игра должна отвечать определенным требованиям: 1) содержать описание идеи и условий заданной ситуации; 2) иметь четкую постановку цели; 3) включать подробное описание ролей участников и их задач; 4) заканчиваться подведением итогов и оценкой [7; 9]. Деловые игры, проводимые нами в рамках обучения дисциплине «Экономический перевод», можно разделить на следующие виды.

1. *Игра-постановка* (Role Play, Dramatising), предполагающая определенное развитие ситуации, построенное на заранее подготовленных высказываниях (ролях). Игра обладает некоторыми характеристиками: преподаватель сам задает тематику, дает краткое определение роли; студенты выстраивают сюжетную линию, тренируют свои высказывания в парах или в группах, сопровождая как русско-английским, так и англо-русским переводом, и лишь затем воспроизводят их перед аудиторией. Развитие ситуации заранее спланировано и подготовлено, однако в ходе игры возможно развитие дискуссии, что приближает эту форму работы к симуляции. Если в основе игры-постановки лежит реальная производственная ситуация, то таким образом она может базироваться на методе кейса.

2. *Интерактивная ролевая игра* (Simulation) предполагает подготовку, но события развиваются спонтанно, в зависимости от реакции собеседника. Она имеет другие характеристики. Выбирается проблемная ситуация, предполагающая ряд вариантов разрешения. Изначальный сюжет задается преподавателем или придумывается более сильными студентами. Один из персонажей является «вариативным», т. е. его роль может исполнить любой другой студент со своей позицией. Альтернативные варианты развития ситуации могут предварительно обсуждаться в малых группах, что дает возможность высказаться менее активным студентам. Ситуация может развиваться непредсказуемо, каждая последующая фраза и развязка зависят от реакции собеседника. Ниже приводится разработанная нами деловая игра «Представление нового товара» (Introducing a New Product).

The situation. *A company which produces cosmetics is to promote a new line (creams, shampoos, lotions, after-shaves etc.) but it has not been clinically tested. There are some foreign employees in the company, as well as some shareholders. For the meeting is of vital importance, professional translators have been invited so as every one could speak the language they are better at.*

The roles

Moderator (Production Manager) (Russian-speaking). You run the flow of the meeting by setting the problem and giving the floor to the participants and organising a discussion. You may express your personal opinion as well.

The Boss (English-speaking). You are encouraging the management to hide the true information from the customers ensuring them that the product is not going to do any harm to people's health. Think of the arguments proving your point of view.

Marketing Manager (English-speaking). The only risks you worry about are profit risks. You have already made up a plan of promotion campaign. Deliver it to the audience. To assure the audience, you have prepared a presentation of the product. Use the tips given by the BBC while delivering your presentation and report.

Managing Director (Russian-speaking). You are quite loyal to your boss, but at the same time you do not want to tell lies to the consumers. You find it more honest to warn the consumer that the product has not been clinically tested.

Chief Technologist (Russian-speaking). You are scientifically literal, but you have little experimental experience. The new product is one of your first inventions. In theory, you suggest that the product is not going to do any harm. Prove why you think so.

Consultant, Doctor of Medicine (English-speaking). You are totally against letting the new product enter the market without clinical testing. Speak about human health impacts and appeal to social responsibility of the company.

Chief Engineer (Russian-speaking). You explain to the audience that the process of manufacturing the new product is less energy consuming, the new package is made of ecologically recyclable materials etc (think of other advantages), so in the end it is going to do more good than harm.

Expert in Chemistry (English-speaking). You say that while interacting with sun light, air and water the new product quickly and easily turns into absolutely safe chemical components, but in this connection you doubt in its cosmetic effectiveness.

Secretary (Russian-speaking). You have been using the new cosmetics for a week and you are very satisfied. You are sure it is safe and effective.

Currier (Russian-speaking). You have washed your dog with the new shampoo, and now it seems to be loosing its hair. Besides, it has changed the colouring. So you are not sure that the product is safe.

Shareholders (English-speaking) (the rest of the audience). Listen to the speakers, put question to them and express your own opinion.

Translator 1. You translate from English into Russian.

Translator 2. You translate from Russian into English.

The procedure

1. The moderator opens the meeting.
2. The participants in turn take the floor and make their reports, saying their 3. opinion of what should be done with the new product.
4. The moderator organizes the exchange of views and opinions.
5. The moderator organizes the voting to decide which decision to make.
6. The moderator closes the meeting.
7. Translators do interpreting and translation.

After the role play is over the moderator evaluates the reports of the participants. The moderator's performance is evaluated by the rest of the group.

Метод «кейса» (case study) представляет собой развернутую ситуационную задачу с большим количеством сопутствующих данных. В основе любого «кейса», т. е. конкретного случая, лежит реальное описание, например, компании, ее стратегии, аутентичные финансовые отчеты, данные исследования рынка и т. д. – целый спектр сопутствующих обстоятельств, в котором функционирует предприятие, отрасль или экономика в целом. Основными содержательными блоками при составлении «кейсов» являются следующие: 1) реально существующая ситуация, которая может быть представлена с точки зрения экономических процессов в стране, уровня цен, покупательской способности населения, а также ряда стабилизирующих и дестабилизирующих факторов, особенностей психологии народа и т. д.; 2) поставленная задача (или несколько), требующая принятия управленческих решений и допускающая возможность альтернативы потенциальных решений; 3) наличие достаточной информации, в т. ч. статистической (балансовый отчет, счета прибылей и убытков, производственные отчеты, объем продаж, движение капитала и т. д.). Однако при обучении иностранному языку эта часть информации может быть и неполной, что создает дополнительную вариативность и, как следствие, стимул для развития речевой ситуации.

С кейсом можно работать как в форме обсуждения текста, содержащего реальную информацию, с последующим его переводом на русский язык, так и в форме деловой игры-симуляции (simulation). В этом случае *симуляция* представляет собой развернутую форму работы с кейсом, где студент не только решает задачу согласно представленным параметрам, но и прогнозирует вероятные последствия принятого решения, прослеживает причинно-следственные связи. Принятие варианта решения может меняться с симулированным

изменением одного из параметров, и, наоборот, решение может изменить определенный параметр, что дает широкие возможности для практики спонтанного перевода. В основу кейса нами берутся оригинальные аутентичные экономические статьи, репортажи телерадиокомпаний «Би-Би-Си» и «Голос Америки», новостей о событиях в национальной и мировой экономике, экономическая аналитика. В качестве примера приведем кейс, составленный автором на основе репортажа «Би-Би-Си» «Food Prices» (Цены на продовольствие) в рамках темы «Рыночные силы и механизмы».

1. *Study the case. Listen to the news report provided by the BBC at http://www.bbc.co.uk/russian/learning_english/2011/06/110628_witn_food_p_rices.shtml. Answer the following questions.*

How much have the food prices risen since last summer?

What kind of consensus have the leading nations found?

Why do they find the matter so significant?

What mechanism (ways) of coping with the problem do they suggest?

Who, according to President Sarkozy, is to blame for price hikes?

What are the consequences of the price hike in the world?

What is President Sarkozy's demand? Is it likely to get the majority support?

Why are the ideas suggested unlikely to get support?

2. *Translate the report from English into Russian. Deliver the report to the audience.*

The world faces 'a century of hunger' if the international community cannot agree on new rules regarding food prices, the French agriculture minister has warned <...> (далее следует текст).

3. *Some information in the text is incomplete. Try to complete it answering the following questions. Discuss them in small groups in English and deliver your conclusions to the audience in Russian and then translate them into English again. Use the following questions as prompts.*

What other reasons for hunger can you mention? Read some economic articles related to the topic.

What other ideas can you suggest to improve the situation?

Do you find the situation acute in your country? Give your arguments.

Find the statistics on the issue in your country.

4. *Estimate which of the students in your opinion was the most argumentative.*

В рамках технологии *just-in-time learning* наши студенты успешно выполняют творческие задания по созданию собственных мультимедийных презентаций, проектов, докладов, сам процесс работы над которыми повышает мотивацию овладения иностранным языком.

Исследуя проблему, они ведут самостоятельный поиск информации в Интернете, оценивают и анализируют ее и вырабатывают стратегию обоснования и защиты своей стратегии перевода, учатся работать в коллективе. Презентация, проект и доклад являются эффективными способами представления материала и наглядным результатом развития творческих способностей студентов, позволяющими проконтролировать уровень языковой, речевой и коммуникативной компетенций. Кроме того, студенты имеют возможность сами оценить свой перевод и перевод товарищей. В качестве примера приведем составленные автором этой статьи задания, выполняемые согласно указанной технологии, по теме «Национальные экономические системы».

1. *Make up a multi-media presentation on up-to-date issues of Belarusian economy in English and be ready to deliver it to the audience in the form of a report. Mind that your fellow-students are going to translate your presentation into Russian.*

2. *Be ready to translate your fellow students' presentation into Russian.*

3. *Be ready to put questions to your fellow students' presentations and translate them into Russian.*

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы еще раз подчеркнуть те преимущества, которыми располагают вышеупомянутые формы работы перед традиционными приемами обучения:

1) обеспечение мотивированного употребления и перевода активной лексики и грамматики, подготовка к профессиональному переводу, формирование языковой компетенции;

2) поддержание внутренней активности в формировании собственной речевой способности и речевой компетенции;

3) развитие навыков коммуникации и повышение коммуникативной компетенции путем включения участников игры в социальное взаимодействие;

4) развитие критичности мышления путем интерпретации, анализа полученных результатов, включение рефлексивных процессов;

5) междисциплинарная интеграция знаний, при которой цели игры в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся, снятие противоречий между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности;

6) формирование установки на профессиональную деятельность путем моделирования ситуации общения, широкий охват проблем и глубина их осмысливания, преодоление стереотипов, корректировка самооценки;

7) проявление личностных качеств, развитие способности как отстаивать свою точку зрения, так и идти на компромисс.

Предлагаемый нами опыт использования новых педагогических и психологических технологий в обучении экономическому переводу может также быть использован и в обучении иностранному языку для специальных целей студентов экономических специальностей.

Литература

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: пер. с англ. / Берн Э. – М.: Прогресс, 1988.
2. Волкова, Т.А. Устный последовательный перевод с применением мультимедийных технологий (для студентов английского отделения) / Т.А. Волкова. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2009.
3. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 1993.
4. Звегинцев, В.А. Язык и лингвистическая теория / В.А. Звегинцев. – М.: Эдиториал УРСС, 2001.
5. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М.: МПСИ., 2001.
6. Кабардов, М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: Индивидуально-типологический подход: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01; 19.00.07 / М.К. Кабардов. – М., 2001.
7. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика общения: Учеб. пособие. / О.М. Казарцева. – М.: Наука, 1998.
8. Кузин, Ф.А., Культура делового общения / Ф.А. Кузин – М.: Ось-89, 2000.
9. Традиционные и новаторские подходы к формированию языковой компетенции как элемента интеркультурного образования студента: Материалы респ. межвузовского науч.-метод. семинара, Минск, 17 фев. 2006 г.; ред. коллегия Е.Н. Бондаренко и др. – Минск: МИТСО, 2006.

Седова Т.В., Левченко В.В.

Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЧЕРЕЗ ВЕБ-КВЕСТЫ: УТОПИЯ ИЛИ СПАСЕНИЕ?

Информационный взрыв, перевернувший мировое информационное пространство, не пощадил и образование. Методология и методика никогда еще не видоизменялись так стремительно, как на современном этапе. При этом осталась прежней конечная цель образования – формирование образованной личности, готовой к решению в практической жизни личностных и профессиональных задач.

Термин «*парадигма*» происходит от греческого *paradeigma* ‘пример’, ‘образец’ и означает совокупность явных и неявных (и часто неосознаваемых) предпосылок, определяющих научные исследования и признанных на данном этапе развития науки. Педагогическая парадигма – это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач.

По мнению И.А. Зимней «...правомерно говорить не только о парадигме образования как целостного явления, но и парадигмах его составляющих, таких как цели, содержание, результат» [1, с. 35]. «Так, существующая долгие годы «ЗУН – парадигма результата» образования включает теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии умений и навыков, методик формирования, контроля и оценки» [1, с. 35].

Педагогика как наука и образование как составляющая жизни и культуры неотделимы от общества, науки, культуры, развитие которых мгновенно отражается на целях, содержании и методах образования. Образование является зеркалом, с одной стороны, потребностей общества, с другой, достижений наук, особенно социологии, психологии и педагогики.

Социальные потребности каждой эпохи расставляют свои акценты в образовательном процессе. В преподавании иностранных языков (ИЯ) используются разные типы опор в соответствии с требованиями образовательной парадигмы. Первыми опорами в изучении ИЯ были письменные тексты и сборники грамматики. Постепенно акцент с «молчаливых» форм речевой деятельности (чтения и письма) переместился на «звучащее» речепорождение и речевосприятие. Со временем, наряду с текстовыми опорами, все большее значение стали приобретать изобразительные опоры. С появлением технических

средств звукозаписи стало возможным дополнять речь преподавателя аутентичным звучанием иноязычной речи в исполнении носителей языка. С середины XX в. технический прогресс вытесняет аудио опоры в пользу аудиовизуальных опор. Появление и необратимый натиск информационных технологий и интернета повлекли за собой кардинальные трансформации технических и методических опор в преподавании ИЯ. Все опоры воплощаются в информационных технологиях, приобретая все новые ранее не известные или технически не возможные формы. При этом меняется не только дидактическая составляющая обучения ИЯ. Новизна социального заказа на результат образовательного процесса предопределяет переосмысление и трансформацию методической составляющей. Новые цели, новые технические возможности, новый психотип студентов требуют инновационного подхода к реализации учебного процесса. В познавательной деятельности человека «во главу угла ставится поиск универсальной формулы соотношения языковых фактов с явлениями психическими и психологическими: фактами восприятия, памяти, мышления, социального поведения, установками, убеждениями, общим видением мира, типичным для данного культурного сообщества» [7, с. 6].

Ни одно общество не существует вне коммуникации. Коммуникация – обмен информацией между участниками общения. Реализация коммуникативной интенции происходит путем языкового акта. «...Существенной чертой любого вида языкового общения является то, что оно включает в себя языковой акт. Вопреки распространенному мнению основной единицей языкового общения является не символ, не слово, не предложение и даже не конкретный экземпляр символа, слова или предложения, а *производство* этого конкретного экземпляра в ходе совершения речевого акта» [6, с. 151]. Основная задача преподавания ИЯ – научить порождать и реализовывать языковой акт, осуществлять иноязычную коммуникацию, а именно, вести спонтанную беседу, как диалогического, так и полилогического характера. Монологическая речь по-прежнему актуальна в профессионально ориентированной языковой коммуникации.

Новые социальные реалии и информационные технологии, актуальные во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в педагогике, обусловили замену парадигмы «человека знающего» (т. е. вооруженного системой знаний, умений и навыков) на парадигму «человека, подготовленного к жизнедеятельности», т. е. человека, способного активно и творчески мыслить и действовать,

саморазвиваться, интеллектуально, нравственно и физически совершенствоваться.

В новой образовательной парадигме студент является активным участником образовательного процесса. Иноязычная коммуникативная компетенция невозможна без информационной компетенции. Параллельное формирование обеих компетенций особенно актуально в области изучения профессионального ИЯ.

Студенты, получающие образование в настоящее время, подвергаются мощному воздействию различных источников информации, в первую очередь речь идет о глобальной сети интернет как об интерактивной среде, соединяющей людей различных языков и культур. Студент не только обладает определенным набором знаний, но также знает, где и каким образом он может искать и находить дополнительную информацию. Для того чтобы помочь студентам стать настоящими профессионалами в своей области и научиться работать с информацией, необходимо формировать у них информационную компетенцию в области изучения профессионального ИЯ. Инновационные формы – сильный помощник, но не замена и не подмена классических форм обучения. Что понимается под инновационными формами обучения ИЯ?

Разумно было бы обратиться к определению самого термина «инновация».

Итак, в Большом толковом словаре читаем: *инновация* – 1) *книжн.* нововведение, новшество; 2) *экон.* комплекс мероприятий, направленных на внедрение в экономику новой техники, технологий, изобретений, и т. п.; модернизация; 3) *лингв.* новое, более позднее явление в языке [3, с. 393].

Словарь иностранных слов предлагает следующие определения: *инновация* – 1) вложение средств в экономику, обеспечивающее смену поколений техники и технологии; 2) новая техника, технология, являющиеся результатом достижений научно-технического прогресса [8, с. 239].

Современный экономический словарь утверждает, что *инновация* – это нововведения в области техники, технологии, организации труда и управления, основанные на использовании достижений науки и передового опыта, а также использование этих новшеств в самых разных областях и сферах деятельности [5, с. 151].

Заемствованный термин «инновация» коррелирует в русском языке с привычными «нововведение» и «новшество». Словарь С.И. Ожегова помогает нам понять суть этих двух понятий: *нововведение* – новое

правило, вновь установленный порядок; *новшество* – новое явление, новый обычай, новый метод, изобретение [4, с. 417].

Все варианты определений едины в одном: инновационные технологии – это новое явление, новые методы, основанные на достижениях науки. Какова же цель инновационных технологий в образовании? Только ли их применение ради новшества или стремление к конечной цели – формированию иноязычной компетенции студентов через их информационную компетенцию?

По мнению Е.В. Корсаковой, автора статьи «Иноязычная информационная компетенция как цель обучения взрослых слушателей языковых курсов», *«иноязычная информационная компетенция* – это определенный набор информационных умений, которые позволяют субъекту деятельности качественно взаимодействовать с информационными потоками, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование, сохранение и последующее использование информации, передачу необходимой информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [2, с. 391 – 392].

Говоря об информационных потоках, мы представляем себе именно интернет, доступность которого обеспечена практически всегда и везде. Его универсальность не оспаривается: ни одна область знаний не обойдена вниманием интернет авторов. К печатным источникам информации студенты обращаются только по требованию преподавателя или в процессе научно-исследовательской работы. Интернет – это и великий помощник, и одновременно информационный «вампир», умение противостоять которому формируется, в частности, в ходе образовательного процесса.

Иноязычная информационная компетенция подразумевает выполнение следующих операций: 1) восприятие и переработка информации, передаваемой по медиа-каналам; 2) критическое осмысление передаваемой информации, понимание подлинного смысла сообщений; 3) поиск, осмысление, интерпретация и передача требуемой информации с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Для преподавателей web-ресурсы – кладезь возможностей как информационных, так и методических. Среди всего разнообразия интернет-технологий, которые могут быть успешно применены на занятиях по иностранному языку в вузе, интересными нам кажутся веб-квесты (web-quest).

Французский словарь Petit Robert предлагает следующее определение Интернета: *Web – toile d'araignée mondiale. Système basé sur les liens hypertextuels, permettant l'accès aux ressources du réseau Internet –*

‘Веб – всемирная паутина. Система, основанная на гипертекстуальных ссылках, позволяющая доступ к ресурсам сети Интернет’ [9, с. 2816]. Quest – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой.

Изначально веб-квесты появились в компьютерных играх, где предлагалось решить задачу в игровой форме. В 1995 г. веб-квесты пришли в педагогику. Первыми разработчиками педагогических веб-квестов являются западные ученые Т. Марч и Б. Додж. Веб-квест в педагогике трактуется как проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Главной особенностью веб-квеста является то, что преподаватель предлагает студентам определенный перечень веб-сайтов для работы с информацией, которую они содержат. Таким образом, студенты работают непосредственно с информацией, не теряя времени на ее поиск. Для создания веб-квеста по ИЯ преподаватель выбирает проблему, которая не имеет однозначной трактовки. Студенты, обсуждая поставленную проблему, интерпретируют различные точки зрения.

При работе с веб-квестом студенты: работают с предлагаемым материалом автономно в пространстве и во времени; совершенствуют умения чтения аутентичных материалов (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее чтение); совершенствуют умения аудирования аутентичных аудио- и видеоматериалов; расширяют свой словарный запас; знакомятся со страноведческой и культуроведческой информацией стран изучаемого языка; сопоставляют социокультурный опыт стран изучаемого языка с опытом своей страны; учатся работать с веб-сайтами и анализировать содержание представленных информационных материалов, чтобы в дальнейшем самим оценивать релевантность сайтов.

Выполнение веб-квеста определяется строгой последовательностью структурных блоков: 1) титульная веб-страница; 2) вступление; 3) задание; 4) порядок работы и необходимые ресурсы; 5) оценка; 6) заключение; 7) методическая веб-страница для преподавателя.

Преподавателями кафедры иностранных языков Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в рамках изучения темы «Особенности делового общения в стране изучаемого языка» был разработан веб-квест «Managing Multinational Companies». Пройдя по ссылке www.zunal.com/webquest.php?w=92000, студенты работают с тематическим материалом в соответствии с разработанной методической организацией ресурса.

1. *Титульная веб-страница* (дается название веб-квеста, указывается изучаемая дисциплина, предлагаются ключевые слова, характеризующие изучаемую проблему).

2. *Вступление* (дается краткое описание проблемы из области кросс-культурной коммуникации с указанием актуальности и степени ее разработанности). На этом этапе реализуется основная задача разработанного нами веб-квеста: проанализировать различия деловых культур стран изучаемого языка и создать унифицированный список правил для многонациональных корпораций.

3. *Задание* формулируется следующим образом: изучить определенный набор веб-сайтов о деловой культуре стран изучаемого языка, об особенностях стран высоко-контекстной и низко-контекстной моделей делового общения; создать и аргументировать свод правил поведения в многонациональных корпорациях.

4. *Порядок работы и необходимые ресурсы*: ресурс 1 – анкетирование и установление уровня своей осведомленности о деловой культуре стран изучаемого языка; ресурс 2 – просмотр видео о странах высоко-контекстной и низко-контекстной моделей делового общения; ресурсы 3, 4, 5 – изучение высоко-контекстной и низко-контекстной моделей делового общения, разработка мультимедийной презентации; ресурс 6 – разработка и анализ кейса в рамках изучаемой темы «Особенности делового общения в стране изучаемого языка»; ресурс 7 – ознакомление со списком корпоративных правил известной компании и создание собственного (групповая работа).

5. *Оценка* (определяются критерии оценки выступлений студентов по наличию и степени сформированности ряда умений: разработать и представить презентацию (в формате Power Point), участвовать в групповой дискуссии и применять соответствующие коммуникативные стратегии, оформлять свои мысли в письменной форме).

6. *Заключение* (подведение итогов проектной деятельности).

7. *Методическая веб-страница* (для преподавателей).

Вот, что говорят студенты 2 курса факультета Международных экономических отношений Финансового университета (г. Москва) о веб-квесте «Managing Multinational Companies».

«Веб-квест – наиболее интересная инновационная форма ведения уроков английского языка. Он дает возможность узнать много интересного о разных культурах. Кроме того, использование видео очень полезно, так как мы слышим, изучаем английскую речь по первоисточнику. <...> Я надеюсь, что в будущем подобные тесты и квесты будут проводиться чаще!» (К. Ничипорук).

«Веб-квест интересен, показался мне увлекательным и информативным, но слишком объемным по содержанию. Было бы интересно иногда получать подобные задания» (А. Федоров).

«На мой взгляд, данная форма изучения темы является эффективной, поскольку: а) просмотр тематических видео по теме восполняет недостаток аудирования речи носителей <...>, б) обсуждение темы квеста и защита презентаций позволяет развить навыки публичного выступления на английском языке; в) структурированная форма веб-квеста позволяет досконально изучить проблему темы занятия» (А. Лункин).

«Я считаю, что веб-квест является очень оригинальным заданием. На мой взгляд, он прекрасно раскрывает тему, хорошо реализует обучающую функцию» (В. Проценко).

«Идея веб-квеста сама по себе очень интересна. <...> Интересны и разнообразны задания. Хотелось бы иметь в нем больше заданий, видео, картинок. Считаю, что квест развивает кругозор» (В. Баркалов).

«Веб-квест был крайне интересный и увлекательный, <...> но, к сожалению, я прервала его потому, что физически не хватает времени на такой объем информации. <...> Если бы квесты были короче, они бы больше привлекали. Однако форма мне понравилась. <...> Современно. Здорово. Интересно» (Д. Аль-Балауи).

«Было весьма интересно и полезно узнать об особенностях менеджмента и делового поведения в различных странах. Особенно важно, что можно проходить тест несколько раз, однако дается мало времени на выполнение задания» (А. Захаров).

В целом, отзывы положительные, но некоторые выявляют недостаточно сформированную информационную компетенцию студентов, неумение обучаемых работать с сайтами, которые уже были отобраны преподавателем с точки зрения их содержания и релевантности в отношении изучаемой темы. Важно, что студенты проявляют желание работать с видео материалами. С этой целью целесообразно привлекать короткие по времени видеоролики с YouTube, естественно, отбирая их по критерию образовательной и лингвистической ценности. Что касается объема и продолжительности веб-квеста, то возможно создание небольших веб-квестов, имеющих целью рассмотрение какого-либо частного вопроса или фрагментарный обзор проблемы. Объем и продолжительность выполнения веб-квеста зависят от сложности изучаемой темы и уровня лингвистической и речевой компетенций обучаемых.

