Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный университет»

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ОБЩЕНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Сборник научных трудов

Минск 2012

УДК 80(06)
ББК 80я43
Я41

Редколлегия:
кандид. психол. наук, доц., зав. каф.
теории и практики перевода гуманитарного факультета БГУ
О.И. Уланович (ответственный редактор);
преп. кафедры теории и практики перевода гуманитарного
факультета БГУ *Н.С. Зелезинская*

Рекомендовано к печати Советом гуманитарного факультета Белорусского государственного университета

Я41 **Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур:** сб. науч. тр./ Белорус. гос. ун-т; редкол.: О.И. Уланович (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – 280 с.
ISBN 978-985-476-926-4

В сборнике освещаются актуальные проблемы современного научного знания в области лингвистики: анализируются общие вопросы национально-культурной специфики речевого поведения языковой личности, рассматриваются различные аспекты современного литературоведения и переводоведения, предлагаются интересные методические решения совершенствования преподавания иностранного языка в школе и вузе.

Адресуется преподавателям и студентам вузов, аспирантам и магистрантам.

УДК 80(06)
ББК 80я43

ISBN 978-985-476-926-4

© БГУ, 2012

ЧАСТЬ 1

ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, МЕНТАЛЬНОСТЬ: РАЗНООБРАЗИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ ПРАКТИК

Василина В.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

ОТНОШЕНИЕ РЕЧЕВОГО АКТА К ДРУГИМ ЭЛЕМЕНТАМ ОБЩЕНИЯ

Речевой акт – это элементарная значимая социально направленная единица коммуникации (мотивированной речи), содержащая какую-либо информацию. И.С. Шевченко выделяет следующие ведущие аспекты речевого акта: 1) адресантный, адресатный (интерперсональный), интенциональный, образующие антропоцентрический блок в речевом акте и описывающие коммуникантов и цели их коммуникации; 2) контекстный, ситуативный, метакоммуникативный аспекты – в этом блоке отображаются условия и способы реализации речевого акта; 3) денотативный, локутивный, иллокутивный аспекты – центральный блок в речевом акте, описывающий высказывание: его содержание, форму и воздействующую силу, что соответствует плану содержания, плану выражения и актуализации высказывания в речи [12, с. 25].

Некоторые лингвисты полагают, что речевой акт – это не единица общения, т. е. двустороннего обмена смысловой информацией [7, с. 171]. Они считают, что речевой акт – это элементарная единица сообщения, т. е. только передачи информации в одном направлении, поскольку в речевом акте не отражается двусторонняя природа человеческого общения. С такой точкой зрения можно согласиться только при условии, если по традиции рассматривать речевой акт сам по себе, как элемент, значение которого задается только интенцией говорящего. Обычно предметом теоретического описания является речевое поведение одного из участников общения. Вариативность другой стороны в общении и условий (социальные, культурные, деятельностные) признаются, но не входят необходимым компонентом в теоретическую модель, что наиболее четко проявилось у Дж.Л. Серля, исключившего перлокуцию из числа элементов, необходимых для определения иллокутивной семантики речевого акта [11]. Однако такой подход представляется не совсем адекватным, так как функция речевого

акта определяется тем, что он должен оказать определенное воздействие на адресата.

Следует отметить, что поскольку язык необходим для организации деятельности, то в ситуации общения должны участвовать не субъект речи и адресат – объект воздействия, а субъекты деятельности. Лингвистическую часть ситуации общения, которая состоит из кода (системы языка), системы определения уместности общения и выбора подходящего варианта кода (системы употребления), канала связи и, наконец, сообщения, которыми обмениваются субъекты, необходимо включить в трехчленную структуру деятельности (субъекты, сама деятельность, объекты деятельности субъектов). Причем в эту систему нужно включать не сообщение, а сообщения, так как все субъекты, включенные в ситуацию, не просто меняют роли: говорящий становится слушающим и наоборот, а являются с точки зрения общения равноправными его участниками. Следовательно, значение речевого акта, или иначе иллокутивная составляющая, должны определяться не только интенцией коммуниканта, но и тем, как должен воздействовать речевой акт на партнера по коммуникации. Поэтому оказывается, что иллокутивный аспект речевого акта должен предопределяться ожидаемым перлокутивным эффектом, т. е. тем, что инициатор общения рассчитывает получить от адресата в результате вербального взаимодействия. При таком подходе к общению инициатор при планировании задает себе не только вопрос о том, что он желает для себя, но и о том, что ему нужно сделать для своего адресата, чтобы добиться достижения своей цели.

При таком подходе цель говорящего рассматривается не столько как коммуникативная, а как деятельностная. Это вызывает некоторые сомнения в коммуникативной природе этих целей. Но для того, чтобы достичь цели деятельности, необходима реализация коммуникативной цели.

Речевой акт является элементом языка, который можно отнести к языковому уровню воздействия. Воздействие предполагает реакцию, которая в свою очередь также становится воздействием. Результат этого взаимного воздействия – уже общение. Следовательно, характеристики речевого акта, в том числе и значение, задаются контекстом употребления, т. е. его функцией в более крупной единице.

Самой крупной единицей языка и речи, реализующей функцию общения в целом, мы признаем эпизод общения (диалог). Под *эпизодом общения* понимается определенный отрезок деятельностной ситуации, в которой используются вербальные средства, и реализуется данный речевой акт. Диалог относится к высшему уровню языка – уровню

взаимодействия. Границы коммуникативного эпизода задаются его основными отличительными признаками – меной коммуникативных задач, решаемых с помощью речи, в соответствии с категориями «коммуникативная цель – коммуникативный результат» [4, с. 23]. Началом коммуникативного эпизода считается речевой акт, имеющий новое тематическое содержание. Диалогическое взаимодействие в сфере актуальной коммуникации характеризуется установкой коммуникантов на решение некоторой некоммуникативной задачи, лежащей в предметно-практической или интеллектуальной сферах. Эпизоды общения с нефатической макроинтенцией обычно заканчиваются после достижения практического или интеллектуального результата.

Для объяснения формы и значения отдельного речевого акта необходимо рассматривать его в контексте всего эпизода общения. По мнению А.А. Романова иллокутивное действие, как способ реализации коммуникативного намерения, как инструмент воздействия, не может считаться ингерентным свойством лишь какого-то отдельного употребления речевого действия в форме репликового шага, а рассматривается в виде некоего функционального или прагматического «правила», задающего и направляющего действие (или действия) собеседников в пределах иллокутивной сферы. С этих позиций иллокутивное действие охватывает иллокутивный потенциал и иллокутивную силу речевого произведения [9].

По нашему мнению, нельзя считать исчерпывающим этапом для анализа диалога выделение диалогического единства, состоящего из двух реплик. Утверждая важность ретроспективного анализа каждой реплики, зависимость каждой последующей реплики от предшествующей реплики партнера, следует не упускать из виду стратегическую линию каждого партнера [6, с. 11]. Партнер в диалоге действительно все время идет на компромисс, строит свою реплику с учетом реплики-реакции партнера, но каждая реплика говорящего соотносится и с предшествующей репликой самого говорящего.

Помимо того, что всякая речевая реакция может быть переосмыслена партнером как стимул для нового высказывания, сам говорящий может продолжить свою предшествующую реплику, оставляя реплику партнера без внимания, или исходить не из смысла реплики, а из ее побочного содержания, пространственно-временных ситуаций, из других соображений. По-видимому, выделение диалогического единства на основе объединения двух пограничных реплик призвано облегчить работу исследователя по анализу диалога, но едва ли полностью соответствует специфике и сложности процесса диалогической коммуникации.

Функцией эпизода общения является организация, согласование, регуляция человеческой деятельности [2, с. 8]. Для этого участники деятельности должны оказывать влияние друг на друга. Это влияние осуществляется не одним речевым актом, а всей серией высказываний каждого из коммуникантов. Каждый речевой акт является составной частью коммуникативной стратегии одного из участников общения и тем самым соотносится с другими речевыми актами этого же человека. Этот речевой акт вступает в определенные отношения с высказыванием или высказываниями другого участника диалога. Конкретный речевой акт одного участника общения вступает в отношения с конкретными речевыми актами других коммуникантов опосредованно, как часть сопряженных коммуникативных стратегий [7, с. 193]. Речевой акт является результатом комплекса целенаправленных речевых шагов. Коммуникативные роли, т. е. цепочки высказываний одного коммуниканта, являются непосредственными составляющими (Immediate Constituents) эпизода общения.

Язык предполагает ролевую систему, задающую возможные коммуникативные и деятельностные функции участников эпизодов общения, а также стратегическую систему, определяющую спектр и последовательность коммуникативных действий участников общения. Эпизод общения характеризуется постоянной сменой коммуникативных ролей между участниками общения: каждый из них попеременно является то высказывающимся, говорящим, то воспринимающим, слушающим. Непосредственный собеседник инициатора общения выступает адресатом его коммуникативного намерения, т. е. предполагаемым носителем информации или субъектом желаемого действия. Образ адресата является ключевым при инициации речевого воздействия, которое обязательно предполагает информационное изменение сознания слушающего, его ответную реакцию на речевой стимул. Результат речевого взаимодействия зависит от адресата, так как осуществление его коммуникативной роли и является подтверждением готовности к общению, т. е. взаимодействию.

Признание равноправия инициатора и адресата позволяет рассматривать общение как циклический процесс, происходящий не только под действием самого общения, но под влиянием целевой установки деятельности. Это также дает возможность определять роли общающихся, исходя из цели общения.

Предполагается, что каждая речевая роль обладает генеральным (центральным) речевым актом, реализация которого в условиях уместности является целью коммуниканта, его стратегической задачей. Поскольку цель любого эпизода общения – достижение организации

некоторой деятельности, то генеральный речевой акт служит устранению препятствий к достижению организации некоторой деятельности. В диалоге имеются и вспомогательные речевые акты, которые определяются тактикой коммуниканта. Речевой при таком подходе является элементарной единицей некоторой речевой роли и предельной составляющей (Ultimate Constituent).

Учет характеристик коммуникантов важен для успешного взаимодейсвия и для исследования диалога, так как любой речевой акт всегда соотнесен с личностью говорящего, или другими словами, любой диалог способствует актуализации личностных характеристик его участников, т. е. личность раскрывается в диалоге [1, с. 190]. В.В. Богданов и А.Ю. Маслова к числу человеческих факторов относят:

1) языковую компетенцию, т. е. знание некоторого языкового кода, с помощью которого коммуниканты обмениваются информацией;

2) национальную принадлежность;

3) социально-культурный статус (социальная принадлежность, профессия, занимаемая должность, культурные нормы и обычаи, уровень образования, место жительства, семейное положение);

4) биолого-физиологические данные (пол, возраст, состояние здоровья, наличие или отсутствие физических недостатков);

5) психологический тип (темперамент, интроверт или экстраверт, ориентация, элементы патологии);

6) текущее психологическое состояние (настроение, текущие знания, цели и интересы);

7) степень знакомства коммуникантов;

8) устойчивые вкусы, пристрастия и привычки;

9) внешний вид (одежда, манеры и т.д.) [8, с. 9].

Методика исчисления коммуникативных ролей в диалоге предложена М.К. Ветошкиной. Определение формальных параметров коммуникативных ролей основано на двух источниках. Речь идет о виде воздействия, которое необходимо оказать коммуниканту на партнера, и об условиях уместности формы выражения этого воздействия. Сами же коммуникативные роли определяются отношением коммуниканта:

1) к результату общения (положительное / отрицательное / безразличное);

2) к исполнению программируемого действия (исполнитель / посторонний, возможно исполнитель);

3) к инициативности (инициатор общения / адресат);

4) к необходимой информации (обладает информацией / не обладает);

5) к управлению деятельностью [5, с. 77].

Анализ исчисления коммуникативных ролей партнеров по диалогу позволяет сделать вывод о том, что семантика речевой позиции адресанта заключается в его желании привести все параметры адресата к положительным значениям; задача же адресата – помочь в этом адресанту.

Язык подчиняется законам прагматической достаточности: в ходе общения используются такие варианты, которые коммуникант полагает необходимыми и достаточными для достижения своих целей [3]. Нужно отметить также, что принцип прагматической достаточности предполагает, что знак появляется тогда и только тогда, когда говорящий желает оказать некоторое воздействие на своего партнера, а слушающий ожидает какого-то воздействия. Если хотя бы одно из этих условий не соблюдается, то коммуникация либо вовсе не осуществляется, либо происходит коммуникативная ошибка [3].

Поскольку замыслы речевых партий реализуются только в интерактивном режиме взаимодействия, то речевое поведение участников диалога должно быть взаимно скоординировано. Коммуникативная координация речевого поведения участников диалога – многоаспектная характеристика согласованности их речевых поступков в интеракции и речевых партий в диалогическом взаимодействии как целом [4, с. 167]. И.Н. Борисова выделяет шесть основных аспектов взаимной ориентации речевого поведения, совокупность которых формирует коммуникативную координацию:

1) согласованность коммуникативных интенций в интеракции; в соответствии с этим критерием вопрос – ответ или отказ отвечать, просьба – согласие или несогласие выполнить ее расцениваются как согласованные коммуникативные интенции;

2) кооперативность речевого поведения; согласно этому критерию интеракции вопрос – отказ отвечать или молчание; просьба – отказ выполнить ее расцениваются как некооперативное поведение;

3) солидарность модально-оценочных смыслов, приписываемых коммуникантами речевым поступкам в интеракции; согласно этому критерию расхождение оценок одного предмета речи расценивается как несолидарная реакция;

4) унисонность тональности общения: экспрессивной окраски эмоционального отношения коммуникантов к предмету речи и друг к другу; в соответствии с этим критерием рассогласование тональной окраски речевых поступков коммуникантов (в шутку / всерьез; радостно / с грустью) рассматривается как коммуникативно-модальный диссонанс;

5) симметричность коммуникативной активности, проявляющаяся во взаимной поддержке коммуникативных инициатив; согласно этому критерию пассивность участников общения в предложении, поддержке и разработке тем, отсутствие коммуникативной инициативы и нежелание принимать коммуникативный ход расценивается как коммуникативная незаинтересованность;

6) оценка коммуникативного результата, эффективности общения в аспекте его личностной и межличностной значимости для коммуникантов. Эта оценка варьируется в диапазоне положительный результат – нейтральный результат – отрицательный результат. При этом коммуникативный результат может реализоваться в модальной, информативной (идеальной) и практической (материальной) сферах [4, с. 167].

В современной прагмалингвистике диалогическое взаимодействие рассматривается как комплексный вид деятельности, охватывающий коммуникативно-социальную, коммуникативно-психологическую, коммуникативно-регулятивную и интерактивную деятельность партнеров [10]. В этом многообразии действий реализуется и сложный характер позиции говорящего, обладающего целым набором, репертуаром ролевых исполнений. Выбор адекватных в определенной коммуникативной ситуации речевых средств и тактики речевого поведения зависит от личности каждого конкретного коммуниканта.

Литература

1. Агапова, С.Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации (английский язык) / С.Г. Агапова. / Серия «Высшее образование». – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 288 с.
2. Богушевич, Д.Г. Коммуникативная модель языка / Д.Г. Богушевич // Полилог. – 1998. – Выпуск 1. – С. 7–11.
3. Богушевич, Д.Г. Коммуникативная модель языка. Коммуникативная достаточность / Д.Г. Богушевич // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации» [Электронный ресурс]. – 2011. – № 2 (23). – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/023/3_23.pdf. – Дата доступа: 15.02.2012.
4. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика / И.Н. Борисова. – 3-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 320 с.
5. Ветошкина, М.К. К вопросу об исчислении коммуникативных ролей / М.К. Ветошкина // Прагматика и логика дискурса. – Ижевск, 1991. – С. 78 – 84.
6. Лагутин, В.И. Проблемы анализа художественного диалога (к прагмалингвистической теории драмы): монография / В.И. Лагутин; отв. ред. В.И. Банару. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 98 с.

7. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
8. Маслова, А.Ю. Введение в прагмалингвистику: учеб. пособие / А.Ю. Маслова. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 152 с.
9. Романов, А.А. Иллокутивные знания, иллокутивные действия и иллокутивная структура диалогического текста // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации» [Электронный ресурс]. – 2006. – № 1 (2). – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/002/02_1_02.htm. – Дата доступа: 15.02.2012.
10. Романов, А.А. Коммуникативная инициатива говорящего в диалоге / А.А. Романов // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации» [Электронный ресурс]. – 2009. – № 1 (14). – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/014/1_romanov.pdf. – Дата доступа: 15.02.2012.
11. Серль, Дж.Р. Что такое речевой акт / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва: Прогресс, 1986. – Вып. XVII: Теория речевых актов. – С. 151 – 169.
12. Шевченко, И.С. Историческая динамика прагматики предложения: английское вопросительное предложение 16 – 20 вв.: монография / И.С. Шевченко. – Харьков: Константа, 1998. – 168 с.

Занковец О.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Сегодня гендерные исследования в области языка и коммуникации привлекают внимание все большего круга специалистов, формируется самостоятельное научное направление – лингвистическая гендерология, называемая также гендерной лингвистикой. Изучение влияния фактора гендера на выбор языковых средств в различных языках является новой областью исследования в антропологической лингвистике.

Общий для многих лингвистических направлений принцип «человек в языке» вполне согласуется с учетом гендерного фактора. Понятия «мужественность» и «женственность» при всей их общечеловеческой универсальности имеют определенную национально-культурную специфику. Изучение различных культур показало ошибочность объяснения поведения мужчин и женщин только биологическим полом. В то же время во всех культурах соблюдаются различия между полами, и как только ту или иную черту поведения начинают ассоциировать с определенным полом, от нее стараются

избавиться представители другого пола. Именно этот факт лег в основу концепции гендеризма, т. е. культурно и социально обусловленных и воспроизводимых обществом различий в поведении полов. Обнаружение и описание специфики гендерного вербального поведения – одна из актуальных задач гендерной лингвистики [2].

Осмысление пола происходит не только как природного, но и как конвенционального феномена. В контексте такого подхода были сформулированы общие принципы гендерных исследований, важнейший из которых – признание конвенциональности гендера, неодинаково проявляющейся в различных культурных и языковых сообществах. При изучении коммуникации и других феноменов, связанных с речью, современные исследователи признают гендер фактором, проявляющимся с неодинаковой интенсивностью, вплоть до полного его исчезновения в ряде коммуникативных ситуаций (так называемый «плавающий» параметр) [2].

Сегодня речь идет не столько о том, как пол влияет на коммуникативное поведение и использование языка, а о том, какими средствами располагает язык для конструирования гендерной идентичности, в каких коммуникативных ситуациях и типах дискурса и с какой интенсивностью совершается конструирование [1].

Мы решили рассмотреть, как процессы гендерной идентичности прослеживаются на материале текстов художественного дискурса. Наша задача заключалась в определении роли гендерного аспекта в практике перевода художественных текстов. Материалом для настоящего исследования послужили фрагменты оригинальных художественных произведений и варианты их перевода на русский язык, выполненные переводчиками мужчинами и женщинами. В ходе эксперимента мы попытались выявить различия в интерпретировании разными переводчиками одного исходного текста, и на основе такого анализа определить, кто является автором конкретного варианта перевода: мужчина или женщина. Результаты исследования позволили сделать довольно неоднозначные выводы.

С одной стороны, неправомерно утверждать, что гендер в каждом случае является определяющим фактором, поскольку и переводчик-мужчина и переводчик-женщина для достижения адекватности перевода оригинальной версии пользуются одинаковыми средствами перевода и тем самым достигают сходных результатов. Следует отметить, что данный факт существенно осложнял, а в некоторых случаях делал практически невозможным, определение гендерной принадлежности авторов перевода.

С другой стороны, в отдельных случаях нам все же удалось отметить определенные повторяющиеся тенденции в различиях мужской и женской версий интерпретации исходного текста, что позволило вполне успешно определить гендерную принадлежность авторов переводов.

Правомерно, на наш взгляд, утверждать, что для «мужского» перевода, как правило, более характерны краткость и лаконичность изложения и особое остроумие. Мужчинам-переводчикам лучше удается передать юмор. Мужчины предпочитают оперировать общими категориями, с более объемным предметно-логическим полем, в то время как женщины гораздо чаще дифференцируют понятия, конкретизируя и детализируя излагаемое.

«Мужские» переводы отличаются большей прямотой, логичностью, мужчины в большей степени склонны к употреблению лексики сниженного стиля и терминов. Переводы женщин более образны и эмоциональны. В отличие от мужчин, которые, как правило, выбирают простые предложения, женщины предпочитают более сложные синтаксические структуры с развернутыми вводными конструкциями, причастными и деепричастными оборотами, чаще используют описательные средства.

Однако не следует принимать данные выводы за абсолютное правило, поскольку, как отмечалось выше, не всегда различия очевидны, что может быть обусловлено как личными качествами переводчика, так и особенностями оригинального текста.

Так, например, оригинальную фразу «***… it was the portrait of a young girl just ripening into womanhood***» (Э. По «Овальный портрет»), переводчики передают следующим образом:

1) «*портрет молодой девушки, только что развившейся до полной женственност»* (К. Бальмонт) (1);
2) «*портрет совсем юной, едва расцветшей женщины»* (Н. Галь) (2);
3) «*портрет юной, только расцветающей девушки*» (В. Рогов) (3).

Версия 1 несколько отличается от остальных по использованию выразительных средств, но едва ли здесь имеют место гендерные различия. В версиях 2 и 3 для перевода английского глагола «*ripen*» («зреть, созревать»), используемого в оригинале вполне удачно на наш взгляд, предлагается глагол «расцветать». Таким образом, в оригинале и в переводах 2 и 3 использованы слова одной лексико-семантической группы, что позволяет передать интересную метафору оригинала. Версии 2 и 3 довольно схожи, несмотря на то, что автором перевода 2 является женщина, а вариант 3 принадлежит мужчине.

Следующий пример перевода фразы «***…the frolicsome as the young fawn; loving and cherishing all things, hating only the Art, which was her rival…***» более наглядно демонстрирует именно гендерные различия в переводе:

1) «*шаловлива, как молодая лань: она любила и лелеяла все, к чему ни прикасалась: ненавидела только Искусство, которое соперничало с ней…*» (К. Бальмонт) (1);
2) «*резвая как молодая лань; ко всему на свете питала она любовь и нежность, и ненавистна ей была лишь ее соперница – Живопись…*» (Н. Галь) (2);
3) «*шаловливая, как молодая лань, ненавидела одну лишь Живопись, свою соперницу…*» (В. Рогов) (3).

Мы видим, что авторы версий 2 и 3 используют более экспрессивную лексическую единицу «соперница», что, на наш взгляд, является характерным скорее для «женского» перевода. Более того, Н. Галь (2) акцентирует это слово, поставив его перед определяемым словом, используя двойную экспрессию. Это дает основание утверждать, что этот вариант перевода принадлежит женщине. Версия В. Рогова (3) более лаконична, переводчик использует прием опущения, что в некоторой степени ведет к снижению эмоциональности изложения. В этом случае можно предположить, что автор версии 3 мужчина. В случае с версией 1 довольно сложно определить гендерную принадлежность автора перевода, что подтверждает современную теорию о гендере как о «плавающем» параметре в языке.

Рассмотрим еще несколько примеров перевода ряда отрывков из новеллы «Лигейя» («Ligeia») Э. По:

E. Poe «Ligeia»	…I regarded the sweet mouth. Here was indeed the triumph of all things heavenly – the magnificent turn of the short upper lip – the soft, voluptuous slumber of the other – the dimples which sported, and the color which spoke – the teeth glancing back, with a brilliancy almost startling, every ray of the holy light which fell upon them in her serene and placid, yet most exultingly radiant of all smiles….
Э. По «Лигейя» (пер. И.Гуровой) (1)	…Я взирал на сладостный рот. Он поистине был торжествующим средоточием всего небесного – великолепный изгиб короткой верхней губы, тихая истома нижней, игра ямочек, выразительность красок и зубы, отражавшие с блеском, почти пугающим, каждый луч священного света, когда они открывались ему в безмятежной и ясной, но также и самой ликующе-ослепительной из улыбок…

Э. По «Лигейя» (пер. В. Рогова) (2)	…Я любовался прелестными устами. В них воистину заключалось торжество горного начала – великолепный изгиб короткой верхней губы, нежная, сладострастная дремота нижней, лукавые ямочки, красноречивый цвет, зубы, что отражали с почти пугающей яркостью каждый луч небесного цвета, попадавший на них при ее безмятежной, но ликующе лучезарной улыбке…

Итак, в переводе 1 И. Гуровой мы видим более строгое следование тексту оригинала. В то время как в версии 2, принадлежащей В. Рогову, переводчик действует смелее при выборе лексических средств *(…here was indeed the triumph of all things heavenly… – …в них воистину заключалось торжество горного начала…)*. Это свидетельствует о том, что мужчины-переводчики более свободны в выборе выразительных и эмфатических средств. При этом следует отметить, что версия перевода 2 более лаконична, компактна, в ней более четко выстроены фразы.

В том, что для версий мужчин-переводчиков более характерна краткость и лаконичность, в них больше опущений и сокращений, в отличие от женских переводов, мы могли убедиться на примере рассмотренных вариантов перевода сказки О. Уайльда «Замечательная ракета» («The Remarkable Rocket»):

O. Wilde. «The Remarkable Rocket»	**О.Уайльд «Замечательная ракета» (пер. Т. Озерской) (1)**	**О.Уайльд «Замечательная ракета» (пер. П. Сергеева, Г. Нуждина) (2)**
At the gate of the Castle the Prince was waiting to receive her. He had dreamy violet eyes, and his hair was like fine gold. When he saw her he sank upon one knee, and kissed her hand.	Принц вышел к воротам замка, чтобы встретить невесту. У него были мечтательные фиалковые глаза и волосы как чистое золото. Увидав принцессу, он опустился на одно колено и поцеловал ей руку.	У ворот замка ее уже ждал Принц. Он опустился на одно колено и поцеловал руку своей невесты.
«Your picture was beautiful», he murmured, «but you are more beautiful than your picture»; and the little Princess blushed.	«Ваш портрет прекрасен», – прошептал он, – «но вы прекраснее во сто крат!» И щеки маленькой Принцессы заалели.	«Ваш портрет был красив, но вы прекрасна», – промолвил он. И нежный румянец покрыл лицо принцессы.

«She was like a white rose before», said a young Page to his neighbour, «but she is like a red rose now»; and the whole Court was delighted.	«Она была похожа на Белую розу», – сказал молодой Паж кому-то из придворных, –«но теперь она подобна Алой розе». И это привело в восхищение весь двор.	«Белая роза стала алой», - шепнул своему соседу юный паж.

Следует отметить, что в данном случае определить, какая версия принадлежит мужчине, а какая – женщине, оказалось довольно легко. В первую очередь, по причине краткости и лаконичности версии 2.

При сравнении версий перевода следующих отрывков из того же произведения О. Уайльда «Замечательная ракета», можно наблюдать еще некоторые различия в мужском и женском переводе:

O. Wilde. «The Remarkable Rocket»	**О.Уайльд «Замечательная ракета» (пер. Т. Озерской) (1)**	**О.Уайльд «Замечательная ракета» (пер. П. Сергеева, Г. Нуждина) (2)**
«Pray, what are you laughing at?» inquired the Rocket; «I am not laughing».	– Над чем это вы смеетесь, позвольте узнать? – осведомилась Ракета. – Я же не смеюсь.	«Что это тебя рассмешило?» – мигом отозвался Патрон. – «Я не смеялся».
«I am laughing because I am happy», replied the Cracker.	– Я смеюсь, потому что чувствую себя счастливой, – отвечала Петарда.	«Мне весело, потому что я счастлива», – ответила Петарда.
«That is a very selfish reason», said the Rocket angrily. «What right have you to be happy? You should be thinking about others. In fact, you should be thinking about me.»	– Это весьма эгоистичная причина, – сердито промолвила Ракета. – Какое вы имеете право чувствовать себя счастливой? Вам следовало бы подумать о других. Точнее, вам следовало бы подумать обо мне.	«Смех без причины - признак дурачины»,- сердито сказал Патрон. – Кто дал тебе право смеяться? Надо думать о других, а лучше всего – обо мне.

В версии перевода 2 (П. Сергеевой, Г. Нуждиной) мы можем наблюдать некоторые стилистические сдвиги в сторону понижения стиля, даже огрубления речи, например, при переводе фразы «*That is a very selfish reason*» – «***Смех без причины – признак дурачины***»;

а также при использовании местоимения второго лица единственного числа **ты** *(«Pray, what are you laughing at?» – «Что это **тебя** рассмешило?»)*, в отличие от версии перевода 1 (Т. Озерской), где автор использует местоимение множественного числа **Вы** *(«Над чем это **Вы** смеетесь, позвольте узнать?»)*. Мы можем наблюдать более четкое следование тексту оригинала в версии перевода 1 и некоторые незначительные опущения в версии 2. Также следует отметить, что авторы переводов по-разному передают имя сказочной героини *Rocket* – ***Ракета*** (перевод 1) *и* ***Патрон*** (перевод 2).

В результате проведенного исследования мы убедились, что проблема гендерного перевода заслуживает того пристального внимания, которое ей сейчас уделяется, и дальнейшего изучения. Нельзя отрицать тот факт, что различия «женского» и «мужского» перевода действительно существуют, их можно заметить как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. И хотя эти различия не всегда столь очевидны и мы не можем утверждать об однозначности данной теории, все же стоит, на наш взгляд, говорить о некоторых тенденциях особенностей мужского и женского стилей перевода.

Идеальным можно было бы считать перевод, в котором нет никаких признаков, указывающих на то, кто является его автором – мужчина или женщина, т. е. гендерно нейтральный перевод. Однако, как мы убедились в ходе нашего исследования, такого результата достичь практически невозможно. Кроме того, здесь, безусловно, необходимо принимать во внимание как самих авторов произведений, так и личностные качества переводчика, его характер, темперамент, особенности мировосприятия, которые неизбежно отражаются в переводе, а также школу перевода, к которой принадлежит переводчик, его переводческий почерк.

Литература

1. Дробышева, Т.В. Художественный текст в гендерном аспекте / Т.В. Дробышева // Вестник ВГУ. – 2008. – № 1. – С. 34 – 37.
2. Кирилина, А.В. Лингвистические гендерные исследования / А.В. Кирилина, Томская М. – Режим доступа: http://www.strana-oz.ru/?numid=23&article=1038. – Дата доступа: 22.03.2012.
3. Collier M.J., Thomas M. Cultural identity: An interpretive perspective // Theories in intercultural communication; Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst (eds.). – Newbury Park, 1988. – P. 99 – 122.

Зелезинская Н.С.
Белорусский государственный университет, Минск

АНТИЧНЫЙ СУИЦИД И ЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «ЮЛИЙ ЦЕЗАРЬ»

Внутри шекспировского канона «римская трилогия» – звено, выделяемое не только по формальным признакам общности источника, времени и места действия и т. д., но и по более глубокой внутренней общности» [1, с. 75]. В римских трагедиях события происходят на римской почве и по римским законам. Ведомый Плутархом, Шекспир обращается к римскому миру, неотъемлемой частью которого являлось самоубийство.

В «Юлии Цезаре» четыре персонажа кончают с собой, три из них – на глазах у зрителей. Двое – Кассий и Брут – являются персонажами первого плана. Эти самоубийства происходят в последнем акте, быстро следуют одно за другим и вместе формируют развязку. Тема самоубийства присутствует и в предыдущих актах: в уста многих персонажей вложены обещание или угроза исполнить его, спор о нем или просто упоминание его возможности. В первом акте Каска рисует образ Цезаря, подставляющего горло народу в знак доверия. Кассий клянется скорее покончить с собой, чем стать рабом. Во втором акте Брут предполагает, что Антоний мог добровольно последовать за своим императором. Перед убийством Цезаря Кассий обещает заколоть себя, если заговор будет раскрыт. После смерти Цезаря Брут в конце речи готов обратить свой кинжал против себя, если этого потребует народ. Во время ссоры с Брутом отчаявшийся Кассий просит друга вырвать у него сердце. В той же сцене мы узнаем о добровольной смерти Порции. В споре перед битвой оба героя выражают готовность добровольно уйти из жизни. Происходят самоубийства Кассия, Титиния, Брута. Добавим, что над пьесой нависает тень Катона из Утики: его дочь Порция настаивает на родстве с этим славным полководцем, а зять Брут ссылается на его смерть. Упоминается и жертвенное самоубийство Луцилия.

Следовательно, самоубийство – не просто сюжетный ход, но и драматический прием, нацеленный на создание у зрителя мрачного и величественного финала. Серия сходных моделей поведения создает эффект предопределенности и массового характера самоубийства.

Ассоциации, сближающие понятия античного Рима и самоубийства, связаны, в свою очередь, с возвышенной концепцией благородства, смелости, свободы и добродетели; они напоминают

о стоиках и о Катоне. Несомненно, такой образ возникал у Шекспира, и такого ожидала публика. Но драматург создал действительно драматическое произведение, а не «спектакль» из биографий Плутарха. Он дал почувствовать в истории присутствие необходимости, одновременно не зависящей от воли персонажей и исходящей из их характера. Не забывая об истории, мы смотрим трагедию, в которой самоубийства Брута и Кассия соответствуют их духу. Таким образом, самоубийство прочитывается нами на двух уровнях.

Смерть Брута, Кассия и Титиния в «Юлии Цезаре» можно назвать классическими примерами самоубийства по высоким римским стандартам. Жизнь, равно как и смерть героев, построена на римской системе ценностей, а их кончина следует образцу римского самоубийства. Жизнь каждого из них полна подвигов, они прославили свои имена на ратном поле или политической дальновидностью, снискали уважение властей и любовь народа, их образы совпадают с образом римлянина в классическом понимании, что постоянно подчеркивает автор. На протяжении всей трагедии все они, и особенно Брут, вызывают только позитивные чувства и высокие оценки: «*Brutus is noble, wise, valiant, and honest*» – «Брут благороден, мудр, и храбр, и честен» [2, III,1].

Можно сказать, что елизаветинцы находили в том, как умирали Кассий, Титиний и Брут, то величие, которое в их глазах характеризовало античный Рим и особенно республиканскую доблесть. Публика была заранее благосклонна к этим ярким воплощениям древней истории, и даже заблуждения и ошибки героев искупались финальным героизмом. Своим самоубийством они доказывают смелость и любовь к свободе. Как описывает ситуацию У. Хэзлитт: «Смерть Брута достойна его: в ней есть достоинство римского сенатора и твердость философа-стоика» [3, с. 29].

Атрибуты этих самоубийств также отвечают римским канонам. Все трое используют меч, как и следует солдатам и аристократам: благородное стальное оружие не принижает тех, кого оно поражает. Кассий закрывает лицо, как это сделал Цезарь. Сцена самоубийства Брута происходит в довольно медленном ритме, состоящем из диалогов, размышлений, прощаний, молитв, невозмутимое спокойствие которых в высшей степени контрастирует с волнением на фоне, звуком трубы и криками беглецов.

В этих самоубийствах по-римски замешано несколько мотивов: во-первых, фундаментальная причина трех самоубийств – поражение. Но более близкая и личная причина для Кассия – дружба: «*Come down, behold no more – O, coward that I am, to live so long, To see my best friend*

ta'en before my face!» («Довольно. Не смотри. // Я трус и дожил до того, что вижу, // Как лучший друг взят на глазах моих!») [V, 3]. Думая, что Титиний, которого он послал на рекогносцировку, был взят в плен, Кассий страдает от чувства вины. Это чувство указывает на настоящее благородство сердца. По стечению обстоятельств Титиний также убивает себя ради Кассия, сожалея о совершенной ошибке (хотя его тоже не в чем упрекнуть). Он делает трогательный жест: кладет на лоб Кассия венок победителя, который дали ему солдаты Брута, и закалывается мечом Кассия, желая тем показать, что отплачивает ему такой же дружбой и верностью. Это оружие, разделившее их на земле, соединяет после смерти: «*Caesar, thou art revenged, Even with the sword that kill'd thee*» («Отмщен ты, Цезарь, // Мечом тем самым, что тебя сразил») [V, 3]. Эта спокойная решимость и нерушимая привязанность позволяют герою сказать: «*By your leave, gods: − this is a Roman's part: Come, Cassius' sword, and find Titinius' heart*» («Вот, боги, римлянина долг: найди, // Меч Кассия, и сердце здесь в груди») [V, 3].

Для Брута, хотя мотив дружбы также имеет место в его самоубийстве, важнее другое. Брут отказывается сдаться, чтобы не венчать триумф своих врагов: «*No, Cassius, no: think not, thou noble Roman, // That ever Brutus will go bound to Rome; // He bears too great a mind*» («Нет, Кассий, нет. Ты, римлянин, не думай, // Что Брута поведут в оковах в Рим. // Нет, духом он велик») [V, 1]. Внутренним мотивом, таким образом, выступает понимание достоинства и чести как социальных чувств: благородный римлянин не может позволить схватить себя – неписанный кодекс не дает подвергнуться этому позору. Самоубийство Брута имеет двойное значение: во-первых, он лишает врага части его победы: «*For Brutus only overcame himself, // And no man else hath honour by his death*» («Брут лишь самим собою побежден. // Никто его убийством не прославлен...») – замечает Стратон [V, 5]. И сам Брут объясняет свой поступок: «*Our enemies have beat us to the pit: // It is more worthy to leap in ourselves, // Than tarry till they push us*» («Врагами загнаны мы к ловчей яме. // И лучше прыгнуть нам в нее самим, // Чем ждать, пока столкнут») [V, 5]. Самоубийца ускользает, не дав удачливому противнику насладиться почти божественным правом распоряжаться его жизнью и смертью.

Во-вторых, человек, убивший себя, приобретает бессмертную славу. Он венчает свою жизнь героическим поступком, обращая физическое поражение в моральную победу и оставляя после себя последний образ, который величием превосходит все военные победы. Таков смысл слов Брута: «*I shall have glory by this losing day, // More than Octavius and Mark Antony // By this vile conquest shall attain unto*»

(«Прославлюсь я несчастным этим днем, // И больше, чем Октавий и Антоний, // Достигшие своей победы низкой») [V, 5].

Итак, причинами самоубийства трех римлян стали поражение, желание сохранить честь и величие, долг дружбы и жажда посмертной славы. Но ограничиться этим значило бы признать, что Шекспир лишь поэтизировал историю Плутарха. В действительности, в трагедии присутствуют скрытые мотивы, продиктованные сознанием елизаветинца.

В зависимости от того, как мы интерпретируем образ Цезаря и убийство его Брутом, находится наша оценка и мотивация самоубийства заговорщика. Существуют две интерпретации образа Цезаря: либо Цезарь – законченный тиран, и в этом случае Брут становится несчастным героем в политической драме; или, с различными нюансами, убийство Цезаря есть преступление, и тогда персонаж Брута приобретает бóльшую сложность, которая ориентирует его на трагедийность.

Точку зрения Шекспира на данный вопрос помогают выяснить анализ традиции, других произведений Шекспира и самой пьесы. Традиционно о Цезаре до Шекспира сложилось два мнения: в средневековье его представляли как человека, избранного Богом, чтобы объединить мир перед приходом Христа, позже в вину Цезарю стали вменять развязывание гражданских войн. Опираясь на европейскую театральную традицию, можно отметить, что на ренессансной сцене Цезарь всегда появляется как хвастун, фанфарон. Однако ближе всего тематически и идеологически к шекспировскому «Юлию Цезарю» нам видится английская анонимная пьеса «Месть Цезаря» («The Tragedy of Caesar’s Revenge»), которая последовательно представляет темы наказания Цезаря и кары, постигшей его убийц. Также следует упомянуть влиятельную в то время концепцию абсолютной монархии. В целом, в произведениях Шекспира нет намека на враждебность к Цезарю. Нет ее и в пьесе, названной его именем. Более того, Шекспир нарисовал положительный портрет Цезаря в сравнении с тем, что был у Плутарха. Цезарь не развязывает гражданскую войну (это делают его убийцы) и не представляется нам тираном. Он гордый, авторитарный, демагог, но лишь озлобленное и бессильное меньшинство оспаривает легитимность его власти. Вторая половина пьесы показывает, кстати, что только Цезарь и был способен править огромной Римской империей. Все демонстрирует положительный портрет Цезаря, и если убийство Цезаря не может быть оправдано как тираноубийство, это преступление, и для елизаветинцев даже цареубийство. Таким образом, самоубийства Брута и Кассия

предстают перед нами как прямое следствие убийства, т. е. как отмщение судьбы.

Брут должен искупить совершенное преступление. С данной точки зрения, считая себя хозяевами истории, заговорщики оказываются игрушками Фортуны, и даже когда они собираются с силами и ведут себя благородно в момент самоубийства, они просто покоряются судьбе. Схема мести навязывает жесткие границы. Внешние силы определяют поведение героев без их ведома и делают иллюзорной добрую часть их собственного величия. На их фоне с еще большим блеском проявляется во второй части трагедии сверхчеловеческое величие Цезаря: он мстит за себя и после смерти. Шекспир тонко уловил это величие, пережившее свое человеческое воплощение. В его трагедии есть все: пророчество, тема мести, хаос и ответственность убийц. Помещенное в эту схему мщения, самоубийство, будучи онтологически самым свободным актом, по жестокой иронии оказывается навязанным извне. Узнав о смерти друга, Брут признает могущество Цезаря: «*O Julius Caesar, thou art mighty yet! // Thy spirit walks abroad, and turns our swords // In our own proper entrails*» «О Юлий Цезарь, ты еще могуч! // И дух твой бродит, обращая наши // Мечи нам прямо в грудь» [V, 3]. Интересно, что фактически ни Кассию, ни Бруту не удается убить себя самим. Плутарх дает две версии самоубийства Брута: то ли он убивает себя сам, то ли Стратон держит его меч. Шекспир выбирает не самый славный способ. Не в выгодном свете показывает он своего героя, когда тот идет к своим компаньонам, умоляя о последней помощи. В противовес двум героям, второстепенный персонаж – Титиний – и женщина – Порция – не нуждаются ни в ком, чтобы умереть. Еще и в этом отношении «Брут лишь самим собою побежден» имеет только относительную ценность. Принижает величие самоубийства тот факт, что Кассий, который неоднократно утверждал свое намерение покончить с собой в случае провала, убивает себя не из-за поражения, но потому что он ошибся, и становится жертвой своей судьбы. Открывают нам этот смысл слова Брута: «*But this same day // Must end that work the ides of March begun*» («Но этот день // Окончит начатое в иды марта») [V, 1]. Итак, в парадигме мести настоящее самоубийство Кассия и Брута было совершено в момент убийства Цезаря.

Фатальность, полностью независимая от героев, не оставила бы нас равнодушными, но мы чувствуем, что персонажи идут к своей гибели и в силу внутренней необходимости, т. е. они должны оказаться ответственными за свою судьбу, их смерть должна стать нормальным завершением жизни, которую они вели. «Всякая смерть, – пишет

М. Монтень, – должна быть такой, как жизнь. Мы не становимся другими, чтобы умереть. Я всегда интерпретирую смерть жизнью» [5, с. 412]. Все умирают той смертью, какой заслуживают.

Большинство критиков (А.А. Аникст, В.Г. Белинский, М. Кошкарян, Ю. Шведов, А. Байет, Б. Поллин и др.) подчеркивают связь между жизнью и смертью Кассия. Он – жертва своей импульсивной натуры, слепо предан увлечениям, подвержен слабостям, обладает завистливым характером; ему не хватило хладнокровия, стойкости, самообладания, чувства меры и равновесия: из-за этих недостатков и слабостей он становится жертвой. Он убивает себя слишком рано, потому что, мрачный и усталый, не утруждает себя попыткой проверить скверные новости. Кроме того, в его самоубийстве присутствуют чувства ревности, ненависти, разочарования.

Трагедия Брута также связана с внутренним разладом. Многие критики (В.Г. Найт, М. Найтс) видят причину в несоответствии содеянного моральным принципам героя. Он поддается искушению, становится цареубийцей и встречается со злом в самом себе. Сознавая это, Брут постигает мучительный опыт внутреннего надрыва. Другие шекспироведы (А.А. Аникст), напротив, подчеркивают противоречие благородных, но отживших свое идеалов Брута и объективных исторических тенденций. Добавим еще одну причину расщепления сознания протагониста – это драма гордости: он хотел играть политическую роль освободителя и вдруг увидел бессмысленность и неоцененность своего дела. Все причины накапливаются, и в сознание героя закрадывается хаос (мотив Ренессанса).

Безошибочный знак его смятения и даже распада – бессонница. (В этом он подобен Макбету, который говорит, что он «зарезал свой сон»). Брут проводит бессонные ночи и завидует Луцию, который символизирует невинность и внутренний мир. Перед битвой Брут пытается восстановить разрушенную гармонию, обрести душевный покой. Но его усилия напрасны, привидение напоминает ему, что он не имеет права на счастье, лишь на вечный сон. Поэтому Брут думает о смерти с облегчением; о самоубийстве – как об освобождении от тяжести существования; убить себя – это «to die, to sleep». Перед читателем предстает расщепленная личность, терзающееся и беспокойное существо, «*poor Brutus, with himself at war*» – «бедный Брут в войне с самим собой» [I, 2]. Эта внутренняя война в душе Брута окажется для него такой же фатальной, как и гражданская война, которая скоро опустошит Рим. Восстание, о котором он говорит, содержит в зародыше его финальное самоубийство.

Одно из интересных обоснований самоубийства Брута дает Б. Поллин, исходя из предположения о том, что самоубийство Брута психологически есть продолжение убийства Цезаря. Как пишет исследователь, «если мы внимательно изучим поведение Брута, мы увидим, что его персонаж очень похож на персонаж Цезаря» в силу копирования Брутом поведения Цезаря и попыткой замещения [6, 564]. Брут мечтает стать хорошим, добродетельным Цезарем, это есть мечта идеолога, искушение добра, амбиция философа. Очарованный Цезарем, он поверил, что сможет наследовать ему и его превзойти. Это отождествление Брута с Цезарем фатально вначале для второго, но не менее и для первого. Раздор и хаос воцаряются в нем, потому что настоящее Я заменяется чужеродным Я: Брут-Брут уступает дорогу Бруту-Цезарю. Конфликт кончается самоубийством, неизбежным исходом, когда герой пытается обрести цельность своего Я.

Итак, при первоначальном взгляде на самоубийства в «Юлии Цезаре» мы обращаем внимание на аспекты и мотивы, продиктованные high Roman fashion. Социальные условности заставляют римлянина убивать себя при поражении для спасения чести. Он также приобретает бессмертное имя в людской памяти. Значение имеют и эстетика, и типично римский способ самоубийства. Однако далее мы видим несомненное и весомое влияние идей Возрождения, воплощенных в римских характерах, что выражается в расщеплении Я Брута, мотивах мести и хаоса, слабостях и страстях героев. Важно, что античные и ренессансные влияния не конфликтуют в трагедии между собой. Брут убивает себя в ситуации, одинаково тупиковой и для римлянина, и для человека Возрождения.

Отсюда можно делать выводы об отношении драматурга к совершенным самоубийствам. Автор наделяет героев-самоубийц эпитетами «noble», «fair», «wise», «valiant», «brave» («храбрый», «доблестный», «честный», «благородный», «мудрый»), что равно признают их друзья и враги: «This was the noblest Roman of them all <…> this was a man!» («Он римлянин был самый благородный <…> Он человеком был»), резюмирует Антоний о Бруте. «According to his virtue let us use him, // With all respect and rites of buriel», заключает трагедию Октавий предложением похоронить Антония по достоинству, со всеми почестями [V, 5]. Сразу скажем, что хвалебное слово герою-самоубийце произносят над телом Отелло, Антония, Клеопатры, Тимона Афинского. «Это один из выводов по поводу шекспировских трагических концовок, для которого нет исключений, так как все они содержат какое-либо посмертное описание героя, и какое краткое оно бы ни было, его предназначение – окончательно сформировать наше суждение о герое»

[7, с. 13]. Так мы приходим к заключению, что Шекспир одобрительно описывает данные самоубийства в ракурсе рассмотренных ценностей. Более того, именно благодаря «правильной смерти» они заслужили признание и восхищение, поскольку «гармония, сила духа, ясность, т. е. основные добродетели ренессансной трагедии, наиболее отчетливо воплощаются в благородной смерти героя» [8, с. 8].

В последующих трагедиях Шекспир в меньшей степени следует римскому канону. Так в его трагедиях появляется самоубийство, лишенное античной эстетичности и совершенства, герои не всегда решительны, с политическими мотивами могут переплетаться мотивы чисто личные, которые иногда и вовсе заслоняют первые. Новое понимание самоубийства наиболее ярко, на наш взгляд, воплощено в трагедии «Антоний и Клеопатра».

Литература

1. Гинзбург, Ю. Эволюция трагического героя в римских трагедиях Шекспира / Ю. Гинзбург // Шекспировские чтения 1976. – М.: Наука, 1977. – С. 75 – 97.
2. Shakespeare, W. The Complete Works: all the plays in chronological order, with all the sonnets and poems / William Shakespeare. – Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd, 1994. – 1263 p. (Перевод М. Зинкевича приводится по: Шекспир У. Юлий Цезарь / У. Шекспир; пер. с англ. М. Зинкевича // Полн. собр. соч.: в 8 т. – М.: Искусство, 1960. – Т. 5. – С. 219 – 324.).
3. Hazlitt, W. Characters of Shakespeare's Plays / W. Hazlitt. – L.: Dent; NY: Dutton, 1906. – 268 p.
4. Council, N. When honour's at stake. Ideas of honour in Shakespeare's plays / N. Council. – London: George Allen & Unwin Ltd., 1973. – 165 p.
5. Монтень, М. Опыты: соч. в 3 кн. / М. Монтень. – СПб.: Кристалл, Респект, 1998. – 3 кн. – 704 с.
6. Pauline, B. Le Suicide dans la Literature Anglaise dela Renaissance (1580 – 1625) / B. Pauline – Lille: Universite de Lille, 1976. – 966 p.
7. Jenkins, H. The Catastrophe in Shakespearean Tragedy / H. Jenkins. – Edinburgh: The University of Edinburgh Press, 1969. – 22 p.
8. McAlington, T. English Renaissance Tragedy / T. McAlington. – Hong Kong: The MacMillan Press Ltd., 1988. – 269 p.

Кейзер С.В.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – к. психол. н. Уланович О.И.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА СТИЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Указывая стилизованные тексты, в качестве предмета анализа, важно определить достаточные и необходимые признаки, в силу которых становится вообще возможным выделять данные тексты в отдельную группу. Однако, перед тем, как определить, чем являются стилизованные тексты, следует строго отделить их от того, чем они не являются. Адекватность такой последовательности рассмотрения определяется производным или зависимым характером стилизованных текстов, и, следовательно, каждого конституирующего их признака.

Базовым противопоставлением в данном случае становится дихотомия: *«авторский текст»* vs. *«стилизованный текст»*. При первом рассмотрении может показаться, что здесь допущена логическая ошибка, так как наличие автора текста – само собой разумеющийся факт. Однако строгое определение функции автора демонстрирует справедливость указанного противопоставления. Так, М. Фуко и Р. Барт, декларируя *«смерть автора»*, определяли функцию автора как создателя – творца – нового уникального артефакта, смысло- и формопорождающей сущности. В терминах (пост-) структуралистской философии М. Фуко «*автор»* есть не тот, кто производит тексты в рамках существующей дискурсивной формации, но тот, кто закладывает новые правила создания текста, т. е. является основоположником некоторой дискурсивности. В этом контексте становится понятным смысл тезиса о «смерти автора»: речь идет об исчерпанности индивидуальных ресурсов и неспособности к творческому импульсу (созданию новых образцов).

Определение функции автора и является объективным критерием для методологического разграничения авторских *(первичных)* и стилизованных *(вторичных)* текстов. Творческий импульс автора, порождающий новый способ организации языковых элементов в общей структуре сообщения, а в случае художественных произведений – новую художественную форму, становится парадигмальным для последующего воспроизведения. При этом акцент на форме, делает релевантным не то, что говорят, а то, как говорят. Способ говорения в свою очередь обеспечивает возможность классификации, позволяя объединять ряд текстов, отграничивать их от ряда других, исключать из

дискурса произведения другого жанра и противопоставлять группы текстов друг другу [13, с. 34]. Эта функция дает возможность зафиксировать феномен ***текстуальной традиции***, т. е. присутствие некоторых ***текстовых регулярностей***, которые транслируются в ряде художественных произведений.

Переход от проблемы авторства, как парадигмального единства, к проблеме создания стилизованных текстов связан с приемом стилизации, который рассматривается в рамках теории ***интертекстуальности***. Термин впервые был введен Ю. Кристевой в конце 60-х гг. XX в. Под интертекстуальностью автор понимала «некий процесс, с помощью которого один текст перезаписывает другой, а *интертекст* – вся совокупность текстов, отразившихся в данном произведении, независимо от того, соотносится ли он с произведением или включается в него» [12, с. 6].

Интертекстуальность реализуется посредством таких языковых приемов как цитаты, пародии, плагиат, стилизации, аллюзии, коллаж и т. д. Анализ ***приема стилизации*** возможен с позиции дихотомического единства: а) стилизация текста как таковая (стилизованный текст) и б) стилизация перевода текста (стилизованный перевод). Рассмотрим указанные варианты стилизации.

Стилизация (от *фр.* «stylization, pastiche» – подражание стилю, от *гл.* стилизовать + *сущ.* стиль, из *лат.* «stilus» – заостренный кол, палочка) [4]. В качестве самостоятельной категории понятие сформировалось в конце XVIII в. во Франции, вследствие распространения в живописи моды на подражание великим мастерам. Стилизация предполагает имитацию какого-либо стиля, причем главной целью является не копирование сюжета, персонажей, времени, места, а стилизованное воссоздание авторского колорита, стиля целых эпох, литературных направлений, национальной культуры в целом. Важно подчеркнуть, что стилизация может использоваться в произведении фрагментарно для того, чтобы охарактеризовать тот или иной персонаж, усилить эффект воздействия и т. д.

Посредством приема стилизации и создается *стилизованный* текст / произведение. Дефиницию понятия стилизованный текст можно дать через набор характеристик, которыми он должен обладать:

1) ***вторичность*** – любой стилизованный текст вторичен, по отношению к первичному тексту, так как главной задачей полностью или частично стилизованного текста является имитация / подражание первичному (авторскому) тексту;

2) ***клишированность*** – всякое стилизованное произведение характеризуется клишированностью, т. е. своеобразным повтором

текстовых регулярностей или *стилистически маркированных элементов* в ряде подобных текстов, которые остаются неизменными (такими, каковы они в первичном тексте) и приобретают статус клише (Использование этих клише является необходимым условием для создания стилизованного произведения.);

3) ***предопределенность*** – любому стилизованному тексту свойственна четкая схема построения и / или сочетаемости «клише», что задает специфическую предопределенность его порождения;

4) ***ассоциативность*** – каждый стилизованный текст обладает ассоциативными связями, которые в сознании читателя вызывают, скопированные из ранее созданных произведений стилистически маркированные элементы;

По сути, стилизованный текст представляет собой сложную структуру взаимосвязанных контекстуальных элементов, которые заимствуются из текста в текст различными авторами в качестве клише и вплетаются в сюжет художественного произведения, тем самым задавая некую предопределенность возникновения и программирования у реципиента специфических ассоциаций. Причем носителями вышеуказанных признаков стилизованного текста являются ***стилистически маркированные элементы*** (текстовые регулярности). Изучение стилизованных текстов возможно только посредством анализа стилистически маркированных элементов.

Рассматривая первичный текст как некоторое смысловое единство, законченную художественную форму, мы утверждали, что задачей последующих представителей некоторой литературной традиции является имитация данного образца. При этом соответствие тому или иному образцу достигается посредством интуитивного восприятия эстетического эффекта произведения. Здесь в чистом виде мы сталкиваемся с феноменом *искусства*. Однако *научное* изучение текста не допускает эмпатических процедур (от англ. empathy – «сочувствие, сопереживание») как способа восприятия текста, предлагая вместо этого анализ, разделяющий некоторое целое на части для демонстрации специфических отношений между этими частями. При этом специфика объекта изучения – в данном случае художественного текста – определяет конкретный вид научного анализа. Целостность и контекстуальность как базовые характеристики художественного текста обусловливают в качестве наиболее приемлемого *структурно-функциональный анализ*, который рассматривает каждый элемент текста с точки зрения его места в общей структуре произведения, а также с точки зрения выполняемой им функции в рамках текста как целого.

Различные другие виды анализа, существующие в современной филологии, акцентируют внимание либо на структурной, либо на функциональной характеристиках элементов текста.

Изучение функционирования стилистически маркированных элементов является, в первую очередь, предметом *лингвопоэтики* как особого раздела филологии. В рамках этого направления рассматриваются вопросы употребления и значимости определенных стилистически маркированных элементов в художественной литературе для достижения идейного содержания и создания желаемого эффекта. Наука лингвопоэтика затрагивает не только языковую, но и содержательную сторону художественного произведения.

Лингвопоэтический анализ художественного произведения находится в центре внимания многих исследователей. Существует немало моделей разбора художественных произведений, которые направлены не на простое выявление выразительных средств, а на то, чтобы попытаться словесно разъяснить, в чем сущность и характер эстетического воздействия, оказываемого тем или другим художественным произведением [14, с. 14].

В.Я. Задорнова пишет, что «предметом лингвопоэтики как особого раздела филологии является совокупность использованных в художественном произведении языковых средств, при помощи которых писатель обеспечивает эстетическое воздействие, необходимое ему для воплощения его идейно-художественного замысла» [8, с. 9]. А.А. Липгарт, в свою очередь, развивая и уточняя это положение, определяет лингвопоэтику как «раздел филологии, в рамках которого стилистически маркированные языковые единицы \ элементы, использованные в художественном тексте, рассматриваются в связи с вопросом об их функциях и сравнительной значимости для передачи определенного идейно-художественного содержания и создания эстетического эффекта». Причем эстетическое воздействие на читателя оказывает любой художественный текст, и это воздействие складывается из многих факторов, среди которых свое место занимают стилистически маркированные языковые единицы. Эти единицы обладают лингвопоэтически и эстетически значимыми свойствами, непосредственно обеспечивающими эффект воздействия.