Важно отметить, что выполнение веб-квеста формирует определенную модель осуществления научно-исследовательской

работы. Не секрет, что в настоящее информатизированное и компьютеризированное время немногие студенты готовы идти в библиотеку для сбора необходимой информации. Информационный поиск чаще всего осуществляется во всемирной паутине. Чтобы найти требуемый контент в сети, нужно обладать определенными навыками поиска, сбора и аналитического преобразования предлагаемой информации, т. е. необходимо формировать у студентов информационную компетенцию и критическое мышление. Веб-квест позволяет заложить и развить эти навыки и умения, поэтому, с нашей точки зрения, такой вид работы должен присутствовать на занятиях по ИЯ.

Данный вид учебной работы является новым для российского образовательного сообщества и требует высокого уровня сформированности информационной компетенции, в первую очередь, у самих преподавателей. В заключение важно отметить, что веб-квесты можно создавать по самым разным темам в соответствии с уровнем владения студентами ИЯ.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Корсакова, Е.В. Иноязычная информационная компетенция как цель обучения взрослых слушателей языковых курсов / Е.В.Корсакова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Вып. 67. Народное образование. Педагогика. – 2008.
3. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов – СПб.: Норинт, 1998.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 22-е изд., стер.; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1990.
5. Райзберг, Б.А. Лозовский, Л.Ш., Стародубцева, Е.Б. Современный экономический словарь: 4-е изд., перераб. и доп. / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева – М.: ИНФРА-М, 2005.
6. Серль, Дж.Р. Что такое речевой акт / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986.
7. Уланович, О.И. Языковой знак как инструмент когнитивного миромоделирования / О.И. Уланович // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: Изд-ий центр БГУ, 2012.
8. Уша, Т.Ю. Словарь иностранных слов / Т.Ю. Уша – СПб.: Полиграфуслуги, 2005.
9. Robert P. Le Nouveau petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / P. Robert. – Paris: Dictionnaires Le Robert, 2004.

Корзюк Н.Н.

Белорусский государственный университет, Минск

ОБУЧЕНИЕ В МАЛЫХ ГРУППАХ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В последние годы обучение в сотрудничестве (cooperative learning, collaborative learning), т.е. методика объединения учащихся в микрогруппы для совместного выполнения задания, стала одной из эффективных и популярных технологий в процессе обучения иностранному языку, в том числе и в высших учебных заведениях.

В течение многих лет обучение основывалось на принципах индивидуализма и соперничества. Такое обучение носило односторонний характер, так как для обучаемого главным становился личный успех, который противопоставлялся неудачам другого учащегося. Безусловно, умение работать самостоятельно и достигать поставленные цели очень важно. Но в современном мире большую роль приобретает умение сотрудничать и вместе решать поставленные задачи. Стремительное развитие экономики возможно, прежде всего, благодаря высоким технологиям и сверхскоростному процессу накопления, анализа и передачи информации. Это приводит к тому, что условием успешной профессиональной деятельности становится умение работать в команде, решать комплексные задачи, которые не под силу выполнить в одиночку, а также умение организовывать взаимодействие нескольких команд.

Именно поэтому работа в малых группах стала в последнее время одной из самых популярных стратегий обучения, так как она дает всем учащимся возможность активно участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения, играть разные роли, учиться друг у друга, ценить разные точки зрения. Студенты, работая в группе, пытаются совместно выполнить поставленную задачу. При этом задание строится таким образом, чтобы никто не смог выполнить его без помощи остальных участников группы.

При реализации подхода обучения в сотрудничестве меняется и роль преподавателя, который превращается из источника информации и контроля в советчика и консультанта, направляющего работу группы в правильное русло.

Еще одним преимуществом группового обучения является возможность осуществлять разноуровневый подход к преподаванию иностранного языка. Преподаватель имеет возможность обеспечить студентов с разным потенциалом и способностями разноуровневыми заданиями. При этом так называемый «слабый» студент почувствует

себя способным выполнить данное ему задание, что в конечном итоге повысит его мотивацию к изучению предмета.

Групповое обучение основывается на принципах: социального взаимодействия, позитивной взаимозависимости, личной отчетности, равной доли участия каждого.

Социальное взаимодействие обучаемых положительно влияет на психологический климат в группе в целом: студенты получают качественно новые социальные роли, что превращает их из соперников в членов одной команды. Групповая работа способствует формированию и развитию таких коммуникативных навыков и умений как: слушать и доверять друг другу, задавать участникам одной команды вопросы, принимать различные мнения, руководить группой, осуществлять «обратную связь». Все это формирует в конечном итоге умение работать в команде.

Принцип *позитивной взаимозависимости* заключается в том, что успешное выполнение работы всей группой зависит от результатов работы каждого из участников этой группы. Создать позитивную зависимость можно учитывая, что членов группы должно объединять нечто общее, например, общая цель, награда, материалы, распределение ролей и заданий.

Важно обратить внимание всех участников группы на то, что успех зависит не только от слаженной работы всей группы в целом, но и от личного вклада каждого. Публичное выступление каждого ученика группы должно являться необходимым условием презентации результатов работы. Многие из структур в рамках группового обучения предполагают личную отчетность каждого в той или иной форме, что выступает реализацией принципа *личной отчетности*.

Работа в группах должна быть спланирована таким образом, чтобы обеспечить участие каждого в равной степени, чему способствует распределение ролей в группе (например, организатор, протоколист, «хранитель времени», докладчик, «хранитель правил» т. е. наблюдатель, и другие).

При очевидных положительных сторонах обучения в сотру-дничестве необходимо отметить некоторые трудности, связанные с организацией работы в группе. К наиболее типичным можно отнести следующие: некоторые студенты могут вести себя слишком пассивно или, наоборот, излишне агрессивно; один или двое студентов часто берут на себя функции лидеров и выполняют значительный объемы работы, в то время как остальные члены группы принимают пассивное участие в совместном деле; студенты могут воздерживаться от принятия

самостоятельных решений; не все предложенные в группе идеи принимаются во внимание.

При организации групповой работы, следует обратить внимание на следующие вопросы: важно убедиться, что студенты обладают знаниями и умениями, необходимыми для выполнения группового задания; инструкции должны быть максимально четкими; необходимо предоставлять достаточно времени для выполнения задания.

Один из самых важных вопросов при подготовке к обучению в сотрудничестве – формирование учебных групп. Здесь возможны варианты: а) объединение в группы по желанию (формирование так называемых «случайных» групп); б) создание групп по результатам жеребьевки или лотереи (например, члены группы объединяются в соответствии с цветом вытянутой карточки); в) формирование группы лидером; г) предварительное определение преподавателем состава групп.

Практика показывает, что оптимальное количество членов малой группы 3 – 5 человек. Оно достаточно мало для того, чтобы все члены группы активно участвовали в работе, в тоже время такую группу легко разделить на пары для дополнительных заданий.

Существуют различные способы организации работы в малых группах. Рассмотрим некоторые из них.

«*Мозговой штурм*» (brain storming). Каждый участник предлагает как можно больше идей о том, как решить задачу, далее имеет место совместное обсуждение этих способов действия и подготовка ответа группы. Подобная форма работы уместна как в начале изучения материала на этапе предложения идей для обсуждения, так и при работе в формате «дебаты», когда студентам нужно предложить максимальное количество аргументов или контраргументов по дискутируемой теме.

Так, например, в начале изучения темы «Youth in the Contemporary World» студентам предлагается в течение нескольких минут обозначить проблемы, волнующие молодежь в современном мире. Затем модераторы мини групп знакомят всю группу с составленными списками. В результате коллективного обсуждения выделяются те вопросы, которые наиболее значимы для конкретной группы студентов.

«*Тематическая карта*» (mind mapping) В отличие от «мозгового штурма» данный вид деятельности продуктивен на завершающем этапе рассмотрения темы. Студенты, как и при «мозговом штурме», предлагают идеи, на основе которых строят карту, обобщающую информацию по изученной теме.

Так, продолжая изучать материала по теме «Youth in the Contemporary World», студенты формируют группы по 4 человека.

Лидер группы составляет банк идей всех участников, назначает «докладчика» от имени группы. Результаты работы, как правило, оформляются в виде логической схемы. Заслушивание выступлений предполагает ответы на возникающие вопросы. Подобная работа помогает реализовать несколько задач: систематизировать и обобщить изученный материал; устранить возможные пробелы в знаниях, разработать логическую схему, позволяющую быстро и эффективно воспроизвести материал, например, при подготовке к зачету или экзамену.

«*Пила*», или «американская мозаика» (jigsaw). Эта форма работы используется, в основном, на этапе знакомства с новой, дополнительной информацией. Преподаватель готовит необходимые материалы в печатном виде, разделив информацию на более или менее равные фрагменты. Каждый из участников группы получает фрагмент подготовленного материала для ознакомления. По истечении отведенного на ознакомление времени учащиеся из разных групп, работавшие с одинаковым материалом, формируют пары или новые группы и обсуждают прочитанное, выделяют наиболее важные моменты и готовятся представить материал остальным ученикам своих групп. К концу подобной работы каждый студент получит информацию по всему материалу.

Примером использования данной формы работы является знакомство с темой «Careers in Journalism». Студентам раздаются фрагменты текста о различных видах профессиональной деятельности журналиста с одинаковым набором заданий: обозначить вид журналистской практики, определить место работы специалиста, обнаружить наиболее интересные факты о деятельности журналиста. Изучив свой фрагмент текста и обменявшись информацией со своими товарищами по группе, каждый студент получает в итоге полный объем необходимых сведений. Данная форма работы позволяет значительно сэкономить время на занятии.

«*Мировое кафе*» (world cafe). Привлекательность идеи заключается в создании приятной атмосферы кафе. Участники размещаются за столиками, накрытыми «скатертью» (листом ватмана). Каждая мини группа выбирает «хозяина» столика. На столики кладется «меню» (вопрос/вопросы для обсуждения) и определяется время для обсуждения и фиксирования предложений в письменном виде на листе ватмана. По истечении времени «гости» переходят за новый столик, «хозяин» вводит новых «гостей» в курс предыдущего обсуждения, «гости» комментируют и вносят дополнения. Количество раундов зависит от количества столиков (мини групп). Заключительный этап – «вернисаж».

«Скатерти» вывешиваются для всеобщего обозрения, «хозяева» столиков дают необходимые пояснения. Все участники задают вопросы и обсуждают проделанную работу.

Несмотря на некоторые организационные трудности, данная форма работы очень оживляет учебный процесс и позволяет эффективно обобщить материал. Например, во время заключительного занятия по теме «Journalist And His / Her Job» в качестве пунктов «меню» студентам предлагается обсудить вопросы о чертах характера, необходимых журналисту-профессионалу; навыках и умениях обязательных в данной профессии; об уровне образования и образованности журналиста. Каждый раунд обсуждения длится 15 минут. Положительным моментом, привлекательным для студентов, является то, что вся работа происходит в непринужденной обстановке (для убедительности на столики можно поставить печенье или конфеты), при этом студенты имеют возможность вспомнить и упорядочить изученный материал.

Практика работы в малых группах приемлема и при организации самостоятельной работы, в частности при создании презентации или при работе над проектом как одной из форм итогового контроля. Работа со студентами факультета журналистики БГУ доказывает эффективность и полезность подобной деятельности. Студенты имеют возможность не только продемонстрировать знание предмета, умения работать в команде и лидерские качества, но и творческие профессиональные навыки будущих журналистов. В течение всего курса обучения английскому языку студенты постоянно совершенствуют полученные навыки и умения. В частности, ими выполняются и представляются такие проекты как «Идеальное общество с точки зрения молодежи 21 века», «Беларусь и мировое сообщество, перспективы сотрудничества», «Программа подготовки журналистов» и др. С точки зрения организации работы в начале изучения определенной темы студенты знакомятся с примерным графиком изучения материала и планируем конечным результатом. Поэтому у них достаточно времени на планирование и подготовку презентации или проекта.

Особо стоит отметить проведение устного экзамена у студентов 3 курса специальности «журналистика международная» в виде защиты проектов. За два месяца до экзамена студентам предлагаются требования по работе над проектом, возможные формы его воплощения и примерная тематика. Студенты распределяются по группам (3 – 5 человек) по желанию. Преподаватели проводят консультации по мере необходимости. Обязательным условием является то, что каждый

участник группы должен выступить с каким-либо монологическим высказыванием в процессе представления проекта. В частности, экзамене в одной из учебных групп были представлены следующие проекты: радиопередача «Профессия журналиста глазами первокурсника, выпускника и опытного журналиста», видео фильм «Болонский процесс и перспективы присоединения к нему Беларуси», учебный сайт «GreenGo» с размещенными на нем статьями студентов-создателей сайта.

В заключении следует сказать, что использование методики обучения в сотрудничестве ни в коей мере не предполагает отказ от традиционного подхода. Все исследователи проблемы группового обучения приходят к выводу о том, что такой вид деятельности приносит положительные результаты лишь в комбинации с традиционными методами. Представляется целесообразным использование групповых форм и методов работы примерно в 25 % учебного времени. К тому же необходимо помнить и объяснять студентам, что работа в группе – это не развлечение в учебное время, а учебная деятельность, которая способствует повышению уровня знаний и развивает навыки работы в команде, что обязательно пригодится в будущей профессиональной деятельности. Стоит признать, что студенты, как правило, активно поддерживают идеи группового обучения.

Литература

1. Дьячкова, С. Обучение в малых группах по методике сотрудничества / С. Дьячкова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.urok123.org/book/export/html/50>. – Дата доступа: 13.12.2012.
2. Кузнецова, А.М. Обучение в малых группах. Применение группового обучения на уроках английского языка. – Режим доступа: www.practiceducation.com. Дата доступа: 13.12.2012.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие; под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд-ий центр Академия, 1999.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пос. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
5. Johnson, D.W. Active learning: Cooperation in the college classroom / D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith. – Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ ИГРОВОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Сегодня процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам создают все условия, при которых преподавателям предоставлено право и возможность самостоятельного выбора методов и приемов обучения. В этой ситуации необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников педагогического процесса. Игровой метод обучения позволяет вовлечь обучаемых в активную деятельность и, кроме того, интересно и эффективно организовать учебный процесс.

Об обучаем потенциале игрового метода известно давно. Многие специалисты в области лингводидактики справедливо обращают внимание на эффективность использования игрового метода. Это объясняется тем, что в игре особенно полно и порой неожиданно проявляются способности любого человека.

Использование ролевых игр на занятиях по иностранному языку позволяет моделировать реальные ситуации общения, при этом студент чувствует себя более раскрепощенным и свободным, чем при обычном устном ответе. Являясь учебной моделью межличностного группового общения, ролевая игра легко вписывается в ход любого занятия или части урока. Она может использоваться как для решения комплексных задач усвоения нового материала, так и для его закрепления, а также развития творческих способностей личности. Кроме того, успешно организованная учебная деятельность способствует более полному и эффективному развитию коммуникативных способностей студентов, изучающих иностранные языки. Ролевые игры являются современными педагогическими технологиями, позволяющими студентам легко входить в атмосферу иноязычного общения. Подобная модель обучения требует от студентов не только интеллектуальных усилий, но и творческого подхода, поскольку участники действуют в рамках выбранных ими ролей, что стимулирует обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала.

Прием ролевой игры стал использоваться в обучении иностранным языкам с 70-х гг. XX в. Тем не менее, необходимо отметить, что обучающий потенциал ролевой игры недостаточно хорошо изучено в преломлении к обучению иностранным языкам. Именно игра может

выполнять исключительную роль стимулятора познавательного интереса, инструмента облегчения сложного процесса изучения иностранного языка, создания условий для формирования творческой личности обучаемых, а также способна вывести профессиональное мастерство преподавателя на уровень современных технологий.

Игра – разновидность общественной практики, действенное воспроизведение жизненных явлений вне реальной практической установки. При использовании игрового метода обучения задача педагога состоит, прежде всего, в том, чтобы организовать познавательную деятельность учащихся, в процессе которой развивались бы их способности, особенно творческие. Кроме того, игра предполагает определенное напряжение эмоциональных и умственных сил, а также умение принятия решения в конкретной ситуации. Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. Также положительным моментом в использовании игрового метода обучения является тот факт, что при этом студент еще и говорит на иностранном языке. Из этого следует вывод, что этот метод таит в себе богатые обучающие возможности. Однако значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. Являясь развлечением и отдыхом, она одновременно является обучением, творчеством, а также моделью поведения человеческих отношений и проявлений в труде.

Место и роль игрового метода в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания преподавателем функций игр.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет следующие функции. *Обучающая функция* заключается в развитии памяти, внимания, восприятия, общеучебных умений и навыков. *Воспитательная функция* заключается в формировании и развитии таких качеств, как внимательное отношение к партнеру по игре, взаимопонимание и взаимоподдержка. *Развлекательная функция* состоит в создании благоприятной атмосферы на уроках, превращение уроков в интересное и необычное событие. *Коммуникативная функция* заключается в создании атмосферы иноязычного общения, установлении новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке. *Релаксационная функция* – снятие эмоционального напряжения. *Психологическая функция* состоит в формировании навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, а также умений аккумуляции психических ресурсов для усвоения больших объемов информации. *Развивающая функция* направлена

на гармоническое развитие личностных качеств для активизации резервных возможностей личности.

Следует отметить, что использование игрового метода обучения способствует выполнению важных методических задач: создание психологической готовности студентов к речевому общению; обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала; тренировка обучаемых в выборе нужного речевого варианта, что является, в свою очередь, подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Игровая форма занятия создается на уроке при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средства побуждения, стимулирования студентов [1, с. 85].

Игры классифицируются по виду деятельности, по характеру педагогического процесса и по характеру игровой методики. По виду деятельности игры подразделяются на: физические (двигательные); интеллектуальные; трудовые; социальные; психологические. По характеру педагогического процесса выделяют следующие группы игр: обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентированные, психотехнические. И, наконец, по характеру игровой методики игры можно разделить на: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации.

Остановимся подробнее на деловой игре, которая направлена на решение определенной задачи, и которую можно рассматривать как имитационный эксперимент, метод обучения, исследования, а также как модель решения практических задач. К деловым играм относятся методы, реализующие всю совокупность элементов, а, следовательно, и весь комплекс принципов активизации, характерных для методов активного обучения.

Впервые деловые игры были использованы в СССР в 1932 г., после чего последовал период запрета и забвения, завершившийся возрождением технологии только в 60-е гг. XX в. уже после удачной практики использования деловых игр в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат и др.). Период 70 – 80-х гг. XX в. знаменует пик популярности метода, что детерминировано появлением понятия «человеческий фактор», и его рассмотрением в качестве ведущего аспекта в эффективной организации производства. Новаторами лингводидактического использования деловых игр явились вузы. На сегодняшний день насчитывается более 1 000 различных видов обучающих игр.

М.А. Доможирова следующим образом определяет роль и место деловых игр в обучении профессионально-ориентированному иноязычному общению: «Деловая игра как активный метод обучения интенсифицирует учебный процесс, приближает его к условиям профессиональной деятельности будущих специалистов и способствует формированию навыка работы в команде», «формирует коммуникативную компетентность, способствует повышению уровня учебной мотивации, помогает преодолеть психологический и лингвокультурный барьеры, стимулирует речемыслительную активность обучаемых» [6].

Наиболее характерными чертами деловой игры являются следующие: распределение ролей между участниками игры, различие ролевых целей при выработке решений, взаимодействие учащихся, исполняющих те или иные роли, наличие общей цели у всего игрового коллектива, коллективная выработка решений участников игры, реализация в процессе цепочки решений, полиальтернативность решений, наличие управляемого эмоционального напряжения, наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания участников игры.

Деловая игра ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, а также давать объективную оценку поступкам других людей. Деловая игра также предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Студент входит в ситуацию через «я» соответствующей роли, проявляет большую заинтересованность к персонажу, роль которого он исполняет.

Лингводидактический потенциал деловой игры не сводится к обеспечению активного обучения иностранному языку, но позволяет органично интегрировать учебные и воспитательные функции в образовательном процессе. Однако эффективность использования деловой игры в учебном процессе в значительной степени зависит от «технологии создания методически правильного сценария» [6], от соответствия предлагаемой педагогом игры «целям и задачам обучения, уровню речевой подготовки и профессиональным интересам обучаемых» [6]. Это требует переориентации педагога на инновационное развитие собственной профессиональной деятельности, формирования у преподавателя методической готовности к работе в режиме учебного общения, в условиях моделирования иноязычной атмосферы, эффективной социально значимой и профессионально ориентированной коммуникации.

Можно утверждать, что игровые методы делают учебно-воспитательный процесс более содержательным и качественным. Широкое использование в учебно-воспитательном процессе вузов игровых методов обучения создает условия не только для творчества, но и для обучения творчеством.

Литература

1. Аникеев, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеев. – М.: Знание, 1987.
2. Балаев, А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – М.: Профиздат, 1986.
3. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: пер. с англ. / Берн Э. – М.: Прогресс, 1988.
4. Балаев, А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – М.: Профиздат, 1986.
5. Гольдштейн, Я.В. Метод активизации как условие повышения эффективности педагогической деятельности / Я.В. Гольдштейн // Активизация учебной деятельности: Сб. ст.; под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – Вып. 2.
6. Доможирова, М.А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: Автореф. диссер. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб, 2002. – [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com>. – Дата доступа: 12.12.2012.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ФОРМАТУ УСТНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Понятие «эффективное общение» стало весьма актуальным в последние годы и потребность в нем возникает ежедневно. Это особенно остро ощущается в тех случаях, когда мы обращаемся к группе людей – будь то наши коллеги, деловые партнеры или участники конференции. В нашем высокоскоростном многоуровневом обществе, управляемом компьютерами и технологиями, эффективное вербальное общение просто жизненно необходимо. В любой профессии нужны люди, способные донести информацию, убедить, заинтересовать, мотивировать, аргументировать и вдохновить.

Следует особо отметить, что современные работодатели признают и весьма высоко оценивают наличие коммуникативных умений и зачастую отводят им первостепенную роль при приеме на работу. В самом деле, способность уверенно говорить – одно из самых востребованных качеств на современном рынке труда, и им может овладеть любой нуждающийся в нем человек [3].

Для того, чтобы модернизация системы образования в Беларуси в большей степени соответствовала процессам, происходящим в Европе в рамках Болонского процесса, одним из эффективных механизмов для этого является разработка и внедрение в учебный процесс курса, связанного с обучением студентов формату устной профессиональной презентации. Следует отметить, что до последнего времени наблюдалось явное отставание высшей школы Беларуси от зарубежной, где вопросу обучения публичному выступлению уделяется большое внимание. Далеко не все высшие учебные заведения в Беларуси включают вопрос обучения студентов навыкам устной профессиональной презентации в учебную программу, поэтому такое обучение, если даже оно имеет место, носит необязательный и несистематический характер.

Преподаватели кафедры английского языка и речевой коммуникации БГУ разработали и внедрили в практику курс «Основы межкультурной коммуникации», одним из модулей которого является «Обучение студентов устной профессиональной презентации». Основной целью разработанного нами модуля является формирование навыков профессионально-ориентированной устной речи с учетом межкультурных различий. Так как руководство отделения «психологии»

факультета философии и социальных наук осознанно подходит к оценке роли иностранного языка и отводит ему место в едином ряду с ведущими предметами по специальности, стремясь выпустить полноценных специалистов, курс был успешно апробирован и читается студентам с 2010 г.

Остановимся подробнее на содержании модуля, связанного с обучением навыкам устной профессиональной презентации. Если обратиться к определению слова «презентация», то следует отметить, что оно обладает разветвленной системой значений. В качестве исходного нами используется толкование, приведенное в Российском энциклопедическом словаре: *презентация* – это публичное представление чего-либо нового, недавно появившегося, опубликованного, созданного [1]. Среди разнообразных форм презентации мы выделяем устное профессиональное выступление перед аудиторией.

Рассмотрим подробнее содержание предлагаемого нами модуля. Он имеет лекционно-практическую ориентацию: теоретическая часть (60 %) – лекционные занятия – и практическая часть (40 %) представлена практическими занятиями, на которых каждому студенту предлагается разработать тему устной презентации по теме курсовой работы. Фактором, который играет важную роль в обучении студентов навыкам устной презентации, является анализ выступления каждого студента, проводимый преподавателем совместно со студентами. Опрос студентов показал, что они высоко оценивают значимость данной работы, и, что чрезвычайно важно, особо отмечают практическую часть, т. е. само выступление, как наиболее важный методический прием.