Цель лингвопоэтического анализа заключается в том, чтобы определить, как та или иная единица языка (слово, словосочетание) используется автором в процессе словесно-художественного творчества, каким образом, то или иное своеобразное сочетание языковых средств, приводит к созданию определенного эстетического эффекта. В основе метода лингвопоэтического сравнения лежит

сопоставление текстов, отмеченных сюжетным и функционально-стилистическим сходством (сопоставимых как в содержательном плане, так и по качественному составу языковых единиц). Такое сравнение проводится для выявления сопоставительной значимости того или иного элемента в раскрытии идейно-художественного содержания текста [9, с. 18].

При анализе художественного стилизованного произведения основные усилия следует направить на выявление тех языковых элементов оригинального текста, которые в тексте вторичном были: 1) сохранены без изменений, 2) опущены, 3) заменены или 4) специфически обыграны [9, с. 17].

По сути, под лингвопоэтическим методом изучения текста понимается ничто иное, как предлагаемый нами *функциональный* анализ. Непреложной истиной является тот факт, что языковые единицы, изучаемые изолированно, вне контекста, сами по себе не играют особой прагматической роли: лексические, грамматические, синтаксические или любые другие единицы языка и речи системно равнозначны и равноценны. Однако их значимость меняется в зависимости от функционального контекста и ситуации употребления. Приобретаемая в контексте ценность языковых единиц – скрытые оттенки смысла – преобразует их в стилистически и прагматически маркированные элементы текста. Как отмечает Г.Г. Матвеева: «При использовании в речи языковые единицы обрастают целым рядом смысловых оттенков, например, функциональной ориентированностью на все элементы ситуации» [10]. Выявление скрытых, интуитивных, прагматических сигналов текста, обнаружение прагматического потенциала стилистически маркированных элементов сообщения возможно посредством *функционального* анализа использования отдельных лексических единиц в определенном произведении.

Лингвопоэтическому анализу предшествует *лингвостилистический* анализ. При помощи лингвостилистического анализа выделяются специфические элементы – текстовые регулярности (стилистически маркированные элементы), характерные для того или иного текста. Этот метод универсален и позволяет определить схематически «предполагаемую» структуру или своеобразную иерархию стилистически маркированных элементов в рамках определенного художественного произведения. Т. е. под лингвостилистическим анализом понимается по сути предлагаемый нами *структурный анализ,* который предполагает идентификацию значимых языковых единиц в рамках целостной системы произведения.

Таким образом, два существующих вида анализа представляют собой взаимно предполагающие друг друга аспекты в рамках последовательного изучения стилизованных текстов. Поэтому их разделение на две самостоятельные отдельно рассматриваемые процедуры представляется нецелесообразным. Так как систематическое изучение текста предполагает единство обеих процедур, наиболее целесообразным представляется выделение одного вида анализа – *структурно-функционального*.

Структурно-функциональный анализ текста с точки зрения авторского стиля определяет в качестве единиц анализа, как носителей своеобразия художественного произведения, именно *стилистически маркированные элементы*. В свою очередь в современной филологии в рамках лингвопоэтики и лингвостилистики предлагаются различные варианты классификации стилистически маркированных элементов. Так, Ю.В. Шатин под маркерами текста понимает «иерархию» мотивов и ряд декоративных элементов. Мотив – это компонент произведений, обладающий повышенной значимостью (семантической насыщенностью) [15, с. 7]. Мотив имеет непосредственное отношение к теме и концепции (идее) произведения, но им не тождественен. Являя собой, по словам Б.Н. Путилова, «устойчивые семантические единицы», мотивы «характеризуются повышенной, можно сказать исключительной степенью семиотичности. Каждый мотив обладает устойчивым набором значений» [11, с. 147].

М.Я. Дымарский, в свою очередь, особое внимание уделяет лишь декоративным элементам, полагая, что стилизация реализуется лишь посредством имитации общей формы (так называемой обстановки, где разворачивается сюжет художественного произведения).

М.М. Болдырева считает, что каждое художественное произведение, в том числе и стилизованное, по сути, уникально и должно рассматриваться лишь в собственном контексте с учетом наиболее значимых имитационных вкраплений на уровне сюжета и общих «декораций» [3, с. 36].

Следует отметить, что вышеуказанные варианты классификации стилистически маркированных элементов являются либо весьма нечеткими, либо фрагментарными. Так, определение мотива через «семантическую насыщенность» допускает некоторый произвол интерпретации исследователя, для которого «повышенной значимостью может обладать тот или иной компонент только в результате его собственных предпочтений, допуская, таким образом, субъективное видение исследователя. Такое определение мотива не может служить формальным критерием анализа.

Также не совсем удачным представляется определение «устойчивых семантических единиц» Б.Н. Путилова через их «повышенную степень семиотичности». Остается неясным, как определять степень семиотичности текстовой единицы. Предлагая в определении критерия «степень», автор данного определения, не указывает шкалу, с помощью которой можно было бы достоверно, исключая, насколько это возможно, субъективность исследователя (переводчика), установить степень.

В свою очередь М.Я. Дымарский, который уделяет внимание только декоративным компонентам, сужает границы анализ, оставляя за его пределами семантически активные структуры текста. Допуская значимость декоративных единиц, мы в свою очередь рассматриваем их только в качестве одного из комплекса стилистически маркированных элементов.

Анализ и обобщение различных точек зрения позволил нам прийти к выводу, что разработка общей схемы *структурно-функционального* анализа стилизованных художественных текстов предполагает обязательный учет того факта, что сюжет любого художественного произведения погружен в систему пространственно-временных координат и сопровождается рядом «ситуативных» сцен, происходящих на фоне специфических декораций. На основе данного представления о художественной структуре текста можно схематически обозначить те самые стилистически маркированные элементы, свойственные художественным произведениям, которые впоследствии имитируются в стилизованном (вторичном) произведении. Выделяемые нами стилистически маркированные элементы – это особые текстовые образцы (текстовые регулярности), формирующие определенное ментальное состояние реципиента текста и моделирующие псевдореальность: ***хронотопы, фреймы*** и ***декоративные компоненты***. Однако маркированные элементы текста имеют различное содержательное наполнение, которое варьируется в зависимости от принадлежности к определенному литературному направлению.

Итак, для построения модели *структурно-функционального* предпереводческого анализа стилизованного текста мы предлагаем следующую классификацию стилистически-маркированных элементов как ключевых смысло-содержательных единиц анализа:

1) ***Хронотоп*** (от *греч.* chronos – время, topos – место; буквально время-пространство) – это своеобразная модель пространственно-временной организации, отражающая важнейшие ценностные установки определенной культуры или эпохи [2, с. 34]. Хронотоп соединяет в себе прошлое, настоящее, будущее, разворачивающиеся

в реальном и псевдореальном пространстве. По М.М. Бахтину, в литературно-художественном произведении в категории хронотопа воплощается слияние пространственных и временных примет в осмысленное и конкретное целое. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени и сюжета, и истории. Хронотоп в литературе имеет существенное жанровое значение. Он служит для построения реальной временной действительности, позволяя ввести в художественную плоскость пространственные ориентиры действительности (хронотопы *дороги, замка, гостиной, провинциального городка*) [2, с. 20]. Художественное время по отношению к сюжету произведения может выполнять функцию прямого и преднамеренного воздействия на читательское восприятие (прием мистификации читателя с помощью художественного времени) [2, с. 27].

Таким образом, хронотоп задает объективированный фон художественных событий, и для каждой литературной традиции этот фон различен. При создании стилизованного текста автору необходимо учитывать данный маркер, причем не просто «скопировать», а именно адекватно проинтерпретировать те пространственно-временные координаты, которые заложены в первичном тексте, и воссоздать их в стилизованном произведении. Следует отметить, что эта категория маркированных элементов будет иметь только ей присущее лексическое наполнение (лексические единицы, словосочетания).

2) ***Фрейм*** – (*англ.* frame – «кадр, рамка») – в самом общем смысле обозначает структуру, содержащую некоторую информацию [4]. Фрейм представляет собой модель, представленную в виде схемы ситуации, которая состоит из взаимосвязанных компонентов, отражающих значимые смысловые аспекты и предсказуемые ассоциации соответствующей ситуации. Фрейм – это специфическая «контекстная модель», предназначенная для представления стереотипных ситуаций, свойственных определенному тексту (литературному направлению), посредством которой может быть идентифицирована «заложенная» в стилизованный текст информация. На основе вышеизложенных определений понятия фрейма, можно утверждать, что ему характерны такие свойства как, схематичность и устойчивость (применимость для некоторого количества типичных ситуаций). Жанрово-тематическая разновидность стилизованного произведения строится строго по заданным фреймам. Любое стилизованное художественное произведение имеет определенный набор фреймов, которые автором сознательно имитируются во вторичном тексте, что позволяет следовать

литературной традиции. Набор фреймов может варьироваться из текста в текст, некоторые из фреймов могут опускаться, модифицироваться, но все они должны быть в одном тематическом ключе.

3) ***Декоративные компоненты*** – (от *лат.* decor – «приличие, пристойность, совместимость») – это специфический реквизит, посредством которого обеспечивается детализация описываемых событий и создание соответствующей атмосферы сообщения. Представляя собой своеобразный антураж описываемых в художественном произведении событий (материал вспомогательных предметов, оживляющих события), декоративные компоненты служат для придания художественной гармонии, законченности и эстетического обогащения текста, а также выступают в качестве «катализатора» при передаче определенного настроения и атмосферы.

Подводя итог проведенному теоретическому анализу и предлагаемому нами видению теоретико-методологических основ изучения понятия «стилизация» и стилизованных текстов, можно сформулировать следующие выводы.

Стилизованный текст, представляет собой сложную художественную структуру, свойственную только лишь определенному литературному направлению, авторскому стилю, который осознанно или интуитивно воссоздается в каждом новом сообщении. Существенными и отличительными признаками стилизованного текста являются: вторичность, клишированность, предопределенность и ассоциативность. Непосредственными носителями характеристик стилизованного текста являются стилистически маркированные элементы. Стилизованный текст конституируется за счет интегративного использования разнопорядковых стилистически маркированных элементов, что наделяет его статусом прагматически насыщенного сообщения. Стилизованные произведения построены по трафаретным схемам, обладают общностью тематики и структуры; в них господствуют клишированные элементы художественной формы, воспроизводящие привычные эстетические шаблоны, психологические и идеологические стереотипы.

Существует ряд подходов к анализу стилизованного текста. Лингвопоэтический и лингвостилистический анализ, в частности, акцентируют внимание исследователя либо на структурной, либо на функциональной характеристиках элементов стилизованного текста. Однако, базовые признаки всякого художественного текста, в частности, семантическая и стилистическая целостность и контекстуальность, предполагают симультанное определение места языковой единицы в общей структуре текста и ее роли в сообщении.

Синтез существующих подходов к анализу стилизованных текстов в рамках предлагаемого нами *структурно-функционального* анализа позволяет соблюсти качественный принцип системности, в котором учитывается связь стилистических и семантических аспектов художественного текста.

Модель *структурно-функционального анализа* стилизованного произведения, разработанная нами на основе анализа, обобщения и систематизации теоретических основ литературного моделирования псевдореальности, включает вычленение следующих категорий стилистически маркированных элементов: хронотопов, фреймов и декоративных компонентов.

Создание стилизованного произведения и / или использование стилизационных приемов для достижения адекватной адаптации перевода – сложная творческая работа как для создателя оригинального текста и переводчика, так и для реципиента. Читатель стилизованного произведения должен уловить и «прочувствовать» в тексте подражание стилю, тем самым деструктурировать и интерпретировать сообщение как единое смысловое целое. Если реципиент обладает определенными экстралингвистическими и энциклопедическими знаниями, то восприятие стилизованного произведения, особенно на родном языке, не представит особых сложностей и определенно обеспечивает удовольствие чтения прагматически насыщенного романа. Восприятие текста в его переводном варианте неизбежно порождает проблему обеспечения адекватного посредничества (переводчиком) между оригиналом и переводным текстом, т. е. – достижение при переводе той особой прагматики и эстетики стилизованного текста, заложенных в оригинале.

Литература

1. Барт, Р. Семиотика: Поэтика / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе / М.М. Бахтин. – М.: Просвещение, 1976. – 355 с.
3. Болдырева, М.М. Стилистический анализ художественного текста / М.М. Болдырева. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
4. Большой этимологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_pictures. – Дата доступа: 26.11.2011.
5. Выготский, Л.С. Мышление и Речь / Л.С., Выготский. – М.: АСТ, 2008. – 668 с.
6. Гусаров, Д.А. Прагматика перевода: культорологический аспект / Д.А. Гусаров. – М.: Высш. шк., 2009. – 110 с.

7. Дымарский, М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст / М.Я. Дымарский. – М.: КомКнига, 2006. – 296 с.
8. Задорнова, В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста / В.Я. Задорнова. – М.: Высш. шк. 1992. – 152 с.
9. Липгарт, А.А. Основы лингвопоэтики / А.А. Липгарт. – изд. 3-е. – М.: USSR: КомКнига, 2007. – 164 с.
10. Матвеева, Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: Автореф: дис. … докт. филол. наук. – СПб, 1993. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/projects/deutch/dis_3.html. – Дата доступа: 3.11.2011.
11. Путилов, Б.Н. Мотив как сюжетообразующий элемент / Б.Н. Путилов. // Типологические исследования по фольклору. Сборник статей в память В.Я. Проппа – М.: Гослитиздат,1975. – с. 141-155.
12. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности: Пер. с фр. / Н. Пьеге-Гро.– М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 240 с.
13. Фуко, М. Воля к истине: Что такое автор? / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996. – 448 с.
14. Чаковская, М.С. Текст как сообщение и воздействие / М.С. Чаковская. – М.: Высшая школа,1986. – 127 с.
15. Шатин, Ю.В. Мотив и контекст / Ю.В. Шатин. // Роль традиции в литературной жизни эпохи. Сюжеты и мотивы – Новосибирск: Наука, 1996. – с. 5 – 16.

Кожинова А.А.
Белорусский государственный университет, Минск

О СОБЛЮДЕНИИ ПРИНЦИПА КООПЕРАЦИИ В ЕВАНГЕЛЬСКИХ ТЕКСТАХ

Основное замечание, часто высказываемое основоположникам прагматики и создателям теории речевых актов, в том числе и Г.П. Грайсу, это то, что они, «концентрируясь на языковом материале англо-американской культуры, не оценили в достаточной степени различия между отдельными языками и культурами» [10, с. 267].

Казалось бы, такая специфическая разновидность коммуникации, представленная в евангельских текстах, как коммуникативный акт, в котором в качестве адресанта выступает Иисус, а в качестве адресатов-слушателей – его ученики и жители Иудеи, полностью подтверждает подобное утверждение, поскольку в качестве сообщения в данном случае нередко выступают притчи – «краткие дидактико-аллегорические повествования, с помощью которых раскрывается смысл Благой Вести» [4, с. 494]. Считается, что в синоптических

евангелиях содержится около 30 притч, и они, безусловно, играют огромную роль в представлении божественной идеи, ср. Мф. 13, 34:

Все сие Иисус говорил народу притчами, и без притчи не говорил им, да сбудется реченное через пророка, который говорит: отверзу в притчах уста Мои; изреку сокровенное от создания мира.

Любая притча, и, прежде всего, притча евангельская, давшая начало подобного рода текстам в европейской культуре, грубо нарушает определенный Г.П. Грайсом принцип кооперации.

Рассмотрим с притчевой точки зрения максиму (категорию) Количества. Постулаты этой максимы звучат следующим образом: «1. Твое высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога). 2. Твое высказывание не должно содержать больше информации, чем требуется» [2, с. 222]. Притча же дает больше информации, чем просил спрашивающий, и меньше, чем нужно, чтобы он и большинство слушателей поняли божественную идею, как это можно увидеть в следующем евангельском фрагменте (Лк. 7, 39 – 49):

Видя это, фарисей, пригласивший Его, сказал сам в себе: если бы Он был пророк, то знал бы, кто и какая женщина прикасается к Нему, ибо она грешница. Обратившись к нему, Иисус сказал: Симон! Я имею нечто сказать тебе. Он говорит: скажи, Учитель. Иисус сказал: у одного заимодавца было два должника: один должен был пятьсот динариев, а другой пятьдесят, но как они не имели чем заплатить, он простил обоим. Скажи же, который из них более возлюбит его? Симон отвечал: думаю, тот, которому более простил. Он сказал ему: правильно ты рассудил. И, обратившись к женщине, сказал Симону: видишь ли ты эту женщину? Я пришел в дом твой, и ты воды Мне на ноги не дал, а она слезами облила Мне ноги и волосами головы своей отерла; ты целования Мне не дал, а она, с тех пор как Я пришел, не перестает целовать у Меня ноги; ты головы Мне маслом не помазал, а она миром помазала Мне ноги. А потому сказываю тебе: прощаются грехи ее многие за то, что она возлюбила много, а кому мало прощается, тот мало любит. Ей же сказал: прощаются тебе грехи. И возлежавшие с Ним начали говорить про себя: кто это, что и грехи прощает?

Кроме того, в Евангелии Иисус прямо говорит о том, что его притчи не должны быть понятны никому, кроме его учеников: *Для чего притчами говоришь им? Он сказал им в ответ: для того, что вам дано знать тайны Царствия Небесного, а им не дано, ибо кто имеет, тому дано будет и приумножится, а кто не имеет, у того отнимется и то, что имеет* (Мф. 13, 10). Однако, как утверждают современные

богословы, подобный способ коммуникации, способ представления истины вполне обоснован достижением главной цели божественной проповеди: «Так вот, Иисус и применяет такой искусственный способ для усиления поляризации человеческого рода на праведных и нечестивых: таким способом является эзотерическое проповедование языком притч. Строго говоря, это даже не проповедование, а тайное обращение к «верным» с целью еще больше укрепить их в верности и еще дальше отвести от ненадежных, чтобы эти две группы не смешивались между собой» [6].

Безусловно, притча уже по своей природе нарушает максиму Отношения («Не отклоняйся от темы» [2, с. 223]). Слушающие хотят получить ответ на вопрос, который их интересует в данный момент, но в ответ получают притчу, которая повествует «не об однократных событиях общеисторической (сказание) или частной (анекдот) жизни, но о том, что по убеждению соучастников притчевого дискурса – существовало и будет существовать всегда, что неизменно или что случается постоянно» [7, с. 384].

Нарушением максимы Отношения, с которой «связан один единственный постулат – это постулат релевантности» [2, с. 223], можно считать и те притчи, в которых божественный образ и требования Господа к верующим трактуются через совершенно неподобающих персонажей – судью, *который Бога не боялся и людей не страшился* (Лк. 18, 1), неверного управителя (Лк. 16, 1), вора, роющего подземный ход (Мф. 24, 43) и т. д. При этом их поведение не осуждается, а, наоборот, признается правильным с точки зрения высших истин. Почему это так происходит, мы рассмотрим ниже.

Подобный способ представления приводит к непониманию, а непонимание – к тому, что в глазах большинства слушателей говорящий выглядит обманщиком, соответственно, нарушителем максимы Качества (ср. постулаты этой максимы: «1. Не говори того, что ты считаешь ложным. Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований» [2, с. 222 – 223]).Подобное, например, обнаруживаем в следующем фрагменте из Евангелия от Иоанна (Ин. 2, 18 – 21):

На это Иудеи сказали: каким знамением докажешь Ты нам, что имеешь власть так поступать? Иисус сказал им в ответ: разрушьте храм сей, и Я в три дня воздвигну его. На это сказали Иудеи: сей храм строился сорок шесть лет, и Ты в три дня воздвигнешь его? А Он говорил о храме тела Своего.

При этом непонимание может распространяться не только на непосредственных участников коммуникации, представленной в евангельском тексте, но и на позднейших читателей священного

текста. До нашего времени пытливые верующие требуют комментария некоторых положений, представляющихся им сомнительными, и во все времена комментаторы создают новые объяснения, отвечающие состоянию сознания той эпохи и рассчитанные на определенную группу верующих. Так, например, на интернет-сайте адвентистов седьмого дня находим следующее [9]:

Вопрос: «Когда Христос говорил о признаках второго пришествия, то сказал: Род сей не прейдет, как слова Мои сбудутся (примерно так). В моем понимании, это должно было случиться чуть менее двух тысяч лет тому назад, но.... Возникает вопрос: что тут подразумевается под словом «род»?»

Ответ: «Истинно говорю вам: не прейдет род сей, как все сие будет» (Мф 24:34; ср Мк13:30 и Лк 21:32). Эти слова были сказаны после того, как Христос перечислил определенные события. Что это за события? «И выйдя, Иисус шел от храма; и приступили ученики Его, чтобы показать Ему здания храма. Иисус же сказал им: видите ли все это? Истинно говорю вам: не останется здесь камня на камне; все будет разрушено. Когда же сидел Он на горе Елеонской, то приступили к Нему ученики наедине и спросили: скажи нам, когда это будет? и какой признак Твоего пришествия и кончины века?» (Мф 24:1-3). Как видите, ученики в своем вопросе смешали два события – разрушение Иерусалима и второе пришествие Христа. Ответ Господа соответствовал обоим событиям. В Писаниях почти все пророчества имеют циклическое строение, т. е. относятся к более, чем только одному событию. Разрушение Иерусалима произошло через 37 лет после этого разговора, в 70-м году нашей эры. И «род» здесь вполне соответствует понятию «поколение». Так что слова Христа о времени этих событий исполнились в точности.

А вот другое, более изощренное, толкование [3]:

Фраза из важных – во всяком случае, евангелистам она важна – и, увы, ясная до полной необъяснимости. На сегодня самое разумное объяснение основывается на том, что «все сие» – не Второе Пришествие («Парусия»), а разрушение Иерусалима. Это означает выхватывание фразы из контекста – последнее оружие текстолога… Преувеличил не Христос, преувеличили ожидавшие Христа. Господь же лишь подбрасывает преувеличение вверх и бросает окружающим: держите! Вот вам точная картина того, что будет: будет то, что не может быть. А вот вам и точное время: день без числа. Следует целый ряд притч о том, что время знать не дано специально, чтобы каждое мгновение было как последнее.

Оба приведенных примера показывают, что в притчах нарушается и последняя максима – максима Способа, особенно ее второе положение («2. Избегай неоднозначности» [2, с. 223]). Уже по определению притча неоднозначна. Ей свойственно «абстрагирование», которое обусловлено попытками «увидеть во всем временном, тленном, в явлениях природы, человеческой жизни, в исторических событиях символы и знаки вечного, вневременного, духовного, божественного» [5, с. 40**]**.

Неоднозначность возникает и в приведенных выше примерах, в которых Иисус сравнивал свое второе пришествие с приходим вора, ср. Мф. 24, 43 –

Но это вы знаете, что, если бы ведал хозяин дома, в какую стражу придет вор, то бодрствовал бы и не дал бы подкопать дома своего. Потому и вы будьте готовы, ибо в который час не думаете, приидет Сын Человеческий –

а подобающее поведение истинного верующего – с поведением неверного управителя, который обокрал своего господина (Лк. 16, 1 – 9):

Сказал же и к ученикам Своим: один человек был богат и имел управителя, на которого донесено было ему, что расточает имение его; и, призвав его, сказал ему: что это я слышу о тебе? дай отчет в управлении твоем, ибо ты не можешь более управлять. Тогда управитель сказал сам в себе: что мне делать? господин мой отнимает у меня управление домом; копать не могу, просить стыжусь; знаю, что сделать, чтобы приняли меня в домы свои, когда отставлен буду от правления домом. И, призвав должников господина своего, каждого порознь, сказал первому: сколько ты должен господину моему? Он сказал: сто мер масла. И сказал ему: возьми твою расписку и садись скорее, напиши: пятьдесят. Потом другому сказал: а ты сколько должен? Он отвечал: сто мер пшеницы. И сказал ему: возьми твою расписку и напиши: восемьдесят. И похвалил господин управителя неверного, что догадливо поступил; ибо сыны века сего догадливее сынов света в своем роде. И Я говорю вам: приобретайте себе друзей богатством неправедным, чтобы они, когда обнищаете, приняли вас в вечные обители.

В евангельской экзегезе различных христианских учений давно принято толковать эти фрагменты, используя лишь одно составляющее из множества характеристик ситуации, ср. объяснение приведенных евангельских стихов православным богословом [8]:

Наперед утвердите мысль свою в том, что в притчах не всякой черте надо приискивать значение, а держать только главную мысль притчи, которая всегда почти указывается Самим Господом.

Например, Господь называет Себя татем, в том только смысле, что Он придет неожиданно и незаметно. Все же прочие черты, отличающие татя, не должны быть принимаемы в счет. Так и в притче этой только одну черту имел в виду Господь указать, именно, как неверный приставник, услышав, что его ожидает отставка, не зевал, а тотчас взялся за дело и обеспечил Себя на будущее время. Приложение таково: мы же, зная наверно, что ожидает нас лишение царствия, и ухом не ведем: живем, как живется, будто не ожидает нас никакая беда. Такую мысль и выразил Господь, сказав: сыны века мудрей сынов света. Сею мыслью и ограничиться надо, не стараясь толковать других черт притчи, хоть и можно бы сказать что-нибудь.

Как видно, евангельские притчи, которые дали начало огромному массиву притчевых текстов в практически всех европейских культурах, строятся на полном нарушении всех максим принципа кооперации. Значит ли это, что они являют собой классические примеры коммуникативных импликатур, и если да, каковы механизмы извлечения скрытого содержания? Ведь, как известно, «в громадном большинстве случаев говорящие нарушают правила коммуникации в поисках косвенного выражения некоторого смысла, и они, следовательно, заинтересованы в том, чтобы передача была принята. Основной принцип интерпретации высказывания – в том, что нарушение правила касается только «поверхностного», то есть буквального, значения речевого акта, «глубинное» же его содержание соответствует требованиям коммуникативных максим» [1, с. 29].

Представляется, что ответ на этот вопрос может быть двояким. Для читателей и слушателей Нового Завета притчи, действительно, представляют собой классические импликатуры, чье скрытое содержание в течение многих веков пытаются извлечь и религиозные философы, и простые верующие. Но если рассматривать их в рамках ситуации, представленной в самом Новом Завете, следует сказать, что это скрытое содержание должно было быть открыто не всем, но лишь только посвященным: Иисус «специально говорил так, что Его трудно было понять. Он пользовался особым языком, к которому надо было иметь ключ, и давал затем ключ только тем Своим ученикам, которых готовил к апостольскому служению» [6]. Уже далее, в Деяниях и Посланиях апостолов мы практически не обнаружим ни притч, ни имплицированного содержания, ср: *Хочу лучше пять слов сказать умом моим, чтобы и других наставить, нежели тьму слов на незнакомом языке* (1 Кор. 14, 9).

Судя по тому, что до наших дней продолжаются богословские споры, этот ключ до сих пор не обнаружен, вернее, существует

сомнение в том, хорошо ли найденные инструменты подходят к скважинам священных текстов. Таким образом, евангельские притчи полностью подтверждают свойство коммуникативных импликатур, определенное Г.П. Грайсом в заключении его классической работы: «Вычисление коммуникативных импликатур – это вычисление тех компонентов смысла, существование которых следует предположить, чтобы сохранить презумпцию Принципа Кооперации. Конкретных предположений такого рода может быть много, и их список может быть открытым. В этом случае коммуникативный импликат будет представлять собой дизъюнкцию таких предположений; и если список будет открыт, то понятие коммуникативного импликата получает как раз ту степень неопределенности, какой многие реальные импликаты, по-видимому, обладают на самом деле» [2, с. 237]. Нет сомнения в том, что поиски имплицированного в евангельских притчах смысла будут продолжаться.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д., Падучева, Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики / Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика; под общ. ред. Е.В. Падучевой. – М.: Прогресс, 1985. – С. 3 – 42.
2. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика; под общ. ред. Е.В. Падучевой.– М.: Прогресс, 1985. – С. 217 – 237.
3. Кротов, Я.К Евангелию / Я.К. Кротов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://krotov.info/yakov/4_evang/1_mt/24_34.htm. – Дата доступа: 03.03.2012.
4. Мень, А. Притчи евангельские / Мень А. // Библиологический словарь. – Т. 2. – М.: Фонд имени А. Меня, 2002. – С. 494 – 496.
5. Ромодановская, Е.К. Повесть-притча и ее жанровые особенности / Ромодановская Е.К. // Повести о гордом царе в рукописной традиции XVII – XIX вв. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1985. – С. 38 – 52.
6. Тростников, В. Понимаем ли мы Евангелие? / В. Тростникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://azbyka.ru /hristianstvo/bibliya /novyi_zavet/trostnikov_evangelie_06g-all.shtml. – Дата доступа: 03.03.2012.
7. Тюпа, В.И. Грани и границы притчи / В.И. Тюпа // Традиция и литературный процесс. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 1999. – С. 384.
8. Феофан Затворник. Письма. Выпуск 2. Письмо 359 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// ni-ka.com.ua/ index.php?Lev=fzletrvb#fletr359. – Дата доступа: 03.03.2012.
9. Biblestudy.ru. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://biblestudy.ru/ vtoroe-prishestvie/49852-istinno-govoryu-vam--ne-preydet-rod-sey--kak-vse-sie-budet-mf-2. – Дата доступа: 03.03.2012.

10. Zdunkiewicz D. Akty mowy // Współczesny język polski. – Wrocław, 1993. – S. 259 – 270.

Криворот В.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ОСОБЕННОСТИ АББРЕВИАЦИИ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В настоящее время аббревиация является одним из самых распространенных способов создания номинативных единиц. Различные экстралингвистические и внутриязыковые факторы ускоряют тенденцию к сокращению слов. На протяжении последних десятилетий в современных европейских языках увеличивается количество аббревиатур и возрастает частота их употребления. С.А. Беляева считает, что созданию аббревиатур способствует «быстрый темп развития современной науки и техники и связанное с ним стремление передать новое понятие, выраженное сложными словами и словосочетаниями, более компактно, широкое использование средств связи, требующих сокращения длинных словарных единиц» [1, с. 110]. Аббревиатуры проникли во все области человеческих знаний как новые (био-, нано- и компьютерные технологии), так и известные, традиционные (экономика, наука и образование и т. д.).

Аббревиатуры представляют собой результат вторичной номинации, выполняя главным образом идентифицирующую и классифицирующую роль. Появление аббревиатур зачастую свидетельствует об актуальности обозначаемого ими явления в определенный временной интервал. Аббревиация служит также средством заполнения лексических или словообразовательных лакун в узуальной или окказиональной лексике, подтверждая потребность общества в назывании новой реалии.

Е.С. Кубрякова определяет аббревиацию, как «процесс создания единиц вторичной номинации со статусом слова, который состоит в усечении любых линейных частей источника мотивации и который приводит в результате к появлению такого слова, которое в своей форме отражает какую-либо часть или части компонентов исходной единицы» [4, с. 71]. Аббревиатуру можно признать знаком особого рода, детерминированным полным наименованием (словом или словосочетанием), поскольку любое сокращение выступает первоначально как вариант уже существующего слова или

словосочетания, и только в дальнейшем приобретает характеристики самостоятельного слова и часто переходит в разряд обычных, независимых от контекста лексических единиц.

Аббревиатурное словообразование входит в разряд способов сокращенной, интегрированной передачи информации и способствует возрастанию информативности всех видов коммуникации. Сокращение материальной оболочки слов или словосочетаний содействует увеличению скорости их восприятия и снижению временных пределов поступления информации: сокращения позволяют экономить не только время произнесения /воспроизводства языковой единицы, но и произносительные усилия говорящего или моторные усилия пишущего.

Аббревиатуры, являясь наиболее продуктивными единицами вторичной номинации, коммуникативно значимыми во всех сферах человеческой деятельности, отличаются, с одной стороны, устойчивостью, с другой – подвижностью и изменчивостью. Аббревиатурная микросистема пребывает в постоянном движении, что связано с исчезновением одних аббревиатур и с появлением других, со сдвигами в значении третьих и с изменением дискурсивных характеристик четвертых. Считается, что возраст аббревиатур в основном составляет 50 – 60 лет, и они имеют более четко очерченные даты жизни, чем многие другие слова, поскольку они возникают вслед за полным наименованием, а исчезают или остаются жить главным образом в зависимости от судьбы самого этого наименования.

Существенный вклад в развитие теории аббревиации внесли работы, выполненные на основе разных языков: славянских (В.Ф. Алтайская, Д.И.Алексеев, А.А. Безрукова, Р.И. Могилевский), немецкого (Г.В. Павлов), французского (К.Н. Подрезова, А.П. Шаповалова, К.Н. Редозубов), английского (И.А. Потапова, М.М. Сегаль, В.В. Борисов, О.Н. Семенова, В.Н. Шевчук и др.). Особого внимания заслуживают также сравнительные типологические исследования аббревиатур, проведенные на материале разных языков (Н.В. Гяч, В.Г. Гак, А.Н. Елдышев, Г.М. Экономов).

В исследованиях английских языковедов для обозначения сокращений используется большое число самых разнообразных терминов: *abbreviation, abecedism, acronym, alphabetic word (alphabetism), anagram, blend, clipping, contraction, curtailment, elliptical word, incomplete compound, initialism, logogram, protogram, shortening, stump-word, trunk-word* и др. Во французском языке употребляются следующие термины – *abreviation, alphabetism, mot alphabetique, single* и т. д. [3, с. 10]. Один и тот же термин может использоваться разными исследователями для обозначения разных видов сокращений, или,

наоборот, один и тот же вид сокращений обозначается разными терминами. Нередко тот или иной термин применяется вовсе без дефиниции. Неопределенность терминологии чрезвычайно затрудняет изучение проблемы аббревиации.

Помимо указанной проблемы отсутствия единства категориально-терминологического определения аббревиации, нерешенным до сих пор остается и ряд других аспектов формирования и функционирования аббревиатур. Имеющиеся исследования, как правило, выполнены на материале одного или двух языков, анализ аббревиатурных процессов ограничен в них определенной сферой – тематической областью, в которой используются аббревиатуры, или определенным типом дискурса. Это делает актуальным осуществление именно системных интегративных исследований процессов аббревиации на материале разных языков и различных групп языков.

Аббревиация – явление, органически присущее флективным языкам. Такие флективные языки как русский, английский и французский демонстрируют высокий потенциал в плане образования слов по аббревиатурной модели. Что касается агглютинативных, изолирующих и инкорпорирующих языков, то в них аббревиация представляет собой результат межкультурных и межъязыковых влияний и проявляется в основном в форме заимствований из флективных языков готовых аббревиатур или моделей их образования.

Вхождению аббревиатур в языковую систему, их становлению в качестве полноправных единиц номинации (вторичной) и их сближению с полнозначными словами способствуют следующие свойства языковых единиц: номинативная способность; вступление в формально-структурные, мотивационные (с развитием номинативной способности исходной формы), парадигматические (с образованием синонимических и омонимических рядов), прагматические и синтагматические отношения; возможность семантического развития, формирование семантических категорий и субкатегорий; способность на диахронном срезе изменять лексические значения, а также варьировать свою формальную организацию; употребление во всех типах дискурса; участие в деривационных процессах (с образованием отаббревиатурных производных – новых слов и словоформ); соответствие фонетической структуры фонетическим и орфоэпическим нормам языка.

В целом русский, английский и французский языки обнаруживают как сходство (универсальные явления и тенденции), так и различия в развивающихся внутри каждого из них процессах аббревиации, которые зачастую обусловлены грамматической организацией языков.

Сходства процессов аббревиации во флективных европейских языках проявляются в структурном, семантическом, номинативном, мотивационном, деривационном, парадигматическом, информационном, коммуникативном, синтагматическом, прагматическом и функциональном отношениях.

Общим для исследуемых языков является образование и функционирование в различных типах дискурса трех типов сокращений: *лексических* (СЛЕ), собственно *графических* (ГС) и *графо-лексических* (ГЛС). Степень вхождения в лексические системы различна для разных типов сокращенных единиц: самая высокая – у лексических аббревиатур, самая низкая – у графических, графо-лексические являются знаками переходного типа, представляя собой промежуточную ступень в переходе от условного знака к языковому.

Лексические аббревиатуры всех языков характеризуются графической, фонетической и грамматической оформленностью, принадлежат к какой-либо части речи (в основном представляют собой существительные) и изменяются по общеязыковым правилам.

Для графических сокращений свойственны разнородность подгрупп и многообразие оснований для их классификации. Графические аббревиатуры могут вступать в парадигматические отношения и участвовать в дальнейших деривационных процессах. Независимо от языкового строя графические сокращения склонны к варьированию форм и с течением времени могут подвергаться символизации и процессу лексикализации.

Тип графо-лексических сокращений представлен знаками переходного типа, т. е. конвенциональными знаками-символами, вбирающими в себя все характеристики языковых, которые проявляются в особенностях их образования и употребления в письменной и устной речи и обнаруживают тенденции перехода к полному лингвистическому знаку со всеми грамматическими характеристиками последнего.

Основное направление развития аббревиации в современный период, общее для ряда языков, состоит в переходе от графического варианта слова или словосочетания через графо-лексические сокращения к самостоятельным словам. Дальнейшее развитие аббревиации происходит в направлении появления отаббревиатурных слов, единиц, производных от ранее сокращенных слов, что в итоге приводит к образованию словообразовательных гнезд, исходными словами которых выступили ранее созданные аббревиатуры.

Различные типы дискурса характеризуются специфическим использованием аббревиатур. Если для информационно-политического

и научного дискурсов характерно употребление аббревиатур практических всех типов, то для делового свойственно преобладание графических, для научного – графо-лексических, а для бытового наиболее типично использование лексических. Деловой дискурс характеризуется устойчивостью, нейтральностью и обще-употребительностью сокращенных единиц, а аббревиатурные образования бытового дискурса обычно стилистически маркированы и экспрессивны. Аббревиатуры почти всех стилистических типов с преобладанием неологизмов составляют заметную часть коммуникативного поля информационно-политического дискурса СМИ, в то время как в научной речи, отдающей предпочтение аббревиатурному терминированию, могут употребляться в равных долях как новые, так и устойчивые, нейтральные единицы.

Несмотря на то, что языки стремятся к образованию информационно насыщенных многокомпонентных аббревиатур, употребительными оказываются в основном одно-, двух-, реже – трехкомпонентные единицы.

Образование сокращенных лексических единиц в русском, английском и французском языках осуществляется по моделям простого и осложненного усечения полного прототипа.

Модель *простого усечения* более характерна для аналитических языков, осложенного – для синтетических. Среди видов простого неосложненного усечения во всех языках наиболее распространено использование единиц финального типа (апокоп). В синтетических языках представлен в основном именно этот тип сокращений. В аналитических языках образуются единицы всех типов: финальные, инициальные, медиальные и гибридные. Широкое распространение финальной модели усечения в разноструктурных языках связано с тем, что распределение информации в тексте имеет пикообразный характер, причем максимумы информации падают на начало слов, являющееся активным информативным центром.

Модель создания *осложненного усечения* характерна для всех рассматриваемых языков и формируется тремя способами: приклеиванием, сращением и телескопией. Если в синтетических языках наиболее распространено сращение и формирование слогоморфемных образований, то в аналитических – телескопия и формирование телескопных образований. Необходимо отметить тенденцию к увеличению продуктивности простой апокопной модели в русском языке последних десятилетий, что является свидетельством усиления в русском языке черт аналитизма и значительного англо-американского культурно-языкового влияния.

Модели аббревиатурного словообразования, демонстрирующие подвижность между системой, нормой и речью, их варьирование, регулярность и продуктивность по языкам обусловлены влиянием структурно-семантических характеристик самих языков.

В русском языке сокращенные лексические единицы часто используются для наименования официальных организаций, учреждений и др., а потому приобретают статус стилистически нейтральных. В тоже время в английском и французском языках СЛЕ чаще применяются для номинирования лиц, животных, предметов, абстрактных понятий, которые легче поддаются жаргонизации. В связи с этим в английском и французском языках сокращения преобладают именно в различных жаргонах, в то время как в стилистически нейтральной речи для обозначения тех же понятий обычно используются полные прототипы жаргонных аббревиатурных слов. Однако это не отрицает фактов вытеснения сокращенными единицами полных слов английского и французского языков.

Выделяют три способа аббревиации: слоговая аббревиация, инициальная аббревиация, смешанный способ образования аббревиатур.

Примером смешанного способа служат аббревиатуры следующих агентств, входящих в структуру Министерства транспорта Российской Федерации *(Минтранс России)*: Федеральное агентство воздушного транспорта *(Росавиация)*, Федеральное дорожное агентство *(Росавтодор)***,** Федеральное агентство железнодорожного транспорта *(Росжелдор)***,** Федеральное агентство морского и речного транспорта *(Росморречфлот)*.

Буквенные сокращения называются инициализмами (initialisms) или инициальными аббревиатурами и образуются в результате сокращения словосочетания до начальных букв слов, входящих в его состав. Такие лексические единицы чаще всего имеют номинативный характер, то есть являются именами предметов или явлений и принадлежат классу существительных: *BBC* (British Broadcasting Corporation); *UK* (United Kingdom); *PC* (personal computer). В некоторых случаях инициализмы, соединяясь с несокращенными словами, образуют новый инициализм, более высокого иерархического ранга: PC word processor образует новое сокращение *PCW*, т. е. инициализм PC «вкладывается» в инициализм PCW [3, с. 12]. Существуют также инициализмы, не являющиеся существительными. Например: *OTT* (over the top), *asap* (as soon as possible) или *imho* (in my humble opinion).

Инициализмы часто образуются не от словосочетаний, а от отдельных слов путем выделения одной или нескольких букв, как

правило, инициальных, в их составе: *E* (= English или engineer), *ID* (identity or identification card). В настоящее время нередки инициализмы, которые включают в свой состав также и не начальные буквы (*XGA* – eXtended Graphics Adapter, *TB* – tuberculosis) или целые слоговые отрезки, как начальные, так и неначальные (*CORAN* = Communication ORiented Application aNalysis, *AIBO* = Artificial Intelligence roBOt). Для признания сокращения инициализмом достаточно, чтобы в его состав входила хотя бы одна начальная буква из числа сокращаемых слов.

Внешним признаком инициализма служит то, что он пишется прописными буквами. Однако, есть немало примеров того, как аббревиатуры оформляются как инициализмы (прописными буквами), но на самом деле являются слоговыми сокращениями: *ABEND* (= ABnormal END), *CODEC* (= COder – DECoder).

Инициальными аббревиатурами являются названия государственных структур, в том числе министерств, силовых ведомств (современные и исторические) и др., например: *МИД* (Министерство иностранных дел), *МВД* (Министерство внутренних дел), *ГИБДД* (Государственная инспекция безопасности дорожного движения), *ОМОН* (Отряд милиции особого назначения), *ФСБ* (Федеральная служба безопасности).

В Великобритании Департамент транспорта включает различные исполнительные агентства, которые имеют инициальные аббревиатуры: *BTP* (British Transport Police), *VCA* (Vehicle Certification Agency), *HA* (Highways Agency), *GCDA* (Government Car and Despatch Agency), *GCDA* (Government Car and Despatch Agency), *DVLA* (Driver and Vehicle Licensing Agency), *VOSA* (Vehicle and Operator Services Agency), *DSA* (Driving Standards Agency).

Департамент транспорта в Соединенных Штатах Америки представлен такими федеральными структурами как *FAA* (Federal Aviation Administration), *FHWA* (Federal Highway Administration), *FMCSA* (Federal Motor Carrier Safety Administration), *FRA* (Federal Railroad Administration), *FTA* (Federal Transit Administration), *MARAD* (Maritime Administration).

В состав Министерства экологии, устойчивого развития, транспорта и жилищного хозяйства Франции входят различные дирекции, среди которых можно выделить те, которые отвечают за транспорт: *DGITM* (Direction générale des infrastructures, des transports et de la mer), *DIT* (Direction des infrastructures de transport), *DGAC* (Direction générale de l`aviation civile), *DSNA* (Direction des Services de la Navigation Aérienne).

Сложность вопроса об образовании аббревиатур связана не только с многообразием результатов самого процесса, но и с характером их словообразовательной базы в разных языках. Эта база неоднородна. Мотивирующими единицами для аббревиатур разных структурно-семантических типов могут служить слова разных частей речи и словосочетания различных синтаксических моделей. В языках разного строя не все типы словосочетаний одинаково активно производят аббревиатуры. Однако универсальным является преобладание среди производящих аббревиатуры основ именных словосочетаний с атрибутивными и объектными отношениями между компонентами. Исходные словосочетания могут быть как простыми, так и комбинированными.

Наполненность семантических макрополей и лексико-семантических групп варьируется по языкам. Общность тенденций семантического развития аббревиатур разных структурных типов в разноструктурных языках выражается в наличии общих аббревиатур и связана с единством коммуникативно-дискурсивных направлений формирования европейского общества. Вместе с тем расхождения в структуре и наполненности семантических макрополей обусловлены различиями концептуальных сфер носителей языков. Так, среди семантических макрополей по степени наполненности особое место занимает поле лица, в составе которого выделяется ряд ЛСГ, объединенных признаком «человек и общество» и общих для всех рассматриваемых языков: названия лиц по профессии (по какому-либо виду деятельности); названия лиц по общественной, партийной деятельности или идеологическим убеждениям (принадлежности к какой-либо организации); названия лиц по их принадлежности к определенной общественной группе, классу, социуму; названия лиц по склонности к тому или иному типу поведения. Вместе с тем, если в русском языке аббревиации подвергаются в первую очередь названия лиц по их роли в обществе, то в английском и французском языках – по склонности к занятию, понимаемому в самом широком смысле.

Отчетливое влияние аналитических или синтетических характеристик языка на процессы аббревиации обнаруживается в ходе развития семантической деривации, которая наиболее широко распространена в аналитических языках и наименее – в синтетических. Это связано с тем, что в синтетических языках новые слова создаются за счет словообразования, в аналитических новые понятия находят выражение в развитии новых значений уже существующих слов. В целом для английского и французского языков более характерна

лексическая многозначность при менее свойственной им тенденции к словообразованию.

Таким образом, все более широкое распространение аббревиатурного способа словообразования определяется языковыми, социальными, культурно-историческими, дискурсивными и коммуникативными факторами социального взаимодействия людей, что также и предопределяет вариативность процессов аббревиации в языке, как непосредственного отражения динамики социо-культурно-экономического развития общества. Комплексное изучения и систематизация процессов аббревиации выступает, по сути, исследованием тенденций развития социума через призму языка и в контексте языковой системы.

Литература

1. Беляева, С.А. Модели языковой компрессии в английской терминологии / С.А. Беляева // Терминоведение и терминография в индоевропейских языках. – Владивосток: ДВО АН СССР, 1987. – С. 110 – 118.
2. Валгина, Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие / Н.С. Валгина – М.: Логос, 2001. – 304 с.
3. Кочарян, Ю.Г. Аббревиация в английской военной лексике: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / Ю.Г. Кочарян; Камч. гос. тех. ун-т. – М., 2007. – 21 с.
4. Кубрякова, Е.С. Типы языковых значений / Е.С. Кубрякова – М.: Наука, 1981. – 200 с.

Лапунова О.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ

В жанрово-стилистических исследованиях телевизионной речи телевизионный репортаж относят преимущественно к монологическим жанрам (в буквальном понимании соотношения диалог-монолог). Объясняется это тем, что сама идея общественного вещания подразумевает ее политическую нейтральность. Предполагается, что телевидение должно, прежде всего, информировать и просвещать людей. В журналистской практике существует также ряд постулатов журналистской этики, содержание которых гласит: в информационном

сообщении репортер должен ограничиваться констатацией фактов, не навязывая своей точки зрения по той или иной проблеме. Даже вставки диалога в монолог журналиста в телевизионном репортаже призваны лишь объективно дополнять общую информационную картину описываемого события. Таким образом, исходные принципы общественного вещания предполагают некоторую идеальную конструкцию.

Телевизионный информационный дискурс обладает всеми характеристиками полифоничного дискурса: отсутствие жесткой соотнесенности между высказыванием и субъектом высказывания, высказыванием и значением высказывания, широкое использование внутритекстового плагиата, существование высказываний с «блуждающим» субъектом, объемность значения и т. д. Явление полифонии в телевизионном информационном дискурсе связано, прежде всего, с изменением условий современного телевизионного вещания: конкуренция между каналами, необходимость отражать идеологию своего канала, все усиливающийся развлекательный характер информационных телевизионных передач и т. д. Все эти факторы заставляют репортеров отступать от требования абсолютной беспристрастности и нейтральности при сообщении информации зрителю.

В этой связи можно также привести ряд факторов, которые ограничивают на практике реализацию принципов общественного вещания. Это и подверженность телевидения давлению со стороны государства, и концентрация власти в руках бюрократических элит, и широкое распространение новых технологий в области СМИ. Эти факторы, равно как и многие другие, создают парадоксальную ситуацию – претендуя на беспристрастное изложение информации, тележурналисты, описывая то или иное явление действительности, рассматривают его в ракурсе, не соответствующем реальности, в зависимости от характера прагматической задачи. Можно сказать, что все характеристики новостийной сферы подлежат управлению: можно заметить или не заметить событие, можно усилить его, а можно занизить его значимость. Все эти параметры находятся в руках у журналистов, точнее тех из них, кто занят процессом отбора новостей, поскольку из миллионов событий только малая их часть может оказаться в фокусе массового сознания. Тем не менее тележурналисты стремятся к сохранению внешних атрибутов объективности, позволяющим придать общественное звучание их голосу: создать эффект участия телезрителя в событии.

Как раннее отмечалось, полифоничность может быть чисто «физической», но чаще всего многоголосье проявляется в использовании различных языковых средств и приемов. Для характеристики видов полифонии телевизионного информационного дискурса следует вернуться к теории полифонии О. Дюкро. Утверждая полифоничный характер дискурса, О. Дюкро различает *говорящего (locuteur)* и *высказывающегося (énonciateur)*, отделяя их от *эмпирически говорящего субъекта (sujet parlant)*, который является производителем дискурса, его физической опорой. *Говорящий (locuteur)* – это одушевленный субъект, который в значении высказывания представлен как ответственный за его реализацию, это к нему относится местоимение «я» и другие маркеры первого лица. Среди ролей, актуализирующих *говорящего (locuteur)*, О. Дюкро различает *говорящего как такового* ***L*** *(locuteur en tant que tel)* и *говорящего как некоторого социального субъекта* ***&*** *(locuteur en tant qu'être du monde).* Это лингвистические субъекты дискурса, анонимные персонажи, «имена ролей», ищущих свое действующее лицо. ***L*** является ответственным за акт высказывания и рассматривается только как высказывающийся, обладающий этим свойством. ***&*** представляет собой человека вообще, свойство которого – быть источником высказывания. Методологический статус этих ролей отличается от статуса говорящего субъекта, поскольку этот последний выявляется из «внешнего» представления речи, чуждого представлению, выявляемому через высказывание (énoncé) [5, с. 63].

В телевизионном информационном дискурсе наличие нескольких говорящих субъектов можно проиллюстрировать четко маркированной прямой речью и диалогическими вкраплениями в содержательную ткань телевизионного репортажа. Примером мини-диалога является диалог-вставка в репортаж, посвященный проблеме форсирования США военных действий в Ираке:

Journaliste:"*Pensez-vous que la guerre est inévitable?*"

G. Bush: "*Je pense que oui,*"

Заметим, что каждому из говорящих субъектов соответствует отдельное высказывание.

Методология О. Дюкро в исследовании дискурса, содержащего прямую речь, совпадает с традиционными исследованиями в том, что акт высказывания отсылает к дейктическому полю референции, связываемому с показателями первого лица. Так, если Пьер говорит: «Жан мне сказал: 'Я приду'», то здесь четко выделяются два показателя первого лица, отсылающие к двум говорящим: Пьеру и Жану. Говорящий субъект Пьер использует слова Жана, так как он

предполагает определенную сопричастность к его информации. Прямая речь является лишь цитацией, материальным совпадением оригинальной речи и включенной, причем полное материальное совпадение необязательно, достаточно вспомнить косвенную речь [5, с. 67].

Так, комментируя перспективу развития франко-германских отношений, французский журналист ссылается на слова главы французского правительства:

"*Les premiers pas de Nicolas Sarcozi et du chancelier allemand dans les jardins de l'Elysée. Ils se connaissent bien et c'est sur eux que vont s'appuyer les rapports franco-allemands. Nicolas Sarcozi affirme: "Notamment en ce qui concerne la conception de la relation franco-allemande, et les exigences de la construction européenne, nous nous sommes trouvés tout à fait sur la même ligne, ce dont je me réjouis.*"

В этом же репортаже журналист также комментирует отношение немецкого канцлера к проблеме развития дипломатических отношений Франции и Германии, используя форму косвенной речи: *Le chancelier allemand dit:* "*Je pense que nos rapports resteront solides.*"

Такой вид полифонии в информационном телевизионном дискурсе мы называем реальным, «физическим» многоголосьем, поскольку, как уже ранее было отмечено, каждому из говорящих субъектов соответствует отдельное высказывание.

Следующий выделенный нами вид полифонии в информационном телевизионном дискурсе связан с коммуникативной ситуацией, которая характеризуется наличием только одного говорящего субъекта (*sujet parlant)*, а именно репортера. В данном случае говорящий (*locuteur*) ассимилируется с высказывающимся (*énonciateur*). Речь идет о репортажах с места события, в которых действие описываемого события разворачивается в прямом эфире синхронно комментариям репортера. Это могут быть прямые репортажи с горячей точки, выставки, презентации, футбольного матча и т. д. В данной ситуации у журналиста просто не было времени составить заранее план комментария Большой Темы. Он лишь констатирует те очевидные факты, которые зритель видит на экране.

В этом случае полифония телевизионного информационного дискурса проявляется в децентрации концепта *говорящего-* (*locuteur-* О. Дюкро). В одном высказывании *говорящий* (журналист), с одной стороны, может давать информацию о событиях как личное знание, результат собственного опыта, т. е. быть лицом, которое само совершает действие (назовем его *локутором*), а с другой стороны, в этом же высказывании занимать позицию наблюдателя (назовем его

свидетелем), который лишь комментирует действие, сам не совершая его. Данное явление в технологии создания телевизионного репортажа можно наблюдать крайне редко, преимущественно в репортажах развлекательного характера, либо в репортажах на спортивную тематику. В обозначенном случае присутствует элемент субъективной оценки, связанный с употреблением местоимения первого лица единственного числа (je), что противоречит правилам журналистской этики, однако допускается в репортажах с места события на указанную тематику. Такие репортажи характеризуются наличием перформативных глаголов настоящего времени, а также пространственно-временных дейктиков (ici, maintenant и т. д.), указывающих на текущую ситуацию общения.

Например, в репортаже с футбольного матча, который завершился победой французской команды, репортер одного из французских телевизионных каналов следующим образом комментирует триумф национальной сборной:

"*Je vois un movement de foule du côte des grilles, des gens courent et je vois…,je le vois, je vois Zidane! Je vois Zidane! Zidane, qui a marqué le but final!Il est magnifique, magnifique...*"

В данном высказывании говорящий субъект (журналист) заявляет о себе не только как *локутор*, сам совершающий действие (je vois), но и как *свидетель* (observateur- [3, с. 146]), «который сам не совершает действие, но видит и синхронно комментирует реализуемые в пределах его временного и локального пространства действия третьего лица» [3, с. 146]. В данном случае третьим лицом является член французской сборной по футболу Зинедин Зидан, который забил финальный гол, чем принес победу своей команде. Таким образом, журналист (*говорящий*) одновременно выступает в роли *локутора* и *свидетеля*, ассимилируясь при этом с *высказывающимся* (énonciateur), поскольку коммуникативная цель как *локутора*, так и *свидетеля* состоит в комментировании событий реальной действительности.

В таких репортажах иные лица, действия которых комментирует репортер, играя роль *свидетеля*, не являются неким «внегласным авторитетом», чье мнение важно для репортера при оценке события. Эти лица интересны для журналиста лишь как участники, которые помогают воссоздать в полной мере картину происходящего. Возможно, через некоторое время слова этих людей обретут характер прецедентных и будут цитироваться в других репортажах в качестве ссылки на мнение авторитетного лица. В данном же репортаже слова и действия участников события реализуются в конкретном месте

и в конкретном времени и являются частью определенной ситуации общения.

Особое внимание О. Дюкро акцентирует на выделении в определенном речевом отрезке нескольких высказывающихся (énonciateur), так как с одним высказыванием может быть связано множество речевых актов и иллокутивная деятельность разделяется на множество прагматически непересекающихся элементов. Вследствие этого в акте высказывания одного говорящего может появиться акт высказывания, приписываемый другому [5, с. 64]. Выделение нескольких высказывающихся поднимает проблему Другого, что в свою очередь может предполагать как внешнее противопоставление Я – Другой (Я и ты / люди / общество), так и внутреннее Я – ego / Другой (мое я и мое Я) [3, с. 97].

Таким образом, следующие рассматриваемые нами виды полифонии информационного телевизионного дискурса связаны с коммуникативной ситуацией, в которой *говорящий* один, а *высказывающихся* несколько.

Внешнее противопоставление Я – Другой имеет прежде всего социальную природу. Нередко проблема состоит в том, чтобы уточнить голос через статус или функцию говорящего субъекта, поскольку «в тексте чужих слов не бывает, они всегда кому-то принадлежат» [3, с. 45]. В этом случае очевидность голоса может варьироваться от скрытых приемов цитирования (употребление аллюзий, реминисценций), приемов игры с прецедентными феноменами, именами, высказываниями до «появления в речи рассказчика отчетливо коннотативных стилистических маркеров, резко выпадающих из общего стилистического тона, что является очередным свидетельством закодированной полемичности то есть иллюзорности внешней формы монолога» [2, с. 31]. Такими стилистическими маркерами могут считаться стилистические тропы, индивидуализированные фразеологизмы, употребляемые Другим и вставляемые в содержательную ткань телевизионного репортажа с целью ссылки на мнение иного лица.

Иногда зритель получает модель отношений, существующую в социальной мифологии. Так, в одном из репортажей, посвященному описанию бытовых условий и материального благосостояния жителей французской колонии в Африке, репортер сравнивает Францию с «Землей обетованной»: “*Depuis toujours, dans une certaine Afrique, on fait miroiter la France comme la Terre promise.*”

В данном примере употребление прецедентного имени ”*la Terre promise*” отсылает зрителя к библейским откровениям и утверждает

идею о том, Франция является своего рода «Меккой» развития культуры для своих африканских колоний.