Презентация законченного устного сообщения перед аудиторией всегда связана с определенными трудностями для говорящего. Подтверждение этому можно найти в высказывании И.А. Зимней [2], которая выделяет три основные трудности на уровне ситуативного законченного высказывания: раскрытие предмета высказывания, формирование и удержание в памяти логической последовательности излагаемых суждений, отбор языковых средств для формирования и формулирования мысли в форме суждений. Первые две трудности относятся к плану содержания, третья – к плану выражения. Говоря на родном языке, студенты акцентируют свое внимание на содержании высказывания, так как отбор необходимых языковых средств осуществляется без контроля сознания, на уровне автоматизма. При формулировании же мысли на иностранном языке внимание говорящего неизбежно направлено на отбор языковых средств и, собственно, конструирование вербального сообщения. Происходит распределение внимания как минимум на два объекта: удержание в памяти языковых

единиц и реализация логической последовательности при раскрытии предмета высказывания. Поэтому когда студенты делают презентации перед аудиторией, поощряется привлечение различных форм наглядности. Как показывает практика, студенты предпочитают использовать компьютерный вариант наглядности.

В рамках прохождения модуля студентам предлагается ситуация профессионального общения в форме защиты курсовой работы или выступления на научной конференции, однако не исключаются и другие общие темы устной презентации.

В процессе устной презентации можно выделить две роли, реализуемые двумя категориями субъектов общения: роль говорящего и роль слушающего. В роли слушающих выступает аудитория. Для говорящего важно заблаговременно проанализировать аудиторию, выяснить принадлежность слушателей к определенной культуре, пол, возраст, образовательный и интеллектуальный уровень, профессиональный статус слушателей, принадлежность к религии и религиозность; предположить, с какими идеями говорящего аудитория может не согласиться; подумать о возможной реакции аудитории. Для этой цели важно собрать как можно больше информации о слушателях. Студенты знакомятся с определенными правилами отношений с аудиторией. К ним относятся следующие: уважительное отношение к аудитории, избегание высокомерного или снисходительного отношения к слушателям, уважение к знаниям и опыту слушателей, реализация Вашей компетентности в предмете обсуждения и достижение признания слушателей Вашей компетентности.

Выделяются следующие типы и виды информационной деятельности по форме подачи информации: вербальные и невербальные. Вербальная форма представляется устным высказыванием. Обращается особое внимание на формирование навыков работы с различными источниками для поиска необходимой информации и ее последующего последовательного и логического изложения. Конспект разработанной темы может быть полным текстом, выполняться в виде подробного плана, а также представлять собой краткие пометки в виде опорных сигналов. Приведем пример подробного плана устного выступления, который используется при объяснении структуры формата устной презентации.

The Basic Speech Outline:

I. *Introduction:* A. Attention getter; B. Significance; C. Credibility; D. Thesis Statement; E. Preview; F. Transition into your first main point;

II. *The main body:*

A. First main point: (1) First sub-point and supporting material, (2) Transition closing off main point one and opening main point two;

- B. Second main point: (1) First sub-point of this section and supporting material, (2) Second sub-point and supporting material, (3) Transition into conclusion;
III. *Conclusion*: A. Review of main points, B. Final statement;
IV. *Bibliography* (list of material used in speech).

Тем не менее, при создании письменного конспекта речи рекомендуется придерживаться несколько другого порядка изложения материала. Прежде всего, разрабатывается главная часть сообщения, затем формулируется заключение, и, в последнюю очередь, разрабатывается введение. Что касается невербальных аспектов подачи информации, важными считаются внешность, поза, выражение лица и жесты говорящего. Корректное поведение студентов во время произнесения речи отрабатывается на этапе выполнения тренировочных упражнений.

Следует обратить внимание на использование определенных речевых образцов, которые могут быть классифицированы следующим образом: речевые образцы для а) представления и приветствия; б) введения в тему презентации; в) выделения структуры и каждой части сообщения; д) вербальные клише для подчеркивания логики изложения; е) выделения главных и сопутствующих идей; ж) привлечения внимания слушающих; з) завершения выступления и подведения итогов. Студентам также сообщаются речевые образцы для организации общения с аудиторией, обсуждения ответов на вопросы, использования наглядности. Рекомендуется использовать транзиты – слова и фразы-связки – следующим образом: между введением и основной частью послания; между основной частью и заключением; между главными идеями в основной части презентации.

Приведем примеры фраз, выступающих в качестве транзитов: «*First,...*», «*The second argument...*», «*A closely related problem...*», «*If you want further evidence, look at...*», «*Next, consider...*», «*My next point is...*». При осуществлении перехода от аргументов к частным выводам рекомендуется использовать «*Thus,...*», «*Therefore,...*», «*So, as you can see...*», «*It follows then, that...*». Чтобы продемонстрировать противоположную точку зрения или другое мнение, возможно использование «*In contrast to..., consider also...*», «*Not only..., but also...*», «*In addition to..., we also need to look at...*», «*Not only should we..., but we should also...*». Переход к заключительной части речи может осуществляться при помощи таких речевых образцов, как «*By way of introduction...*», «*In conclusion...*», «*Now, let's discuss why we are here today*», «*So, what's the solution?*». Чтобы перейти от вступления к первой главной мысли основной части послания, можно

рекомендовать использовать следующие клише: *«Let's now look at the first of these three elements...»*. Главные идеи внутри основной части желательно предварить словами *«But not only knowledge is important for a professional, it's also important...»*.

Выступлениям студентов перед аудиторией предшествует стадия подготовки, которая предполагает освоение соответствующего языкового материала, что формирует социолингвистическую компетенцию. Студентам для обсуждения предлагается не только профессиональная, но и широкая общая проблематика, на основе которой составляются пробные планы и подробные конспекты тренировочных выступлений. Такая работа стимулирует речевую активность студентов. Речевые упражнения развивают речевые умения и позволяют перейти к творческой, более сложной тренировочной работе. Выполнение этой работы предполагает выбор студентом темы, фиксирование времени для подготовки и последующее воспроизведение мини презентации с учетом предыдущей тренировки.

Внимание студентов обращается на реакцию слушателей на выступление. Известно, что эффективность речи оценивается с точки зрения ее воздействия на целевую аудиторию.

По завершении прохождения модуля студенты должны: а) владеть основами публичной речи: уметь презентовать сообщения, доклады (с предварительной подготовкой); б) участвовать в обсуждении тем, связанных со специальностью (задавать вопросы и отвечать на вопросы), в) владеть навыками разговорной речи, достаточными для решения жизненно важных коммуникативных и профессиональных задач, г) понимать устную (монологическую и диалогическую речь) при общении на общие и профессиональные темы в пределах проблематики, заложенной в программе.

Несмотря на то, что актуальность умения выступать перед аудиторией очевидна, студентам дается основная посылка на то, что один из величайших инструментов профессионального успеха – это умение себя позиционировать, внятно изъясняться и выражать свои мысли.

Несмотря на важность и популярность данного модуля, существуют трудности с включением курса в учебные планы. Для того чтобы высшее учебное заведение могло эффективнее адаптироваться к европейским требованиям и стандартам, а выпускники вузов отвечали профессиональным требованиям, принятым в мире, необходимо развивать данное направление, которое имеет приоритетный характер и сделает выпускника с академическим образованием конкурентоспособным на рынке труда.

Хорошо известно, что в любом книжном магазине можно найти большой ассортимент пособий, которые могут быть использованы при обучении навыкам устной презентации, а также для самостоятельного обучения. Однако, просто ознакомление с литературой недостаточно для того, чтобы сформировать соответствующие умения. Курс по формированию умений устной презентации должен войти в учебный план как обязательный во всех вузах и на всех факультетах, где готовятся специалисты коммуникативной направленности.

Литература

1. Большой Российский энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2007.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978.
3. Секреты ораторского мастерства: Учеб. пос.; пер. с англ. Е.А. Бакушева. – Минск: ООО Попурри, 2003.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРОИЗВОДСТВА И ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА

Слово, как известно, представляет собой основную структурно-семантическую единицу языка, которая служит для именования предметов и их свойств, явлений, отношений действительности. Словосочетание также служит средством номинации предметов, процессов, качеств. Но лишь высказывание, являясь единицей речевого сообщения, соотносено с ситуацией и ориентировано на участников коммуникации.

Высказывание как единица речевого общения учитывает коммуникативную ситуацию, в нем излагается позиция говорящего с учетом его знаний о предмете высказывания и возможной реакции собеседника. Совершенно очевидно, что мы говорим не разрозненными словами и не отдельными фразами; носители языка вовлечены в текстовую деятельность: речевая деятельность реализуется в процессах текстопорождения и текстовосприятия. В свою очередь, текстовая деятельность – несамодостаточна, а включена в целенаправленную и мотивированную активность более высокого порядка – например, трудовую деятельность. Это и определяет не только содержание высказываний, но и вербальную форму их представления – выбор единиц речи и речевых клише.

В настоящее время насчитывается более трехсот определений текста. Одно из самых удачных принадлежит отечественному филологу И.Р. Гальперину: *текст* – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи и имеющее определенную направленность и прагматическую установку [1, с. 18]. Текст как сложное семантическое образование имеет ряд характеристик: цельность, связность, эмотивность, прецедентность, скважность.

К модели производства текста приложима трехфазная структура деятельности: ориентировка – исполнение – контроль.

Ориентировка представляет собой интеллектуально-мыслительную активность по осмыслению проблемной ситуации общения и предмета коммуникации. На фазе ориентировки у продуциента возникает коммуникативное намерение в виде замысла текста. Этот замысел

служит также мотивом производства текста, диктует содержание и структуру запланированной коммуникативно-познавательной программы развернутых высказываний.

Фаза *исполнения* (или реализации) текста состоит в материализации замысла общения с привлечением языковых средств. Структурными принципами построения текста являются традиционно выделяемые связность и цельность.

Полагают, что текст является целостным (или цельным), если его можно уменьшить в объеме без ущерба для смысла сообщения. Если в процессе смысловой компрессии текст сохраняет свое смысловое тождество, то такой текст цельный. Формальными показателями цельности текста являются вербальные элементы начала (название, указание на тип документа, обращения, формулы этикета) и конца сообщения (подпись автора, указатели финала: «*конец фильма*», «*продолжение следует*»; речевые этикетные формулы: «*благодарю за внимание*», «*до скорой встречи*»).

Связность является структурным свойством текста, имеющим языковые способы выражения, «это линейная, семантически, синтагматически (грамматически, синтаксически) и интонационно обусловленная связь между элементами текста» [3, с. 142]. Формальная (внешняя) связность имеет непосредственно языковое воплощение и реализуется, например, через повторы (*Девочка читает книгу. Она читает Куприна*), грамматические категории согласования (род, число, падеж), синонимические замены (*Вчера ко мне заходила знакомая. Когда подруга ушла, я пошла в магазин*) и др. «Логико-семантическая (внутренняя) связность реализуется на уровне последовательности текстовых смысловых блоков и выступает условием цельности текста» [3, с. 142]. Эта связь осуществляется зачастую без внешне выраженных языковых средств связности (*Он надел очки. Глаза стали лучше видеть*).

Объектами *контроля* являются как реализация замысла текста (определенного на этапе планирования), так и форма словесного воплощения замысла. При этом особую роль играет тот факт, что текст должен быть целостным, поскольку ассоциативность мышления может превратить текст в набор связанных между собой высказываний, не составляющих единое семантическое образование.

Важно отметить, что для производства текста характерны, в принципе, те же закономерности, что и для производства высказываний. Однако восприятие текста гораздо сложнее восприятия отдельного высказывания.

Можно утверждать, что восприятие разворачивается на двух ступенях – собственно восприятие и понимание. «Понимание вербального сообщения можно определить как процесс и результат построения в сознании реципиента ментальной репрезентации текста путем его перевода с общенационального языка на язык интеллекта при условии наличия в предшествующем опыте человека необходимых языковых и энциклопедических знаний» [3, с. 178], которые являются основой функционирования основного механизма речевосприятия – механизма прогнозирования. Как отмечает А.А. Залевская, понимание текста достигается благодаря выводным знаниям, причем необязательно знаниям по узкой специальности, но обязательно знаниям о мире, о действительности [2, с. 28].

Существует ряд подходов к проблеме изучения понимания текста. Исходя из уже указанных характеристик текста (связности и цельности), можно предположить, что существует некоторое определенное количество слов (ключевых), благодаря знанию и пониманию которых, а также за счет расшифровки структурно-синтаксической организации сообщения (его структурной модели) можно понять смысл всего текста.

Структурными опорами понимания текста являются заголовок текста и ключевые слова. Как отмечает О.И. Уланович, «ядерная цельность текста отражается в наборе ключевых слов или формулировках замысла произведения» [3, с. 142]. При этом «смысловые опоры – это языковые и неязыковые элементы текста (в широком понимании), которые вскрывают контекст и обладают способностью к приращению смысла» [3, с. 140], обеспечивая тем самым возможность установления общего смысла сообщения – т. е. понимание текста. Конечно, заголовок и ключевые слова не будут являться действенными опорами понимания, если реципиент – не носитель данного языка, и его речевой и социальный опыт не позволяют создавать проекцию текста.

К числу важнейших опор понимания текста относится также коммуникативная ситуация, воплощенная в тексте, т. е. коммуникативный контекст сообщения. Если ситуация наиболее типична, предельно понятна, она быстрее актуализируется в памяти и вербализуется.

Так, в сознании «зрелого» реципиента имеется ряд конвенциональных сценариев (в другой терминологии – семантических моделей ситуаций, сцен, моделей канонической структуры текста), которые выступают основой семантического моделирования ментальной репрезентации воспринимаемого сообщения. При восприятии речи эти сценарии прилагаются к воспринимаемому

сообщению (причем подбор подходящей модели осуществляется по «индикаторам», «ключевым признакам» текста и контекста – словам, типам высказываний, обстановке общения и т. д.), в результате чего незаполненные звенья сценариев наполняются конкретной информацией. Тем самым моделируется смысло-содержательная целостность воспринимаемого сообщения, что знаменует быстрое и эффективное достижение понимания текста.

Незаданность, размытость ситуации требует, во-первых, первичного восприятия всего текста, во-вторых, абсолютно самостоятельного моделирования новой ситуации на основе установления каузальных связей в сообщении и контекста, в-третьих, декодирования фактически всех вербальных единиц и их соотнесения с контекстом сообщения. Именно таковым представляется восприятие и понимание иноязычного текста – весьма трудоемким процессом, оптимизация которого требует правильной методической организации процесса формирования умений восприятия иноязычной речи.

Опыт изучения и преподавания иностранного языка в искусственной языковой среде позволяет утверждать о неравноуспешности порождения и восприятия родной и иноязычной речи учащимися. Выявление особенностей вербально-когнитивных процессов при порождении и восприятии родной и иноязычной речи, особенностей их формирования и функционирования в условиях учебного двуязычия, предположительно, выступает ключом к объяснению успешности / неуспешности вербальной коммуникации, а при взаимодействии в сознании нескольких языковых систем – межкультурной коммуникации.

Литература

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981.
2. Залевская, А.А. Понимание текста: психолингвистический подход / А.А. Залевская. – Калинин: Изд-во КГУ, 1988.
3. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб. пос. / О.И. Уланович. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010.

ЧАСТЬ 3

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА И ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА

Сокол Н.А., Уланович О.И.

Белорусский государственный университет, Минск

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Активно формируемая в настоящее время новая дисциплинарная матрица лингвистических исследований, именуемая в терминологии Е.С. Кубряковой как «когнитивно-дискурсивная» [3], можно полагать, имеет все шансы стать вполне автономным направлением в лингвистических исследованиях и занять достойное место в общем ряду со сравнительно-исторической, системно-структурной и антропоцентрической парадигмами. Когнитивно-дискурсивный подход уже сегодня репрезентирует собственную уникальную модель постановки и решения проблем, несмотря на несомненную близость этого ракурса видения вербально-социальных явлений к антропоцентрической исследовательской практике.

В рамках когнитивно-дискурсивного подхода дискурс рассматривается как «способ организации информации – как языковой, так и внеязыковой – в вербальной форме текста для обмена и передачи информации на основе концептуальных представлений пользователя языка» [9, с. 4]. Это своеобразная знаковая система, «в которой происходит модификация семантики и функций разных типов языковых единиц и стандартных речевых действий» [12, с. 3] в соответствии с главной прагматической установкой политического общения. При этом концептуальные социальные представления, репрезентируемые в дискурсе, изучаются в непосредственной связи с когнитивной деятельностью человека, с ценностными установками лингвокультуры, в контексте исторической эпохи – особой идеологически и национально-исторически обусловленной ментальности.

Особую значимость в качестве объекта исследования приобретает именно политический дискурс, «поскольку в этой исследовательской парадигме на первый план выдвигаются не внутрисистемные языковые отношения, а характеристики языковой личности как носителя соответствующей культуры и статусно-ролевых отношений» [12, с. 3].

Изучение механизмов проявления главной прагматической установки политического дискурса («оказание целенаправленного воздействия на массовое сознание» [9]) в корреляции с когнитивными структурами представления знаний в сознании языковой личности и через вербальную экспликацию прагматических установок непосредственно в политическом тексте позволит в перспективе разработать оптимальную вербально-когнитивную модель построения публичных выступлений для политических деятелей. Политический дискурс, как отмечает Е.И. Шейгал, «относится к особому типу общения, для которого характерна высокая степень манипулирования, и поэтому выявление механизмов политической коммуникации представляется значимым для определения характеристик языка как средства воздействия» [12, с. 5]. Актуальность изучения политического дискурса в этой связи «продиктована необходимостью поиска для политиков оптимальных путей речевого воздействия на аудиторию, с одной стороны, и необходимостью понимания аудиторией истинных интенций и скрытых приемов языкового манипулирования, с другой стороны» [12, с. 5].

Отчетливо обнаруживаемый дефицит подобных системных интегративных исследований на материале разных языков и различных политических и масс-медийных текстов выявляет многоплановый и, на сегодняшний день, слабо структурированный исследовательский диапазон в рамках когнитивно-дискурсивной лингвистической парадигмы, что требует выхода на иной уровень осмысления когнитивного пространства языка и речи.

Можно полагать, что дискурсообразующими для современного политического общения являются вербально эксплицируемые в текстах концепты – «важнейшее средство категоризации политических феноменов» [4, с. 226], базисные ментальные единицы индивидуального и массового сознания, задающие структуру и функциональные характеристики семиотического и жанрового пространства дискурса, составляющие основу различных стратегий воздействия (как аргументативного, так и манипулятивного типов [8, с. 4]).

Концепт отражает представления «о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких квантов знания» [2, с. 90].

Настоящее исследование посвящено изучению основных концептов американского политического дискурса. Практическая значимость нашей работы состоит в обнаружении и анализе ранее не выявленных

концептуальных особенностей политического дискурса. Результаты интерпретационного и статистического анализа эмпирического материала обнаруживают перспективы дальнейших исследований в намеченном ракурсе видения вербально-социальных явлений и могут быть использованы для создания теоретических моделей построения, анализа и перевода политических текстов.

Материалом для нашего исследования послужила речь Барака Обамы в поддержку принятия новой редакции Закона об избирательных правах (20 июля 2006 г.) в период его деятельности в качестве Сенатора Конгресса США [13]. Основным методом исследования явился концептуальный анализ, заключающийся в вербальной экспликации концептов посредством контекстуально-семантического анализа текстовых единиц, выступающих концептуальными единицами вербализации концепта.

Как отмечает А. Вежбицкая, любой, даже самый сложный и причудливый концепт, закодированный в языковых единицах какого-либо из естественных языков, может быть представлен в виде определенной конфигурации элементарных смыслов, которые являются семантически неразделимыми и универсальными [1]. Отсюда, в ходе исследования на основе результатов контекстуально-семантического анализа текстовых единиц мы выявляли закодированные и репрезентируемые с помощью этих вербальных средств социокультурные доминанты, выступающие дискурсообразующими элементами, семантически целостными и неразделимыми элементарными смыслами, и эксплицирующие концепты, определенная конфигурация и количественная представленность которых обеспечивают манипулятивное и аргументативное воздействие. В этом и заключалась суть проведенного нами концептуального анализа.

Аргументируя новый авторский подход в рамках когнитивного анализа, Е.Р. Левенкова отмечает, что описание концептов как элементов в составе конкретной национальной культуры потребовало введения таких терминов как «концептуальная область» (Ю.С. Степанов) и «концептосфера» (Д.С. Лихачев) [4, с. 226]. Концептосфера – это «совокупность концептов, из которых, как из мозаичного полотна, складывается миропонимание носителя языка» [6, с. 17], это «некоторое целостное и структурированное пространство», репрезентирующее концептуальный мир, «в котором формируются и действуют национальные языковые личности субъектов и объектов политики» [4, с. 226].

Анализ опыта изучения концептосферы политического дискурса в различной лингвокультурной среде позволяет нам утверждать

о существовании поливариантных подходов к выделению ключевых концептов политического дискурса, что не исключает факта взаимопреemptственности теорий и их взаимодополняемости. Так М.А. Филиппова особое внимание уделяет идеологическому концепту «Демократия», анализируя его образные и ценностные характеристики [10]. Рассматривая политический дискурс как общение, характеризующееся высокой степенью манипулирования, интенциональную базу которого составляет борьба за власть, Е.И. Шейгал анализирует в своей работе концепты «Власть» и «Политика» как базовые в политическом дискурсе в силу их высокого манипуляторного и контролирующего потенциала [12]. Е.А. Моргун в качестве дискурсообразующего звена инаугурационного дискурса выделяет триединство концептов «президент – власть – народ» [7].

Анализ и обобщение концептуальных исследований политического дискурса позволил нам выделить следующие концепты, выступающие универсальными смыслообразующими звеньями и функционально значимыми элементами во всем разнообразии речевых практик политического дискурса, что не исключает вариативности пропорционального соотношения индекса представленности того или иного концепта в конкретном текстовом документе. Итак, концептосфера политического дискурса представляется комплексом следующих взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга концептов: *народ, власть, политика (демократия), патриотизм (Россия / Америка), процветание, кризис, президент, солидарность, враг (терроризм)*.

Приняв отмеченную совокупность концептов в качестве базовой номинальной модели концептосферы политического дискурса, не имеющей национальной и социокультурной привязки (т. е. не отражающей этнокультурную специфику конкретных субъектов, объектов и ценностных доминант некоторой национальной политики), мы проанализировали конкретно-ситуативную реализацию этой модели в конкретном образце дискурсивной практики – речи Б. Обамы (In Support of HR 9 – the Voting Rights Act, 26 июля 2006 г. [13]).

Контекстуально-семантический анализ речи позволил обнаружить 424 случая вербальной экспликации концептов в формате определенных текстовых элементов. С учетом повторений (непосредственных или в виде дериваций) количество концептуальных текстовых элементов оказалось равным 123. Так, языковой элемент ‘we’, вербализующий концепты «народ» и «власть», представлен в 39 случаях, что составляет 9% от общего количества случаев вербальной экспликации концептов в речи (424). Концептуальный анализ всего массива концептуальных

текстовых элементов позволил выделить следующие концепты, эксплицируемые в речи: *власть*, *народ*, *демократия*, *солидарность*, *противостояние*, *долг*, *прогресс*.

Для вычисления индекса представленности каждого концепта в концептуальной структуре данной политической речи нами была разработана формула индексирования концепта I (%): $I = n \cdot N \times 100$, где n – количество концептуальных текстовых элементов (с учетом повторений и дериваций), эксплицирующих конкретный концепт, N – общее количество концептуальных текстовых элементов в речи (424). Результаты статистического анализа обнаружили следующие показатели индексов экспликации концептов: *прогресс* – 5%, *противостояние* – 9%; *долг* – 7%; *демократия* – 25,5%; *народ* – 25,2%; *власть* – 17,5%; *солидарность* – 10,8%.

Из приведенных статистических данных видно, что наиболее репрезентативными в концептуальной структуре данной речи являются концепты *народ* и *демократия*, суммарно представленные в более, чем 50% всех выделенных концептуальных текстовых элементов в речи. Следующим по степени репрезентативности является концепт *власть* (17,5%), составляющий в совокупности с предыдущими концептами триединство «демократия – народ – власть» как дискурсообразующее ядро концептуальной структуры речи.

Заядерными элементами в концептуальной структуре речи являются концепты *солидарность* (10,8%) и *противостояние* (9%), формирующие, кстати, оппозицию, единство противоположностей.

Наименее репрезентативны концепты *прогресс* (5%) и *долг* (7%), играющие именно в этой речи соподчинительную роль, так как значительная часть текстовых элементов, эксплицирующих эти концепты, представлена в структуре концептуальных текстовых элементов базовых концептов (*демократия*, *народ*, *власть*). Вероятно, что в ином тексте их выявление в качестве отдельных концептов вообще было бы нецелесообразным, однако в рамках нашего исследования данные концепты являются периферийными элементами в концептуальной структуре анализируемой политической речи.