А в репортаже из зала заседаний французского Сената репортер ссылается на слова одного из сенаторов, характеризующего профессиональные качества своего коллеги. Журналист, используя прием косвенной цитаты, вуалирует собственное мнение о личностных и профессиональных качествах французских сенаторов:

"*Autre sujet de cette actualité de ces dernières semaines, l'élection au Sénat. Pour bien comprendre le rôle des sénateurs, le Sénat étant l'autre chambre du Parlement, nous avons choisi de suivre deux d'entre eux, Jean Jacques Hyest et Jean-Luc Mélénchon. Voici leurs portraits. D'après l'affirmation de Jean-Luc Mélénchon, Jean Jacques Hyest est un peu caricatural, mais espère-t-il, tous les parlementaires devraient essayer d'accéder a la sagesse... Mais c'est un long cheminement…*"

Однако в этом примере звучат голоса не только говорящего (журналиста) и французского сенатора, нелестно отзывающегося о профессиональных качествах своего коллеги. В данном случае употребление первого лица множественного числа "nous" предполагает участие в ситуации общения еще как минимум одного высказывающегося. А авторство последней фразы (*Mais c'est un long cheminement…*) уже не принадлежит сенатору, не принадлежит оно и говорящему журналисту как *локутору*. Ироничность высказывания, о чем свидетельствует семантика слова "mais" указывает на «некоторое противостояние иному взгляду, иному мнению, иным словам» [2, с. 31] и, следовательно, вполне может быть расценена как показатель скрытого диалога *говорящего* с самим собой. В этом высказывании мы сталкиваемся с иной разновидностью полифонии, когда *говорящий* (журналист) обнаруживает в своей семантической структуре несколько высказывающихся.

В этом случае система субъективного Я (личность человека) есть «комплекс представлений индивида о своей внутренней подлинной сущности, о своей выделенности из среды и противопоставленности другим «Я», структурам «не-Я» в целом» [4, с. 99]: «я становлюсь собой лишь через мое отношение к Ты» [4, с. 11]. Внутреннее противопоставление Я – Другой / Ego имеет более сложный характер и основано на самопознании «человека через диалогизацию внутреннего мира» и превращении «субъекта сознания в субъект познания» [4, с. 45]: «человек как личность превращается в субъективный объект» [4, с. 18]. Психологический момент заключается в утверждении, что «в психической жизни человека всегда присутствует «Другой» [4, с. 22], выступающий в роли образца,

помощника: «внутреннее Эго» [4, с. 218] всегда контролирует самого субъекта, его цели и намерения» [4]. В лингвистике данная разновидность полифонии связана с проблемой производителя высказывания, его внешним и внутренним расслоением [4, с. 30]. Появление голоса, отличного от производителя ставит вопрос: как идентифицировать Другого?

Вернемся к упомянутому примеру: "*Mais c'est un long cheminement…*" *(«Но это долгий путь…»)* иронизирует журналист, очевидно имея ввиду длительный путь совершенствования профессиональных умений и навыков работы в сфере политики, который должен пройти любой член французского правительства.

В теории полифонии О. Дюкро анализ *иронии и самоиронии* предназначен для выявления лингвистической релевантности *высказывающегося (**E**)*. В случае иронии производный смысл является полностью противоположным сказанному, и ирония трактуется как антипредложение: сказав А внушить не-А. *Говорящий*, отвечая только за исполнение акта высказывания, отделяется от *высказывающегося*, источника выраженной в не точки зрения. Этим объясняется парадоксальный аспект иронии. В случае самоиронии *говорящий* иронизирует над собой, как, например, *говорящий*, предсказавший накануне дождь, был вынужден на следующий день признать свою ошибку. Показывая на ясное небо, он сказал: «Ну вот, видите, идет дождь». *Высказывающийся* приписывает себе и абсурдное высказывание и сам акт речи, ассимилируясь с *говорящим,* что не соответствует данным анализа иронических высказываний. О. Дюкро разрешает эту проблему, различая *говорящего как такового (**L**)* и *говорящего как социального субъекта (**&**)*, устанавливая тем самым, что субъект, с которым *L*, ответственный только за акт высказывания, ассимилирует *E*, высказывающего абсурдную точку зрения, есть не кто иной, как *&*, несведущий метеоролог. Таким образом, говорящий *L* в ироническом акте высказывания представляет высказывающегося *E*, который ассимилируется с *&*, но отличается от *L*. Отсюда – стратегическая заинтересованность в самоиронии: *L* извлекает выгоду из глупости *&*, которой *&* затем воспользуется рикошетом, потому что *L* является одним из многочисленных его лиц [6, с. 98].

В обозначенном примере: "*Mais c'est un long cheminement…*" *(«Но это долгий путь…»)* говорящий (журналист) децентрируется, иными словами мы имеем дело с внутренним диалогом говорящего (*говорящего как такового* и *говорящего как социального субъекта* – О. Дюкро). Журналист (*говорящий как таковой*) не может позволить

себе ироническое отношение к способностям незадачливого сенатора, а простой обыватель (*говорящий как социальный субъект*) может.

Очевидность внутреннего диалога говорящего может проявляться в форме несобственно прямой речи, в использовании повторов, различных средств выражения модальности, риторических вопросов и т. д.

Категория отрицания также может указывать на внутреннее расслоение говорящего и на существование нескольких высказывающихся. Описание категории отрицания в теории полифонии О. Дюкро свидетельствует о том, что он постоянно ищет наиболее адекватные способы описания и объяснения языковых явлений, оставаясь в целом на позициях интеграции семантической прагматики и структурализма. Так, он использует разграничение говорящего *L* и высказывающегося *E*, описывая отрицательное декларативное высказывание "Pierre n'est pas gentil" как представление двух разных иллокутивных актов, в одном из них – А 1 – утверждается доброжелательность Пьера, в другом – А 2 – акт А 1 опровергается. Они не могут принадлежать одному и тому же автору. Позднее О. Дюкро представляет модифицированную версию полифонического анализа категории отрицания, противопоставляя не иллокутивные акты, а противоположные точки зрения. Большинство отрицательных высказываний представляют столкновение двух антагонистических позиций, одна из которых – положительная – приписывается высказывающемуся *E 1*, другая, опровергающая первую – приписывается *E 2* [6, с. 98].

Устремление к диалогизации приводит к тому, что для парадигматических отношений полифонического дискурса существенным становится не формально представленный диалог, а та поляризация точек зрения, которая восстанавливается по репликам только одного говорящего, то есть журналиста. Утверждения, подаваемые через отрицание, можно рассматривать как один из конструктивных принципов создания скрытых диалогов. Так, например, в репортаже посвященному противодействию Франции и Германии и ведению военных действий в Ираке, репортер следующим образом формулирует проблему нежелания двух стран разделить мнение Европы относительно экспансии США в Ираке:

"*Je ne pense pas que la France et l'Allemagne ont voulu en convenir malgré le véritable Conseil de Guerre tenu par le Premier Ministre britannique, le meilleur allié des Americains qui à moins d'une semaine a rencontré et consulté presque tous ses homologues européens.*"

Принцип отрицания позволяет минимумом средств не только описать, но и идеологически столкнуть разные концептуальные оппозиции [2, с. 34] – высказывание “je ne pense pas” («я не думаю») подразумевает «а другие думают». В данном случае появление Двойника обусловлено прежде всего изначальной коммуникативной интенцией автора, связанной с тем фактом, что сам он, являясь гражданином Франции придерживается того же мнения относительно Большой Темы, что и политические лидеры его Родины.

Таким образом, проведенный анализ показал, что телевизионный информационный дискурс характеризуется свойством полифоничности, стилистическим приемом «игры языковых средств», который используется репортером для того, чтобы придать своему голосу общественное звучание. Предложенная нами классификация видов полифонии в телевизионном информационном дискурсе основывается на концепции М.М. Бахтина о диалогической ориентации [1] и полифоническом характере текста и на теории полифонического характера дискурса О. Дюкро.

Основываясь на идее О. Дюкро о выделении в любом высказывании *говорящего, высказывающегося* и *эмпирически говорящего субъекта*, а также о различении *говорящего-локутора и говорящего как некоторого социального субъекта* среди ролей актуализирущих *говорящего,* мы выделили следующие разновидности полифонии в информационном телевизионном дискурсе:

1. Реальное, «физическое» многоголосье. Каждому из эмпирически *говорящих субъектов* (sujet parlant- в теории полифонии О. Дюкро [7, с. 96]) соответствует как минимум одно высказывание.

2. Монолог, в котором *высказывающийся* ассимилируется с *говорящим*. Среди ролей, актуализирующих *говорящего,* мы различаем *говорящего-рассказчика и говорящего-свидетеля.*

3. Монолог, в котором говорящий один, а высказывающихся несколько, с чем связано появление Другого:

3.1. Внешнее противопоставление Я – Другой (Я и ты / люди / общество);

3.2. Внутреннее противопоставление Я-ego / Другой (мое я и мое Я).

Итак, телевизионный информационный дискурс обладает характеристиками полифоничного дискурса. Исследование того, каким образом и с помощью каких языковых средств идея о полифонии как о стилистическом приеме «смысловой игры» языковых средств находит свое отражение в современном новостном телевизионном дискурсе представляет несомненный теоретический и практический интерес.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979 – 423с.
2. Валентинова, О.И. Семантическая структура полифонического слова и текста: Дис … доктора. филол. наук: 10.02.01: Москва, 2006. – 403 с.
3. Степанова, А.Н. Говорящий субъект: его временное пространство, статус и функции /А.Н. Степанова – Минск.: МГЛУ, 2003. – 187 с.
4. Степанова, А.Н. Очерки-размышления и цитации о прагмасинтаксисе французского языка / А.Н. Степанова // Имя и его детерминативы. – Минск: МГЛУ, 2000. – 279с.
5. Ducrot, O. Logique, structure, énonciation / O. Ducrot – Paris: ed. de Minuit, 1998. – 292 p.
6. Ducrot, O. Dire et ne pas dire / O. Ducrot – Paris: Hermann, 1972 – 198 p.
7. Ducrot, O. Le dire et le dit / O. Ducrot – Paris: ed. De Minuit, 1984 – 318 p.

Мархасев И.Р., Угляница Н.Г.
Белорусский государственный университет, Минск

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ПОЭЗИИ

Перевод в жизни людей всегда играл важную роль. Как вид человеческой деятельности перевод имеет долгую историю. Своими корнями он восходит к тем временам, когда праязык начал распадаться на свои отдельные разновидности и возникла необходимость в людях, способных выступать в роли посредников при общении представителей разных языковых общин. Перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение. В развитии человека и даже целых наций один из видов перевода, а именно художественный, занимает особое место.

Художественная литература – уникальный вид искусства, который помогает познавать мир и формировать личность, обеспечивая развитие духовных качеств. Благодаря художественным произведениям историки и простые читатели могут многое узнать о разных эпохах: обычаях, традициях, особенностях быта людей.

Распространение письменных переводов открыло широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур. Знание иностранных языков позволяет читать литературу в подлинниках. Однако выучить даже один иностранный язык удается не каждому. Только переводы сделали доступными для всего человечества

гениальные творения Гомера и Шекспира, Данте и Гете, Толстого и Достоевского.

Перевод художественных произведений считается одним из самых сложных видов перевода, так как перед переводчиком стоит непростая задача не просто адекватно передать содержание, а сохранить стилевые, стилистические, коммуникативные и художественные ценности оригинала. Переводчик должен не просто подобрать адекватное соответствие, а найти именно то слово или словосочетание, которое максимально близко к оригиналу, как по смыслу, так и стилистически. Переводчик выступает и как посредник, и как творец, «заново создавая» оригинальное произведение на языке перевода с учетом особенностей целевой аудитории.

Зачастую переводчик сталкивается с проблемой перевода безэквивалентной лексики – лексических единиц, не имеющих соответствий в словарном составе другого языка [1, с. 141]. Это чаще всего предметы и явления культуры, которые отсутствуют в культуре читателей перевода. Такого рода слова и словосочетания называются реалиями. Реалии отражают национально-культурную специфику и обозначают предметы и понятия, относящиеся ко всем сферам жизни человека. Если при переводе прозы переводчик может использовать описательный прием, различные переводческие трансформации для передачи семантики безэквивалентной лексики, то при переводе поэзии использовать привычные средства перевода достаточно сложно в связи с необходимостью сохранения рифмы.

Поэзия – один из наиболее трудных литературных жанров, требующий чуткого и глубоко осмысленного понимания действительности. Поэт преображает окружающий мир в лирику, преломляя его сквозь призму художественного образа. Перед переводчиком стоит весьма сложная задача: понять образ, осознать аллюзии и на другом языке, который зачастую отличается от языка оригинала, передать уникальность и всю глубину переживаний. Именно поэтому возникает один из самых дискуссионных вопросов: можно ли считать поэтический перевод самостоятельным художественным произведением, навеянным оригиналом?

Перевод поэзии, по сути, – интерпретация уже существующего целостного литературного произведения, а уровень его художественности – заслуга исключительно переводчика. Поэтому актуален вопрос о степени соответствия оригиналу. Стоит отметить, что многие жертвуют точностью в погоне за художественной формой, что объясняет наличие неточностей в переводах даже признанных мастеров.

Рассмотрим некоторые особенности перевода поэзии на примере, пожалуй, одного из самых известных произведений Р. Бернса «Myheart's in the Highlands», посвященного его родной Шотландии, в котором воспеваются природные красоты этой гористой страны. Безусловно, самый известный перевод стихотворения Р. Бернса – перевод С.Я. Маршака, однако он не является единственной версией. Сравним варианты перевода произведения посредством анализа используемых переводчиками трансформаций, а также альтернативных вариантов словесной передачи экспрессивного потенциала.

Проанализируем варианты перевода первого столбца Р. Бернса «My heart's in the Highlands»:

My heart's in the Highlands, my heart is not here,
My heart's in the Highlands a-chasing the deer -
A-chasing the wild deer, and following the roe;
My heart's in the Highlands, wherever I go.

(R.Burns)

Для сравнения разных переводческих решений необходимо привести дословный перевод оригинала, цель которого – максимально близкое воспроизведение архитектоники и лексического состава подлинника. Данный вид перевода используется на черновом этапе работы над оригиналом и позволяет выявить переводческие трудности: «*Мое сердце в горах, мое сердце не здесь,// Мое сердце в горах, я охочусь на оленя- // Охочусь на дикого оленя и преследую косулю;// Где бы я ни был – мое сердце в горах».* Ниже представлен предложенный С. Я. Маршаком вариант перевода:

В горах мое сердце... Доныне я там.
По следу оленя лечу по скалам
Гоню я оленя, пугаю козу.
В горах мое сердце, а сам я внизу.

(С. Маршак)

Переводами стихов Р. Бернса занимались также А. Кузнецов и А. Козлов:

Я в Хайлэнде сердцем, я мыслями там,
Гоняю оленей по диким местам,
Гоняю оленей, преследую коз,
Я к этим местам всей душою прирос.

(А. Кузнецов)

В Шотландии сердце, со мной его нет,
В Шотландии скачет оленю вослед.
Цель – дикий олень или горный козел,
В Шотландии сердце, куда б я ни шел.

(А. Козлов)

Несмотря на, казалось бы, небольшой выбор вариантов перевода, первая строка передается по-разному. Так, название «*the Highlands»* передается А. Кузнецовым как «*Хайлэнд»*, С. Маршаком – как «*горы»*, А. Козловым – *«Шотландия».* Прямой перевод «*the Highlands»* – Северошотландское нагорье, Северная Шотландия. Тем не менее, выбор каждого из переводчиков можно объяснить тем, что прямое соответствие слишком длинное и ввиду этого сохранение рифмы затруднительно.

А. Кузнецов транскрибировал английское название: *«Хайлэнд»,* С. Маршак и А. Козлов использовали генерализацию, так как и *«горы»*, и *«Шотландия»* шире по значению, чем *Северошотландское нагорье*.

Далее С. Маршак и А. Козлов применяют модуляцию в сочетании с добавлением: «*доныне я там»* (С. Маршак) и *«со мной его нет»* (А. Козлов). А. Кузнецов же использует лексическую замену: «*сердце» (heart)* заменено на *«мысли»*.

В трех следующих строках переводчики используют целый комплекс трансформаций: замены, модуляция и целостное переосмысление. Так, «*chase»* – гнаться; преследовать, переводится как *«лечу»* (С. Марашак)*, «гоняю»* (А. Кузнецов), *«скачет»* (А. Козлов) (лексические замены).

Вместо «*косули»*, в переводах С. Маршака и А. Кузнецова используется «*коза»*, что, в общем-то, одно и то же (косуля – дикая коза), при этом А. Кузнецов изменил число существительного – *«преследую коз».* А. Козлов в своем переводе меняет пол животного – *«горный козел».*

В последней строке для сохранения рифмы А. Кузнецов использует прием целостного переосмысления, сохраняя при этом идею автора оригинала: *«Я к этим местам всей душою прирос».* С. Маршак перевел *«wherever I go»* перевел как *«а сам я внизу»* (целостное переосмысление).

Рассмотрим переводы второго четверостишия:

Farewell to the Highlands, farewell to the North,
The birth place of Valour, the country of Worth;
Wherever I wander, wherever I rove,
The hills of the Highlands for ever I love.
(R.Burns)

Дословный перевод: «*Прощайте, горы, прощай, Север – // Родина отваги, страна богатств; // Куда бы я не отправился, где бы я не бродил, // Я всегда буду любить холмы Шотландии».*

Прощай, моя родина! Север, прощай,-
Отечество славы и доблести край.
По белому свету судьбою гоним,
Навеки останусь я сыном твоим!
(С. Маршак)

Прощайте, вершины, мой Север, прощай.
Ты доблести, славы и мужества край,
Какая б со мной ни случилась беда,
Я эти края полюбил навсегда.
(А. Кузнецов)

Прощай же Шотландия, север родной,
Край доблести, чести и славы былой.
Где б я ни бродил, был в какой из сторон –
В родные холмы я навеки влюблен.
(А. Козлов)

Как известно, для сохранения художественного образа и рифмы, переводчики вынуждены отступать от оригинала, что и отмечается в каждом из переводов. В каждом варианте имеют место синонимические замены: «*родина» – «отечество»* (С. Маршак), *«страна» – «край»* (С. Маршак, А. Кузнецов, А. Козлов). Также в каждом из переводов фразы *«the country of Worth» лексическая единица «*worth» заменяется на *«доблесть» (С. Маршак), «слава», «слава былая»* (А. Козлов).

В первом переводе используются замены и целостное переосмысление: из контекста читателю уже понятно, что Северная Шотландия (the Highlands, также переводится как Северошотландское нагорье) – родина Р. Бернса, автора оригинала, поэтому С. Маршак вместо *«прощайте, горы*» пишет *«прощай, моя родина»*. Однако, поскольку в первой строке советский поэт использовал существительное *«Родина»,* то уже во второй строке ему приходится заменить данное слово на синоним – *«отечество»*. Последние две строки С. Маршак переосмысливает и кое-что добавляет для рифмы, передавая общую идею, чувства и тон оригинала.

В своем переводе А. Кузнецов во второй строке использует приемы добавления и опущения – *«Ты доблести, славы и мужества край»* (опущено *«country»,* добавлено существительное *«слава»,* а также имеет место синонимическая замена *«доблести» – «мужество»).* В третьей строке используется прием добавления в сочетании с приемом целостного переосмысления: «*Какая б со мной ни случилась беда»* (в оригинале про беду ничего не говорится).

А. Козлов использует добавление: *«край доблести, чести и славы былой»; «где б я ни бродил, был в какой из сторон».*

И, наконец, проанализируем варианты перевода третьего столбца:

Farewell to the mountains high cover'd with snow;
Farewell to the straths and green valleys below;
Farewell to the forrests and wild-hanging woods;
Farwell to the torrents and loud-pouring floods.
(R.Burns)

Дословный перевод фрагмента: *«Прощайте, горные вершины, покрытые снегом; // Прощайте, горные долины и зеленые лощины; // Прощайте, дикие лесные чащи; // Прощайте, ливни и звонкие потоки».*

Прощайте, вершины под кровлей снегов,
Прощайте, долины и скаты лугов,
Прощайте, поникшие в бездну леса,
Прощайте, потоков лесных голоса.
(С. Маршак)

Прощайте, вершины, покрытые льдом,
Прощайте, долины, родительский дом,
Прощайте, потоки, бегущие с гор,
Прощайте, кустарник и пихтовый бор.
(А. Кузнецов)

Прощайте вершины, прощайте снега,
Прощайте ущелья, долины, луга,
Прощайте леса в небесах голубых,
Прощай и потоков бурлящий разлив.
(А. Козлов)

Третий столбец стихотворения каждый из трех переводчиков перевел по-своему неповторимо. Как и в предыдущих столбцах имеет место использование различных трансформации.

С. Маршак воспользовался приемами добавления и опущения. В первой строке вместо словосочетания *«горные вершины»* употребляется *«вершины»* (опущение). Далее во избежание тавтологии («straths», «valleys» – «долины», «лощины»), советский переводчик воспользовался приемом лексической замены, передав *«valleys»* как *«скаты лугов».* При переводе третьей строки был использован прием добавления в сочетании с опущением: «Прощайте, поникшие в *бездну*

леса». Те же переводческие трансформации используются и при переводе последней строки столбца.

А. Кузнецов использовал приемы добавления, опущения, замены, конкретизации, и даже изменил последовательность строк (третьей и четвертой). Переводчик заменил *«снег»* на *«лед», «лощину»* на *«родительский дом»*. Также имеет место конкретизация: *«лес»* – *«кустарник и пихтовый бор»*. При переводе третьей строки используется прием модуляции: «*Прощайте, потоки, бегущие с гор»*.

А. Козлов во второй строке добавил *«луга»,* а также заменил *«strathS»* на *«ущелья»*, в третьей строке добавил *«в небесах голубых»,* а последнюю строку перевел как *«потоков бурлящий разлив»*. При этом, следует отметить, что все три переводчика опустили *«torrents» – ливни.*

В качестве примера того, что уже неоднократно переведенное произведение можно передать по-новому и при этом сохранить задумку автора, приведем наш собственный вариант перевода:

Не здесь мое сердце, в нагорье оно…
Не здесь мое сердце, в нагорье оно.
Оленя преследую там на плато,
Косулю, оленя там диких ищу;
В те горы я сердце свое отпущу.

Прощай, страна горцев, и Север, прощай –
Храбрых отчизна и доблести край.
И где бы я ни был, куда б ни забрел,
Навеки в холмы твои буду влюблен.

Прощайте и горы, укрытые снегом,
Прощайте, лощины, прощайте, луга,
Прощайте, деревья, лесные чащобы,
Прощайте, потоки и звон ручейка.

Не здесь мое сердце, в нагорье оно.
Оленя преследую там на плато,
Косулю, оленя там диких ищу;
В те горы я сердце свое отпущу.
(Н. Угляница)

Несмотря на то, что переводчики использовали различные средства для передачи одного и того же оригинала все три варианта перевода, несомненно, представляют художественную ценность, ведь и идея, и чувства – любовь к Родине и тоска по непревзойденной природе, высказанные Р. Бернсом в стихотворении – вполне адекватно переданы.

Поскольку каждый человек мыслит и чувствует по-своему, это оправдывает разнообразие художественных средств, выбранных каждым из авторов перевода.

Литература

1. Мисуно, Е. А. Перевод с английского языка на русский язык: Практикум: Учеб. пос. / Е.А. Мисуно, И. В. Шаблыгина. – Минск: Аверсэв, 2009. – 255 с.
2. Роберт Бернс в переводах Андрея Кузнецова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/POEZIQ/BERNS/burns1.txt_with-big-pictures.html – Дата доступа: 05.03.2012.
3. Электронный дневник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.liveinternet.ru/users/delgita/post102065550/. – Дата доступа: 05.03.2012.

Пильгун Е.В.
Белорусский государственный университет, Минск

РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПОЛИТИКА

Общеизвестно, что речевое воздействие политического дискурса связано с перестройкой индивидуального сознания, смысловой сферы личности, появлению у человека, определенного состояния, чувств, отношений, приводящих к совершению действий, не следующих из принятых им ранее установок и принципов деятельности.

Так как главная прагматическая задача политического дискурса – манипулирование адресатом, его сознанием, политический дискурс, с одной стороны, должен импонировать реципиенту, а с другой стороны, искусно маскировать истинные намерения политика, быть привлекательным, понятным. В.З. Демьянков отмечает, что политическому дискурсу присущ колоритный, образный стиль, претендующий на теплые, дружеские отношения с реципиентом [1, с. 13].

Речевые стратегии манипуляции сознанием, производят порой обманчивое впечатление на собеседника. Он даже и на мгновение не может подумать, что его сознанием пытаются манипулировать. При этом на успешность позиционирования политического лидера или партии влияют такие факторы, как имидж политика и актуальный план [2, с. 114 – 131].

Имидж – искусственный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой коммуникации

и психологического воздействия. Имидж представляет собой системное образование, складывающееся из:

- *ролевой идеи*;
- *атрибутики*: а) параметры идеального имиджа, поддерживающие ролевую идею (неординарность, решительность, эмпатичность, искренность, коммуникабельность, харизматичность); б) аксессуары – разнообразные деталей, дополняющие главное и акцентирующие какую-либо его сторону (стереотипические: внешность в широком смысле слова, включая походку, жестикуляцию, мимику и манеру одеваться; символические, идеологические); в) антураж – среда обитания (семья, домашние животные, хобби);
- *модели поведения* политического лидера, которая строится, как сочетание определенных коммуникативных действий: *констатирующих* (цель – изложение фактов об объективном мире); действий *экспрессивного самоизображения* (цель – выражение интенций, чувств, переживаний действующего лица); *нормативно регулируемых* (функция – установление межличностных отношений, основанных на нормах, конвенциях, принятых людьми) [5, с. 48].

Формирование имиджа требует привлечения административных и технологических ресурсов, а также учета определенных требований к его репрезентации, таких, как предельная упрощенность, наглядность, оценочный характер, символичность, пассивность, двусмысленность.

Имидж политического деятеля, создаваемый для публики, во многом зависит от особенностей дискурса того или иного политика. Наиболее важным представляется актуальный план дискурса или «перформанс», так как это процессуальный коммуникативный акт, непосредственная, живая дискурсивная практика, включающая применение вербальных и невербальных форм общения [4].

Во время перформанса осуществляется прямая трансляция и презентация коммуникативного проекта. При этом происходит овладение вниманием целевой аудитории, вовлечение адресата в коммуникацию, заражение адресата идеями и чувствами, убеждение, внушение, идеологическая обработка публики.

Международная Академия Дискурс Исследований определяет специальные риторические приемы публичной коммуникации, направленные на реализацию властных свойств дискурса. Среди них: необычный зачин, содержащий интригу; экстравагантные формулировки, вызывающие удивление; риторические вопросы, мобилизующие познавательный интерес; использование ярких зрительных образов, производящих на публику впечатление; квантовый выброс новой информации, разжигающей интерес публики; применение

метода пугающей статистики; использование образно-выразительных речевых оборотов, способствующих постижению многообразия смысловой палитры передаваемого сообщения; использование пословиц, поговорок, притч, слоганов, цитат, фразеологизмов, оживляющих стереотипы мышления и стимулирующих творческий процесс; включение в коммуникацию элементов смехового общения (юмористическая тональность, шутки, байки, анекдоты), которые усиливают эмоциональный контакт между оратором и публикой, стимулируют интеракцию; парадоксальность мыслевыражения, вносящая элементы неожиданности и новизны в процесс осмысления сообщения адресатом; доверительная тональность, посвящение аудитории в некие тайны, что вызывает у публики повышенный интерес к теме выступления и самому выступающему, а также приятное чувство владения эксклюзивной информацией [4].

Такого рода приемы позволяют привлечь и удерживать внимание публики. В целом в дискурсе публичного выступления реализуются 10 основных риторических стратегий: коммуникативно-вовлекающая, информирующая, соблазняющая, убеждающая, эмоционально-возбуждающая, воодушевляющая, развлекающая, ментально-преобразующая, имиджирующая, мобилизующая [4]. Для успешного политического дискурса и создания положительного имиджа важно сочетание всех перечисленных стратегий.

Особое внимание при рассмотрении политического дискурса обращают на себя также речевые стили политиков, которые А.Д. Малина подразделяет на следующие виды [3]:

1) *Ясный, понятный* (Clear). Подобный вариант стиля используется в преподавании: передает простые мысли, представляет четкие образы, задействует простые слова без ярких фигур речи, отличается обычным построением высказываний, сниженной сложностью конструкций: «*As I report to you, air attacks are underway against military targets in Iraq. We are determined to knock out Saddam Hussein's nuclear bomb potential. We will also destroy his chemical weapons facilities»* («Defense of Saudi Arabia» by G. Bush).

2) *Выразительный* (Impressive) стиль необходим для эмоциональной передачи экспрессии, отличается использованием стилистически окрашенных речевых единиц, четких и точных синтаксических конструкций: «*I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character»* («I Have a Dream» by M.L. King).

3) *Моральный* (Moral) стиль задействует речевые этикетные клише и отличается повышенной семиотичностью высказываний: «*I speak tonight for the dignity of man and the destiny of democracy. I urge every member of both parties—Americans of all religions and of all colors – from every section of this country – to join me in that cause»* («The Voting Rights Act of 1965» by L. Johnson).

4) *Быстрый* (Swift) стиль используется, когда целью оратора является быстрая и точная передача мыслей. Стиль характеризуется последовательностью композиции, употреблением коротких слов и легко воспринимаемых образов: «*But if I should win the election, then I shall devote every effort of mind and spirit to fulfilling the oath of the Presidency - practically identical, I might add, to the oath I have taken for 14 years in the Congress»* («Address to the Greater Houston Ministerial Association» by J. Kennedy).

5) *«Сладкий»* (Sweet) стиль позволяет презентовать доступные для понимания мысли, обладает высокой эмоциональной экспрессивностью. Говорящий прибегает к употреблению ярких фигур речи, выстраивает ровную композицию для того, чтобы понравиться публике или развлечь ее: *«And so, my fellow Americans: ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country. My fellow citizens of the world: ask not what America will do for you, but what together we can do for the freedom of man»* («Inaugural Address» by J. Kennedy).

Таким образом, экспрессивность вышеуказанных стилей достигается путем использования основных элементов вербального риторического воздействия – стилистических средств, которые усиливают выразительность и образность речи. С их помощью выступающий политик воздействует на мышление и мировоззрение слушающих. В системе манипулятивных языковых средств политического дискурса могут быть рассмотрены следующие стилистические средства.

Анафора – повторение одного и того же слова или фразы в начале нескольких последовательных предложений – делает речь более экспрессивной, подчеркивает ключевые аспекты, придает весомую значимость самому оратору: «***Now is the time*** *to make real the promises of democracy.* ***Now is the time*** *to rise from the dark and desolate valley of segregation to the sunlit path of racial justice» (*M.L. King «I Have a Dream»).

Анастрофа – повторение в конце предыдущего предложения и в начале следующего предложения слова, которое позволяет адресанту акцентировать внимание на главной идее, – вносит дополнительную ясность в высказывание, создавая имидж честного политика: «*So we´ve*

come to cash this ***check.*** *A* ***check*** *that will give us upon demand the riches of freedom and the security of justice»* (M.L. King «I Have a Dream»).

Антистрофа позволяет подчеркнуть замысел говорящего с помощью повторения одного и того же слова или фразы в конце нескольких следующих друг за другом фраз или предложений: «*And that the government of* ***the people****, by* ***the people****,* ***for the people****, shall not perish from the earth»* (A. Lincoln «Inaugural Address»). Приведенная выдержка из инаугурационной речи показывает, что президент является «своим» по отношению к народу, тем самым располагая аудиторию к себе.

Асиндетон делает речь выступающего более эмоциональной, придает важность высказыванию: «*These are the enemies: poverty, ignorance, disease»* (L. Johnson «The Voting Rights Bill of 1965»). Данный пример формирует у аудитории образ лидера, заинтересованного в благополучии нации.

Полисиндетон обычно используется для связи однородных членов, благодаря чему подчеркивается роль каждого из них, создается единство перечисления, усиливается выразительность речи: *«Let both sides join in creating a new endeavor: a new world of law, where the strong are just* ***and*** *the weak secure* ***and*** *the peace preserved»* (J. Kennedy «Inaugural Address»). Повторение в речи союзов между однородными словами или словосочетаниями характеризуют политического деятеля как предусмотрительного, дальновидного, ответственного.

Хиазм – крестообразное изменение последовательности элементов в двух параллельных рядах слов – используется ораторами для того, чтобы привлечь внимание к себе, разнообразить свою речь и развлечь публику. Хиазм производит сильный риторический эффект, так как оперирует двумя противоположными понятиями, контрастно их переставляя: «*Ask not what your country can do for you, ask what you can do for your country* (J. Kennedy, «Inaugural Address»).

Исоколон легко запоминается и носит убеждающий характер, так как использование двух или более последовательных фраз или предложений, состоящих из равного числа слогов, заявляет о смелости и сильном характере политика, не боящегося перемен: «*And we ought not, and we can not, and we must not wait another eight months before we get a bill»* (L. Johnson «The Voting Rights Act of 1965»).

Парисозис легко воспринимается слушателями, все их внимание сосредоточено на лексической стороне высказывания: «*But in a larger sense, we cannot dedicate, we cannot consecrate, we cannot hallow this ground»* (A. Lincoln «Inaugural Address»). Оратор апеллирует к чувствам адресата, подчеркивая всю важность информации и ответственность, возлагаемую на него и аудиторию.

Симметрия характерна для политических слоганов: «*Right reasons. Real results».* Правильное использование данного стилистического средства может гарантировать эффективность политического выступления, а некорректное употребление, вероятно, приведет к коммуникативной неудаче, снизит рейтинг оратора.

Инверсия усиливает выразительности речи, акцентирует внимание публики на сообщаемой информации, формирует благоприятный имидж политика в глазах аудитории: «*Reductions there have been».*

Градация усиливает каждое последующее высказывание, придает ему эмоциональную окраску и экспрессивность: «*They looked at hundreds of houses, they climbed thousands of stairs»* [7]. Слушатели воспринимают политического деятеля, как человека неравнодушного и заинтересованного в решении общественно-социальных проблем.

Метафора пробуждает воображение адресата, украшает речь и позволяет сложить впечатление о политическом лидере, его коммуникативных умениях, красноречивости. Понятия могут быть перенесены, например, из сферы спорта в область политики, что приводит к появлению в политическом дискурсе метафор, производящих смысловые аналогии между политической жизнью и миром спортивных соревнований. Отсюда берутся такие выражения, как «избирательная гонка», «набирать очки», «преодолеть процентный барьер»: «*This momentous decree came as a great beacon light of hope for millions of Negro slaves»* (M.L. King «I Have a Dream»). В приведенном примере метафора *«beacon light of hope»* означает надежу на освобождение от рабства и вселяет в слушателей веру в политического деятеля, укрепляет его положительный имидж.

Метонимия как риторический прием, используемый в политическом дискурсе, способствует акцентуации политических образов. Лежащая в основе идея образа доносится до читателя или слушателя с помощью контекста (*«Официальные лица», «голосуй сердцем»).* Метонимия формирует положительное или отрицательное отношение ко всему высказыванию.

Эпитет выражает авторское восприятие, всегда обладает эмоциональным оттенком. С одной стороны, он характеризует объект определенным артистическим способом, раскрывает его особенности (*«a penetrating look»),* с другой стороны, позволяет дать оценку говорящему, его умению говорить, убеждать.

Сравнение позволяет выявить позитивные и негативные качества объекта или представить его в более выгодном для оратора свете, с целью влияния на общественное мнение: «*The boy seems to be as clever*

as his mother», а также дает слушателю возможность выяснить, какое отношение имеет оратор к объекту.

Главная цель иронии состоит в том, чтобы вызвать юмористическое отношение слушателя к описываемым фактам и явлениям («speech is the currency of democracy and money is speech» [7]. В политическом дискурсе лидер может прибегнуть к иронии для оценки и высмеивания оппонента или сложившегося в стране порядка. Прибегая к данному средству выразительности лидер показывает публике, что он действует только на благо народа, тем самым вызывая положительное отношение к себе.

Зевгма используется для достижения юмористического эффекта, развлекает аудиторию, разряжает обстановку: «*She lost her bag and mind»* [7].

Гипербола нацелена на усиление эмоциональной экспрессивности высказывания: «*I have told you it a thousand times».*

Антитеза направлена на восприятие противоположных образов, понятий, эмоций, чувств и переживаний: «*Youth is lovely, age is lonely, youth is fiery, age is frosty»* [7]. Антитеза отличается резкой ясностью, что делает ее пригодной для жанра политического дискурса, который стремится к непосредственной убедительности. Примером могут быть декларативно-политические произведения, с социальной тенденцией, агитационныые или имеющие моралистическую заданность.

Антономазия позволяет политику наделить соперника негативными характеристиками или представить его в неблагоприятном свете, при этом повысив свой рейтинг, или выделить положительные и отрицательные стороны оппонента: «*And perhaps we´ve forgotten the courage it took for the crew of the shuttle; but they, the Challenger Seven, were aware of the dangers, but overcame them and did their jobs brilliantly»* (R. Reagan «Tribute to the Challenger Astronauts»).

Синекдоха формирует картину представлений аудитории: «*Finally, whether you are citizens of America or citizens of the world, ask of us here the same high standards of strength and sacrifice which we ask of you»* (J. Kennedy «Inaugural Address»). Употребляя более широкий термин, политик старается сплотить нацию, интегрировать в общество новые культурные ценности.

Катахреза производит непредусмотренное комическое впечатление от логической несовместимости образных выражений, тем самым позволяет удерживать внимание публики, а оратору не быть однообразным: *«One hundred years later, the Negro is still languished in the corners of American society and finds himself an exile in his own land»* (M.L. King «I Have a Dream»).

Апозиопезис – незаконченность высказывания – воздействует на мышление слушателей, позволяет задуматься и, возможно, найти некий скрытый смысл сказанного: «*I if only could I ... But now is not the time to tell it».*

Риторический вопрос используется для усиления смысла высказывания, для придания ему большей значимости, заставляет аудиторию задуматься, возможно, прийти к выводам, сделать выбор: «*Can we solve the problems confronting us? Well, the answer is an unequivocal and emphatic 'yes'».*

Каламбур / игра слов, а также шутки и загадки привлекают внимание публики, создают дружественную атмосферу, настаивают на восприятие более важной информации.

Аллегория отличается от других тропов наличием в ней конкретной символики, подлежащей отвлеченному истолкованию, что привлекает внимание аудитории и позволяет ей оценить общую эрудированность оратора: «*It [Emancipation Proclamation] came as a joyous daybreak to end the long night of their captivity»* (M. L. King, «I Have a Dream»).

Ономатопея форма имитации, которая вызывает положительные или отрицательные эмоции у аудитории, определяет ее настроение.

Антифразис подчеркивает недостатки, служит целям дискредитирования, а также обладает возможностью высмеивать, разоблачать неосновательные претензии, придавая самим этим претензиям иронический смысл: «*Some of you have come from areas where your quest for freedom left you battered by the storms of persecution and staggered by the winds of police brutality. You have been the veterans of creative suffering»* (M.L. King, «I Have a Dream»). Подобный вид иронии ставит оратора на один уровень со слушателями, сближает их и формирует положительный имидж спикера.

Литота – стилистическая фигура явного и намеренного преуменьшения, умаления и уничтожения, имеющая целью усиление выразительности: «*I am* ***not un****mindful that some of you have come here out of great trials and tribulation»* (M.L. King, «I Have a Dream»). Двойное отрицание подсознательно сообщает слушателям о том, что говорящий обладает большим интеллектом и способен к решению общественных проблем [7].

Таким образом, стилистические средства – это система манипулятивных языковых средств политического дискурса, посредством которых выступающий воздействует на мышление слушающих. Средства выразительности украшают речь политического деятеля, тем самым позволяя ему удерживать внимание аудитории. Это

эффективный вербальный способ передачи положительных эмоций слушателям.

Стилистические средства отражают замысел, могут также служить формой доказательства речи политика, а также формировать политический имидж лидера. Язык можно рассматривать как средство передачи информации, с одной стороны, и как средство формирования концептуальной картины мира, с другой. Он является объектом пристального внимания представителей той идеологии, которая стоит у власти. Используя язык как главное орудие формирования мышления общества, активизируя его воздействующую функцию, правящая власть распространяет доминантную идеологию на все сферы общественной и культурной жизни.

Необходимо также отметить, что особую роль в политическом выступлении играют также экстралингвистические или невербальные способы передачи информации. Сюда относятся: поза, жесты, мимика, которые являются принадлежностью индивидуального стиля политического деятеля. Эти элементы кинетической системы общения действуют на зрительный канал восприятия, акцентируют внимание на содержании информации, поступающей по слуховому каналу, повышают эмоциональность и тем самым способствуют лучшему усвоению высказанных мыслей [5].

Мастерство оратора проявляется в усилении воздействия жестом, мимикой. Излишняя виртуозность не украшает говорящего и вызывает иронию, неприязнь. От жестов значимых, которые способствуют успеху речи, необходимо отличать бессмысленные, механические (встряхивание головой, поправление волос, одежды, верчение ручки и другие). Психологи утверждают, что лучший и самый совершенный жест тот, который не замечают слушатели, который органично сливается с содержанием речи.

Так, речь политика в интервью содержит в два раза больше значимых пауз, чем интервью других людей [6, с. 11 – 28]; эти паузы у политиков к тому же более длительны, что позволяет сравнить такие интервью со сценической речью.

Таким образом, следует отметить, что и невербальные, и вербальные средства речевого воздействия играют большую роль в политическом дискурсе, так как являются основными стратегиями воздействия на публику и формирования общественного мнения и идеологии. Также они влияют и на создание имиджа самого политика. Но при этом нельзя гарантировать, что использование данных речевых стратегий однозначно сформирует положительный образ политика в ходе «перформанса». Манипуляция требует от манипулятора

творчества, а механическое действие даже по самому проверенному способу может не принести успеха.

Аудитория не имеет возможности для личного знакомства с кандидатом, поэтому она реагирует на его имидж, т. е. на коммуникативную реальность. При этом слово «коммуникативный» подчеркивает особый статус аудитории как объекта воздействия, поскольку успешное воздействие может опираться только на интересы, ценности, идеалы аудитории, то есть речь идет о необходимости разговаривать с ней на одном языке в прямом и переносном смысле этого слова. Как вербальные, так и невербальные средства речевого воздействия являются основными стратегиями манипуляционного воздействия на публику, формируют общественное мнение и идеологию, создают имидж самого политика.

Литература

1. Демьянков, В.З. Эффективность аргументации как речевого воздействия // Проблемы эффективности речевой коммуникации / В.З. Демьянков – М.: ИНИОН АН СССР, 1989. – С. 13 – 40.
2. Демьянков, В.З. Аргументирующий дискурс в общении (по материалам зарубежной лингвистики) // Речевое общение: Проблемы и перспективы / В.З. Демьянков – М.: ИНИОН, 1983. – С. 114 – 131.
3. Малина, А.Д. Политическая риторика: лингвистические стратегии аргументированного дискурса в современном английском языке / А.Д. Малина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rae.ru/forum2011/18/1582 – Дата доступа: 21.02.2012.
4. Международная Академия Дискурс Исследований. Структура дискурса публичной коммуникации // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://u6935.netangels.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=52&Itemid=57 – Дата доступа: 21.02.2012.
5. Федорова, С.В. Коммуникативные технологии в политическом дискурсе / С.В. Федорова // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. – Чебоксары: Чувашский ун-т, 2006. – № 6. – С. 242 – 248.
6. Duez, D. Silent Pauses and Non-Silent Pauses in three Speech Styles // Language and Speech / D. Duez – 1982, 25/1, PP. 11 – 28.
7. Gaines, N. Robert. An Introduction to Rhetorical Style // Robert N. Gaines. URL. [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://www.arsrhetorica.net/gaines/style.html – Дата доступа: 21.02.2012.

Сухорукова Е.А.
Белорусский государственный университет, Минск

КОСВЕННЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ (на примере произведений Д. Брауна)

Косвенность выражения интенций говорящего является одной из стилеобразующих черт англоязычного дискурса. Косвенные речевые акты представляют собой речевые действия, иллокутивная цель которых не находит прямого отражения в языковой структуре употребленного высказывания [2, с. 19].

В узком смысле *косвенными речевыми актами* называют только те высказывания, в которых представлен некоторый стандартный способ косвенного выражения цели, т. е. языковое выражение, которое, сохраняя свое основное, прямое, назначение показателя иллокутивной силы *x*, регулярно используется как показатель иллокутивной силы *y*. Например, структурная схема вопроса «*Не могли бы вы (сделать что-либо)?»* регулярно используется для выражения вежливого побуждения [2, с. 19]. А в случае с актами предложения, формула «*Могу ли я (что-нибудь для вас сделать)?*» едва ли будет восприниматься как диалог с самим собой.

Существует два подхода к объяснению феномена косвенных речевых актов. Один из них называют «идиоматическим», другой – «инференционным».

Представителем первого направления является Дж. Сейдок. Он рассматривает косвенные речевые акты типа «*Can you pass the salt?*» как неразложимые идиомы, семантически эквивалентные обычной побудительной форме. Для обоснования этого решения Дж. Сейдок использует перформативную гипотезу, постулируя наличие перформативной «приставки» на глубинном уровне в косвенных речевых актах.

Представители второго направления – Д. Гордон и Дж. Лакофф. Они предлагают использовать систему постулатов, позволяющих строить инференционную цепочку от исходной формы речевого акта к его функциям [4, с. 169].

Каковы основные причины того, что мы так часто обращаемся к использованию косвенных речевых актов в процессе коммуникации? Можно перечислить несколько вариантов ответа на данный вопрос.

Использование косвенной речевой тактики может либо отвечать интересам адресата, т. е. вытекать из принципа вежливости, либо идти

ему во вред. В первом случае говорящий избегает прямо формулировать те свои желания, осуществление которых может затруднить понимание собеседника. Так, вместо того чтобы прямо обратиться с просьбой об одолжении, спрашивают: *«Do you have some spare money?».* Косвенные акты этого типа легко конвенционализируются: вопрос о возможностях адресата почти всегда содержит просьбу. Во втором случае говорящий избегает прямого выражения своей коммуникативной цели не из соображений вежливости – он либо не хочет нести ответственность за свои слова, либо решает предосудительную коммуникативную задачу. Так, если в ответ на сообщение о пропаже книги собеседник скажет, что в кабинет заходил приятель пострадавшего, реплика приобретет характер обвинения.

Наконец, нарушение правил коммуникации может иметь своей целью повышение экспрессивности речи, придание ей эстетической ценности. В данном случае прагматика перерастает в риторику [1, с. 30].

Согласно С. Левинсону (S. Levinson 1983), в большинстве случаев носители английского языка прибегают именно к использованию косвенных речевых актов в общении. В англоязычном дискурсе едва ли можно встретить речевой акт, например, просьбы, который был бы выражен в форме повелительного наклонения. Напротив, подобного рода акты принято осуществлять косвенно [10, с. 661]. В контексте нашего исследования мы можем позволить себе сказать то же и о речевых актах предложения. Косвенные речевые акты предложения конвенциализированы, и поэтому вопросительные конструкции в косвенных речевых актах предложения англоязычного дискурса воспринимаются как абсолютно нормальное явление.

В статье «Косвенные речевые акты» Дж. Серль отмечает, что группа комиссивов обеспечивает большое количество примеров употребления данных речевых актов как косвенных. Автор приводит некоторые высказывания для выражения косвенного предложения (*offer*), которые иллюстрируют данное утверждение [5, с. 219]:

- говорящий способен осуществить определенный акт: «*Can I help you?»* («Могу ли я помочь вам?»), «*Could I be of assistance?»* («Мог бы я помочь вам?»);
- слушающий хочет, чтобы говорящий осуществил данный акт: «*Would you like some help?»* («Хотите ли вы получить помощь?»), «*Wouldn't you like me to bring some more next time I come?»* («Хотите ли вы, чтобы я принес что-нибудь еще в следующий раз, когда я приду?»);
- «*Wouldn't it be better if I gave you some assistance?*» («Не будет ли лучше, если я окажу вам какую-нибудь помощь?»).

Использование косвенных речевых актов, как правило, ассоциируется с принципом вежливости. Косвенные речевые акты считаются индикатором большей степенью вежливости, нежели соответствующие им прямые речевые акты [11, с. 56].

Таким образом, *предложение* – речевой акт, который носители языка в большинстве случаев осуществляют косвенно. Данный акт конвенциализирован и, на наш взгляд, косвенные речевые акты предложения являются прямым следствием категории вежливости.

В английском языке слово ‘вежливый’ означает ‘*демонстрирующий свое уважение к другим*’: *«Polite – showing consideration for others in manners, speech, etc.»* [9, с. 1198]. Данное слово восходит к латинской форме причастия прошедшего времени ‘*politus*’, означающее ‘*polished*’ (полированный). Р. Уоттс, автор книги о вежливости, полагает, что этимологически слова ‘*polite*’ и ‘*politeness*’ связаны с понятиями чистоты, гладких отполированных поверхностей, отражающих человека, который бы на них смотрел: «*The etymological roots of the terms ‘polite’ and ‘politeness’ in English are to be found in notions of cleanliness, a smooth surface and polished brightness which can reflect the image of the beholder.* [12, с. 33]».

Значимость вежливости находит свое отражение в такой важнейшей черте английского стиля коммуникации, как неимпозитивность – т. е. недопустимость оказания прямого коммуникативного воздействия на собеседника и нарушения, таким образом, зоны его личной автономии [3].

В нашем исследовании мы условно будем подразделять косвенные речевые акты предложения по степени «вежливости» на три категории: *вежливые формулы* («*May I do something for you?»*, «*Would you like me to…?»*), *нейтральные* («*Can I do something for you?»*, «*How about…?»*, «*Do you want me to…?»,* «*Shall I…?»*) и *непринужденные* (эллиптические конструкции и разделительные вопросы). Рассмотрим примеры употребления косвенных речевых актов предложения, взятые из некоторых произведений Д. Брауна.

«Angels & Demons» («Ангелы и демоны») – роман, написанный в 2000 г. События в основном разворачиваются в Риме в течение одних суток. После смерти папы римского происходит серия загадочных преступлений. В Европейском центре по ядерным исследованиям после запуска большого андронного коллайдера убит один из ученых и похищен контейнер с антиматерией. Профессору гарвардского университета Роберту Лэнгдону предстоит разобраться с происшедшим.

Роберта Лэнгдона сопровождает приемная дочь убитого профессора Виттория Ветра. Виттория занимается исследованиями

в области физики и биологии. После смерти отца Виттория предлагает Лэнгдону взглянуть на антиматерию в лаборатории:

Vittoria nodded. «*My* ***father*** *did it.*»

«*I… I don't know what to say.*»

Vittoria turned to Langdon. «*Would you like a look?*» *She motioned to the viewing device* [6, с. 74].

Речевой акт предложения осуществлен в данном случае в соответствии с принципом вежливости – коммуниканты еще мало знакомы.

Некоторую бесцеремонность можно уловить в тоне неизвестного, звонящего командиру швейцарской гвардии (тем не менее, по структуре косвенного речевого акта предложения в данном случае нейтрален). Похититель сообщает, что исчезли четыре кардинала:

«*One, two, three, four. You haven't missed them by now?*»

«*What the hell are you talk –*» *Olivetti stopped short, his eyes rocketing wide as though he'd just been punched in the gut.*

«*Light dawns,» the caller said.* «*Shall I read their names?*» [6, с. 142].

Подобный тон может быть трактован как уверенность незнакомца в безнаказанности. Позже, читатель узнает, что кардиналы погибают в мучениях один за другим.

Разговоры мужчин, даже малознакомых, носят, как правило, нейтральный характер. Так, Роберт Лэнгдон встречает смотрителя:

«*Can I help you?*» *Langdon asked, his heart beating wildly.*

«*Actually I thought perhaps I could help you. I am the cicerone here.*» *The man pointed proudly to his city-issued badge.* «*It is my job to make your visit to Rome more interesting*» [6, с. 222].

Приведем примеры употребления косвенных речевых актов Предложения из романа, ставшего общемировым бестселлером. *«The Da Vinci Code»* («Код да Винчи») был издан в апреле 2003 г. По сюжету книги профессор религиозной символики Гарвардского университета Роберт Лэнгдон должен распутать дело об убийстве Жака Соньера, куратора Лувра. Лэнгдон встречает внучку Жака Соньера – Софи Неве. Капитан Безу Фаш считает, что именно Лэнгдон убил Жака Соньера. Роберту и Софи предстоит это опровергнуть.

Капитан Фаш вежлиао предлагает Лэнгдону присесть:

Fache said, watching Langdon closely. «*Would you like to sit down?*» *He motioned toward one of the viewing benches in the gallery.*

Langdon nodded absently and took a few steps toward the bench. He paused, looking more confused with every moment. «*Actually, I think I'd like to use the rest room*» [7, с. 42].

Затем, пытаясь казаться радушным хозяином, предлагает сопроводить его:

Fache realized Langdon was right. They were two thirds of the way down, and the Grand Gallery dead-ended at a pair of rest rooms. «*Shall I accompany you?*»

Langdon shook his head, already moving deeper into the gallery. «*Not necessary. I think I'd like a few minutes alone*» [7, с. 42].

Капитан Фаш исполняет свой служебный долг и, несомненно, хорошее обращение с американским профессором подразумевается в числе прочих его обязанностей. Во втором примере Фаш употребляет нейтральную формулу. Излишняя «вежливость» выглядела бы неестественно.

В меньшей степени вежливость прослеживается в телефонном разговоре капитана Фаша с лейтенантом Жеромом Колле:

«*Do you want me on the phones or in the field?*»

«*Field. Get over to the train station and coordinate the team. You've got the reins, but don't make a move without talking to me*».

«*Yes, sir.*» *Collet ran out* [7, с. 100].

Речевой акт предложения в данном случае нейтрален. Здесь можно говорить о том, что мужчины-сослуживцы не нуждаются в употреблении конвенциональных формул для эффективной коммуникации.

Епископ Мануэль Арингароса, будучи разбужен посреди ночи, встречает Секретариат Ватикана, также использует нейтральную формулу для предложения кофе приехавшим посетителям:

Aringarosa crossed the library toward them. «*My humble apologies for the hour. We're on different time zones. You must be tired.*»

«*Not at all,*» *the secretariat said, his hands folded on his enormous belly.* «*We are grateful you have come so far. The least we can do is be awake to meet you. Can we offer you some coffee or refreshments?*»

Однако его стремления казаться радушным хозяином прерываются предложением со стороны гостя перейти непосредственно к делу:

«*I'd prefer we don't pretend this is a social visit. I have another plane to catch. Shall we get to business?*» [7, с. 111].

В книгах Д. Брауна фигурирует не только английская речь. Так, главные герои романа отмечают деликатность администратора Швейцарского банка, приветствующего их на двух языках, тем самым давая право выбора отвечать на любом:

«*Bonsoir,*» *he said.* «*How may I help you?*»

The dual-language greeting was the newest hospitality trick of the European host. It presumed nothing and opened the door for the guest to reply in whichever language was more comfortable.

Sophie replied with neither. She simply laid the gold key on the counter in front of the man [7, с. 114].

Уже в самом банке управляющий, предлагая перейти непосредственно к делу, для которого и прибыли Роберт Лэнгдон и Софи Неве, использует нейтральный акт предложения:

Langdon stared. «Did you say fifty years?»

«*At a minimum,*» *their host replied.* «*Of course, you can purchase much longer leases, but barring further arrangements, if there is no activity on an account for fifty years, the contents of that safe-deposit box are automatically destroyed. Shall I run through the process of accessing your box?*»

Sophie nodded. «Please» [7, с. 115].

В телефонных разговорах незнакомых и малознакомых людей речевой акт предложения, как правило, начинается с «*May I…?*»:

(1) Collet returned to the kitchen and took the call.

It was André Vernet.

The banker's refined accent did little to mask the tension in his voice. «I thought Captain Fache said he would call me, but I have not yet heard from him.»

«The captain is quite busy,» Collet replied. «*May I help you?*» [7, с. 213].

(2) At the pay phone, Sophie's call finally connected to the London police. «Snow Hill Division,» the dispatcher said. «*How may I direct your call?*»

«I'm reporting a kidnapping.» Sophie knew to be concise [7, с. 238].

Так же начинаются и акты предложения при непосредственном контакте с посетителями, как, например, в библиотеке (1) или здании Опус Деи (2):

(1) *On the far side of the room, a reference librarian was just pouring a pot of tea and settling in for her day of work.*

«Lovely morning,» she said in a cheerful British accent, leaving the tea and walking over. «*May I help you?*»

«*Thank you, yes,*» *Langdon replied.* «*My name is –*»

«*Robert Langdon*» *She gave a pleasant smile.* «*I know who you are*» [11, с. 244].

(2) *A man in a cloak came downstairs.* «*May I help you?*» *He had kind eyes that seemed not even to register Silas's startling physical appearance.*

«Thank you. My name is Silas. I am an Opus Dei numeracy» [7, с. 248].

Перейдем к рассмотрению актов предложения в романе «The Lost Symbol» («Утраченный символ»), опубликованном в 2009 г. Действие происходит после событий, описанных в романе «Код да Винчи» и «Ангелы и демоны». Роберт Лэнгдон приглашен для прочтения лекции

своим наставником, масоном 33-й степени Питером Соломоном. Когда Лэнгдон приезжает в Капитолий, он слышит крики и в центре зала он находит отсеченную правую руку. Замечая кольцо Питера на одном из пальцев руки, Лэнгдон понимает, что это – рука его похищенного друга.

До этого Лэнгдону звонили из Капитолия. Как и в предыдущих произведениях, акт предложения по телефону начинается с *«May I…?»*:

«*Office of Peter Solomon,» the familiar voice of the assistant answered. «This is Anthony. May I help you?»*

«*Hello, this is Robert Langdon. You left me a message earlier –* » [8, с. 11].