Наиболее частотными текстовыми элементами, эксплицирующими концепты в тексте, являются следующие языковые единицы: ‘*we*’ (39 случаев 9%), ‘*vote*’ (36 случаев 8,4%), ‘*they*’ (26 случаев; 6%), ‘*right*’ (19 случаев; 4,5%). Статистические данные учитывают все деривационные варианты: формы числа и падежные формы существительных и местоимений; временные формы глагола ‘*vote*’ и его герундиальные формы.

Важным представляется более подробный анализ языковой единицы 'we', эксплицирующей разные концепты и представленной в разных грамматических формах. В анализируемом тексте грамматическая форма 'I' используется в 22 случаях, что, в целом, весьма характерно для американского политического дискурса. В ряде случаев форма 'we' используется (Б. Обамой) с целью отождествления говорящего с народом и / или властью, т. е. текстовый элемент 'we' может эксплицировать как концепт *народ*, так и *власть*.

(1) "*We need to work on getting more people to the polls on election day*" – в этом примере элемент 'we' явно репрезентирует концепт *власть*, представленный в речи также и другими элементами, такими, как (считаем уместным привести все единицы вербализации концепта): 'I', 'President', 'Congress', 'both sides of the aisle', 'representative', 'chambers', 'leadership', 'chairmen', 'official', 'Senate', 'law', 'we', 'you', 'they', 'people' (в контексте "*people in Congress*"). В приведенном фрагменте (пример 1) Б. Обама, очевидно, призывает всех вышеупомянутых представителей власти (включая себя) сделать избирательные участки как можно более доступными для народа (*people*) в день выборов.

Помимо концепта *власть*, элемент 'we' также присутствует в вербальной структуре концепта *народ*, но любопытно то, что в рассматриваемом нами тексте концепт *народ*, эксплицируемый через элемент 'we', всегда представлен в непосредственной связи с концептом *власть* (2): "*It's clear that we have come a great distance but we still have a great distance to go*". Данный пример (2) употребления 'we' наглядно иллюстрирует связь власти и народа, которые должны пройти огромный путь к совершенствованию законодательства об избирательных правах: власть – через работу законодательных органов, народ – через борьбу за свои права.

Как отмечает М.Д. Невинская, «концептуальная оппозиция народ-власть» организует пространство политического дискурса, определяя основные векторы коммуникации, ее содержательно-тематическую структуру и жанровую дифференциацию», а также отражается во взаимообусловленных ассоциативных связях и в регулярной совместной встречаемости [смежных концептов] в общих контекстах (как на уровне микроконтекста лексической сочетаемости, так и на уровне макроконтекста целого текста) [8, с. 6]. В анализируемом нами тексте концептуальная оппозиция «*народ-власть*», бесспорно, характеризуется регулярной совместной встречаемостью смежных концептов *народ* и *власть* и отчетливо эксплицируется именно на уровне микроконтекста функционирования лексической единицы 'we'.

Эту связку «народ-власть», которая представлена в 47,5% случаев употребления 'we' в тексте, мы отметили не случайно, поскольку эта диада не только и не столько является своего рода символом демократии («власти народа»), сколько демонстрирует наличие и оправдывает выделение таких немаловажных концептов, как *солидарность* (прежде всего) и *противостояние*, формирующих еще одну оппозицию на уровне ядерных элементов в концептуальной структуре текста.

Под *солидарностью* и *противостоянием* мы имеем в виду *солидарность* / *противостояние* не только власти и народа, но и упомянутые явления и процессы внутри самой структуры власти, так как Соединенные Штаты Америки по партийному устройству представляют собой государство с ярко выраженной двухпартийной системой (партия демократов и партия республиканцев). В рассматриваемой речи сенатор Б. Обама, принадлежащий к демократической партии, для обозначения этой двухпартийной системы в положительном смысле дважды употребляет выражение "*both sides of the aisle*" («обе стороны коридора [власти]»), которое, несомненно, помимо концепта *власть*, репрезентирует также концепт *солидарность*: "...*I want to thank both chambers, and both sides of the aisle...*" (3). А вот как двухпартийная система характеризуется выступающим в негативном ключе, отражая уже концепт *противостояние*, хотя концепт *солидарность* здесь также присутствует: "*At a time when Americans are frustrated with the partisan bickering that too often stalls our work, the refreshing display of bipartisanship we are seeing today reflects our collective belief in the success of the Act and reminds us of how effective we can be when we work together.*" (4). Двухпартийная система охарактеризована как огорчающая американцев бессмысленная «партийная возня («межпартийщина»), которая слишком часто тормозит нашу работу [работу власти]» (*the partisan bickering that too often stalls our work*). Однако сенатор Обама, все же, настроен оптимистично, напоминая, «чего мы [власть; оба коридора власти] способны достичь, если мы будем работать сообща» (*how effective we can be when we work together*).

В целом, приведенный выше фрагмент (4) можно полагать, отражает всю суть речи Обамы в поддержку принятия нового закона об избирательных правах. Данный фрагмент речи представляет особый исследовательский интерес еще и потому, что он лаконично интегрирует ряд концептов. Экспликацию концептов *власть*, *солидарность* и *противостояние* мы уже продемонстрировали. Концепт *народ* представлен довольно сильным и аффективно насыщенным элементом 'Americans' (количество употреблений в тексте – 12, что

составляет 11% от общего количества текстовых элементов, эксплицирующих концепт *народ*). Упомянутое выражение “*how effective we can be when we work together*” относится к «соподчинительным» (периферийным в структуре) концептам *долг* и *прогресс*.

Выделенный нами концепт *долг*, как правило, эксплицируется модальными глаголами, однако преимущество отдается не категоричному глаголу ‘*must*’ (употреблен всего дважды в тексте), а иным формам, отражающим модальность, таким как глаголы ‘*have to*’ и ‘*need to*’ (употребляются 4 и 7 раз соответственно; суммарно составляя 35% от всех эксплицирующих концепт *долг* элементов).

Концепт *прогресс*, помимо ‘*work*’, представлен в анализируемом фрагменте (4) единицами ‘*success*’ и ‘*effective*’.

Ядерный концепт *демократия* в данном предложении (4) непосредственно не представлен, однако опосредованно присутствует в совокупности интегрированных элементов “*how effective we can be when we work together*”.

Итак, мы подошли к анализу концепта *демократия*, без которого наша работа представлялась бы неполной. Этот концепт эксплицируется разнообразными текстовыми элементами, характеризующимися высокой частотностью употребления: ‘*representative*’, ‘*people*’, ‘*minority*’, ‘*community*’, ‘*citizens*’, ‘*rights*’, ‘*freedom*’, ‘*justice*’, ‘*progress*’, ‘*commitment*’, ‘*democratic*’, ‘*peaceful protestors*’, ‘*conscience*’, ‘*vote*’ (во всех формах), ‘*law*’, ‘*we*’ (помимо случаев репрезентации концептов *власть* и *народ*).

Наиболее ярко этот концепт представлен в ранее проанализированном элементе с позиции семантики и контекстов его употребления – элементе ‘*we*’, который эксплицирует концептуальную оппозицию «народ-власть». В ряде микроконтекстов функционирования лексической единицы ‘*we*’ в речи Обамы обнаруживается совместная встречаемость всех трех выделенных нами ядерных концептов *народ-власть-демократия*, как отражение сути демократии («власть народа») (19 случаев употребления; 17,6% от общего количества эксплицирующих концепт *демократия* вербальных элементов).

Показателен и репрезентирующий концепт *демократия* потенциал текстовых элементов ‘*vote*’ и ‘*right*’: ‘*vote*’ (36 случаев употребления (в совокупности всех дериваций); 33%); ‘*right*’ (19 случаев; 17,6%). Концептуальный элемент ‘*right*’, можно утверждать, является абсолютным индикатором концепта *демократия*: принадлежит исключительно данному концепту и характеризуется высокой частотностью.

Элемент *'vote'* полифункционален, поскольку в зависимости от формы употребления, может принадлежать к различным концептам. Так, существительное *'voter'* вербализует концепт *народ* и весьма репрезентативен в этой функции: 13 случаев употребления (12% от общего количества эксплицирующих концепт элементов). Другие формы (*'vote'*, *'voting'*) характеризуют исключительно концепт *демократия*, так как право голоса как средство волеизъявления граждан выступает неотъемлемой частью демократичного общества, важнейшим инструментом демократии. Впрочем, в том, что концептуальный элемент *'vote'* в данном тексте представлен столь активно, нет ничего удивительного: анализируемый текст о защите избирательного права.

Текстовый элемент *'people'* не столь репрезентативен (6 случаев употребления), однако лексическая единица фактически дала название одному из ядерных концептов – *народ*. *'People'* репрезентирует ряд концептов (*власть, народ, противостояние, демократия, солидарность*), зачастую образуя узлы их пересечения.

Полифункциональными, т. е. репрезентирующими симультанно несколько концептов, являются также (помимо ранее проанализированных *'vote'* и *'we'*) и *'peaceful protestors'*, *'citizen'*, *'both sides of the aisle'*, *'work'*, *'law'*, *'debt'*, *'challenges'*, *'conscience'*, которые функционируют на пересечении двух, трех, изредка пяти концептов. Например, элемент *'peaceful protestors'*, будучи лишь единожды употребленным, одновременно репрезентирует концепты *народ, противостояние, демократия*: “...he led 600 peaceful protestors demanding the right to vote...” (5).

Результаты анализа относительно небольшого текста – фрагмента политического дискурса, а также построения его концептуальной структуры наглядно и убедительно демонстрируют, что ключевым концептом американского политического дискурса, ядром концептосферы выступает концепт *демократия*, в значительной степени представленный концептуальными элементами *'we'*, *'vote'* и *'rights'* и образующий триаду «демократия – народ – власть». Заядерные элементы концептуальной структуры *противостояние* и *солидарность* образуют дихотомическую оппозицию концептов. Периферию концептуальной структуры текста формируют концепты *долг* и *прогресс*, которые фактически не имеют ярко выраженных исключительно «своих» элементов вербализации, а опосредованно представлены в вербальной структуре других концептов. Эти элементы можно назвать фоновыми, так как они усиливают репрезентативный потенциал значимых концептуальных элементов.

Говоря о текстовых элементах вербализации концептов, необходимо отметить, что стоит уделять особое внимание анализу в тексте контекстуальной семантики личных местоимений, модальных глаголов и модальных выражений. Анализ речи Обамы позволяет предположить, что в политическом дискурсе, представляющем собой особый тип общения, говорящий использует менее категоричные модальные конструкции, выражающие скорее *желательность, совет, побуждение*, а не *обязательность, долженствование, принуждение*. Нередко используются эмоционально насыщенные выражения, косвенно подразумевающие модальность, как, например, в следующем примере, эксплицирующем концепт *долг*: “*When they’re coming toward you spewing hatred and violence, how do you simply stop, kneel down, and pray to the Lord for salvation?*” (6).

Безусловно, настоящая работа представляет собой лишь срез, в рамках которого невозможно сделать обобщенные выводы о характере американского политического дискурса. Однако полученные результаты являются отправной точкой (основой) для дальнейшего исследования в намеченном направлении, формируют одну из возможных моделей постановки задач и их решения, реализуют частный случай построения интегральной модели политического текста, позволяют приблизиться к решению более глобальной задачи – разработке универсальной когнитивной модели политического дискурса, определяемой Д.В. Шапочкиным как «абстрактный конструкт ментальных знаний, который ограничен социальной (политической) сферой общения и в котором прослеживается, а также реализуется неограниченное количество имплицитных и эксплицитных интенций коммуникантов» [11, с. 8].

В общеметодологическом плане наше исследование позволило обнаружить методику описания базовых смыслов политического дискурса, реализующих его главную прагматическую установку и воплощающих этнокультурную специфику определенной национальной политики.

Литература

1. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – Москва: МГУ, 1996.
3. Кубрякова, Е.С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков / Е.С. Кубрякова // Вопросы филологии. – 2001. – № 1 (7).

4. Левенкова, Е.Р. Концептосфера политического дискурса Великобритании на рубеже XX – XXI веков / Е.Р. Левенкова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 11. – 2009. – № 4.
5. Манаенко, Г.Н. Соотношение концепт – значение языкового выражения / Г.Н. Манаенко // Филология. Вып. 3. – 2012. – № 3.
6. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: Учеб. пос. / В.А. Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2004.
7. Моргун, Е.А. Концептуализация инаугурационного дискурса (на примере инаугурационных речей американских президентов) / Е.А. Моргун // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2010. – № 11 (192). – Вып. 42.
8. Невинская, М.Д. Концептуальная оппозиция «народ – власть» в политическом дискурсе: Автореф. диссер. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М. Д. Невинская. – Волгоград, 2006.
9. Рожкова, О.Е. Когнитивно-прагматические аспекты политического дискурса: Автореф. диссер. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О.Е. Рожкова. – Калининград, 2003.
10. Филиппова, М.А. Идеологический концепт «демократия» (на материале лингвокультуры США): Автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / М.А. Филиппова. – Волгоград, 2007.
11. Шапочкин, Д.В. Когнитивные аспекты политического дискурса (на материале британских, американских и немецких публичных политических речей): Автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.20 / Д.В. Шапочкин. – Тюмень, 2005.
12. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: Дис. ... канд. фил. наук: 10.02.01, 10.02.19 / Е.И. Шейгал. – Волгоград, 2000.
13. Remarks of Senator Barack Obama In Support of H.R. 9, the Voting Rights Act: Complete Text // Best Speeches of Barack Obama through his 2009 Inauguration. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obamaspeeches.com/084-Support-of-HR-9-the-Voting-Rights-Act-Obama-Speech.htm>. – Дата доступа: 11.10.2012.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ, ЗАМЕНЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Языковые особенности аналогичных стилей в языке оригинала и языке перевода часто не совпадают, поэтому принадлежность текстов оригинала и перевода к определенному функциональному стилю предъявляет особые требования к переводчику и оказывает влияние на ход и результат переводческого процесса. Специфика того или иного вида перевода зависит не только от языковых особенностей, характерных для соответствующего стиля каждого из языков, участвующих в переводе, но также от соотносительности этих особенностей между собой, от того, насколько совпадают стилистические характеристики данного типа материалов в обоих языках. Если какие-либо особенности обнаруживаются только в одном из языков, то при переводе специфические средства изложения в языке оригинала заменяются языковыми средствами, характерными для данного стиля в языке перевода. Иными словами, происходит стилистическая адаптация перевода. *Стилистическая адаптация перевода* – это обработка текста перевода в интересах литературных канонов или традиций, свойственных лингвокультурному обществу – носителю языка перевода – и актуальных для всех говорящих на этом языке.

Расхождения в языковых особенностях англоязычных и русскоязычных газетно-информационных материалов вызывают необходимость стилистической адаптации при переводе.

Во всех языках существуют схожие стилистические средства, однако функции, которые они выполняют, могут различаться. Следовательно, стилистические преобразования при переводе не менее важны, чем лексические и грамматические. Однако между лексикограмматическими и стилистическими трансформациями имеется существенное различие. При передаче стилистических особенностей исходного текста переводчик должен руководствоваться следующим принципом: главное – не дословная передача стилистического приема, а сохранение коммуникативного эффекта оригинала – той функции, которую выполняет определенное стилистическое средство. При переводе стилистически окрашенных речевых единиц с английского на русский язык следует учитывать, что не для каждой из них можно подобрать полное или частичное соответствие.

Рассмотрим применение приемов стилистической адаптации перевода на конкретных примерах.

Для англоязычных заголовков характерно широкое использование глагольных форм. Стилистическая адаптация в таких случаях достигается посредством замены глагольных форм в англоязычных заголовках именными формами в русскоязычных вариантах: *20 Killed in Air Crash – ‘Гибель 20 человек в авиационной катастрофе’*; *Exports to Russia are rising – ‘Увеличение экспорта в Россию’*; *Want No Hysteria in Toronto Schools – ‘Протесты против насаждения военной истерии в школах Торонто’*; *Bomb blast hits in Tel-Aviv – ‘Взрыв автобуса в Тель-Авиве’*; *Johnson sends message – ‘Послание Джонсона’*.

Для англоязычных газетных материалов характерно использование разговорных оборотов. Эта особенность наблюдается в самых серьезных по содержанию текстах: *Candidates must be nominated on official nomination papers, giving their full name and home address; a political or personal description of **up to six words** may be included*. Для английского читателя эти разговорные формы давно стали привычными и не воспринимаются как нечто особенное. Если же их сохранить в переводе, то на русскоязычного читателя они произведут значительно более сильное впечатление. Тем самым при переводе будет нарушена стилистическая окраска оригинала, и такой текст будет восприниматься русским читателем как нечто несерьезное и неуместно фамильярное. Поэтому наиболее правильным в подобных случаях будет отказ от передачи жанровых особенностей во имя адекватной передачи характера жанра в целом: *What is the meaning of the North Korean Foreign Ministry’s strange statement on Thursday that is now **bad “nukes”**?* – ‘Что же все-таки заставило министра иностранных дел КНДР объявить о том, что страна обладает ядерным оружием?’

Еще одной особенностью англоязычных газетно-информационных материалов является широкое использование жаргонизмов, перифраз, что является неуместным для русскоязычных текстов аналогичного характера и, следовательно, требует применения приемов адаптации при переводе для сохранения стилистической адекватности текста перевода: *Tony Blair has again given us all the slip. – ‘Тони Блэйер снова искусно ушел от ответа’*.

Нередко в англоязычной печати руководители государств и министры называются по именам, их фамилии могут фамильярно сокращаться, что также неуместно с точки зрения русскоязычного получателя информации, поскольку в русскоязычных газетных текстах исключено употребление сокращений имен и фамилий известных личностей. Соответственно, в подобных случаях переводчик вынужден

прибегать к стилистической адаптации: сокращенные имена передаются на русский язык с помощью замен, при переводе необходимо указать полное имя того или иного государственного деятеля: *Bob Kennedy – Robert Kennedy, Mac – Macmillan, Winnie – Winston Churchill, Montie – Montgomery, Ike – Eisenhower.*

Разговорные элементы жаргонного и фамильярного характера, типичные для англоязычных газетно-информационных материалов, нередко встречаются и в англоязычных заголовках. Они также заменяются более нейтральными при переводе на русский язык: *Hip and Square Films – ‘ультрамодернистские и традиционные фильмы’; Say hello to intelligent pills – ‘Разработана “интеллектуальная пилюля”’; 25, 000 New England cotton workers hit the bricks – ‘Забастовка 25 000 текстильщиков Новой Англии’.*

Англоязычные газетно-информационные материалы характеризуются сжатостью высказывания, что обусловлено необходимостью вместить в рамки одного предложения большой объем разнообразной информации. На языковом уровне сжатость высказывания достигается за счет использования различных синтаксических и морфологических средств, например, инфинитивных оборотов. Широко используются субъектные инфинитивные обороты (Complex Object), которые употребляются с такими глаголами, как *to seem, to believe, to appear, to say, to suppose: He is supposed to have read the article.* – ‘*Полагают, что он прочитал статью*’. Русскоязычным газетным текстам также присуща лаконичность, однако в русскоязычных текстах это требование соблюдается менее строго, чем в англоязычных, в силу эксплицитности русского языка. Поэтому русскоязычный вариант, как правило, более пространный: *According to W.H.O. statistics, heart diseases were the No.1 killer.* – ‘*Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, первое место среди всех причин смертности занимали сердечные заболевания*’.

Англоязычная журнально-газетная литература полна образных выражений, которых в аналогичной русской литературе намного меньше. Очень распространены метафоры, возникшие на базе транспортной, географической, спортивной и технической терминологии: *The question was sidetracked* – ‘*Обсуждение вопроса было отложено в долгий ящик*’ (Дословно: *вопрос был загнан на запасный путь*).

Для передачи языковых образов оригинала необходимо по возможности находить такие же привычные образы в языке перевода: *Then there was Putin’s bizarre U-turn on ratification of the Kyoto Protocol.* – ‘*Случилось это, когда Владимир Путин совершенно неожиданно*

кардинально поменял свою позицию относительно Киотского протокола’.

При отсутствии близких фразеологических соответствий, перевод должен осуществляться с помощью других средств – с соблюдением всех параметров эквивалентности. Это же правило применимо к переводу английских идиом и экспрессивных элементов текста: *The Minister is barking up the wrong tree.* – ‘Министр заблуждается в своих обвинениях’.

При передаче на русский язык английских идиом и прочих экспрессивных элементов идеальным вариантом будет перевод аналогичными сочетаниями (по структуре/лексическому составу и коммуникативной функции). Однако следует учитывать, что русская идиома должна соответствовать английской также по стилистическим параметрам: *to follow in somebody's footsteps* – ‘пойти по чьим-то стопам’; *shadow cabinet* – ‘теневого кабинет’; *to give publicity / to make public* – ‘предавать гласности’.

В отдельную группу можно выделить политические идиомы и устойчивые выражения, у которых существует эквивалент либо аналог в ПЯ. Соответственно, он и употребляется при переводе, это – оптимальный вариант: *absolute liability* – ‘неограниченная ответственность’; *diversion of firearms* – ‘утечка огнестрельного оружия’; *to throw out a bill* – ‘отклонить законопроект’.

Одним из самых распространенных стилистических приемов в англоязычных статьях является *повторение*. Повторения отдельных слов и словосочетаний в общественно-политической литературе зачастую несут эмоциональную окраску. В английском языке данный прием употребляется намного чаще, чем в русском, особенно в газетной публицистике. Сохранить повторение при переводе не всегда представляется возможным, так как это может привести к нарушению норм русского языка. Чаще всего возникает необходимость применения опущений и замен: *A policy of see no stagnation, hear no stagnation, speak no stagnation has had too long a run for our money.* – ‘Слишком долго мы расплачиваемся за политику полного **игнорирования и замалчивания** застоя в нашей экономике’.

Среди стилистических приемов, широко распространенных в английской прессе, также можно выделить синонимические пары: *just and equitable treatment of all nations* – ‘**справедливое отношение ко всем нациям**’. Традиционные синонимические пары часто не сохраняются в переводе, иногда из-за отсутствия соответствующего синонима в русском языке, иногда потому, что такая пара может быть воспринята в русском языке как плеоназм.

В общественно-политических текстах очень широко употребляются *метафоры*. Однако большинство из них относится к разновидности так называемых «лексикализованных метафор». Также можно отметить рост популярности *метонимии* в публицистике. При передаче выразительных средств на русский язык часто возникает необходимость применения нейтрального перевода, что применительно и к переводу метафоры, и метонимии.

Особую сложность представляет перевод метонимии, так как употребление данного стилистического приема в русском и английском языке существенно различается. Для правильной передачи метонимии переводчик вынужден возвращаться к первоначальному смыслу слова, значение которого изначально было положено в основу метонимии, т. е. конкретное понятие заменяется абстрактным: *“It [the flood] has hurled us a great deal”*, the Pakistan Prime Minister told correspondents last week as he toured the destruction in the flooded provinces. – «Наводнение нанесло нам огромный ущерб», – сказал корреспондентам премьер-министр Пакистана, на прошлой неделе во время поездки по пострадавшим от наводнения районам’.

Что касается перевода *сравнения*, сложности здесь могут возникнуть лишь при различии семантических структур английского и русского слова: *Instant history, like instant coffee, can sometimes be remarkably palatable.* – ‘Современная история, как растворимый кофе, иногда может быть необыкновенно приятна’.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что использование некоторых стилистических приемов в английском языке имеет свои особенности. Следовательно, прямой перевод во многих случаях не представляется возможным. Кроме того, один и тот же прием иногда имеет различный коммуникативный эффект в двух языках, например: *soft panic* – ‘тихая паника’. Причина здесь не только в национальных особенностях стилистических приемов, но и в их многофункциональности. Таким образом, часто возникает необходимость вводить стилистические трансформации и замены.

Жанрово-стилистическая специфика оригинала непосредственным образом определяет задачи перевода. Специфика стиля общественно-политических газетных текстов ставит перед переводчиком дополнительные задачи, поскольку полноценный перевод газетного материала, помимо фактически точной передачи содержания, должен донести до реципиента и все эмоциональные элементы, содержащиеся в оригинале, так же как и его политическую направленность. Соответственно, перед переводчиком стоит задача сохранить экспрессивные черты оригинала и его тон. Однако, всегда есть

опасность не донести эмоциональный эффект оригинального текста или, наоборот, переборщить с красками. Применение приемов стилистической адаптации помогает избежать ошибок при переводе, позволяет достичь стилистической адекватности текста перевода тексту оригинала.

Литература

1. Алимов, В.В. Общественно-политический перевод: Учеб. пос. / В.В. Алимов, Ю.В. Артемьева. – М.: КомКнига, 2007.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. пос. / В.Н. Комиссаров – М.: Высшая школа, 2001.
3. Комиссаров, В.Н. Общая теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: ЧеРо, 1999.
4. Микоян, А.С. Проблемы перевода текстов СМИ [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text12/12.htm>. – Дата доступа: 14.13.2012.
5. Миньяр-Белоручева, А.П. Английский язык: учебник устного перевода / А.П. Миньяр-Белоручева, К.В. Миньяр-Белоручев. – М.: Экзамен, 2006.
6. Паршин, А. Теория и практика перевода / А. Паршин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.perevod4ik.com/aticles/article3-2.php>. – Дата доступа: 14.13.2012.