Акты предложения, сопровождаемые соответствующими действиями, как правило, немногословны и являют собой эллиптические конструкции:

Dr. Abaddon heaved a long sigh. «*What I am about to tell you will be a bit shocking, Katherine.*» *He paused and locked eyes with her.* «*But it will be immeasurably helpful if you can tell me anything you may know about it.*» *He reached for her cup.* «*More tea?*» [8, с. 64].

А вот пример немногословного акта предложения похитителя его жертве:

Mal'akh put the Taser back in his pocket and calmly finished his tea. When he was done, he dabbed his lips with a monogrammed linen napkin and peered down at his victim. «*Shall we go?*»

Solomon's body was motionless, but his eyes were wide and engaged. [8, с. 85].

Вежливо предлагает свою помощь охранник архитектору Капитолия:

Warren Bellamy – Architect of the Capitol – stepped across the threshold and thanked Nuñez with a polite nod. Bellamy was lithe and slender, with an erect posture and piercing gaze that exuded the confidence of a man in full control of his surroundings. For the last twenty-five years, Bellamy had served as the supervisor of the U.S. Capitol.

«*May I help you, sir?*» *Nuñez asked.*

«*Thank you, yes*» *Bellamy enunciated his words with crisp precision*. [8, с. 96].

Телефонный разговор коллег осуществляется в нейтральном регистре. Речевой акт предложения при этом начинается не с *may*, а с *can*:

Finally, her phone rang, and Nola leaped on it. «*OS,*» *she answered.* «*Nola here*».

«*Nola, it's Rick Parrish in systems security*».

Nola slumped. No Sato. «Hi, Rick. What can I do for you?»

«*I wanted to give you a heads-up – our department may have information relevant to what you're working on tonight*» [8, с. 218].

Таким образом, на основании рассмотренных примеров можно сделать предварительные выводы о том, что принцип вежливости очевиден в наибольшей степени в актах предложения незнакомых людей, когда те предлагают свою помощь клиентам (посетителям и т. п.). Такие акты начинаются, как правило, с «*May…?*» или с «*Would you like…?*». Нейтральные речевые акты предложения встречаются в речи коллег, хорошо знакомых людей, а также часто в разговорах мужчин независимо от степени их знакомства. Эллиптические конструкции актов предложения имеют место, когда высказывание сопровождается действием.

Обличение акта предложения в косвенную форму – это одна из стратегий дистанцирования, т. е. невмешательства в круг личного пространства и интересов собеседника.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д., Падучева, Е. В. Истоки, проблемы и категории прагматики / Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва: Прогресс, 1985. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – С. 3 – 42.
2. Кобозева, И. М. Теория речевых актов как один из вариантов теории речевой деятельности / И. М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва: Прогресс, 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 7 – 21.
3. Ларина, Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 507 с.
4. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
5. Серль, Дж. Косвенные речевые акты / Дж. Серль// Новое в зарубежной лингвистике. – Москва: Прогресс, 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 195 – 222.
6. Brown, D. Angels and Demons / Dan Brown. – Pocket Books, 2000. – 430 p.
7. Brown, D. The Da Vinci Code / Dan Brown. – Anchor Books, 2006. – 489 p.
8. Brown, D. The Lost Symbol / Dan Brown. – Knopf Doubleday Publishing Group, 2010. – 656 p.
9. Collins English Dictionary / Diana Treffy [Editorial Director]. – 5th edition. – Glasgow: HarperCollins Publishers, 2000. – 1785 p
10. Encyclopedia of Language and Linguistics: 14-Volume Set / editor-in-chief Keith Brown. – Oxford: Elsevier Ltd., 2006. – Vol. 11. – 828 p.
11. Yule, G. Pragmatics / G. Yule. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 138 p.
12. Watts, R.J. Politeness / R.J. Watts. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 304 p.

Уланович О.И.,
Белорусский государственный университет

ПЕРЕВОД В ПАРАДИГМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ФРЕЙМА: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА

Жизнь человека как социального субъекта немыслима без речевой деятельности и общения. По определению М.И. Лисиной, «общение есть взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [8, с. 12]. Основным средством общения выступает язык, что характеризует его не с точки зрения структуры, а основной функции в обществе, в контексте всей психической и социальной жизни людей. Изучая язык в процессе функционирования, как социальный феномен коммуникации и общения, важно включить в сферу исследования и говорящего, и слушающего и изучать те взаимовлияния, которые предполагает это отношение. Такой подход позволит обнаружить и изучить факты языка и речи, которые часто ускользают при сугубо лингвистическом подходе к языку и вербальной коммуникации.

Нельзя не согласиться с мнением И.А. Зимней, которая отмечает, что процесс коммуникации совершенно неправомерно сводить к простой передаче информации (кодированного сообщения) от одного индивида к другому средствами национального языка [4]. Альтернативой такого упрощенного видения общения выступает деятельностное представление о вербальной коммуникации, более соответствующее современному знанию о механизмах речевого процесса.

Становление современных научных направлений, изучающих речь в ее процессуальном (деятельностном) аспекте, приходится на середину XX в. Отграничившись от языковой структуры как предмета языкознания, речь и речевая деятельность стали самостоятельными объектами изучения. В области данного проблемного поля появились труды Л.В. Щербы, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина и позднее И.А. Зимней, А.А. Залевской, Т.Н. Вержбицкой, Р.М. Фрумкиной и др.

Рассмотрение речи в парадигме деятельности, а речевых событий под углом деятельностного фрейма позволили А.А. Леонтьеву разработать основные положения теории речевой деятельности [5]. Последняя была создана на основе общепсихологической теории деятельности [7], достаточно разработанной и развитой на период

середины XX в. Объяснительная сила теории деятельности оказалась достаточной для анализа такого специфического объекта как вербальная коммуникация. Ученый по сути дела осуществил аналитическую работу по адаптации понятийной системы теории деятельности для дальнейшего использования ее как универсальной объяснительной схемы при анализе новой объектной области.

Рассмотрение речевой деятельности в контексте деятельностного фрейма предоставляет уникальную возможность моделирования динамики речевой деятельности, что систематизирует всю теорию вербального поведения человека и задает особый ракурс видения проблем целого ряда научных направлений: лингводидактики, психологии и педагогики, социолингвистики и переводоведения, когнитивной и компьютерной лингвистики.

В качестве объяснительной категории «деятельность» привлечена в теории речевой деятельности дважды.

С одной стороны, речь рассматривается как деятельность. Подобно другим психическим явлениям речь имеет два аспекта – *результативный* и *процессуальный*. *Результативный* аспект представлен в речевом материале: речевых продуктах (текстах), что выступает предметом исследования лингвистических дисциплин. В теории речевой деятельности рассматривается *процессуальная* (динамическая) сторона речи, что оправдывает употребление термина «речевая деятельность», который выступает собирательной категорией для процессов производства, восприятия речи, а также усвоения языка (родного и иностранного).

С другой стороны, деятельность привлечена в теории речевой деятельности как *схема анализа*, обладающая уникальными и универсальными объяснительными возможностями. Речевая деятельность ставится в один ряд с другими социальными, целенаправленными и мотивированными активностями человека и исследуется с позиции деятельностной схемы, включающей вычленение и анализ отдельных *речевых действий* и *операций* в структуре деятельности.

Так, А.А. Леонтьев представляет речевую деятельность как систему речевых действий, входящих в теоретическую, интеллектуальную или частично практическую человеческую активность [5]. Ведь речевая деятельность – это, по сути, некоторая абстракция, не соотносимая с классическими видами деятельности. Она не самоценна, а в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды человеческой активности, входя в состав актов трудовой, познавательной и игровой деятельности. *Речевое действие* выступает интеллектуальным актом,

поскольку предполагает постановку цели, планирование, осуществление плана и сопоставление цели с результатом. Речевое действие, в свою очередь, имеет целостную *операциональную структуру*, т. е. реализуется в комплексе *речевых операций*, состав и специфика которых зависят от объективных и субъективных условий совершения действий.

В рецептивных видах речевой деятельности (чтение и аудирование) речевые действия описываются как смысловые решения. В продуктивных (говорение и письмо) – как речевые поступки [5, с. 82]. Для нашего теоретического исследования процесса перевода наиболее значимым представляется понимание речевого действия как смыслового решения, рассматриваемого как совокупность операциональных процедур, выполняемых в языковом сознании для решения переводческих задач.

Теоретико-информационный подход, появившийся и ставший популярным в мировой науке в середине XX в. представляет сущность речевой деятельности человека в виде несколько упрощенной по форме, но совершенно справедливой по сути схематичной модели процесса передачи информации по каналу связи. Процесс языковой коммуникации представляется следующим образом: язык – это код, отправитель сообщения – говорящий, получатель – слушающий. Говорящий с помощью имеющегося у него кодирующего устройства осуществляет преобразование мысли (кодирование) в последовательность звуковых сигналов (речь), которую с помощью декодирующего устройства воспринимает и понимает слушающий.

Достоинством этой модели является акцентирование того факта, что совершаемые коммуникантами речевые действия в процессе речевого общения выступают сложнейшими интеллектуальными процессами оперирования в сознании знаками и знаковыми системами. При этом не только кодирование информации – перевод мысли с языка интеллекта на естественный язык, но и декодирование – обратный процесс перевода информации с естественного языка на язык интеллекта, представляются активными и продуктивными процессами речемыслительной деятельности человека. Присутствие в деятельности переводчика обоих этих процессов в комплексе с необходимостью оперирования в сознании несколькими (двумя как минимум) системами знаков (языками) превращает перевод в самостоятельный объект исследования когнитивной лингвистики.

Переводческая речевая деятельность представляется особой самоценной разновидностью речевой деятельности и реализует, на что собственно и указывал А.А. Леонтьев, непосредственно профессиональное воплощение языка и речи. Подобно вычленению

результативного и процессуального аспектов речи *перевод* также может рассматриваться с точки зрения, во-первых, комплекса совершаемых переводчиком интеллектуально-языковых действий (смысловых решений), т. е. как *процесс*, а, во-вторых, как *результат* этих действий.

В лингвистической теории перевода как разделе языкознания, равно как и в рамках отдельных переводческих дисциплин, перевод анализируется исключительно с позиции *результативного* аспекта деятельности специалиста – с точки зрения оценки качества перевода. Однако изучение «технологии» перевода всегда остается неполным и неинформативным без учета того факта, что перевод в своей самой сокровенной части – это *процесс*, комплекс интеллектуальных перцептивно-мыслительно-мнемических действий, которые быстротечны и интуитивны, и осуществляются на неосознаваемом или слабо осознаваемом уровне.

Моделирование процесса речевой переводческой деятельности должно учитывать присутствие в переводе действий рецептивных и продуктивных, реактивных и инициативных, реализуемых в системах двух языков (двух знаковых систем), отражающих взаимные переходы и трансформации. В разработанной нами модели эти положения были максимально учтены.

Лингво-когнитивная модель перевода в контексте деятельностного фрейма может быть представлена следующим комплексом ключевых фаз (Ф): текст на языке оригинала (Ф 1), восприятие оригинального текста (Ф 2), декодирование текста с языка оригинала и формирование ментального образа как результат понимания сообщения (Ф 3), кодирование смыслового содержания на язык перевода (Ф 4), вербализация текста на языке перевода в устной или письменной форме (Ф 5), текст на языке перевода (Ф 6).

Перевод как *результат* воплощен собственно в тексте на языке перевода (Ф 6), который выступает адекватной моделью текста на языке оригинала (Ф 1) по критериям смысло-содержательной близости и функционально-коммуникативной направленности.

В соответствии с предложенной нами моделью, перевод как разновидность речевой деятельности представляется реализуемым в четырех взаимосвязанных процессах (Ф 2 – Ф 5), из которых восприятие (Ф 2) и декодирование текста на языке оригинала (Ф 3) составляют *процесс смыслового речевосприятия*, а кодирование смыслового содержания (Ф 4) и вербализация текста на языке перевода (Ф 5) интегрируют *процесс речепорождения*.

Принимая конкретное сообщение, которое проникает в сознание переводчика-билингва в виде потока акустических или графических

речевых сигналов, переводчик, будучи реципиентом на первой стадии (речевосприятие), декодирует текст, воспринимает и понимает сообщение. Далее имеет место сложный процесс кодирования информации средствами языка перевода и вербализация сообщения (речепорождение). Смысловые решения (речевые действия), принимаемые переводчиком в процессе перевода (кодирования), во многом зависят от соотношения языка оригинала и языка перевода, а также характера решаемой переводческой задачи.

В основе процесса перевода лежит ряд принципиальных установок, из которых сознательно или бессознательно исходит переводчик. Они кажутся очевидными, хотя по-разному реализуются в конкретных условиях переводческого акта. Прежде всего, полагается, что в процессе перевода понимание оригинала предшествует его переводу не только в качестве последовательных этапов, но и как обязательное условие осуществления переводческого процесса. Декодирование для переводчика-билингва, можно утверждать, играет ключевую инициальную функцию в самой переводческой деятельности и предваряет завершающую стадию всей деятельности – вербализацию ранее закодированного сообщения на языке перевода.

Восприятие речи (Ф 2) представляется процессом, реализуемым речевыми операциями на двух уровнях: *сенсорном* и *перцептивном*.

На *сенсорном* уровне происходит распознавание графических или акустических образов языковых знаков через соотнесение визуально или аудиально воспринимаемых сигналов с хранящимися в долговременной памяти переводчика эталонами звукоизобразительных символов. В случаях письменно-письменного и письменно-устного форм перевода отсутствие дикторской и аллофонической изменчивости символов в силу их графического представления в тексте оригинала предопределяет быстротечность речевосприятия на сенсорном уровне. При последовательном и синхронном формах перевода индивидуальные артикуляционно-акустические, психофизиологически обусловленные свойства речи (дикторская изменчивость), качественная вариативность реализации звуков в различном фонетическом окружении (аллофоническая изменчивость) и наличие фонового шума зачастую предопределяют перевод действий сенсорного уровня с осуществляемых на уровне «бессознательное» на уровень сознательного контроля.

На *перцептивном* уровне восприятия речи осуществляется разборчивость звукосочетаний – слогов, слов, фраз – посредством сегментации речевого потока на отдельные элементы. Наличие речевого опыта обеспечивает перцептивную готовность и снимает сложности разборчивости речи, что затруднено при восприятии иноязычного

текста, а в случае восприятия речи на незнакомом языке – неизбежно ошибочно.

Традиционно полагают, что правильное восприятие зависит от фонетических и акустических характеристик звуков в составе звукосочетаний: типичность, маловероятность или совсем невероятность сочетаний для норм речи на этом языке. Существует мнение, что такое препятствие в работе речевого механизма, как затруднение в опознании воспринимаемых элементов, разрешается «сигналами согласования или рассогласования воспринимаемых языковых форм со сложившимися в результате речевого опыта в языковом сознании индивида конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями» [2, с. 138]. На действии этих сигналов основывается функционирование такого механизма языкового контроля, как «чувство языка», а четкость включения и функционирования последнего свидетельствует о богатстве речевого опыта и степени сформированности речевого слуха.

Следующей фазой речевой переводческой деятельности (Ф 3 – декодирование) является осмысление упорядоченных звукосочетаний (слов, цельных синтаксических структур, текстовых блоков), которое может иметь либо положительный, либо отрицательный результат – понимание или непонимание сообщения. *Понимание* текста можно определить как процесс и результат построения в сознании реципиента ментальной репрезентации сообщения путем его перевода с естественного языка на язык интеллекта (ментальный язык) при условии наличия у реципиента необходимых языковых и фоновых знаний [9, с. 178].

Ключевым механизмом восприятия и понимания речи (Ф 2 – Ф 3) является *прогностическая активность реципиента*. Можно смело утверждать, что все без исключения вербально-когнитивные действия, составляющие процесс *речевосприятия*, носят прогностический характер и реализуются по следующей схеме выполнения операций: формирование гипотезы – контроль – принятие решения. Построение гипотезы – главный операционный шаг в перцепции текста. Гипотеза выдвигается реципиентом на основе его индивидуального речевого опыта и затрагивает разные уровни текста – фонетический, лексический, грамматический, распространяется не только на предвосхищение значения или формы единиц языка и речи, но и шире: на синтез единиц текста (упреждающий синтез) и установление смысла словосочетаний, предложений, содержательно-смысловой целостности

всего речевого произведения. Имеет место построение реципиентом выводов, принятие им смысловых решений на всех уровнях текста.

Таким образом, речевосприятие при переводе – аналитико-синтетическая работа органов чувств и мозга – есть не пассивный, а активный процесс, сложная интеллектуальная деятельность прогностического характера, которая представлена иерархично организованными действиями по языковому, речевому и смысловому прогнозированию. К выделяемым в связи с этим И.Н. Гореловым и К.Ф. Седовым «языковой и речевой вероятностности» [1] можно добавить и наличие «смысловой вероятностности» как гипотетическое моделирование, интерпретация и программирование развития сообщения.

Важно указать на ключевую роль вероятностного прогнозирования в профессиональной переводческой деятельности. Чем лучше развиты навыки прогнозирования у переводчика, тем быстрее осуществляется восприятие и достижение понимания, что, в свою очередь, экономит время и умственные ресурсы переводчика, оставляет резерв времени для осуществления кодирования информации на язык перевода и реализацию адекватных трансформаций.

В случае синхронного перевода четко функционирующий механизм прогнозирования формы и содержания воспринимаемого сообщения не просто желателен, а является обязательным условием переводческой компетенции синхрониста. Очевидно, что не каждый специалист по переводу способен работать в режиме синхронного двуязычия. Можно полагать, что развитие и функционирование механизма прогнозирование и есть то важнейшее психологическое условие, обеспечивающей ряду лингвистов-переводчиков успешную карьеру переводчика-синхрониста, тогда как подавляющее большинство выпускников переводческих факультетов ограничиваются осуществлением письменных переводов текстов.

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 с учетом допустимых отклонений формы (эквивалентность не всегда возможна, да и зачастую нерациональна), но исключая отклонения от содержания оригинального сообщения.

Несмотря на очевидную прикладную значимость изучения проблемы *речепорождения*, теоретически моделирование данного процесса еще весьма далеко от своего завершения и разработки

оптимального варианта его операционального конструирования. Важно помнить, что перевод всякого речевого высказывания – будь то предложение или текст – требует *формирования* адекватного высказывания на языке перевода. Речь именно *порождается* переводчиком через посреднический этап мыслеформирования, а не просто перетекает с одной в другую форму воплощения того же содержания.

Производство речи при переводе а) условно последовательно (соответствующие речевые действия и операции могут протекать параллельно и налагаться друг на друга во времени), б) максимально интерактивно (имеет место постоянное обращение и возврат переводчика к тексту оригинала), в) рекурсивно (возможны альтернативные варианты перевода одного и того же высказывания), г) интуитивно (осуществляется на неосознаваемом или неотчетливо осознаваемом уровне).

Рассмотрение речепорождения в парадигме деятельностного фрейма предполагает, во-первых, что этапы порождения речи при переводе обязательно формируются по универсальной схеме структуры любой деятельности: планирование, реализация плана, сопоставление результата с целью (контроль). Во-вторых, порождение речи при переводе осуществляется как иерархическая система процессов, включающая уровень акта деятельности, уровень действий и уровень операций. В-третьих, порождение речи носит эвристический характер, т. е. при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно или чаще бессознательно) выбирать оптимальный способ достижения этой цели (в плане стратегий и тактик кодирования определенного содержания на языке перевода).

Основываясь на результатах исследований проблемы речепорождения отечественных психологов, можно предложить следующую схему действий переводчика на этапе порождения речи при переводе.

По завершении Ф 3 (декодирования) в сознании переводчика уже существует определенная ментальная модель сообщения как содержательный инвариант в виде семантизированных образов, требующий воссоздания средствами другого языка. Кодирование (Ф 4) знаменует переход от этой формы существования информации, от симультанной (одновременной, не развернутой во времени) предикативной организации содержания к сукцессивной (линейной) последовательности языковых элементов (в плане линейного синтаксиса). Кодирование (Ф 4) представляется интегрируемым рядом

условно последовательных этапов: а) *синтаксическое программирование* и б) *лексико-грамматическое программирование*.

Синтаксическое программирование предполагает определение синтаксической схемы будущего высказывания на языке перевода, которому во внешней речи соответствует определенный тип предложения, что, как удивительно бы это не звучало, предваряет подбор лексических соответствий при переводе.

Так, Н.И. Жинкину в свое время удалось с помощью рентгеноскопии доказать, что внутренние органы предартикуляции активизируются и занимают определенное положение еще до момента произнесения. При этом (по их положению) в большинстве случаях можно определить тип будущего предложения [3]. К тому же, материалы наблюдений свидетельствуют, что в ходе автокоррекции при переводе в 70 % случаев производятся лексические замены, а не грамматическая трансформация всего высказывания, что позволяет заявлять о первичности синтаксических структур. Функционально-синтаксический аспект порождения речи не замыкается в рамках синтаксиса отдельного высказывания, но предполагает программирование целостного текста и его отдельных содержательных блоков.

На этапе *лексико-грамматического программирования* происходит грамматическое структурирование и подбор конкретной лексики на языке перевода. А.А. Леонтьев в свое время определил уровни осознанности в речевой деятельности, обеспечивающие владение родным языком, которые можно рассматривать в качестве критериев владения иностранным языком и оценки языковой компетенции переводчика. Так, по мнению А.А. Леонтьева применение правил морфологической и синтаксической связности слов (грамматики) осуществляется на уровне *бессознательного контроля*. Подбор слов, семантически адекватных единицам оригинального текста происходит на уровне *сознательного контроля* [6, с. 162].

Достижение переводческом «свободы языка» на уровне слова, предполагающее владение богатством альтернативных единиц выражения схожего семантического содержания в зависимости от функционально-стилистической направленности переводимого текста, его смыслового и эмоционального содержания, коммуникативной ситуации – это не только показатель владения иностранным языком, но и непременное условие профессионализма переводчика. Механизм выбора иноязычных слов, таким образом, функционирует в значительной степени осознанно: имеет место либо обнаружение в вербальной памяти эквивалентной и адекватной лексической единицы,

либо создание новой (окказиональной) либо, если оба варианта оказываются невозможными, целевое содержание выражается последовательностью слов (объяснительный перевод).

Грамматическое конструирование высказывания на языке перевода соответствует, как выше отмечалось, психическому уровню бессознательного контроля, что особенно актуально в условиях синхронного перевода. Учитывая факт непосредственного воплощения логики человеческого мышления в грамматике языка, формирование и закрепление в сознании переводчика логико-языковых концептуальных единств (сказуемое – предикат, подлежащее – субъект, прилагательное – качество и т.д.) как для родного, так и для иностранного языков, а также знание их межъязыковых соответствий совершенно необходимо для осуществления речевых действий по кодированию содержания на язык перевода.

Можно полагать, что кодирование в процессе перевода основывается, главным образом, на использовании готовых коммуникативных единиц. Формируя высказывание, переводчик обязательно прибегаем к схемам, шаблонам, клише: языковые единицы достаточно прочно увязаны с типичными коммуникативными ситуациями и определенными сферами переводческой тематики, а также конкретными грамматическими и синтаксическими моделями.

Завершающей фазой речевой переводческой деятельности является *вербализация* текста на языке перевода в устной или письменной форме (Ф 5) – реализация содержания в звуках или графических знаках.

Стоит заметить, что выделение в речепорождении при переводе указанных фаз и этапов достаточно условно и преследует, скорее, исследовательские цели. Стадийность порождения речи не следует представлять в виде алгоритмической последовательности фаз: речь при переводе планируется и реализуется не последовательно, слово за словом, предложение за предложением, а более компактно, целостно, при параллельном осуществлении различных речевых операций в рамках одновременно совершаемых речевых действий на различных фазах переводческой деятельности.

Таким образом, речевая переводческая деятельность, в целом, представляется как сложный когнитивно-языковой процесс, аналитико-синтетическая работа органов чувств и мозга, осуществляемая в соответствии с иерархичной структурой деятельностного фрейма, стадийность которой условна в силу параллельности процессов на разных уровнях речевой деятельности. Переводческая речевая деятельность обеспечивается формированием особых когнитивных структур, отражающих внутриязыковые системные и межъязыковые

связи на лексическом, грамматическом и национально-культурном уровнях. Анализ осуществляемых переводчиком действий, диагностика трудностей принятия смысловых решений на каждом этапе процесса перевода – первый и важный шаг в поиске путей снятия и / или преодоления ряда переводческих ошибок, а также оптимизации подготовки переводчиков к профессиональной деятельности.

Литература

1. Горелов, И.Н., Седов, К.Ф. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 1997. – 224 с.
2. Гохлернер, М.М., Ейгер, Г.В. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер. // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 137 – 142.
3. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
4. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ Воронеж, 2001. – 428 с.
5. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с. (26)
6. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.(28)
9. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учебное пособие. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.

ЧАСТЬ 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Василина В.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Прагматическая компетенция предполагает способность использования языковых средств в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами профессионального взаимодействия [4, с. 113]. Прагматическая компетенция помогает говорящему и слушающему обеспечивать адекватную интерпретацию речевых актов с учетом ситуативной отнесенности высказывания, социокультурного контекста, менталитета, возраста, образования и социального статуса говорящих, уместности и целесообразности речевых конвенций. Представляется целесообразным рассматривать прагматическую компетенцию будущего специалиста-переводчика как многоаспектное комплексное явление, реализующее в процессе педагогического общения следующие составляющие: коммуникативное намерение, эмоционально-оценочное отношение к говорящему, ситуативную отнесенность и профессиональную ориентированность высказывания в определенном коммуникативном контексте [1, с. 142].

Цель обучения прагматической компетенции – научить будущих переводчиков правильно использовать лингвистические средства не только с точки зрения норм иностранного языка, но и в соответствии с коммуникативным намерением, с учетом профессиональной ситуации, контекста профессиональной деятельности и профессионально значимых задач [1, с. 142]. Необходимо направить внимание студентов не только на формальные признаки изучаемых лингвистических средств, но и на их функциональные смыслообразующие признаки, которые являются первостепенными для осуществления общения. Процесс формирования иноязычной прагматической компетенции должен быть направлен на внедрение в сознание обучающегося образа «другого», говорящего на другом языке, в иных ситуациях и новом

социокультурном контексте, с иными представлениями об уместности и целесообразности речевых поступков [7].

Для успешной организации процесса формирования прагматической компетенции в профессиональном образовании переводчика важно создать условия для осознания коммуникативной значимости отдельных лингвистических средств слушающими и говорящими в процессе общения, т. е. студентам необходимо не только владение уровнем формальной правильности языка, но и уровнем коммуникативной приемлемости, определяемой ролевым статусом коммуникантов.

Действующая учебная программа дисциплины «Практика устной и письменной речи» предусматривает владение студентами следующими основными речевыми функциями:

- Обращение, привлечение внимания. Титулование. Приветствие. Обращение к незнакомому человеку.
- Удовлетворение / неудовлетворение, разочарование. Удивление. Благодарность. Просьба. Согласие. Отказ. Выражение предпочтения. Сравнение. Выражение желания. Одобрение. Похвала. Пожелание успеха, удачи.
- Выражение сожаления, недовольства. Упрек. Оправдание. Извинение. Выражение тревоги, страха.
- Сочувствие. Сожаление. Предупреждение. Жалоба. Совет. Предложение. Согласие / отказ. Выражение оптимизма / пессимизма. Выражение отношения (нравится / не нравится). Выражение восхищения, изумления, интереса, скуки.
- Телефонный этикет: приветствие, обращение, ответ на звонок, приглашение к телефону [8, с. 12].

С прагматической точки зрения, диалогическая речь является реализацией тематически связанных речевых актов. Следовательно обучение диалогической речи предполагает овладение формами выражения конкретных речевых актов в соответствующих речевых ситуациях. Существуют определенные правила социально маркированного речевого поведения на иностранном языке для русскоязычных коммуникантов, которые необходимо знать будущим переводчикам. Приведем правила, которые рекомендуется соблюдать при общении на английском языке в ситуации *Совет*.

1. Не спешите давать советы: в английской коммуникативной культуре советы даются значительно реже, чем в русской.

2. Не давайте непрошеных советов, даже если вам кажется, что в них нуждаются: непрошеные советы воспринимаются как грубое вмешательство.

3. Английский совет отличается от русского меньшей категоричностью, в нем отсутствует (или сведено до минимума) давление на собеседника.

4. Давая советы, следует ограничивать употребление императива, а также глаголов со значением долженствования и других модальных средств усиления воздействия.

5. Высказывания, подобные русскому «*Ты обязательно должен это сделать» («You must do it»),* возможны, но ограничены узкой сферой употребления, предпочтение отдается субъективным высказываниям: «*I think you should…» / «If I were you, I would …» / «Why don't you …?».*

6. Для минимизации давления на адресата следует выражаться косвенно, формулировать совет в виде вопросов, использовать различные модальные средства, указывающие на субъективность мнения говорящего (*I think, maybe, perhaps, probably* и др.): «*I think perhaps you should do it» / «Maybe you should do it» / «Why don't you do it?».*

7. Помните, что английский совет звучит не как указание или инструкция к действию, а как ненавязчивое мнение говорящего, носящее субъективный характер [5].

В ситуации *Просьба* русскоязычным коммуникантам также целесообразно следовать определенным правилам, чтобы строить высказывания в соответствии с особенностями английского стиля коммуникации.