Криворот В.В.

Белорусский государственный университет, Минск

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕФИКСАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В словаре лингвистических терминов Д.Э. Розенталя префиксация определяется как способ словообразования и формообразования путем присоединения приставок к корням и основам [3, с. 361].

Некоторые исследователи подчеркивают, что префиксы в отличие от суффиксов, служат в основном не для перевода одной части речи в другую, а для изменения лексического значения слова. Так, например, Н.Н. Амосова пишет: «... в английском языке префиксы выполняют только исключительную функцию средства перестройки лексического значения слова». И.В. Арнольд в книге «Лексикология современного английского языка» дает следующую формулировку термину префикс: «Префиксами называют словообразовательные морфемы, предшествующие корню и изменяющие лексическое значение слова, но, в большинстве случаев, не влияющие на принадлежность его к тому или иному лексикограмматическому классу» [2, с. 91]. Однако другие авторы склонны признать, что ряд префиксов все же способны переводить одну часть речи в другую, их называют «конвертирующими». Например, префикс *de-* может образовывать глаголы от существительных: *deplane* (высаживать, выгружать из самолета), *detrain* (высаживать, выгружать из поезда). С помощью префикса *anti-* можно образовать прилагательные от существительных: *antinoise* (*mex.* противошумовой).

В.И. Шкарупин выделил 25 «конвертирующих» префиксов в префиксальной системе английского языка, которые составляют две большие группы: 1) префиксы, образующие глаголы от субстантивных и адъективных основ: *be-, de-, dis-, en-/in-, inter-, out-, over-, re-, un-*; 2) префиксы, образующие имена прилагательные от субстантивных основ, словосочетаний и причастий: *ante-, anti-, inter-, intra-, multi-, over-, poly-, post-, pre-, pro-, sub-, super-, supra-, un-, under-* [2, с. 96].

Согласно другой классификации, префиксы можно разделить на: исконные – заимствованные; транспонирующие – нетранспонирующие; отрицательные – неотрицательные, одновалентные – многовалентные.

Что касается английского и французского языков, то необходимо отметить, что большинство префиксов в этих языках являются заимствованными из латинского и греческого языков. Кроме того

в английском языке много префиксов заимствовано из французского языка. Большое количество префиксов выражают отрицательное значение, что и повлекло за собой выделение особого класса отрицательных префиксов. Наличие большого числа таких префиксов зачастую вызывает некоторые сложности в выборе конкретного префикса в определенной ситуации, так как присоединение префикса зачастую зависит не от определенного правила, а от установившейся практики словоупотребления.

Некоторые префиксы могут вступать в сочетание только с основами одной части речи, другие же с основами нескольких частей речи. По данным К.В. Пиоттух из сорока двух словообразовательных префиксов английского языка пять префиксов участвуют только в словообразовании глаголов (*en-, out-, be-, de-, un-*), пять только в словообразовании существительных (*ex-, arch-, ana-, dys-, per-*); три (*for-, sur-, re-*) образуют глаголы и существительные и т. д. [2, с. 94 – 95].

Префиксы могут образовывать различные транспортирующие (Pref + N=V; Pref+A=V; Pref+N=A) и нетранспортирующие схемы и модели (Pref+N=N; Pref+A=A; Pref+V=V).

В современном английском языке существует большое количество слов с приставками, которые частично или полностью утратили свое значение, при отделении этих приставок оставшаяся часть не может быть признана самостоятельным словом. Такие слова признают непроемными. Например, *arrive* (приезжать), *become* (становиться), *dispatch* (отправлять), *precise* (точный), *prepare* (готовить), *reduce* (сокращать), *remember* (помнить), *subject* (подчинять), *understand* (понимать) и др.

Из отрицательных префиксов английского языка префикс *un-*, который употребляется и с исконно английскими словами, и с отглагольными формами, является самым продуктивным и может использоваться не только с прилагательными, но и с глаголами: *unapproachable* (недоступный), *unbelievable* (невероятный), *unending* (бесконечный), *unknown* (неизвестный).

Существенное отличие функций префиксов от суффиксов во французском языке состоит в том что, так как ударение во французском языке всегда падает на последний слог, то когда суффиксы находятся в конце слов, они оказываются сильнее связанными с производящей основой. Префиксы, которые имеют словообразовательное значение, более независимы от словообразовательной основы, чем суффиксы, что способствует процессу лексикализации, то есть их употребления в качестве самостоятельных слов. Например, *ultra-* ультра; *super* – наилучший, лучшего качества [4, с. 71].

Как правило, префиксы французского языка, в отличие от суффиксов, не служат для перевода слов из одной части речи в другую: succès (сущ.) – insuccès (сущ.), *composer* (сущ.) – *recomposer* (сущ.); но *enchanter* (гл.) – *enchantement* (сущ.), *observer* (гл.) – *observateur* (сущ.), *triste* (прил.) – *tristement* (нар.), *simple* (прил.) – *simplement* (нар.) и др.

Л. Гильбер делит все префиксы на три группы в зависимости от их активности: **активные**, к которым он причисляет, например, префиксы *anti-*, *hyper-*, *super-*, *re-*, *de-*, *sur-*; **полуактивные**: *a-(ad-)*; **неактивные**, которые можно выделить только этимологически: *ab-*; *pour-*; *pro-*, *par-*, *per-*; *co-* и др. [4, с. 72]. Неактивные префиксы фактически являются квазипрефиксами. Слова с такими квазипрефиксами являются результатом опрошения, т. е. такого морфологического процесса, причиной которого являются семантические изменения, в результате которого слово постепенно утрачивает свою внутреннюю форму и приобретает целостное немотивированное значение, при этом границы между морфемами постепенно стираются. Благодаря опрошению язык приобретает новые корневые морфемы, которые становятся центрами новых словообразовательных гнезд и соединяются с новыми аффиксами. Так, например, слово «вкус» (сравните: *кус-ать*, *кус-ок*) и образованные от этого слова – *вкуснятина*, *превкусно* и т. д.; «забыть» от «быть», и его дериваты: *забывчивый*, *забывчивость* и т. п. [1, с. 15].

Ш. Балли писал о наличии во французском языке довольно многочисленной группы слов с ничего не значащими неактивными, лишенными словообразовательного значения, префиксами, которые он назвал «условными этикетками» [4, с. 72], так например: префиксы *pro-*, *per-*; *co-* (*con-*, *com-*, *cor-*) в словах *promettre* (обещать); *permettre* (позволять); *commettre* (совершать). Также как и в английском языке слова с такими префиксами воспринимаются современными носителями языка как непроезженные.

Среди активных префиксов французского языка можно выделить несколько основных семантических групп: отрицательно-привативные префиксы; префиксы интенсивности; префиксы локального значения.

Группу отрицательно-привативных префиксов можно разделить в свою очередь на несколько подгрупп:

- префиксы отрицания: (*a-* (+сущ., прил.) – *anormalité* (ненормальность), *asocialité* (асоциальность), *asymetrique* (асимметричный), *atemporel* (вневременной); *non-* (+сущ., прил., прич.) – *non-assistance* (отказ от содействия), *non-participation* (неучастие), *non-combattant* (несражающийся), *non-concerté* (несогласованный), *non-recevable* (неприемлемый); *in-(im-; il-; ir-)* (+сущ., прил., прич.) – *inégalité*

(неравенство), *inécoutable* (режущий слух), *immodest* (нескромный), *illégitime* (незаконный), *irresistible* (непреодолимый);

- антонимические префиксы: *anti-* (+сущ.) – *antiphrase* (антифраза), *antimatière* (антивещество), *de-*(*dis-*) (+сущ., прил., глаг.) – *disproportion* (несоразмерность), *deforestation* (сведение леса), *dégelant* (противообледенитель), *déloyal* (нелояльный), *défaire* (разрушить сделанное), *degarnir* (опустошать), *disparaître* (исчезать);

- префиксы противопоставления: *anti-*(+сущ., прил.), который в данном случае выступает антонимом префикса *apro-*. Так, например, *antimilitarist* (антимилитарист, антимилитаристский), *antimissile* (противоракетный), *antiterroriste* (антитеррористический).

Префиксы интенсивности (Л. Гильбер называет их «*préfixes à valeur de superlatif*»), обозначающие высшую степень качества, включают: *super-*, *hyper-*, *extra-*, *sur-*, *archi-*, *ultra-*. Л. Гильбер и Ж. Дюбуа высказали мнение о наличии тенденции в формировании системы степеней сравнения в современном французском языке синтетическим способом, то есть посредством таких префиксов, которые восполняют тем самым отсутствие суффиксов интенсивности. Однако не следует забывать о том, что французский язык является аналитическим языком, и степени сравнения могут также быть выражены аналитически [4, с. 75]. Изучив более детально данную группу префиксов, авторы выяснили, что, например, префикс *super-* чаще употребляется в лексике кино, в военной лексике и др., например, *super-vedette* (суперзвезда), *super-festivale* (суперфестиваль). Префикс *hyper-* скорее присущ научной терминологии (медицине, психологии, математике): *hyperalgésie* (повышенная болевая чувствительность), *hypersomnie* (повышенная сонливость), *hyperplan* (гиперплоскость) и др. Префикс *extra-* (нечто необычное, чрезвычайное, отличного качества) довольно часто встречается в рекламной лексике: *extra-fin* (сверхтонкий), *extra-fort* (сверхпрочный), *extra-sensible* (сверхчувствительный). Префикс *sur-* (один из самых активных и продуктивных префиксов) характерен для экономической терминологии, а также встречается в политической, технической терминологии и в словах международной лексики: *surinvestir* (производить чрезмерные капиталовложения), *surplus* (остаток, излишек), *surintensité* (сверхток). Антонимичным этому префиксу является префикс *sous-*, который обозначает «низшую степень, низшее качество», например, *sous-alimentation* (недоедание), *sous-développement* (отсталость). Префикс *ultra-* в значительной мере встречается в политической, научной, рекламной и в разговорной лексике. Префикс *archi-*, обозначающий «в высшей степени, величайший, высший, крайний», может также обладать наибольшей

степенью экспрессивности с оттенком иронии и даже фамильярности, что объясняет его употребление преимущественно в разговорной лексике. Так, *archi-* (+сущ., прил., прич.) – *archimillionnaire* (архимиллионер), *archiplein* (битком набитый), *archiconnu* (давно всем известный) и др.

Необходимо отметить, что префиксы интенсивности не имеют однозначных словообразовательных значений и четких функциональных и грамматических отличий, они могут быть синонимичными и полисемичными. Например, префиксы *super-*, *extra-*, *sur-*, *sous-* имеют также локальное значение: *superstructure* (надстройка), *extrascolaire* (внешкольный), *extra-terrestre* (внеземной), *surrénal* (надпочечный), *sursol* (площадка над подземными сооружениями), *sous-vêtement* (нижнее белье), *sous-marin* (подводный). Префикс *sous-* может иметь частное словообразовательное значение «подчиненное положение»: *sous-agent* (младший агент), *sous-secrétaire* (помощник секретаря), *sous-inspecteur* (помощник инспектора) и т. п.

В третью семантическую группу префиксов входят префиксы локального значения *a-*, *en-*, *trans-*. Префикс *a-* (+глагол.) обозначает приближение: *apporter* (приносить), *approcher* (приближаться); *en-* (+глагол.) может обозначать удаление: *enfuir* (убегать, удирать), *entraîner* (утаскивать, уводить) и др. Префикс *trans-* (+ сущ., прил., глагол.) имеет значение *пере-, через, транс-*: *transhorizon* (загоризонтный), *transmigration* (переселение), *transpercer* (протыкать насквозь). Заметим, что большинство слов с префиксом *trans-* имеют латинское происхождение, многие из них непроемлемы и нечленимы (*transmodulation*, *transfuser*).

Префикс *inter-* (+ сущ., прил., глагол.) имеет словообразовательное значение «между, взаимно»: *interchangeabilité* (взаимозаменяемость), *interétatique* (межгосударственный), *interligner* (писать между строк).

Префикс *re-* (+ сущ., глагол.) относится к разряду активных префиксов, он обладает словообразовательным значением повторения или возобновления действия и соответствует русскому префиксу *пере-*: *réunifier* (воссоединять), *reutilization* (повторное использование). Однако в довольно многочисленных случаях префикс *re-* утратил свое исконное словообразовательное значение. Так, например, в глаголах *regarder*, *recommender*, которые в современном французском языке не имеют семантической связи с данным префиксом и воспринимаются как непроемлемые слова.

Таким образом, можно сделать вывод о некотором сходстве префиксальных систем английского и французского языков, основанное на том факте, что большинство префиксов в данных языках имеют

латинские и греческие корни. Классификация префиксов на исконные и заимствованные; транспонирующие и нетранспонирующие; отрицательные и неотрицательные, префиксы интенсивности и префиксы локального значения актуальна для обоих изучаемых языков.

Следует также отметить тот факт, что высокопродуктивные типы префиксов обоих языках свободно образуют производные слова, они обычно связаны с большим количеством производящих основ, и им присущи стандартные значения. Таковыми являются префиксальные существительные, которым соответствуют в русском языке приставки *анти-*, *сверх-*, *не-*; прилагательные с приставками *архи-*, *анти-*, *сверх-*; глаголы с префиксами *пере-* и другими.

Идиоматичность значения может быть присуща любым префиксальным производным. Так, например, *surtouflage* (отливка в форму, сделанную с готового предмета) или *non-activité* (воен. временное нахождение без должности, за штатом), где значение слово невозможно точно определить по словообразовательному значению префикса и лексическому значению производящего слова.

Несомненно, что определение лексического значения префиксальных производных слов возможно в том случае, если эти префиксы имеют определенное словообразовательное значение.

Литература

1. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование: Учеб. пос. / Е.А. Земская. – М.: Флинта, 2012.
2. Мешков, О.Д. Словообразование современного английского языка / О.Д. Мешков. – М.: Наука, 1976.
3. Розенталь, Д.Э. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Оникс, 2008.
4. Цыбова, И.А. Словообразование в современном французском языке: Учеб. пос. / И.А. Цыбова. – М.: Высшая школа, 2008.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО АКТА ПРИГЛАШЕНИЯ

Одним из подтипов реквестивов, представляющих интерес для исследователей в области лингвистической прагматики, является речевой акт приглашения. Под *приглашением* (*invitation*) понимается просьба о приходе, прибытии, о выполнении какой-либо работы, поручения (a written or spoken request made to someone, asking them to come to a place, take part in an activity, etc; the act of inviting; an encouragement to an action, usually a bad action) [7, с. 14].

К когнитивным признакам приглашения относятся: некатегоричность побуждения к выполнению действия; необлигаторность выполнения действия для адресата; независимость от статуса говорящего или слушающего; бенефактивность действия для говорящего или для слушающего или для говорящего и слушающего [6, с. 18].

Приглашение может выступать как в качестве инициативного, так и в качестве реактивного речевого акта говорящего, в результате которого адресат соглашается и выполняет действие или отказывается и не выполняет его.

Предикат пропозиции приглашений выражается глаголами движения («*come*») в форме повелительного наклонения. Обязательным актантом пропозиции является Агентив. Факультативные актанты пропозиции представлены Пациентивом, Объективом и Локативом. В качестве спецификатора пропозиции приглашений используется сирконстант времени: «*Come and dance with me to-night*» (Т. Dreiser).

С точки зрения актуального членения предложения темой побудительного предложения-высказывания, выражающего приглашение, является имплицитно выраженный адресат; рема заключается во всем предложении.

Прагматическая рамка выражается имплицитно. Тем не менее, возможно употребление предложений с перформативными глаголами («*invite*», «*ask*»), выражающими приглашение. В этом случае иллокутивный предикат, инициатор общения и адресат представлены в высказывании эксплицитно [6, с. 19]. Глагол «*invite*» практически всегда употребляется в форме сослагательного наклонения или в пассивном залоге: «*I'd like to invite you*» / «*You are invited*».

Как в английской, так и в русской коммуникации, делая приглашение, говорящий демонстрирует свое расположение к собесед-

нику, свою симпатию и желание продолжить отношения. Однако, в отличие от русских приглашений, когда говорящий действительно чаще всего намерен продолжать контакты, в английской коммуникации такие приглашения, как «*Come again soon*», «*Drop in before you leave London*», «*Let's go somewhere at the week-end*», «*You should come to lunch one day*» могут вовсе не предполагать совершения называемых действий. Они часто представляют собой чисто этикетные формулы, выражающие расположенность к собеседнику, являются элементом речевого акта «прощание» и выполняют фатическую функцию [8, с. 74].

При реализации английского речевого акта приглашения предпочтение отдается стратегиям дистанцирования, воплощающимся в следующих рекомендациях: выражайтесь косвенно; задавайте вопросы, будьте уклончивы; предоставляйте слушающему выбор, возможность не совершать действие; исходите из того, что слушающий не обязательно хочет выполнять действие; минимизируйте давление на адресата; выводите говорящего и слушающего из дискурса (в меньшей степени) [5].

Следует отметить, что при оформлении речевого акта приглашения носители английского языка стремятся дать выбор слушающему, в то время как русскоязычные коммуниканты об этом не заботятся, они выражают свои намерения прямо с использованием императивов. Крайне редкое использование косвенно-вопросительных моделей со значением приглашения в русском языке связано с тем фактом, что косвенные конструкции в русском языке достаточно ограничены по своему употреблению [1, с. 16]. Формы повелительного наклонения глагола возможны в вежливом употреблении лишь в тех особых случаях, когда слушающий совершает действие в своих личных интересах и говорящий уверен, что слушающему это действие понравится, например, когда хозяин приглашает гостя войти, сестра, ответить угощений: «*Come in*» / «*Sit down*» / «*Have some more salad*» / «*Have another chocolate*» / «*Have a cigarette*». В этих ситуациях говорящий позволяет себе оказать давление на слушающего. Таким образом он демонстрирует свою искренность в желании того, чтобы слушающий принял его приглашение или предложение.

Настойчивость в английской коммуникации, в том числе и при приглашении, недопустима. Она воспринимается как давление на собеседника, вторжение в зону его личной автономии, нарушение этикетных норм. Основная стратегия английских коммуникантов – сделать приглашение в максимально косвенной форме, не допустить ни малейшего воздействия на собеседника, предоставить ему право не совершать действие [8, с. 75]. Иногда речевые акты приглашения

выражаются в столь завуалированной форме и предоставляют слушающему столь большую возможность выбора, что не могут не вызвать удивление у русскоговорящих коммуникантов, которые подобными стратегиями не пользуются: «I was wondering if you were interested in having dinner with me» (*приглашение коллеги пообедать вместе*), «Just wondering if you'd like to come over on Saturday. I'm having a small do for my birthday» (*приглашение друга на день рождения*), «If you would like to follow me, we'll be going in through the main entrance» (*приглашение гюда войти в здание правительства*). Русскими коммуникантами, привыкшими к прямым высказываниям, подобные формулы из-за их завуалированности с трудом воспринимаются как приглашения. Стараясь дистанцировать собеседника от называемого действия, говорящий порой представляет это действие таким образом, что он в любом случае будет его совершать, а адресату предлагается при желании присоединиться к нему: «I'm just going to the cinema. Would you like to come along with me?».

Английские вежливые приглашения могут расцениваться русскими как неискренние, и, естественно, приведут к отрицательному ответу, так как возможный вариант в высказывании будет восприниматься как стремление говорящего к обратному и, следовательно, как недопустимое поведение в данной ситуации, и тем более как выражение неуважения к слушающему: «Yes. I'm giving a dinner party tomorrow night. Would you like to come?» *Jeff looked at the woman for a long moment before he answered. «Why not?»* (S. Sheldon) [4, с. 22].

В англоязычном дискурсе наиболее частотным является приглашение, имеющее форму общего вопроса, которое помогает получить однозначный ответ. При этом чаще всего место подлежащего занимают местоимения «you», «we», а сказуемое используется в форме настоящего времени. Частотным дополнительным компонентом является обращение, которое придает приглашению большую направленность. Обращения могут располагаться как в конце, так и в начале приглашения: «What about lunch today? Won't you come, Jennie?» / «Eileen, did you enjoy you first dance with me?» [2, с. 34]. Делая приглашение в форме вопросительного предложения, говорящий исходит из того, что слушающий может быть вовсе не заинтересван в приглашении, таким образом он предоставляет ему выбор, возможность не принимать его. Очевидно, именно поэтому основным типом вопросов является вопрос о желании адресата совершить действие: «Would you like to come?» / «Do you want to come?»

Конвенциональным средством выражения приглашения на английском языке являются вопросительные конструкции с местои-

мением *why* со значением предложения. Они способствуют смягчению воздействия на адресата и снижению категоричности побуждения [3, с. 15]. В таких конструкциях часто используются глаголы движения и принятия пищи и их разговорные эквиваленты, например: *«I want to see what the diver's going to do.»* *«You won't see anything. Why don't you come back and have some lunch with me?»* *«No, no really.»* (D. du Maurier) / *«Why not call round?»*.

Косвенность высказывания создается также сослагательным наклонением. Ирреальная модальность способствует тому, что приглашение делается не прямо, а уклончиво. Ср.: *«Do you want to come?»* – *«Would you like to come?»*. Последний тип является преобладающим.

Косвенный вопрос в еще большей степени усиливает разрыв между истинным намерением говорящего и семантическим значением его высказывания: *«I am wondering if you would like to come.»* Этой же цели служит использование прошедшего времени, которое смещает временной план (*«I was wondering if you would like to come.»*), что еще больше смягчает степень воздействия на адресата.

Имеются примеры, свидетельствующие о том, что в английском приглашении используется также такая стратегия, как «будьте пессимистом», когда говорящий заранее допускает, что адресат не сможет совершить действие в силу определенных причин: *«I'd love to have you for dinner on Sunday but I imagine you have other plans»* [5].

Различия в коммуникативных стратегиях и используемых языковых средствах сказываются на стилях коммуникации. Русское приглашение является прямым, субъектно-ориентированным, категоричным, импозитивным; английское – косвенным, объектно-ориентированным, неимпозитивным. По мнению Т.В. Лариной, чтобы избежать коммуникативных неудач и приблизиться к английскому стилю коммуникации в ситуации *Приглашение*, русским коммуникантам желательно придерживаться следующих правил:

- Делая приглашение, старайтесь не оказывать давления на адресата: избегайте употребления побудительных высказываний, как императивных (типа русского *«Приходи ко мне»*), так и со значением совместного действия (*«Давай зайдем ко мне»*); не используйте средства усиления воздействия (подобно русским *«Обязательно приходи»* / *«Ты должен непременно быть»*).

- Формулируйте приглашение в виде вопроса, интересуясь желанием или возможностью адресата принять приглашение: *«Would you like to come?»* / *«Do you want to come?»* / *«Are you interested in coming?»* / *«Can you come?»*.

- Ориентируйтесь на собеседника, на его желания и интересы, а не на свои; стройте высказывание таким образом, чтобы субъектом предложения было местоимение *You* (ты), а не *I* (я): «*Would you like to come?*» / «*Do you want to come?*» / «*How do you fancy coming?*» / «*Are you available for dinner?*» / «*I'm having a birthday party next Sunday. You are welcome*» (Ср.: «Я тебя приглашаю» / «Я хочу, чтобы ты пришел» / «У меня день рождения в следующее воскресенье. Жду»).

- Помните, что степень вежливости приглашения зависит от степени его косвенности: «*Do you want to come?*» / «*Would you like to come?*» / «*I was wondering if you'd like to come*» [5].

Литература

1. Винантова, И.В. Исследование коммуникативно-прагматических особенностей интеррогативных косвенных речевых актов (на материале английских и русских художественных текстов): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / И.В. Винантова. – Челябинск, 2011.
2. Винантова, И.В. Классификация косвенных речевых актов, выраженных в вопросительной форме (на материале английского языка) / И.В. Винантова // Вес. Челябинского гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. – 2009. – № 43 (181).
3. Гвоздева, Н.В. Коммуникативный диапазон why-вопросительной конструкции в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.В. Гвоздева. – Воронеж, 2007.
4. Демченко, Е.В. Семантико-синтаксические средства выражения категории вежливости в английском и русском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19; 10.02.20 / Е.В. Демченко. – Ростов-на-Дону, 2007.
5. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
6. Лобанова, Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. В. Лобанова. – Самара, 2011.
7. Неустроев, К.С. Способы выражения побуждения и воздействия (на материале современного английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19; 10.02.04 / К.С. Неустроев. – Ростов-на-Дону, 2008.
8. Стернин, И.А., Ларина, Т.В., Стернина, М.А. Очерк английского коммуникативного поведения / И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина. – Воронеж: Истоки, 2003.

НЕКОТОРЫЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗНОСТИ И ЭКСПРЕССИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В современной лингвистической теории перевода термин «перевод» имеет несколько значений. С одной стороны, в самом общем смысле, это вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно-равноценного текста. С другой стороны под переводом понимается непосредственно текст перевода как результат подобного посредничества.

Согласно теории перевода, целью перевода как процесса является установление максимально близких отношений эквивалентности между исходным и переводным текстом, при этом показателем степени эквивалентности может выступать общность функций текста оригинала и перевода. Среди основных функций любого текста можно отметить следующие: *информативная* функция – предполагает передачу информации; *апеллятивная* (или воздействующая) – предполагает, что текст оказывает на адресата определенное воздействие; *эмотивная* – отражает отношение автора к тексту; *фатическая* – сигнализирует о начале и конце сообщения [2, с. 19].

Исходя из основных функций текста, можно заключить, что для достижения минимального уровня эквивалентности, необходимо добиться функциональной общности текстов оригинала и перевода, основываясь по возможности на данных критериях. Поэтому одна из главных задач переводчика состоит в передаче информационно-фактической составляющей текста оригинала. Однако для художественного текста этого явно не достаточно, поскольку в текстах этого жанра передается не только фактическая, но и эмоционально-эстетическая информация, реализуя апеллятивную и эмотивную функции.

А.Р. Арутюнян в своей статье «Экспрессия в художественном тексте», отмечает: «Если для логического текста сообщение фактов есть основная функция и, следовательно, основная цель его создания, то для художественного текста это лишь средство воздействия на читателя. Функция воздействия в художественном тексте чаще всего также не является самодостаточной, она ориентирована на формирование отношения – как эмоционального, так и рассудочного – к каким-то явлениям, фактам, событиям» [1]. В случае перевода художественного

текста перед переводчиком встает дополнительная задача: обеспечить необходимое прагматическое отношение рецептора перевода к передаваемому сообщению, что в значительной степени зависит от выбора переводчиком языковых средств при создании им текста перевода [3].

В художественных текстах экспрессивность является средством создания художественного образа, раскрытия внутреннего мира персонажа литературы, показа его чувств и эмоций. В Лингвистическом энциклопедическом словаре представлено следующее определение *экспрессивности* – «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [4].

Образность и экспрессивность художественного текста создаются за счет взаимодействия в тексте языковых единиц разных уровней (звуковых, лексических, морфологических, синтаксических). Закономерно, что, как и в оригинале, образность и экспрессивность перевода передаются при помощи различных стилистических приемов. В данной статье подробнее хотелось бы остановиться на таких лексических средствах выражения экспрессии, как: эпитет, метафора, метонимия, сравнение и парафраза.

Эпитет – определение, базирующееся на переносном метафорическом употреблении имен прилагательных или существительных. Эпитет определяет какую-либо сторону или свойство явления лишь в сочетании с определяемым словом, на которое он переносит свое значение, свои признаки [5, с. 8]. Приведем в качестве примеров следующие эпитеты из перевода повести В. Короткевича «Дикая охота короля Стаха» на английский язык, автором которого является английская переводчица Мэри Минц: *скорбные, увитые побего* – *sad, warped saplings*; *дикая охота* – *Wild Hunt*; *высокопросвещенный век* – *highly-educated age*; *кукольный человек* – *doll-like man*.

Метафора – перенесение свойств одного предмета на другой по принципу их сходства в каком-либо отношении или по контрасту. Метафору иногда называют скрытым сравнением, что позволяет легко проверить, метафора ли перед нами, заменив ее сравнением [5, с. 8]: (1) *Это не была обычная равнина, по которой катит свои негустые ржавые волны наша рожь...* – *'This was not an ordinary plain throughout which our rye rolls on in small rustling waves...'*; (2) *Так и просит кистью большого художника* – *'It [legend] begs for the brush of a great artist'*.

Последнее предложение иллюстрирует пример метафоры, в частности, олицетворения, путем переноса свойств, качеств, действий с живого на неживой объект, здесь речь идет о легенде, которая может

быть представлена в образе женщины, достойной кисти художника. В вышеупомянутом примере мы также встречаемся с метонимией, замене одного понятия другим на основе смежности. В данном случае, понятие *картина* заменено на понятие *кисть* на основе метонимических отношений *предмет – инструмент создания*.

Что касается техники перевода приведенных тропов, несложно заметить, что в большинстве случаев используется литературный перевод, цель которого максимально сохранить смысл оригинала, учитывая при этом общность языковой экспрессии, а также наличие в тексте перевода необходимых соответствий и их степень ясности для реципиента.

Очень близким по смыслу к метафоре является стилистический прием *художественного сравнения*, при котором образ создается посредством сравнения одного объекта с другим, когда сравниваются не сопоставляемые друг с другом объекты. Сравнение отличается от других художественных сопоставлений, например, уподоблений, тем, что всегда имеет строгий формальный признак: в русском языке сравнительную конструкцию или оборот со сравнительными союзами *как, будто, словно, точно, как будто* и др., в английском – конструкцию *as ... as, not so ... as, like* [6]. Например: (3) *Здесь была кровать, широкая, как поле боя под Койданово* – ‘*There was a bed there as wide as the Koidan Battlefield*’; (4) *Яновская в последнее время меня избегала, а когда мы встречались, отводила глаза, потемневшие и печальные как осенняя вода* – ‘*Yanowska had been avoiding me lately, and when we met she would turn her eyes away, eyes that had grown dark and were as sad as autumn water*’.

Еще одним приемом создания языковой образности в художественном тексте является *парафраза*, замена прямого наименования описанием либо синонимическим описанием. Подобный прием позволяет избежать однообразия художественного текста, порождая ряд окказиональных контекстуальных синонимов, приобретающих свое значение только в рамках определенного контекста. Для анализа данного тропа необходимо рассмотреть более объемные фрагменты текста. Для краткости приведем лишь выдержки, иллюстрирующие пример: (5) – *Я не пью, – с достоинством поджал губы Берман-Гацевич* – ‘*I don’t drink,*’ *Berman-Gatzevich compressed his lips with dignity*; (6) – *Ну, что пан, прошу извинения, думает об этом?* – ‘*Well, I beg your pardon, but what does the gentleman think of this?*’; (7) – *Да, я помню это, – ответил книголюб...* – ‘*Yes, I remember that,*’ *the book-lover answered*; (8) *Я знаю, – просто и очень искренне согласился кукольный человек, уставившись на меня большими ласковыми, как у оленя, глазами* – ‘*That*

I know," simply and very frankly did this doll-like man agree with me, fixing his big flawing eyes on me, eyes as tender as deer's.

При анализе контекста выясняется, что речь идет об одном и том же человеке, поэтому все примеры с учетом лексических и культурных особенностей являются синонимичными названиями. Они переданы с помощью различных языковых средств, однако функционально совпадают с лексемами текста оригинала. Также необходимо отметить, что при переводе данных стилистических средств, в частности, в примерах 5, 6, 7, 8 используются следующие приемы: транскрипция (5), стилистическая адаптация (6), калькирование (7), модуляция или смысловое развитие (8).

В статье, безусловно, рассмотрены лишь некоторые стилистические средства экспрессии художественного текста, и данный вопрос требует более детальной проработки, однако на основе приведенного материала можно сделать вывод о поливариантности переводческих техник, отражающих языковую образность в тексте оригинала и перевода и сохраняющих прагматику исходного текста. Поэтому передача стилистических средств во многом требует от переводчика индивидуально-авторизованного подхода к данному процессу.

Литература

1. Арутюнян, А.Р. Экспрессия в художественном тексте / А.Р. Арутюнян // ПГУ. Университетские чтения – 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/V/uch_2008_V_00028.pdf. – Дата доступа: 20. 09.2012.
2. Мархасев, И.Р., Зайцева, В.А. Чтение и анализ газетных текстов. Newspaper Critical Reading: Учеб.-метод. пос. / И.Р. Мархасев, В.А. Зайцева. – Минск: БГУ, 2010.
3. Итальянистика в Беларуси – информационный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://belpaese2000.narod.ru/Trad/Komissar/kom09.htm> – Дата доступа: 15. 09.2012.
4. Всемирная электронная свободная энциклопедия Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wikipedia.ru> – Дата доступа: 20. 09. 2012.
5. Кротова, Л.Н. Лингвистический анализ текста на уроках в 11 классе: Учеб. пос. / Л.Н. Кротова. – Новосибирск: МОУ СОШ № 43, 2005.
6. Образовательный портал Школа.LV [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shkola.lv/index.php?mode=lsntheme&themeid=22> – Дата доступа: 05. 03.2012.
7. Karatkevich, U. King Stach's Wild Hunt / U. Karatkrvich. – Минск: Юнацтва, 1989.

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНОЙ СВЯЗИ

Под связью присоединения в статье понимается связь двух предложений в составе сложного единства, при которой содержание второго предложения является дополнительным содержанием, вызванным содержанием первого предложения или возникшим по поводу его. Смысловая связь между частями такого сложного единства основана не на прямом логическом их соотношении, а на искомым, подразумеваемых звеньях. Присоединенные предложения как бы надстраиваются над предшествующими, располагаются в иной плоскости. Смысловая соотношенность присоединяющей и присоединенной частей находит выражение и в их синтаксической связанности.

Кроме добавочности содержания присоединенного предложения и логической разноплановости присоединяющего и присоединенного предложений для связи присоединения характерна определенная экспрессия или эмоциональность. В свете так часто обсуждаемой в наше время темы межкультурной коммуникации и свойственной коммуникации экспрессивности именно это свойство присоединения и представляет для нас особый интерес, поскольку свойство такого типа связи непосредственно связано с понятием субъективно-оценочного отношения говорящего к содержанию предыдущей информации.

Об эмоциональной значимости присоединения говорили многие исследователи. Так, В.В. Виноградов считал, что принцип присоединения придает речи стремительную быстроту и выразительность [1]. С.Е. Крючков утверждал, что присоединение обычно сопровождается определенной экспрессией и используется для выражения эмоциональных переживаний и оценок [2]. По мнению А.М. Пирочкина, присоединение создает между основным и присоединенным высказыванием «эмоциональное напряжение» [3]. В связи с этим А.М. Пирочкина классифицирует присоединение как выражение эмоционально-экспрессивных отношений. Указывая на импровизационный характер присоединительной связи, Л.В. Щерба отмечал тесную связь между понятиями импровизационности содержания и эмоциональности выражения при присоединении [4].

Свойственная присоединению эмоциональность может быть проиллюстрирована на следующих примерах:

(1) *We weren't supposed to think that vulgar. But I thought it. I don't any more, not since I've seen some of those places around New York* [15, с.201];

(2) *And from now on I was sure he would never raise the subject. And he never did* [6, с. 89];

(3) *You've woken the baby. I knew you would* [9, с. 172].

Эти последовательности предложений можно рассматривать как единства, соединенные связью присоединения. В этих единствах присутствуют указанные характеристики присоединения: разноплановость предикатов (*thought it – don't..., would never raise – never did..., have woken – would...*), дополнительность присоединенного предложения, а кроме того отчетливо и эмоционально выражено субъективно-оценочное отношение говорящего к основной информации первого предложения.

Обнаружению эмоциональности присоединения способствует, во-первых, наличие в присоединенном предложении субъекта в виде первого лица единственного числа (пример 1), во-вторых, своеобразный повтор в присоединенном предложении эмоциональной информации опорного предложения (примеры 2, 3).

Очевидно, что неполное присоединенное предложение не только передает информацию относительно содержания присоединяющего полного предложения, но и выражает субъективно-оценочное отношение говорящего к этому содержанию, т. е. можно сказать, что в данном случае оно рематично в эмоциональном плане. Сам характер присоединительной связи неполного предложения к полному предполагает наличие у неполного предложения именно предикативности новизны, а не данного, поскольку, по замечанию В.Ф. Мильк, подчеркивается большая смысловая значимость присоединяемой части единства [5]. Например:

(4) *From the way we are all behaving one would think the whole of this nation was concentrated upon the doings of the Church. One wishes it were. But it isn't* [13, с. 225];

(5) *Anyone telling him that he had found a new excitement in life and that excitement was no good for him would have been met by one of those steady and rather defiant looks of his deep-set iron-grey eyes which seemed to say: "I know my own business best". He always had and always would* [10, с. 416].

В цитируемых примерах неполные присоединенные предложения (*it were..., it isn't..., he always had..., always would...*) рематичны не только в информационном плане, но и в эмоциональном. Формальными признаками изучаемой нами эмоциональной рематичности неполного предложения являются: использование определенного лексического

наполнения неполного предложения (*One wishes it were ...*), т. е. эмоциональное выделение самим говорящим присоединенной части, различие временных планов сказуемых опорного и неполного предложений (*were – isn't, always had – always would*).

Эмоциональная значительность присоединенного предложения может быть выявлена при наличии в неполном предложении модальных глаголов, сказуемого в форме сослагательного наклонения, повтора сказуемого, например:

(6) *“Irene,” he said “let bygones be bygones. If I can, surely you might”* [11, с. 331];

(7) *Oh, why had Marius Coetzee come into this store; why when he never would, ever; when he never had, ever before* [14, с. 45].

Присоединяемые неполные предложения, несомненно, привносят не только информативно важное содержание, но и сообщают определенную экспрессивную эмоциональность этим последовательностям связанных между собой полного и неполного предложений.

Как показывает анализ примеров, подобное выражение эмоционального отношения к сообщаемой информации характерно именно для неполного предложения, опирающегося на опорное, полное, для которого, как правило, основным является информативный аспект, в то время как для неполного присоединенного предложения существенны обе стороны: информативная и / или эмоциональная.

Неполное предложение можно определить не только как информативную, но и как эмоциональную рему такой последовательности предложений. В тех случаях, когда в пределах последовательности таких предложений появляется несколько подобных рем, возрастает не только информативная наполненность присоединенного предложения, но и его эмоциональная динамичность. С каждым новым неполным присоединенным предложением, относящимся к одной теме, наблюдается увеличение эмоциональной насыщенности объединенных предложений. Например:

(8) *“Sometimes I know I’m going to die.” – “You won’t. You can’t.” – “But what if I should?”* [12, с. 248];

(9) *But I don’t want to do anything wrong. I mustn’t. I can’t. I won’t* [8, с. 334].

Распределение коммуникативного динамизма (или эмоциональной экспрессивности) происходит по формуле: $T+R(1)+R(2)+R(3)+\dots R(n)$, т. е. T (*am going to die*) + R 1 (*won’t*) + R 2 (*can’t*) + R 3 (*should*) + ... R (n). Точно также: T (*to do ... wrong*) + R 1 (*mustn’t*) + R 2 (*can’t*) + R 3 (*won’t*) + ... R (n).

Следует отметить, что особенности и степень информативной и эмоциональной рематичности неполного предложения в пределах

некоторой последовательности предложений определяются в значительной степени характером корреляций между сказуемыми полного и неполного предложений.

В качестве дополнения к сказанному отмечаем, что в пределах присоединительной связи возможно выявление различных смысловых и экспрессивно-стилистических оттенков: заключительного замечания, пояснения, обобщения, выделения, усиления и т. п. в зависимости от конкретной ситуации высказывания.

Интересны аналогичные случаи сочетания полного и неполного предложений, в которых отсутствует основная характеристика присоединительной связи: разноплановость или дополнительность содержания присоединенного предложения, а форма сказуемого неполного предложения повторяет форму сказуемого предыдущего предложения. Например:

(10) *I can't be shut up again. I can't. I can't. I shall go mad* [7, с. 154].

(11) *You must let me go. Really you must* [13, с. 127].

(12) *But he couldn't write. There was something revolting in having to plead like this, plead that she should warm his eyes with her beauty. It was tantamount to confessing dotage. He simply could not* [10, с. 440].

В этих примерах эмфатичность неполного предложения основана не только на аналогичных модальных планах сказуемых, но и на присутствии в присоединенном предложении того же субъекта. Неполное присоединенное предложение в этих примерах не имеет никакой информативной ценности, так как его основные элементы повторяют таковые полного опорного предложения. Назначение неполного предложения – эмоциональное выделение основного действия в единствах. Говорящий, повторяя какую-то часть опорного предложения стремится подчеркнуть значительность содержания этой части, определяя таким образом свое отношение к повторяемой информации. В примере (12) субъективная оценка говорящим опорной информации выражена уже в опорном предложении, однако эта оценка не составляет главного содержания указанного предложения, в то время как в неполном присоединенном предложении именно субъективное отношение к сообщаемой информации является основным его содержанием. Тема во всех этих единствах воспринимается как констатация, исходный пункт по отношению к последующей реме безотносительно к наличию или отсутствию модальных глаголов или форм сослагательного наклонения в тематическом полном предложении.

В соотношении: тема – эмоциональная рема наблюдается усиленное противопоставление этих двух коммуникативных составляющих

единства в отличие от обычной констатирующей противопоставленности темы и информационной ремы. Очевидно, что здесь присоединительная связь, в плане эмоциональности близка другой связи, пояснительной, которая, как показывают наблюдения, имеет своей основной содержательной функцией логическое или эмоционально-экспрессивное выделение содержания действия коррелирующих между собой предложений.

Наиболее простой способ передачи субъективно-оценочного отношения к сообщаемой информации представляет собой интонационное выделение, передаваемое в письменной речи восклицательным знаком, Например:

(13) *“They say there’s such a thing as Nemesis. Do you believe in it?” – “Yes”. – “Oh, you do!”* [11, с. 252].

(14) *“The house”, she replied in such a voice that he no longer pretended ignorance. “I’ve not made up my mind,” he said. “You must! You must! Oh! Gran – think of me!”* [10 с. 373].

Анализ материала показывает, что подобное выражение эмоционального отношения к сообщаемой информации характерно именно для неполного предложения в единствах такого типа; опорное предложение, как правило, не сопровождается восклицательным знаком, т.е. для него основным является информативный аспект, в то время как для неполного присоединенного предложения существенны обе стороны: информативная и/или эмоциональная.

В заключение, можно сказать, что выражение субъективно-оценочного отношения говорящего является сигналом коммуникативной завершенности предложений, объединенных связью присоединения, так как обычно субъективная оценка сообщаемого происходит после того, как становится известным коммуникативно необходимый минимум информации. Таким образом, эмоциональное выделение неполным присоединенным предложением информации предыдущего полного предложения является неотъемлемой коммуникативно-стилистической характеристикой присоединительной формы связи.

Литература

1. Виноградов, В.В. Стиль Пушкина / В.В. Виноградов. – М.: Художественная литература, 1941.
2. Крючков, С.Е. О присоединительных связях в современном русском языке / С.Е. Крючков // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М: Учпедгиз, 1950.

3. Пирочкинас, А.М. Место присоединения среди других видов синтаксической связи / А.М. Пирочкинас // Учен. зап. вузов ЛитССР. – Вильнюс, 1964. – Вып. 10.
4. Щерба, Л.В. О частях речи в русском языке / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974.
5. Мильк, В.Ф. Присоединение – вид синтаксической связи / В.Ф. Мильк // Вестник ЛГУ. – Л, 1966. – Вып. 4. – № 20.
6. Callaghan, M. *That Summer in Paris* / M. Callaghan – N.Y.: Random House, 1965.
7. Christie, A. *Elephants Can Remember* / A. Christie. – London: Collins Crime Club, 1972.
8. Dreiser, T. *Sister Carrie* / T. Dreiser. – Moscow: Higher School Publishing House, 1968.
9. Forster, E.M. *The Howards End* / E.M. Forster. – London: Penguin books, 1967.
10. Galsworthy, J. *Man of Property* / J. Galsworthy. – Moscow: Progress Publishers, 1964.
11. Galsworthy, J. *In Chancery* / J. Galsworthy. – Moscow: Progress Publishers, 1964.
12. Hemingway, E.A. *Farewell to Arms* / E.A. Hemingway. – London: Penguin Books, 1966.
13. Johnson, P.H. *The Humbler Creation* / P.H. Johnson. – Middlesex: Penguin Books, 1961.
14. Malamud, E. *Idiots First*. Farrar, Strauss and Geraux, N.Y.: Fsgbooks, 1967.
15. O'Hara, J. *From the Terrace* / J. O'Hara. – N. Y.: Random House, 1969

Мороз М.В.

Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – к. психол. наук, доцент Уланович О.И.

ЭМОТИВНАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Одним из наиболее ярко выраженных элементов психической и социальной жизни личности, а также важнейшим человеческим фактором в культуре и социуме, представленным также и в языке, являются эмоции. Они, с точки зрения психологов, образуют ядро личности. Именно поэтому особая роль в семантических исследованиях отводится решению проблем, тесно связанных с эмоциональным аспектом человеческого фактора в языке.

По словам А. Вежбицкой, глубокое проникновение в структуру эмоций и их природу обнаруживает народные представления об эмоциях, которые кристаллизуются в языке, в частности, в эмоциональной лексике. Будучи создателем языка как искусственной системы, а также его носителем, человек вступает в различные отношения с другими людьми, предметами и явлениями, которые нас окружают. При этом он может испытывать различные эмоции, т. е. «душевные переживания» [3].

Таким образом, люди с их эмоциями, с одной стороны, представляют собой часть самой объективной действительности, а, с другой стороны, являются непосредственными участниками процесса формирования языковой картины мира. Из этого следует, что при помощи эмоций мы выражаем самих себя, а также демонстрируем свое отношение к действительности [10].

Проблема эмоций непосредственно связана с теорией ценностей – аксиологией. Главная задача данной теории – показать, как ценность может проявляться в общей структуре бытия, и каково ее отношение к действительности. Однако различные ценностные понятия отображаются неравномерно, что, вероятно, можно объяснить спецификой сознания народа, его культурно-историческими традициями и особенностями эмоционального склада [4].

Экстенционал понятия «эмоции» формируют и состояния (раздражение, удивление, грусть, обида), и действия (злиться, радоваться, волноваться), и качества (встревоженный, злобный, веселый). Полиmodalность и субъективность физиологического проявления человеческих переживаний определяет полистатусность

когнитивной категории эмоции. Это, в свою очередь, предопределяет объективацию эмоций на различных уровнях языковой системы. Эмотивную лексику можно назвать главным средством отображения эмоций в языке, участвующим в создании языковой картины мира чувств. Однако, лексические единицы, номинирующие эмоции («гнев», «радость», «волнение», «удивление» и др.), не способны отразить всю гамму испытываемых человеком физиологических ощущений и душевных переживаний, что и предопределило широкий диапазон эмотивной фразеологии. Именно фразеология представляется оптимальным инструментом вербализации и дискретизации физиологического субстрата человеческих эмоций, которая реализуется через ассоциирование и сравнение (в частности, метафорическое сравнение).

Фразеологические единицы (ФЕ) являются неотъемлемым элементом как языка, так и культуры того или иного народа, поскольку они обобщают культурный и языковой опыт поколений и являются своеобразным «зеркалом» национального исторического развития. Н.А. Красавский определяет ФЕ как этнически, культурно обусловленное сложное структурно-смысловое интегративное, ментальное образование, базирующееся на понятийной основе и включающее в себя, помимо понятия, также и образ, оценку, культурную ценность [7, с.73].

Именно фразеология наиболее ярко отражает своеобразие жизни того или иного народа, его культуру, традиции и менталитет. Поскольку не только мысли, но и эмоции находят свое выражение в единицах языка, справедливо утверждать, что фразеологизмы как вербальные единицы обладают аффективным потенциалом, отражая тем самым психические состояния личности. По мнению И.Н. Крутовой, эмотивные синтаксические идиомы «играют важную роль в осуществлении процессов речевого мышления и общения и требуют дальнейшего анализа, поскольку они характеризуются высокой частотностью употребления в разговорном диалоге» [8]. Нельзя не согласиться с мнением Н.Б. Швелидзе, что ФЕ со значением эмоций представляют богатый материал для изучения аксиологических закономерностей, а также для анализа стратегий оценки, которые зафиксированы в языке [11].

На основе когнитивного подхода к исследованию языка, с одной стороны, представляется возможным обнаружить, как социокультурные ценности воплощаются и выражаются посредством языковых единиц. С другой стороны, анализ культурно маркированных языковых единиц позволяет выявить ключевые исторически сложившиеся ценности и аксиологические установки, особенности менталитета, языковой

картины мира, уникальный ракурс видения и оценки мира людьми – представителями лингвокультуры. Как указывает А. Вежбицкая, изучение словарного состава языка дает нам объективные данные, позволяющие судить о базовых ценностях культуры, обслуживаемой этим языком [3].

Поскольку концепты понимаются как ментальные образования, отражающие совокупность представлений и понятий о фрагменте действительности [1, с. 8], являются, по мнению З.Г. Дарамиловой, «посредниками между языком и культурой» [5] и, следовательно, несут в себе не только языковой, но и культурный опыт народа, то изучение репрезентации концептов эмоций во фразеологии национального языка представляется важным для выявления ключевых ценностных установок лингвокультуры. Эксплицируемые в эмотивной фразеологии концепты представляются как морально-этические доминанты, комплексы представлений о психических состояниях и переживаниях, содержащие также оценку их проявления в обществе, которая складывалась исторически. Эмотивная фразеология, цельный комплекс языковых репрезентантов, может быть представлена и изучена как совокупность ключевых эмоциональных концептов – морально-этических доминант культурного сообщества.

С целью изучения ключевых эмоций в англоязычной лингвокультуре нами было проведено экспериментальное исследование фразеологической вербализации эмоциональных концептов. Корпус исследуемого языкового материала составил список ФЕ английского языка, выражающих человеческие эмоции и эмоциональные состояния. В целом экспериментальный корпус составил 184 ФЕ, которые были вычленены методом сплошной выборки из нескольких словарей [2; 9]. Наличие ряда источников при составлении экспериментального языкового корпуса и его значительный объем, позволяют говорить об объективности и достоверности результатов исследования, возможности их обобщения на самом высоком уровне.

Наиболее информативным методом изучения концептов принято считать концептуальный анализ. Е.Н. Заречнева дает самую лаконичную формулировку концептуального анализа как «метода научных исследований, состоящего в мысленном или фактическом разложении концепта на составные части, с целью его разностороннего рассмотрения» [6, с. 112]. При проведении концептуального анализа мы опирались на мнение А. Вежбицкой, в соответствии с которым любой, даже самый сложный и причудливый концепт, закодированный в языковых единицах какого-либо из естественных языков, может быть представлен в виде определенной конфигурации элементарных

смыслов, которые являются семантически неразделимыми и универсальными [3]. Суть концептуального анализа, таким образом, заключается в вербальной экспликации концептов – т. е. в переводе их на «естественный семантический метаязык», лексикон которого и составляет множество семантических элементов, в нашем случае ФЕ.

Концептуальный анализ экспериментального языкового материала в рамках нашего исследования предполагал вычленение базовых концептов на основе анализа семантики и прагматики каждой фразеологической единицы. В результате проведения исследования нами были выделены следующие базовые фразеологические концепты эмоций в английской фразеологии: 1) *happiness, joy* – *радость*; 2) *surprise* – *удивление*; 3) *fear* – *страх*; 4) *shyness* – *робость*; 5) *anxiety* – *тревога, беспокойство*; 6) *fury* – *ярость*; 7) *sadness* – *печаль*; 8) *irritation* – *раздражение*; 9) *envy* – *зависть*; 10) *jealousy* – *ревность*; 11) *arrogance* – *надменность, высокомерие*; 12) *guilt* – *вина*.

Применение статистических методов предполагало определение количественной представленности того или иного концепта во фразеологическом поле эмоций английского языка за счет, *во-первых*, указания общего количества ФЕ, эксплицирующих концепт, а, *во-вторых*, вычисления индекса экспликации концепта. С целью индексирования фразеологической экспликации концепта I_k нами была разработана формула, учитывающая количество ФЕ, эксплицирующих конкретный концепт N_k , а также общее количество эмотивных ФЕ языка, составивших экспериментальный корпус исследования n : $I_k = N_k/n \times 100\%$. Вычисление индекса фразеологической экспликации концепта можно продемонстрировать на примере эмоционального концепта «счастье / радость (*happiness / joy*)»: $I_{kl} = 20/184 \times 100\% = 10,9\%$.

Результаты количественной представленности эмоциональных концептов в англоязычной фразеологии отображены в следующей таблице, отражающей суммарные показатели количественной обработки данных (таблица 1).

Таблица 1

Индексирование фразеологической экспликации эмоциональных концептов английского языка

№	Наименование концепта	Количество ФЕ в семантической группе	Индекс экспликации концепта (%)
1	<i>happiness, joy</i>	20	10,9
2	<i>surprise</i>	20	10,9
3	<i>fear</i>	19	10,3
4	<i>shyness</i>	6	3,2
5	<i>anxiety</i>	20	10,9

6	fury	47	25,5
7	sadness	26	14,1
8	irritation	6	3,2
9	envy	1	0,5
10	jealousy	1	0,5
11	arrogance	18	9,8
12	guilt	1	0,5

При анализе результатов исследования мы исходили из понимания концептосферы эмоций в англоязычной фразеологической картине мира как совокупности всех фразеологических эмоциональных концептов. Из количественных данных следует, что эмотивная фразеологическая концептосфера английского языка имеет полевую структуру, т. е. может быть представлена в виде семантического поля, имеющего ядро и периферию. Ядро концептосферы представлено одним концептом: *fury* – ярость (25,5%), заядерные элементы концептосферы – *sadness* – грусть, печаль (14,1%), *happiness/joy* – радость (10,9%), *surprise* – удивление (10,9%), *anxiety* – волнение (10,9%), *fear* – страх (10,3%), *arrogance* – гордость, высокомерие (9,8), периферийные элементы – *irritation* – раздражение (3,2%), *envy* – зависть (0,5%), *jealousy* – ревность (0,5%), *guilt* – вина (0,5%) и др.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что ключевой эмоцией в англоязычной лингвокультуре является ярость, проявления которой однозначно осуждается в обществе, о чем свидетельствуют следующие используемые во фразеологизмах заведомо агрессивные объекты метафоризации: *savage as a meat ax*, *one's eyes flash fire*, *get one's knife into smb.*, *go off like a rocket*. Несмотря на существующий стереотип о том, что англичане холодные и сдержанные, можно утверждать, что так было не всегда, и ФЕ, отражающие не только культурные, но и исторические особенности развития того или иного народа, являются прямым подтверждением этого. Учитывая колониальное прошлое Англии, ожесточенные гражданские войны и религиозные конфликты внутри страны и за ее пределами, можно полагать, что частое проявление данной эмоции, сопровождавшее историческое развитие страны, способствовало появлению значительного числа языковых репрезентантов, эксплицирующих эмоцию.

Среди заядерных элементов концептосферы – гордость, высокомерие, что, вероятно, обусловлено тем, что англичан часто характеризуют как заносчивых, надменных и высокомерных.

С другой стороны, несмотря на некоторые недостатки, англичанам присущи вежливость и культурность, что, возможно, объясняет отнесение к периферийным элементам эмотивной фразеологической концептосферы английского языка таких эмоций, как раздражение, вина, зависть, абсолютно не характерных для английской нации.

Литература

1. Абрамов, В.П. Лексическая семантика и лингвистика текста в когнитивном аспекте / В.П. Абрамов // Когнитивная лингвистика и вопросы языкового сознания: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 25-26 нояб. 2010 г. – Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2011.
2. Большой русско-английский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/dictionary-russian-english-universal.htm?#>. – Дата доступа: 16.10.2012.
3. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежицкая. – М.: Русские словари, 1996.
4. Гизатова, Г.К. Аксиологическая функция фразеологизмов в английском и русском языках [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2009/3/Gizatova/27_2009_3.pdf. – Дата доступа: 16.10.2012.
5. Дарамилова, З. Г. Концепт, концептосфера как базовые понятия когнитивной лингвистики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/II/uch_2008_II_00031.pdf. – Дата доступа: 11.10.2012.
6. Заречнева, Е.Н. Методическая интерпретация концептуального анализа / Е.Н. Заречнева // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Сб. ст. участников IV междунар. науч. конф., 25 – 26 апр. 2008 г., Челябинск. – Т. 1. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2008.
7. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н.А. Красавский. – Волгоград: Перемена, 2001.
8. Крутова, И.Н. Прагматика эмотивных синтаксических идиом (на материале современной русской прозы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-77376.html>. – Дата доступа: 09.10.2012
9. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь: 4-е изд., перераб. и доп.; лит. ред. М.Д. Литвинова. – М. Русский язык, 1984.
10. Палеева, Е.В. Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/008-11.pdf>. Дата доступа: 11.10.2012
11. Швелидзе, Н.Б. Фразеологизмы со значением эмоций в современном русском языке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/frazeologizmy-so-znacheniem-emotsii-v-sovremennom-russkom-yazyke#ixzz28bkl0SAO>. – Дата доступа: 11.10.2012.

Капутова И.В.

Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – к. психол. наук, доцент Уланович О.И.

РЕКЛАМНЫЙ СЛОГАН КАК ОСОБЫЙ ЖАНР АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Замечено, что сила воздействия одной и той же мысли во многом зависит от способа ее вербального выражения. В одном случае мысль может оставить адресата равнодушным, а в другом – выступить в роли стимула к активным действиям. Вся сила воздействия в неосознаваемом характере импульсов за счет единства знака (слова, фразы, высказывания), эффекта и аффекта. Открытие этого феномена нашло широкое применение в сфере создания суггестивных текстов, к которым, несомненно, относится реклама.

В настоящее время во всем мире неуклонно растет интерес к рекламной продукции и, в частности, к рекламным текстам, что вполне оправдывается существующей эмпирически доказанной зависимостью успешности продукции, фирмы, бренда от удачно подобранных слоганов, рекламных решений и психосуггестивных уловок разработчиков рекламы. Реклама – мощный инструмент влияния на массовое сознание, средство формирования социокультурных предпочтений, взглядов, ценностей представителей лингвокультурного сообщества.

Неотъемлемым компонентом любой рекламы, ее идейным зерном является не что иное, как слоган. Именно эти несколько слов заключают в себе основной смысл той или иной рекламы, презентуют образ товаров и услуг. Иначе говоря, на слоган возлагается непростая задача – вызвать интерес потребителей, побуждая их тем самым к приобретению товара. Неудачный, некачественный слоган – частая причина неудач в продвижении товара.

Понятие «слоган» (sluagh-ghairm) восходит к гальскому языку и означает «боевой клич» [1]. Слоганы были востребованы во все эпохи: это и средневековые девизы, и воинственные кличи шотландских кланов, и древнейшие китайские девизы правителей. В 1880 г. понятие «слоган» было впервые использовано в современном значении. Сегодня слоганы – это рекламные фразы, кратко и оригинально излагающие суть торгового предложения. Это финальный победный аккорд рекламного сообщения, закрепляющий у потребителя положительный образ продукта и компании. Первоначальное значение слова – «боевой клич» – очень точно и весьма образно отражает сущность этой константы

современной рекламы: пленить покупателя и указать на выгодное отличие товара от продукции (или услуги) конкурентов.

Каким же должен быть хороший слоган? Прежде всего, ярким, эмоциональным, запоминающимся и при всем этом находиться в тесной связи с образом рекламируемого товара или услуги. Слоганы очень мобильные и эластичные элементы рекламы, легко подстраивающиеся под интересы потребителя.

Перевод рекламы – область принятия сложнейших переводческих решений, обеспечивающих успешность / неуспешность компании, бренда, серии продукции на зарубежном рынке. Создаваемое слоганом первое впечатление весьма действенно и имеет лонгитюдный эффект – т. е. слоган запоминается и способен тем самым оказывать влияние на целевую аудиторию в течение довольно продолжительного времени. Неудачно переведенный слоган, что является результатом а) неверного применения переводческих трансформаций, б) игнорирования социокультурных аспектов жизни целевой аудитории, а также в) игнорирования ряда собственно лингвистических аспектов взаимодействия языков (таких как лингвистический шок и акустическая неблагозвучность архитектоники слогана), может заметно подпортить имидж продукции и компании.

Думается, все помнят активную ротацию в прайм-тайм на национальном телевидении рекламы Skittles, сопровождаемую громко звучащим слоганом: «Не кисни, на радуге зависни!». Неудача этого слогана была предопределена в силу его, предположительно, неблагозвучности, отрицательного фоносемантического эффекта, явного бульварного стиля обращения к аудитории, что неприемлемо в нашем регионе. Быстрое снятие этой рекламы и слогана и их замена на более интеллигентный вариант «Попробуй радугу» было, несомненно, верным решением, но запоздалым. Потребитель не любит неуважения: скептическое отношение к продукции явно сказалось на популярности лакомства и его продаже.

Целью проведенного нами исследования явилось изучение оценки русскоговорящими реципиентами оригинальных англоязычных рекламных слоганов и их русскоязычных официально используемых вариантов перевода, а также установление наиболее приемлемых способов перевода слоганов с учетом выявленных сходств и различий оценок. Чтобы перевести качественные субъективные оценки участников эксперимента в формат количественных показателей, нами было проведено экспериментальное исследование с использованием модифицированного варианта метода семантического дифференциала Ч. Осгуда [7]. Эксперимент с использованием этого метода предполагал

оценку испытуемыми слоганов по ряду биполярных шкал с 7 позициями (от -3 до +3): яркий – мрачный, громкий – тихий, светлый – темный, оригинальный – банальный, удачный – неудачный, эффектный – неэффективный, актуальный – устаревший, сильный – слабый, притягивающий – отталкивающий. Общее количество полученных и проанализированных ответов – 400. На первом этапе испытуемые оценивали слоганы на английском языке, указывая оценку по каждой из 9 шкал. На втором этапе оценивались русскоязычные варианты тех же слоганов.

Экспериментальным материалом послужили следующие слоганы: «Impossible is nothing – Невозможное возможно» (Adidas), «It gives you wings – Ред Бул окрыляет» (Энергетический напиток), «A taste of paradise – Вкус рая» (Bounty), «A diamond is forever – Бриллианты навсегда» (De Beers Jewellery – ювелирная компания), «Don't panic and fake a British accent – Не паникуй и симитируй британский акцент» (Motivational slogan), «The power of dreams – Сила мечты» (Honda), «Safe happens – Безопасность случается» (Volkswagen), «When it absolutely positively has to be there overnight – Когда это определено должно быть доставлено за одну ночь» (Авиакомпания), «I'm what I'm – Я тот, кто я есть» (Reebok), «Reassuringly expensive – Совершенство бесценно» (Stella Artois).

По каждой из шкал нами были подсчитаны средние показатели по всей выборке. Сравнение оценок пар слоганов (англоязычный слоган и его русскоязычный вариант) по аналогичным шкалам позволило выделить следующие группы слоганов по критерию совпадения (сходства) / различий оценок, данных испытуемыми.

Первую группу – *совпадающих* – составили пары слоганов, оценки которых (по англоязычному и русскоязычному вариантам) схожи вплоть до совпадения количественных показателей. К этой группе мы отнесли следующий слоган: «It gives you wings – Редбул окрыляет». Расхождение в оценках составило не более 0,5 по 0 – 1 шкале, что статистически не значимо. Такой результат можно объяснить удачным переводом слогана.

Вторая группа – *частично совпадающих* слоганов – включает те слоганы, у которых наблюдается отличие в не более, чем на 0,5 балла по 2 – 3 шкалам: «Impossible is nothing – Невозможное возможно», «A diamond is forever – Бриллианты навсегда», «I'm what I'm – Я тот, кто я есть», «When it absolutely, positively has to be there overnight – Когда это определено должно быть доставлено за одну ночь», «Reassuringly expensive – Совершенство бесценно». Эти слоганы, можно думать, также являются вариантами удачного перевода, так как статистически значимая разница минимальна.

В третью группу – *контрастивных* – вошли такие пары слоганов: «Don't panic and fake the British accent – Не паникуй и сымитируй британский акцент», «The taste of paradise – Вкус рая», «Safe happens – Безопасность случается», «The power of dreams – Сила мечты». Отнесение их к контрастивным объясняется расхождением в оценках более, чем на 0,5 балла, по 4 – 5 шкалам (около 50%). Можно думать, что перевод этих слоганов не очень удачен – статистически значимая разница заметна.

Таким образом, отдавая должное профессионализму переводчиков рекламных слоганов, все же приходится констатировать, что тождество эффектов воздействия при восприятии реципиентом оригинального слогана и его профессионально «сконструированного» переводного варианта практически не достижимо и даже теоретически сомнительно. Только 1 пара слоганов из 10 проанализированных пар составила группу «совпадающих» по сходству оценок по квалификаторам шкал.

При этом представительность группы *частично совпадающих* (5 пар слоганов) и полное отсутствие *конфронтативных слоганов* т. е. таких, оценки англо- и русскоязычных вариантов которых противопоставлялись бы большинству шкал, свидетельствует в пользу рациональности используемых при переводе рекламы переводческих стратегий – создание стилистически адаптированного эквивалента оригинала при расширенном диапазоне допустимых трансформаций, потерь и свободы творчества переводчика.

Достаточно представительная группа *контрастивных* слоганов (4 пары из 10 проанализированных) подтверждает в свое время выдвинутое А. Нойбертом предположение о наличии особого типа прагматических взаимоотношений, возникающих в процессе перевода определенных текстов, делающих практически невозможным тождественную передачу интенции, коммуникативного эффекта и сохранение равноценной установки на адресата при переводе в силу ориентации оригинала на носителей определенного языка и культуры [2, с. 201].

Анализ оценок выявил, что в некоторых парах оценки англоязычных вариантов заметно выше, чем оценки русскоязычных вариантов перевода: «The power of dream» (яркий +3, удачный +3, эффектный +3), «Reassuringly expensive» (сильный +3, светлый +3, оригинальный +3), «Impossible is nothing» (удачный +3, эффектный +3, громкий +3). Можно предположить, что зачастую иноязычный слоган более привлекателен, потому, что подчеркивает импортность товара. В нашей же культуре наблюдается некоторый скептицизм к товарам

отечественного производства. Поэтому слоганы на русском языке воспринимаются как менее правдивые и убедительные.

В трех других парах наблюдаются более высокие оценки, данные русскоязычному слогану: «Я тот, кто я есть» (яркий +3, громкий +3, эффектный +3), «Безопасность случается» (оригинальный +3, притягивающий +3, громкий +3), «Бриллианты навсегда» (удачный +3, актуальный +3, сильный +3). В этом случае можно говорить о том, что восприятие речи на родном языке (русском) сопровождается большей образностью, эмоциональностью, чувственностью, что объясняется собственно процессом усвоения родного языка в *единстве знака, аффекта и интеллекта*. Тогда как иностранный язык всегда усваивается через посредническую функцию родного и поэтому не несет должной образности и эмоциональности, свойственной речевым единицам родного языка.

Дальнейший анализ результатов эксперимента позволил выделить две категории слоганов по критерию *градации оценок*.

К *первой* можно отнести те, оценки которых практически по всем шкалам и фактически у всех испытуемых находятся в центральном диапазоне шкалы: от -1 до +1. В эту категорию попадают 5 слоганов на английском языке: «I'm what I'm», «Safe happens», «The power of dreams», «Impossible is nothing», «A diamond is forever» и 5 русскоязычных слоганов: «Безопасность случается», «Сила мечты», «Ред Бул окрыляет», «Вкус рая», «Бриллианты навсегда» и др. В частности, приближающиеся к нулю оценки зачастую были даны по следующим шкалам: *сильный-слабый, громкий-тихий, яркий-мрачный*. Можно полагать, что характеристики: сильный-слабый, громкий-тихий, яркий-мрачный не свойственны, в частности, именно этим слоганам, однако популярность самого слогана позволяет говорить, что эти параметры вообще не являются ключевыми в обеспечении успешности рекламного слогана как продукта воздействия.

Ко *второй категории* по критерию градации оценок можно отнести те слоганы, диапазон оценок которых по большинству шкал и фактически у всех испытуемых оказался велик: от -3 до +3, т. е. оценки испытуемых неоднозначны. К этой категории относятся 4 слогана на английском языке: «Reassuringly expensive», «It gives you wiilings», «Don't panic and fake a British accent», «A taste of paradise» и 6 русскоязычных слоганов: «Сила мечты», «Когда это определено должно быть доставлено за одну ночь», «Совершенно бесценно», «Я тот, кто я есть», «Невозможное возможно», «Не паникуй и симитируй британский акцент». Таким образом, такие характеристики слогана как *удачный-неудачный, светлый-темный, актуальный-устаревший*

воспринимаются и оцениваются людьми весьма субъективно, что, следовательно, подтверждает высокую степень субъективности и неоднозначности эффектов воздействия слогана на индивидуальное сознание.

Замечено, что по таким шкалам, как *оригинальный, эффектный, актуальный* большинством испытуемых были указаны высокие оценки (+3, +2) для ряда анализируемых слоганов.

Таким образом, необходимо отметить, что перевод рекламного слогана – это сложная задача, требующая обязательной адаптации текста к социокультурным особенностям аудитории. Адаптация рекламного слогана – это не только перевод слов, но и перевод идей, подтекста, передача эффекта и эмоциональной экспрессивности, что представляется, с учетом выявленным нами результатов исследования, весьма сложной переводческой задачей.

Литература

1. Википедия: Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Слоган>. – Дата доступа 15.04.2012.
2. Нойберт, А. Прагматические аспекты перевода / А. Нойберт. – М.: Международные отношения, 1978.
3. Пирогова, Ю.К. Слоган в корпоративной рекламе / Ю.К. Пирогова // Бюллетень финансовой информации: Аналитический банковский журнал. – 1997. – № 5.
4. Фомичева, И.Д. Контент-анализ: возможности и опыт применения / И.Д. Фомичева // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 1991. – № 3.
5. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб. пос. / О.И. Уланович. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010.
6. Dyer, G. Advertising as Communication / G. Dyer. – London: Publishers, 1995.
7. Language, meaning and culture: the selected papers of C.E. Osgood; ed. by Charles. E. Osgood and Oliver C. S. Tzeng. – New York: Praeger, 1990.

Колета Е.П.

Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – к. психол. наук, доцент Уланович О.И.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА КАК ИНСТРУМЕНТ СУГГЕСТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В современных исследованиях языка наблюдается рост интереса к изучению политического дискурса и различных его аспектов. Это обусловлено, прежде всего, следующей важнейшей характеристикой общественно-политических выступлений – их суггестивным потенциалом, манипулятивным воздействием на слушателей и читателей, на которое и рассчитана речь политиков. По мнению В.З. Демьянкова любой дискурс направлен на внушение, учитывает систему взглядов потенциального интерпретатора с целью модифицировать намерения, мнения и мотивировку действий аудитории [4, с. 33].

В.М. Бехтерев, будучи одним из авторитетнейших знатоков явления внушения, дал несколько определений *суггестии*, которые не утратили своей значимости до сих пор. Он писал, что «внушение есть один из способов воздействия одних лиц на других, которое производится намеренно или ненамеренно со стороны внушающего лица и которое может происходить или незаметно для лица, которому производится внушение, или же с его ведома и согласия» [3, с. 9]. Внушение, согласно В.М. Бехтереву, сводится к искусственному прививанию тех или других психических состояний, например, настроения, внешнего впечатления, идеи или действия от одного лица к другому при отвлечении его волевого внимания и сосредоточения, а нередко даже без ясного с его стороны осознания факта воздействия [3, с. 11].

Для достижения желаемого эффекта воздействия используются различные средства: вербальные (слово, текст, дискурс) и невербальные (мимика, жесты, действия человека, окружающая обстановка).

Языковая суггестия – явление, по мнению многих исследователей не менее древнее, чем сам язык. В ходе истории она принимала все новые и новые формы: шаманские заговоры первобытных племен, молитвы, евангельские истории исцеления словом, формулы гипноза и аутотренинга. Научное обоснование суггестивного потенциала языковых средств в XX в. предопределило широкое использование способности языковых средств неявно (скрыто) передавать импульсы воздействия в сфере создания суггестивных текстов, к которым, в частности, относятся и политические тексты: публичные речи, обращения политиков, инаугурационные выступления и т. д.

Как отмечают А.Н. Баранов и Е.Г. Казакевич, политический дискурс выступает как совокупность «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [2, с. 6]. Основной целью политического дискурса является идеологическое и политическое воздействие на аудиторию.

В реализации суггестивной функции языка, в целом, в той или иной мере участвуют все средства и уровни языковой системы: фонетические, семантические, грамматические и лексические, степень участия и воздействующий потенциал которых различен в текстах разной функционально-стилистической направленности. Можно полагать, что одним из самых действенных средств суггестивного воздействия в текстах политического дискурса является языковая метафора как способ особого (творческого) переосмысления значения слова на основании сравнения, сходства, ассоциирования.

Под метафорой следует понимать слово или выражение, которое употребляется в переносном значении, в основе которого лежит сравнение предмета с чем-либо другим (объектом, явлением) на основании наличия некоторого общего признака. Метафора оживляет текст [1, с. 42] и обладает способностью оказывать воздействие на принятие решения, которое может быть как отрицательным, так и положительным. Метафора обладает настолько сильным эмотивным воздействием, что способна оказывать влияние на изменения человеком своих решений и намерений. Таким образом, она является суггестивным инструментом в руках политиков, которые активно пользуются ее свойствами в целях манипулирования.

В контексте политического дискурса и с учетом суггестивного воздействия политической речи мы можем определить политическую метафору как единицу речи, направленную на адресата с целью оказания манипулятивного воздействия и для побуждения его к принятию желаемого решения или выполнения определенных действий.

Роль метафоры в политическом дискурсе характеризуется привлечением избирателей, созданием ложного мнения об оппонентах избирателя, привлечением внимания к личности политика и его намерениям и многое другое. Е.С. Храброва выделяет следующие функции, выполняемые метафорой в политическом дискурсе: когнитивная, коммуникативная, прагматическая и эстетическая, при этом, по мнению автора, когнитивная функция имеет важнейшее значение [6]. С учетом этого Е.С. Храброва определяет политическую метафору как «способ мышления и формирования в сознании адресата

политической картины мира, в результате чего в метафоре отражаются представления людей о сферах-источниках пополнения системы политических образов» [6, с. 4]. Метафорическая картина мира, по мнению Е.С. Храбровой, служит отражением особенностей национального сознания и способов мышления, характерных для той или иной политической эпохи [6, с. 3].

Для изучения манипулятивного потенциала политической метафоры в политическом дискурсе нами были проанализированы речь Б. Обамы «Remarks by the President on Oil and Gas Subsidies» [8], в которой говорится о необходимости отмены субсидий нефтяным и газовым компаниям, а также официальное заявление М. Роумни «Mitt Romney's Acceptance Speech» [7] о согласии на выдвижение его кандидатом на пост президента США. Анализ предполагал выделение всех использованных авторами политических метафор и установление модели каждой метафорической единицы.

Различные исследователи указывают на различные когнитивные модели построения политических метафор. Так, Е.С. Храброва утверждает, что ключевыми метафорическими моделями, используемыми для создания имиджа политика в политическом дискурсе, являются: 1) антропоморфная модель; 2) природная модель; 3) социальная модель; 4) артефактная модель [6, с. 12].

В свою очередь М.Ю. Куксова выделяет следующие наиболее продуктивные метафорические модели русскоязычного политического дискурса: война, медицина, театр, спорт, техника, человек, родственные связи, отношения, социальное положение, части человеческого тела, природа, кухня, цвет, одежда, религия [5].

Опираясь на классификацию Е.С. Храбровой, в речи М. Роумни удалось выделить 7 политических метафор, построенных по антропоморфной, артефактной, социальной, природной и предикативной метафорическим моделям. В речи Б. Обамы нами было выделено также 7 метафор, построенных по артефактной, природной и предикативной метафорическим моделям.

Антропоморфная метафорическая модель предполагает использование разнообразных объектов антропоцентрической сферы в качестве образов метафоризации (человек и части его тела, психические сущности, отношения между людьми (родственные, кровные, дружеские) и т. д.). Данный тип метафорической модели встречается только в речи М. Роумни: (1) *a man with a **big heart** from a small town* – ‘человек с *широкой душой* из маленького города’; (2) *<...> felt a **special kinship** with the future* – ‘чувствовал *особое родство* с будущим’; (3) *our **national psyche*** – ‘наша *национальная*

душа'. В примерах метафор все используемые в качестве объектов метафорического сравнения понятия (родство, сердце, психика) являются антропоморфными, поскольку присущи человеку как физическому субъекту социальной и психической жизни. Это предопределило отнесение метафор в группу антропоморфных.

Артефактная метафорическая модель основана на использовании в качестве объектов метафоризации технических механизмов; модель концептуализирует различные социальные явления и процессы посредством наименования артефактов, предметов и объектов, созданных трудом человека:

(4) М. Роумни: *America's engine of job growth* – 'средства (двигатель) увеличения количества рабочих мест в Америке';

(5) Б. Обама: *to break this cycle of high gas prices* – 'разорвать эту цепь высоких цен на газ'.

Социальная метафорическая модель предполагает привлечение при построении тропа в качестве объектов метафоризации явлений и сущностей из таких сфер социальной жизни людей как *дом, семья, спорт, культура*. Данный тип метафорической модели также был выявлен исключительно в речи М. Роумни: (6) *cut out movie nights* – 'сокращать то время, которое мы проводим вечерами при просмотре телевизора' (т. е., в контексте речи, урезать свой *отдых* и больше работать).

Природная метафорическая модель предполагает использования природных явлений, а также живых организмов в качестве моделей метафорического сравнения:

(7) М. Роумни: *kissed the shores of freedom* – 'поцеловал свободную землю';

(8) Б. Обама: *we could drill every drop of American oil* – 'мы могли бы выкачать каждую каплю американской нефти'; (9) <...> *inexhaustible resource: American ingenuity and American imagination* – <...> 'неисчерпаемые ресурсы: американскую изобретательность и американское воображение'.

Семантический и компонентный анализ политических метафор в выступлениях М. Роумни и Б. Обамы позволил нам выделить еще одну модель построения метафоры – *предикативную метафорическую модель*. При создании метафоры по этой модели ключевым звеном метафорического переноса значения выступает предикат, глагол, а собственно метафорическое сравнение осуществляется на основе действия, а не объекта:

М. Роумни: (10) *rolling back those massive deficits* – ‘возвращать крупную недостающую сумму’ (совершить «откат» крупной недостающей суммы);

Б. Обама: (11) *keep us trapped in the past* – ‘держат нас в ловушке прошлого’; (12) *to forge our own future* – ‘сформировать наше собственное будущее’; (13) *we can't just drill our way out of this problem* – ‘мы не можем так просто «пропрудить выход» из проблемной ситуации’; (14) *raking in record profits* – ‘загребают рекордную прибыль’.

Сравнительный анализ собственно моделей построения политических метафор в выступлениях двух политических лидеров, а также их количественной представленности позволяет сделать некоторые весьма интересные выводы относительно сферы направленности рефлексии потенциальных слушателей речи, на которые, в принципе, и делается ставка для оптимизации воздействующего и манипулятивного эффекта политического выступления.

Итак, комплекс метафорических моделей, использованных для построения метафор в Речи М. Роумни, формирует *метафорический профиль* «человек – общество – социум», так как в выступлении представлены: 1) *антропоморфная метафорическая модель* в 3 речевых единицах, 2) *предикативная метафорическая модель* (1 троп), 3) *артефактная метафорическая модель* (1 троп), 4) *природная метафорическая модель* (1 троп) и 5) *социальная метафорическая модель* (1 троп). И использованные метафорические модели и их количественная представленность позволяют предполагать, что имплицитно, говорящий (М. Роумни) акцентирует особую значимость собственно человеческих ценностей и отношений.

Метафорический профиль речи Б. Обамы иной – «объект – окружающая действительность – активность» – и представляется более структурированным. Метафорические модели в речи Б. Обамы ранжируются следующим образом: 1) *предикативная метафорическая модель* (4 тропа), 2) *природная метафорическая модель* (2 тропа), 3) *артефактная метафорическая модель* (1 троп). Тем самым нынешний американский президент имплицитно в своем выступлении акцентирует жизненную позицию личности активной, деятельностной, преобразующей окружающий мир.

Проведенное нами исследование даже на материале небольших фрагментов дискурсивной практики выявило заметные отличия в имплицитно расставляемых в политических речах акцентах, которые, можно полагать, формируют имидж политика и задают определенный фокус внимания воспринимающей аудитории. Более репрезентативный экспериментальный материал, предположительно, может обнаружить

кардинальные отличия в метафорических профилях речей различных политиков, которые воплощают различные стратегии суггестивного воздействия, чем, в значительной степени, и объясняется производимый эффект и формируемое ментальное состояние слушателей.

Рост предъявляемых к современному политическому языку требований диктует формирование установки на максимизацию воздействующего эффекта. В современном политическом тексте прагматически маркированные единицы, можно думать, если не доминируют, то, по крайней мере, не менее значимы, чем единицы информационно-аргументативные. Это обеспечивает актуальность и значимость дальнейших исследований в указанном нами направлении и в соответствии с установленной и апробированной нами моделью исследования, подтвердившей свою информативность.

Литература

1. Анисимова, А.А. Роль метафоры в структуре политического дискурса / А.А. Анисимова // И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания: Труды и материалы III Международных Бодуэновских чтений, Казань, 23 – 25 мая 2006 г.; под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: КГУ, 2006. – Т. 1.
2. Баранов, А.Н., Казакевич, Е.Г. Парламентские дебаты: традиции и новации // Советский политический язык (от ритуала к метафоре) / А.Н. Баранов, Е.Г. Казакевич. – М.: Знание, 1991.
3. Бехтерев, В.М. Внушение и его роль в общественной жизни / В.М. Бехтерев. – СПб.: Питер, 2001.
4. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В.З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – М., 2002. – № 3.
5. Куксова, М.Ю. Языковая суггестия в политической коммуникации / М.Ю. Куксова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-317560.html>. – Дата доступа: 17.10.2012.
6. Храброва, Е.С. Роль и функции метафоры в создании портрета политического политического деятеля в российском и американском политическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.01 / Е.С. Храброва. – Курск, 2010.
7. Mitt Romney's Acceptance Speech [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.npr.org/2012/08/30/160357612/transcript-mitt-romneys-acceptance-speech>. – Дата доступа: 21.20.2012.
8. Remarks by the President on Oil and Gas Subsidies [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/03/29/remarks-president-oil-and-gas-subsidies> – Дата доступа: 21.20.2012.

Шохина Е.Г.

Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – к. психол. наук, доцент Уланович О.И.

ЦВЕТОСИМВОЛИЗМ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Человек существует в системе связей и отношений окружающей действительности, воспринимая все многообразие и богатство мира через звук, свет, цвет, осязательные, обонятельные, вкусовые и двигательные отпечатки реальности в индивидуальном сознании.

Благодаря психологическому феномену *синестезии*, заключающемуся во взаимодействии и перекрещивании ощущений различной модальности (цветовых и вкусовых, звуковых и т. д.), в сознании человека возникают межчувственные ассоциации – со-ощущения, со-представления, со-чувствование. Одним из хорошо известных примеров синестезии является так называемый «цветной слух» – феномен, при котором звуки окрашиваются в тот или иной цвет. Однако можно категорично заявлять, что феномен *цветовой синестезии* распространяется не только на воспринимаемые звуки и другие психические ощущения. Различные явления действительности – от природных, до социально-культурных – активируют в сознании человека определенную цветовую гамму, определяя тем самым отношение и оценку человеком действительности через оттеночно-цветовые ассоциации.

В ощущениях, передаваемых цветом, скрыты природные ассоциации, которые в нашем сознании заложены почти на генетическом уровне, влияние культурных, национальных традиций человека, а также цветовые ассоциации личных переживаний и впечатлений. Явления природы и общества также зачастую имеют свою окраску. Каждая пора года имеет характерную ей цветовую гамму, которая выражает настроение, образ, отношение, оценку. Даже те, кто никогда не задумывался о роли цвета, инстинктивно чувствуют, что теплые цвета вызывают возбуждение и положительные эмоции, тогда как холодные умиротворяют и расслабляют. Семантика и символика цвета опираются на индивидуальные особенности нашего интеллекта и субъективное ассоциирование. Цветосимволизм дополняется мифологическими, религиозными и эстетическими воззрениями, где выбор цветов предопределен более широкими символическими представлениями о назначении каждого цвета: белый – святость, чистота, невинность; серый – смирение и победа духа над телом; коричневый – отречение от мира; тускло-желтый – деградация,

ревность, предательство; зеленый – триумф жизни, надежда на воскресение, духовное посвящение в тайну; синий – цвет небес, божественной любви и истины; фиолетовый – страдание и покаяние.

Интересным представляется изучение истории, культуры, менталитета народа через *синестетическое цветоощущение*. Каждая историческая эпоха имеет свой цвет: серый – пуританство и послевоенная Британия, Древний Рим – пурпур, как символ власти. Своеобразный, почти философский смысл цвету придается в странах Востока: если в христианской Европе белый – символ чистоты и света, то в Китае белый цвет символизирует траур. Пробуждение, просветление, духовное совершенство у буддийских монахов связано с оранжевым цветом – символом солнца и священного красного огня. Красный цвет в Китае – символ долголетия, цвет наряда невесты.

Древние римляне считали, что красный цвет – это символ силы, мощи, власти. В японском театре Кабуки цвет заменяет текст: сиреневая повязка на голове героя говорит о его смертельной ране, обилие того или иного цвета в костюме героя подчеркивает черты его характера.

Синий цвет всегда был одним из самых популярных в культурах разных народов. Это цвет вечности, магии, волшебства, цвет загадочности и мистики. Почти у всех народов и культур синий цвет также ассоциируется с небом, желтый – символизирует солнце, красный – пламя и страсть.

Также следует отметить, что каждый цвет несет в себе и эмоциональную окраску как положительную, так и отрицательную. Так, полюс положительных ассоциаций серой гаммы включает следующие свойства: информированность, здравомыслие, единство противоположностей; негативные же характеристики этого цвета – страх, боязнь потери, меланхолия, печаль, депрессия. Серый цвет соединяет в себе противоположные качества черного и белого и считается одиноким, так как живет на границе двух этих цветовых эффектов.

Цветовая синестезия, таким образом, характерна для всех людей, проявляется она в подавляющем большинстве случаев на неосознанном уровне, возникает спонтанно, характеризуется достаточно выраженной устойчивостью и однообразием национальных, культурных, социальных стереотипов и оценок, а также психологических состояний и свойств. Психологическая реальность той или иной связи между объектами другой модальности и цветом обнаруживается в большом количестве метафорических сравнений.

Проблема изучения *символичности цветообозначения* является объектом междисциплинарных исследований. В нашей научной работе

акцент ставится на анализе роли теории цветообозначений в процессах человеческого познания, в частности самопознания, рефлексии, самооценки – оценки человеком себя и других – на материале фразеологических единиц с цветовым компонентом.

Фразеологическая единица (ФЕ) – одно из средств вербализации концепта, который вслед за Н.А. Красавским, поднимается нами «как этнически, культурно обусловленное сложное структурно-смысловое интегративное, ментальное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя, помимо понятия, образ, оценку, культурную ценность и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации однопорядковые предметы, вызывающие пристрастное отношение к ним человека» [2, с. 73].

Мы также исходим из утверждения, что цвет – один из важнейших перцептивных признаков, участвующих в построении и организации визуального пространства и языковой картины мира. Цветовые ФЕ являются важной составной частью идиоматической картины мира. Именно фразеология наиболее ярко отражает своеобразие жизни того или иного народа, его культуру, традиции и менталитет. Поэтому знание ФЕ, в том числе и ФЕ с цветовым компонентом, становится неотъемлемой частью владения языком. ФЕ с цветовым компонентом широко употребляются в речи, характеризуются особой экспрессивностью, образностью, ярко отражают особенности духовной и материальной жизни народа.

С целью определения роли *цветосимволизма* в процессах человеческого самопознания и самооценки мы провели экспериментальное исследование на материале англоязычных *антропоцентрических фразеологизмов с цветовым компонентом*. Для этого методом сплошной выборки нами были выделены все антропоцентрические фразеологизмы с цветовым компонентом ключевой цветовой гаммы («white», «blue», «red», «brown», «grey», «black»), представленные в словаре Н.В. Адамчика [1]. Экспериментальный список объединил, таким образом, 61 ФЕ.

Анализ экспериментального материала включал семантическую классификацию ФЕ по группам по критерию их описания того или иного индивидуального признака (группы признаков) или психологического свойства. В частности нами были выделены следующие группы: внешность, характер, воля, возраст, эмоции. Наиболее многочисленной оказалась группа ФЕ, описывающих эмоции (27 ФЕ), менее многочисленны ФЕ, описывающие волю (25 ФЕ), внешность (20 ФЕ), характер (17 ФЕ). Самой скудной по количеству единиц оказалась группа ФЕ, описывающая возраст (2 ФЕ). Таким

образом, цветообозначения обладают большей символическостью в оценке таких человеческих качеств, как эмоции, воля и внешность, и в меньшей степени ассоциируются с оценкой характера и возраста.

Красный цвет определяет своим колоритом внешние физические и физиологические человеческие проявления и свойства намного больше, чем синий (голубой). Так с цветовым компонентом «red» нами было найдено 9 ФЕ: *red as a beet* (красный от злости, стыда), *to turn scarlet* (густо покраснеть), *red with anger* (багровый от гнева), *as red as a cherry (a rose)* (румяный, «кровь с молоком»), *red-streak* (девушка, румяная как яблоко, красна девица), с компонентом «blue» – 3 ФЕ: *to look blue* (иметь унылый вид), *blue blood* (аристократическое происхождение, «голубая кровь»), *blue rinse* (ухаживающая и активная)

При описании свойств личности доминирует компонент «white»: *white hands* (честность, незапятнанность, невинность), *lily-white reputation* (незапятнанная репутация), *to be whiter than white* (быть предельно чистым, нравственным)

«Blue» главенствует в группе ФЕ, описывающих проявления воли и эмоций человека: *blue study* (мрачное раздумье, размышление), *blue devils* (потеря духа, депрессия), *the blues* (чувство печали и потери).

По своей окраске «grey» больше определяет преклонный возраст: *to turn grey* (поседеть), *grey hairs* (старость), *grey beard* (старик).

Важным представляется также анализ фразеологизмов с цветовыми компонентами по их положительной и отрицательной оценке человеческих свойств и качеств. Из 61 ФЕ, как мы определили, 80% носят негативный характер: *I'm browned off with it* (мне это осточертело), *to look black* (выглядеть мрачным, хмурым), *to beat black and blue* (избить до синяков, живого места не оставить), *to turn the air blue* (использовать много грубых слов в состоянии ярости). Только 20% ФЕ оценивают человека с положительной стороны: *red blood* (физическая сила, мужество, смелость), *white crow* (редкость, исключение), *white-haired / white-headed boy* (любимчик).

При этом анализ результатов позволил установить, что с цветовым компонентом «white» и «red» количество положительно оценивающих фразеологизмов значительно превышает ФЕ с отрицательной оценкой в пропорции 15:4. С цветовыми компонентами «grey», «brown», «green», «black» и «blue» ассоциируются негативные стороны и критика человеческих качеств: *black as sin* (мрачнее тучи), *to talk a blue streak* (говорить много, без остановки), *to turn white* (побледнеть, побелеть). В целом, в английском языке преобладают фразеологические единицы с компонентами «white», «blue», «red».

Важно помнить, что ФЕ за счет ассоциативно-образного восприятия непосредственным образом соотносятся со стереотипами, отражающими народный менталитет, культурно-национальный смысл и характер. Изучение ФЕ позволяет выявить культурные и национальные коннотации в языке. Для того, чтобы выявить специфику культурно обусловленного цветосимволизма в английском языке нами было проведено еще одно экспериментальное исследование с использованием метода опроса.

Суть эксперимента заключалась в следующем: испытуемым (студентам языковой специальности) был предложен экспериментальный список антропоцентрических ФЕ с цветовым компонентом; задача испытуемых заключалась в ассоциировании фразеологизмов с какими-либо качествами человека за счет интуитивной оценки семантики цветового компонента. Другими словами, испытуемым было предложено догадаться о возможном значении данного фразеологизма. Выборка испытуемых – 15 человек. Экспериментальный список включал 18 разных антропоцентрических англоязычных фразеологизмов: «white hot», «white hope», «white-haired / white-headed boy», «white feather / liver», «white crow», «to cry the blues», «blue blood», «look blue», «red-blooded», «red-hot», «red-hot mamma», «red-streak», «to paint the town red», «to see red», «to turn scarlet», «black as ink», «brown study», «grey mare».

Анализ результатов эксперимента выявил, что ни один из участников не смог догадаться о значении следующих ФЕ: «white hot» (впечатляющий, волнующий), «white hope» (перспективный человек), «white-haired / white-headed boy» (любимчик), «white feather / liver» (трус), «red-streak» (красна девица), «to paint the town red» (предаваться веселью, устраивать шумную попойку). Большинство опрошенных верно указали семантику следующих четырех ФЕ: «white crow» (белая ворона, «редкость»), «to turn scarlet» (густо покраснеть), «black as ink» (черный, как сажа, мрачный, безрадостный), «blue blood» (аристократическое происхождение). Можно думать, что наличие схожих идиоматических выражений в русском языке позволило большинству испытуемых за счет аналогии верно указать семантику именно этих англоязычных ФЕ. Верные и ошибочные варианты ответов в отношении остальных ФЕ распределились в соотношении 25:75. Можно утверждать, что, в целом, преобладание цветосимволики и цветосемантики в английской и русской антропоцентрической фразеологии отсутствует, что свидетельствует в пользу именно национально-культурной обусловленности цветосимволизма. Так, исследование Л.П. Прокофьевой подтверждает гипотезу, что ведущей

тенденцией ассоциирования, в частности, звуко-цветового, является национальная обусловленность [3, с. 17].

Таким образом, *цветосимволизм* является национально-культурным элементом когнитивной системы народа, продуктом лингво-креативного мышления людей того или иного языкового сообщества, что делает его культурно и национально уникальным, не интерпретируемым с позиции представителей другой культуры, носителей другого языка, через призму другого (инокультурного) видения мира.

В заключение важно отметить, что цветосимволизм и синестетическое цветоощущение характерно для всех людей, культур и наций, функционирует интуитивно и закреплено в языках во фразеологии с цветовым компонентом. Особой символикой в английском языке обладают цвета «white», «blue», «red», поскольку именно они представлены в значительном массиве англоязычного фразеологического фонда, в частности, в антропоцентрических фразеологизмах. Отчетливой положительной коннотацией обладают цвета «red» и «white», отрицательной – «grey», «brown», «black», «blue», «green». Цвета, формирующие в сознании англоговорящих двухполюсное поле противоположных характеристик, включают опять же таки «red» и «white». Семантика цвета и коннотация антропоцентрической цветовой фразеологии столь уникальна в каждом языке, что не поддается интуитивному декодированию через призму инокультурной языковой картины мира.

Литература

1. Англо-русский словарь /Сост. Н.В. Адамчик – Минск: Харвест, 2003.
2. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография / Н.А. Красавский. – Волгоград: Перемена, 2001.
3. Прокофьева Л.П. Звуко-цветовая ассоциативность в языковом сознании и художественном тексте: универсальный, национальный, индивидуальный аспекты: Автореф. дис. ... доктора фил. наук: 10.02.19. / Л.П. Прокофьева. – Саратов, 2009.

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1. Современное образование: методология, теория, практика	3
Лобанов А.П.	
Трансдисциплинарные структуры в когнитивной науке и образовательной практике	3
Валуйская Т.Л.	
Особенности интеллектуальной инициативы у студентов лингвистических специальностей	12
Уланович О.И.	
Динамический и результативный аспекты восприятия речи в контексте речевой переводческой деятельности	18
Бондарик Т.В.	
Лингвопсихологический и социокультурный аспекты корпоративного взаимодействия в поликультурном коллективе	25
Щербин В.К.	
Выявление словарных тенденций как образовательная инновационная технология	31
Часть 2. Лингвистическая образовательная среда: технологии и ресурсы	41
Макарова Е.В.	
Пути оптимизации обучения иностранному языку в условиях перехода на двухступенчатую систему образования	41
Лесовская И.А.	
Новые тенденции в реализации коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам	48
Савик С.Н., Сокеркина О.В.	
Этноспецифические концепты и их роль в обучении иностранному языку (на примере некоторых концептов лингвокультуры США) ...	53
Стулов Ю.В.	
Проблемы обучения художественному переводу как специализации	58
Значенок В.С.	
Современные технологии развития профессиональной компетенции студентов-переводчиков в устной деловой коммуникации на занятиях по экономическому переводу	65
Седова Т.В., Левченко В.В.	
Языковая компетенция через веб-квесты: утопия или спасение?.....	73

Корзюк Н.Н.	
Обучение в малых группах: теория и практика	81
Давыдова С.А.	
Деловая игра как элемент игрового метода обучения иностранным языкам в высшей школе	87
Крауле Т.П.	
К вопросу об обучении студентов формату устной презентации ...	92
Шкурская Н.М.	
Лингвистические модели производства и восприятия текста.....	98
Часть 3. Лингвистическая парадигма и дискурсивная практика	102
Сокол Н.А., Уланович О.И.	
Концептуальная структура политического дискурса	102
Занковец О.В.	
Стилистические трансформации, замены при переводе общественно-политических текстов	113
Криворот В.В.	
О некоторых особенностях префиксации в английском и французском языках	119
Василина В.Н.	
Специфика использования англоязычного речевого акта приглашения	125
Шерстюк О.В., Зайцева В.А.	
Некоторые стилистические приемы передачи языковой образности и экспрессии при переводе художественного текста ...	130
Торжок А.Г.	
К вопросу об эмоциональности присоединительной связи	134
Мороз М.В.	
Эмотивная фразеология в английском языке как отражение ключевых ценностных установок лингвокультуры	140
Капутова И.В.	
Рекламный слоган как особый жанр англоязычных рекламных текстов	146
Коледа Е.П.	
Политическая метафора как инструмент суггестивного воздействия	152
Шохина Е.Г.	
Цветосимволизм в англоязычной фразеологии	158

Научное издание

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА**

Сборник научных статей

*Рекомендовано к печати Советом гуманитарного
факультета Белорусского государственного университета*