1. В английской коммуникации просьба – более «опасный» речевой акт, чем в русской, и при обращении с просьбой следует соблюдать дистанцию и быть подчеркнуто вежливым.

2. Не следует выражать свою просьбу прямо, т. е. при помощи императива, даже если ваша просьба является элементарной.

3. Необходимо помнить, что английского слова «*please»* недостаточно для смягчения побуждения.

4. Не следует использовать средства усиления просьбы (вроде русских «*Я тебя очень прошу», «Ну, пожалуйста»* или «*Будьте добры», «Будьте любезны, сделайте это»).*

5. При выражении просьбы в виде вопроса следует иметь в виду, что вопросительные высказывания «*Could you do it?» / «Would you do it?»* являются в английской коммуникации нейтральными, т. е. не более вежливыми, чем русская модель «*Сделай(те) это, пожалуйста».* Для более вежливой просьбы существуют другие средства.

6. Вопрос, ориентированный на говорящего, всегда вежливее вопроса, ориентированного на собеседника, поэтому следует отдавать

предпочтение фразам «*Could **I** have your telephone number, please»? / «Could **I** get my photos back?»* (вместо «*Could **you** give me your telephone number?» / «Could **you** return my photos»).*

7. При желании обратиться с более вежливой просьбой, используются более косвенные высказывания (косвенные вопросы, развернутые конструкции), а также выражается сомнение в возможности и желании адресата выполнить вашу просьбу: «*Do you think you could possibly help me with this?» / «I am wondering if you could possibly help me with this» / «I'm terribly sorry to bother you but I was thinking maybe you wouldn't mind helping me with this»* и т. д.

8. Чем более косвенно и многословно вы выражаете свою просьбу, тем более вежливо она звучит, при этом, однако, выбор фразы определяется ее уместностью в конкретной коммуникативной ситуации [5].

Для демонстрации различных коммуникативных задач, речевых интенций и способов их реализации преподавателям можно использовать аутентичный видеоряд, который представляет собой специально отобранные из художественных или документальных фильмов эпизоды общения. В этих эпизодах обучаемые могут наблюдать, как коммуниканты выражают то или иное речевое намерение в определенной коммуникативной ситуации. Это дает наглядный пример образца естественного поведения.

Просмотренные диалоги анализируются на предмет характеристик, присущих данному типу речевых актов. При анализе используются задания, направленные на определение коммуникативной цели, логико-композиционной структуры диалога, динамики его развития, выявление частных речевых намерений и языковых средств, позволяющих осуществить это намерение [6, с. 19].

Ознакомление обучающихся осуществляется в определенной последовательности: ситуация общения; социально-ролевые отношения коммуникантов; коммуникативная цель; вариативность используемых языковых средств, направленных на достижение коммуникативной цели. В дальнейшем студенты могут придерживаться данной схемы, что облегчит и упорядочит работу над реализацией своей собственной речи.

При формировании прагматической компетентности переводчика можно рекомендовать ряд заданий:

1) сообщение – уведомить, доложить, рапортовать, известить, информировать (информативная функция);

2) объяснение – охарактеризовать, показать, конкретизировать, уточнить, акцентировать, выделить, отметить, заострить внимание (информативная функция);

3) убеждение – доказать, обосновать, уверить, склонить, побудить, внушить, уговорить, подтолкнуть, воодушевить, вдохновить, настоять, упросить (регулятивная функция);

4) одобрение – рекомендовать, посоветовать, подтвердить, оправдать, поддержать, надоумить, подсказать, пожелать, похвалить, извинить, поздравить, поблагодарить (эмоционально-оценочная и этикетная функции) [2, с. 20].

Для преодоления прагматических трудностей в процессе общения с англоязычными партнерами на занятиях по устной практике следует использовать ряд упражнений:

1) проигрывание ролей со стандартными и проблемными ситуациями;

2) выявление и обсуждение студентами прагматических ошибок;

3) поиск источников прагматических неудач и способов их преодоления;

4) выполнение упражнений на заполнение пропусков (например, определить, как начинается и заканчивается фраза);

5) просмотр аутентичных фильмов с комментариями и выделением особенностей общения англоязычных представителей;

6) просмотр аутентичных фильмов с паузами, во время которых студенты прогнозируют примерное речевое поведение участников коммуникации;

7) прослушивание аутентичных диалогов с паузами, прогнозирование последующих высказываний;

8) спонтанное проигрывание ситуаций на заданную тему, поиск остальными студентами прагматических неудач.

Представленные упражнения можно видоизменять, расширяя или сужая поставленные задачи на занятиях по английскому языку. Важно заметить, что нельзя обучать студентов правилам ведения речевых актов в отрыве от правил неречевого поведения, так как в реальной жизни полноценное и естественное общение может происходить только при комбинации средств взаимодействия.

Следует отметить, что необходимым условием успешного развития иноязычной прагматической компетенции является учет аутентичности и функциональной вариативности предъявляемого материала, достаточного для формирования избыточного запаса аутентичных коммуникативных образов. Восприимчивость к их прагматической нагрузке должна развиваться на начальных этапах работы с предъявляемым материалом.

Формирование прагматической компетенции невозможно без овладения стратегической и дискурсивной компетенциями.

Дискурсивная компетенция предполагает способность понять и достичь связности (когерентности) отдельных высказываний в значимых коммуникативных ситуациях как в письменной, так и в устной речи [8, с. 4]. Стратегическая компетенция предполагает способность коммуниканта использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в знании кода языка [8, с. 4]. Программой дисциплины «Практика устной и письменной речи» предусмотрено овладение студентами техникой ведения диалога, что включает владение следующими речевыми умениями: «*Вступление в общение* (обращение, самоподача, завязка). *Распределение и перемена коммуникативных ролей* (передача / сохранение инициативы, перебивание, подхват, побуждение к говорению; запрос и выражение мнения; переключение темы, возвращение к теме). *Поддержание разговора* (поддакивание, подхват, перебивание, повтор; выражение интереса, отношения к предмету общения). *Проверка надежности передачи информации* (уточнение: слушает ли собеседник, слышит ли, понятна ли передаваемая информация). *Коррекция и самокоррекция* (переспрос, уточнение, перефразирование собственных слов или слов партнера, разъяснение). *Уточнение о языке:* о произношении, написании, значении, словоупотреблении. *Регулирование акустических характеристик речи:* громкости, отчетливости, темпа. Завершение разговора (заключительные фразы, выход из беседы) [8, с. 17].

Необходимо научить студентов анализировать реакцию собеседника на высказывание и на основе этой информации определять дальнейший ход общения. При этом возможно следующее лингводидактическое планирование процесса формирования соответствующих умений:

1. Изучение фраз-клише в соответствии с прагматическими функциями коммуникативного акта. В первичные задачи студентов входит отработка обратной реакции на высказывание с использованием изученных клише. По форме организации это может быть парная работа: один студент вытягивает карточку, на которой написана некая фраза, соответствующая одной из перечисленных функций. Он зачитывает ее своему напарнику, тот должен отреагировать на нее также в соответствии с одной из возможных функций коммуникативного акта. Вначале эта функция может быть указана на той же карточке (например, «выразите удивление», «сформулируйте просьбу» и т. п.), в дальнейшем студенту может быть предложено самостоятельно определить, какой тип ответной реакции наиболее соответствовал бы смыслу произнесенной фразы. Первая фраза также

может быть дана не дословно, а в виде описания прагматической функции («попросите…», «поблагодарите за…» и т. п.) [3, с. 24].

2. На втором этапе начинается формирование умения анализа ответной реакции. Вначале все возможные условия могут быть заданы заранее и известны студентам. Так, на произнесенную фразу собеседник должен либо отреагировать удивлением, либо выразить непонимание, либо возразить. Первый же студент должен уточнить, что именно не ясно его собеседнику, что вызывает удивление, возражение и т. п. После подобной тренировки можно устроить игру, когда оба собеседника наугад вытягивают карточки, на одной из которых дана функциональная характеристика первой фразы, на другой – ответной реакции собеседника. Собеседники могут не знать о том, что написано в карточке партнера. При этом, несмотря на возможную причудливость сочетания, реципиент должен максимально обоснованно и убедительно представить свою реакцию, а коммуникант, проанализировав ее, логически продолжить интеракцию одной-двумя фразами. Возможно также составление диалогов на основе опор, но в качестве опор будут предложены не готовые фразы, а функциональные описания структуры интеракции [3, с. 24].

3. На третьем этапе целесообразно установить зависимость вида и способа обратной реакции от социокультурного контекста коммуникации. Выбор лексико-грамматических средств для той или иной коммуникативной ситуации обусловит и специфику вербального и невербального характера обратной связи [3, с. 25].

Более поздний этап обучения иностранному языку предоставляет большой выбор разнообразных форм организации работы, способствующих также развитию спонтанности интеракции, а соответственно умений установления и осуществления обратной связи.

Во-первых, это дискуссия (например, ток-шоу, деловая беседа). Она приближает интеракцию к условиям естественной коммуникации.

Во-вторых, это дебаты. Данная форма работы целенаправленно формирует и развивает умения устанавливать обратную связь и анализировать обратную реакцию. В данном случае эти умения помогает развивать сама культура полемики, когда оппоненты должны адекватно реагировать на высказанные аргументы, убедительно их опровергать и приводить контраргументы, на которые оппозиционная команда, в свою очередь, также должна реагировать. Кроме того, в течение игры выступающим задаются вопросы от команд и зрителей.

Наконец, это презентация проектной деятельности. Студенты, представляющие результаты своей деятельности, должны обоснованно

и доступно рассказать о ней аудитории, ответить на возникшие вопросы, убедиться, что их сообщение верно понято [3, с. 25].

Правильно организованная работа на занятиях устной практики позволяет регулировать исполнение и интерпретацию речевых актов студентов с точки зрения их прагматической адекватности.

Литература

1. Дорохов, Р.С. Формирование прагматической компетенции студента-переводчика / Р.С. Дорохов // Знание. Понимание. Умение. [Электронный ресурс] – 2008. – № 3. – С. 140–143. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_3/Dorokhov.pdf. – Дата доступа: 15.02.2012.
2. Дорохов, Р.С. Формирование прагматической компетентности будущих переводчиков в вузе: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.С. Дорохов; Курский государственный университет. – Курск, 2010. – 24 с.
3. Колесников, А.А. Функциональная роль обратной связи в структуре речевой деятельности / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 1. – С. 20 – 27.
4. Корнеева, Л.И. Ключевые компетенции в многоуровневом образовании: языковая составляющая / Л.И. Корнеева // Вестник УрФУ. Серия экономика и управление [Электронный ресурс]. – 2006. – № 9. – С. 111 – 115. – Режим доступа: http://vestnik.ustu.ru/files/корнеева.pdf?t=fl&id=72. – Дата доступа: 15.02.2012.
5. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 507 с.
6. Новикова, О.М. Прагматическая компетенция как основа профессиональной иноязычной речи специалистов медицинского профиля: из опыта подготовки кадров медицинского профиля / О. М. Новикова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 4. – С. 18 – 19.
7. Павлова, С.В. Использование диалоговой концепции Бахтина для формирования иноязычной прагматической компетенции / С.В. Павлова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета [Электронный ресурс]. – 2006. – № 2. – Режим доступа: http://scientific-notes.ru/pdf/st23.pdf. – Дата доступа: 15.02.2012.
8. Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английский язык): типовая учебная программа для высших учебных заведений по направлению специальностям 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)»; 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)»: утв. Министерством образования Республики Беларусь 30.12.09. Рег. № ТД-Д.121/тип. / сост.: Е. Б. Карневская, Е.А. Мисуно. – Минск: МГЛУ, 2009. – 21 с.

Зайцева В.А.
Белорусский государственный университет, Минск

ЗНАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА

На современном этапе основной целью обучения иностранным языкам в лингвистических университетах является формирование у студентов межкультурной компетенции и создание целостной культурно-языковой личности, что требует межкультурного подхода к обучению иностранным языкам.

Подготовка будущих переводчиков к межкультурной коммуникации основывается на формировании лингвокультурологической компетенции. Она предполагает изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры, умение моделировать речевое поведение, а также умение выбирать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от культурных норм и условий коммуникативного акта (ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего). Таким образом, важное место в подготовке переводчиков занимает ориентация на национальные особенности, историю, культуру, обычаи страны изучаемого языка.

Особое значение придается правильной интерпретации не только эксплицитно выраженного, но и имплицитного смысла высказывания собеседника, формированию восприятия другой культуры на интуитивном уровне, а также выработке определенных навыков и стратегий поведения при контакте с другими культурами. Другими словами, особое внимание необходимо уделять формированию у студентов способности и готовности «осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом / программой пределах» [1, с. 5].

В процессе обучения студенты-переводчики изучают и анализируют ситуации межкультурного общения, а также трудности, связанные с вербальными и невербальными факторами, формируя:

1) научные представления о структуре, субъектах и средствах межкультурной коммуникации, структуре коммуникативного акта, видах коммуникации и других теоретических понятиях межкультурной коммуникации и кросс-культурного общения;

2) представления об основных аспектах взаимообусловленности и взаимопроникновения культуры и коммуникации, языка и культуры;

3) навыки культурного анализа языкового материала;

4) навыки определять общее и отличное в культурах родного и изучаемого языка;

5) представления о существующих лингвострановедческих и культурных словарях и справочных материалах, содержащих лингвострановедческую информацию;

6) знания об основных национально-культурных расхождениях в иностранном и родном языках.

При этом у студентов формируются навыки и умения национально-культурной адаптации при переводе, прививается терпимость к чужой культуре, вырабатываются умения прогнозировать и предотвращать сбои в процессе межкультурного общения.

Реализация лингвокультурологической концепции осуществляется посредством практических методов обучения, тесно связанных с развитием мыслительных процессов у студентов, таких как:

1. *Системно-модельный метод*, предполагающий выполнение языковых упражнений предпереводческого и переводческого характера, обеспечивающих формирование переводческих навыков.

2. *Метод дискуссии*, который включает двустороннюю коммуникацию между преподавателем и студентами или между студентами, предоставляя им возможность обмена идеями.

3. *Аудиовизуальный метод*, который предусматривает использование видео- и аудиоматериалов с опорой на тексты видео- или аудиозаписи, для отработки навыков устного перевода и активного комплексного тренинга, а именно: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, работа над лексикой.

4. *Лингво-переводческий метод*, основывающийся на анализе фактов перевода и включающий частные методы сопоставительного анализа текстов оригинала и перевода, сопоставление словарных дефиниций в толковых и двуязычных словарях.

При обучении переводу необходимо учитывать также, что язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей, особенности сознания, сформировавшиеся в культуре изучаемого языка и включающие стереотипы, когнитивные схемы и т. д. Особенности сознания непосредственно влияют на способы языковой передачи мысли в процессе перевода и интерпретацию языковых знаков в категориях культурного кода.

Таким образом, культурно-национальная ментальность автора сообщения и получателей информации, а также их знания и опыт и все

прочие аспекты межкультурного общения оказывают непосредственное влияние на ход и результат переводческого процесса. Для перевода недостаточно одной правильности речи: речь должна быть выразительной, точной, и уместной. «Уместность – это такой подбор, такая организация средств языка, которые делают речь отвечающей целям и условиям общения» [2, с. 46]. Поэтому при подготовке переводчиков следует обращать особое внимание на то, что языковое семантическое содержание в речевой коммуникации на разных языках не может быть тождественным, так как оно отражает специфические особенности строя языка оригинала и языка перевода.

Язык, являясь отражением культурной ментальности нации, содержит национально-культурный код, в котором может быть выделена особая часть, отражающая связь языка и культуры. Наиболее ярко она представлена на лексическом уровне, в частности, на уровне национально-маркированной лексики, отмеченной различиями национально-культурных картин мира. Среди национально-маркированной лексики, прежде всего, выделяют безэквивалентную, коннотативную и фоновую лексику.

Безэквивалентная лексика выражает понятия, которые отсутствуют в иной культуре и не имеют прямых эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат. В ней отражаются фрагменты социального опыта, обусловленного основной деятельностью народа и его бытом.

Необходимо принимать во внимание, что понятие безэквивалентная лексика не тождественно понятию реалия, так как реалии не имеют соответствий в сопоставляемых языках, и набор реалий для каждого языка в синхроническом плане более или менее устойчив. В разных культурах сходные реалии имеют различия: кукование кукушки в народных поверьях американцев предсказывает, сколько лет осталось девушке до свадьбы, а в русских – сколько лет осталось жить; дракон – символ зла в Европе и могущества, а на Востоке – здоровья и преуспевания. В свою очередь, безэквивалентная лексика служит для обозначения специфических явлений отдельно взятой культуры. При заимствовании в чужой язык безэквивалентные слова называют экзотической лексикой (экзотизмами). «Экзотизмы не столько раскрывают или толкуют чужую культуру, сколько символизируют ее. Так, слова *эсквайр, спикер, крикет, шиллинг* прочно ассоциируются с английской культурой….» [6, с. 49].

Коннотативная лексика, служит для выражения не только национального колорита, не просто указывает на предметы, а акцентирует их отличительные свойства. «Коннотат, или

коннотативный компонент (от латинского слова *connoto* — *имею дополнительное значение*), характеризует только некоторые слова: это дополнительная эмоционально-оценочная окраска слова — одобрительная (*воин, лапушка* ...) или неодобрительная (*вояка, разношерстный* ...)» [6, с. 51]. Например, в русском языке *серые будни* – это ни чем не примечательные дни, а выражение «*Такая серость!*» употребляется для эмоциональной оценки ограниченных людей. А в Англии серый цвет – это цвет благородства, элегантности. Необходимо отметить, что определенную национальную и культурную коннотацию приобретают в языке и имена собственные, так как они часто обозначают характерные черты личности: *Дон Кихот, Дон Жуан.* Коннотативные компоненты носят субъективный характер и, отражая эмоционально-оценочное отношение, выполняют особую экспрессивную функцию. Без знания соответствующих коннотаций, присутствующих в иностранном языке, невозможно полностью понять весь смысл, заложенный в том или ином высказывании.

В соответствии с толковым переводческим словарем фоновая лексика – это лексика, несущая наряду с межнациональной информацией информацию национального характера. С точки зрения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, лексические понятия эквивалентных слов, всегда совпадают, а лексические фоны нет.

Фоновые слова требуют разъяснения несовпадающих единиц информации лексического фона, которые отражают специфику национальной культуры. Например, слова *школа-интернат* и *boarding school* включают понятие «школа, в которой учатся и живут». «Однако известно, что в нашей стране в школах-интернатах обучаются дети, родители которых по ряду причин нуждаются в материальной помощи, поэтому дети в таких школах находятся на полном государственном обеспечении. В Англии же, напротив, плата за обучение в *boarding school* чрезвычайно высока, так как они составляют в основном все наиболее известные и привилегированные частные школы, в которых обучаются дети только очень богатых родителей (Westminster public school, Manchester grammar school, Winchester school)» [5, с. 2].

В целом, изучение национально-маркированной лексики способствует выявлению условий функционирования и динамики развития изучаемого языка и дает возможность представить картину изучаемого языка как общественного явления, формируя при этом межкультурную компетенцию, позволяющую правильно соотносить текст с культурно-историческим контекстом, что способствует разрешению культурно-обусловленных переводческих проблем. Поэтому считается целесообразным уделять особое внимание

формированию и развитию у студентов-лингвистов умений анализа национально-маркированной лексики. Он основывается на формировании таких умений, как: выявление смысла и значений лексических единиц с национально-маркированным компонентом семантики; определение национально-культурных элементов значений слов посредством извлечения имплицитной страноведческой информации из содержания иноязычного текста (устного или письменного); определение национально-культурных элементов значений слов с использованием лингвокультурологических словарей, лексикографических источников и комментариев.

В свою очередь, эти умения формируются путем использования специальной системы упражнений:

1) когнитивно-аналитические упражнения, способствующие выявлению культурологического тезауруса и проведению их анализа (сравнительно-сопоставительный анализ с целью выявления сходств и различий между национально-маркированной лексикой родного и изучаемого языка; семный и ассоциативный анализ лексического значения слова);

2) коммуникативные упражнения, ориентированные на активное использование национально-маркированных лексических единиц и на выявление их имплицитных значений в условно-аутентичных ситуациях межкультурного общения;

3) упражнения предпереводческого и переводческого характера, при работе с которыми необходимо учитывать, что перевод – это не просто смена языкового кода, но и адаптация текста для его восприятия сквозь призму другой культуры и другой культурной ментальности.

Данная система упражнений полностью соответствует требованиям лингвокультурологической концепции при подготовке переводчиков.

Как известно, коммуникативная равноценность текстов оригинала и перевода подразумевает максимально возможную формальную и смысловую соотнесенность всех их частей, включая и национально-маркированную лексику. Эквивалентность слов показывает их соотносимость, возможность передачи их значения при переводе с одного языка на другой, и вместе с тем сохранение их национального своеобразия. В случае же отсутствия точного переводческого эквивалента для выражения того или иного понятия перед переводчиком встает задача найти такой эквивалент. Решение этой задачи, связанное с раскрытием понятий национально-маркированной лексики, которые трудно передать средствами другого языка, формирует у студентов знания о культуре страны изучаемого языка и помогает лучше осознать свою культуру. Поэтому нельзя не

согласиться с мнением, что национально-маркированная лексика, выступает как своего рода «хранитель» и «носитель» страноведческой информации, она расширяет и обогащает лингвистические знания, «позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [4, с. 11].

Таким образом, знания национально-маркированной лексики иностранного языка являются важным компонентом межкультурной компетенции переводчика. Они рассматриваются как наличие способностей «воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры» и умений «сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира» [3, с. 53].

Литература

1. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5 – 7.
2. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 335 с.
3. Губина, Н.М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»). Дис. … канд. пед. наук. / Н.М. Губина – М., 2004. – 226 с.
4. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Автореф. … дис. д-ра пед. наук. / Г.В. Елизарова – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2001. – 38 с.
5. Жирова, В. М. Лингвострановедческий аспект значения лексики. [Electronic resource] – Режим доступа: http: // www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../Dtr/.../GN_01-02_09_Zhirova.pdf – Дата доступа: 06.03.2012
6. Мечковская, Н. Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманит. вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. / Н.Б. Мечковская – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207 с.

Калинина Е.В.
Государственное учреждение образования
«Гимназия № 31 г. Минска»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в обществе наблюдается изменение отношения к иностранному языку как к учебному предмету и как к средству общения с представителями других культур. Это повлекло изменение цели и задач лингвистического образования. На современном этапе основной целью обучения иностранному языку в учреждениях образования среднего звена является развитие личности учащегося, подготовленного к участию в иноязычной коммуникации и способного в дальнейшем самостоятельно совершенствовать свои знания.

Однако сохранение старых методов и форм дидактического процесса препятствует достижению новых целей. Основным камнем преткновения, по мнению многих учителей и методистов, остается классно-урочная система как практически единственная форма организации учебных занятий. Эта система диктует методы обучения и способы организации учебной деятельности в классе, рассчитанные на некоего среднего ученика. Кроме того, смена предметных областей знания через каждые 45 минут не способствует ни осознанному усвоению содержания того или иного предмета, ни формированию сколь-нибудь самостоятельного опыта в этой области. Такой подход приводит к явным педагогическим просчетам: учащимся со среднестатистическими способностями критически не достает практики, не хватает времени на осмысление материала, учащимся с более высоким уровнем интеллектуальных способностей не хватает темпа продвижения, сложности и оригинальности заданий, отвечающих их когнитивным особенностям.

Важным представляется еще один аспект учебного процесса – оценка знаний учащихся. Как уже неоднократно отмечалось, считается вполне справедливым в соответствии с принятой концепцией обучения оценивать не столько достигнутые результаты, сколько усилия учеников. Отсюда отличные отметки одного учащегося совсем не равнозначны отличным отметкам другого. Но если оцениваются не усилия, а знания, да на базовом уровне, еще и в сравнении со способными учащимися, у учащихся с посредственными способностями практически нет стимула прилагать усилия для достижения лучшего результата. Налицо кризис существующих критериев и шкалы оценки,

что опять же является результатом ориентированного на усредненного ученика современного дидактического процесса.

Очевидно, обозначилась необходимость реорганизации учебного процесса, начинать которую нужно с принципиальных для обучения положений. Сегодня в основе обучения должно лежать понимание того факта, что дети являются не только, да и не столько объектом педагогического воздействия, сколько субъектом собственной деятельности. Поэтому, говоря о развитии ребенка посредством учебной деятельности, мы, прежде всего, должны иметь в виду его саморазвитие. При этом в задачу педагогов входит создание таких психолого-педагогических условий, которые обеспечивали бы активное стимулирование у учащихся самоценной образовательной деятельности на основе саморазвития, самообразования, самовыражения в ходе овладения знаниями. На наш взгляд, организация процесса саморазвития учащегося возможна, если учебную деятельность построить на *коммуникативном методе* и приемах *дифференцированного* обучения.

Коммуникативно-ориентированное обучение как направление методического проектирования лингводидактического процесса предполагает готовность учителей работать в коммуникативном режиме, что, в свою очередь, требует от учителя умений реализовывать коммуникативно-деятельностный подход в обучении, внедрять в учебный процесс современные коммуникационные и информационные технологии, переориентировать собственную деятельность на инновационное развитие. Это, предположительно, позволит обеспечить оптимальную сопряженность в овладении учащимися речью и системой изучаемого языка путем подчинения работы по изучению языкового материала работе по овладению речевыми навыками, формированию умений понимать иноязычную речь, вступать в диалог.

В целях формирования культуры устной и письменной речи учащихся в контексте коммуникативно-ориентированного иноязычного обучения учителям иностранного языка рекомендуется:

1) на аудиторных учебных, факультативных, стимулирующих и поддерживающих занятиях осуществлять методически целенаправленную деятельность по формированию у учащихся умений восприятия иноязычных текстов и речи учителя (на материале как учебных, так и оригинальных аутентичных текстов – образцов правильно оформленной речи);

2) повышать культуру устной и письменной речи учащихся, связность и логичность их высказываний;

3) использовать выразительное чтение вслух как один из приемов формирования культуры устной речи, как средство эмоционального и логичного осмысления информации;

4) обеспечивать формирование и совершенствование лексических навыков учащихся, словарное и стилистическое обогащение речи;

5) формировать у учащихся навыки использования дополнительных источников информации: словарей, энциклопедий, справлочных материалов, электронных информационных ресурсов;

6) развитие умений инициации, поддержания и эффективной реализации целевого общения.

Второй по степени важности задачей учителя становится дифференцированное обучение. В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индиивидуальные различия учащихся, т. е. основные свойства личности обучаемого. Необходимость дифференцированного подхода давно осознана учителями, поскольку он позволяет уделять больше внимания и времени различным группам учащихся, создавая благоприятные условия для развития в соответствии с особенностями характера и психического развития, способностями и возможностями каждого.

В педагогической литературе различают понятия *внутренней* и *внешней* дифференциации. Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные способности школьников учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке в одном классе. Личностно-ориентированное обучение достигается, главным образом, за счет педагогических технологий и разнообразия методических приемов. В этом случае понятие дифференцированного обучения очень сходно с понятием индивидуального обучения. При внешней дифференциации учащиеся разного уровня обученности специально объединяются в учебные группы. Кроме того, объединение в группы происходит по ряду индивидуальных признаков. В случае удачно организованного внешнего дифференциального обучения можно вести речь о разноуровневом обучении. Ориентирами в методическом проектировании дифференцированного лингводидактического процесса должны стать результаты изучения интересов и склонностей школьников, их учебных возможностей, а также данные анализа перспектив академических достижений.

Можно предложить следующие основные варианты осуществления дифференцированного подхода в обучении иностранному языку:

1. Дифференцированная сложность задания − одинаковые условия его выполнения для всех учеников − одинаковые формы контроля за его выполнением.

2. Дифференцированная сложность задания – дифференцированные условия его выполнения − одинаковые формы контроля за его выполнением.

3. Дифференцированная сложность задания – дифференцированные условия его выполнения − дифференцированный контроль.

4. Одинаковая сложность задания − дифференцированные условия его выполнения − дифференцированный контроль.

5. Одинаковая сложность задания для всех учеников − одинаковые условия его выполнения − дифференцированный контроль.

Приведем несколько примеров из опыта реализации данных вариантов дифференцированного обучения на уроках английского языка. С целью развития у учащихся средней возрастной группы умений восприятия устной иноязычной речи на материале учебного текста для аудирования *«How Had We All Met?»,* предлагаемого в УМК «Английский язык» (6 класс) О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой [1, с. 69], нами был разработан следующий комплекс дифференцированных заданий для групп учащихся с высоким, низким и средним уровнем перцептивной готовности.

Так, учащимся с *низким уровнем перцептивной готовности* и невысоким уровнем развития речевых умений в рамках контроля понимания текста на уровнях *адекватности и полноты* предлагаются задания на узнавание:

Exercise 1. *Choose the correct variant:*

a) Who said it

1) «Is it true that I was born on the shores of Lake Michigan?»
2) «Is it true that Mummy was born in Ireland, in a small village on the coast of the Irish Sea?»
3) «It was a very small village without any attractions...»
4) «Why are you asking me all these questions?»

Контроль глубины понимания текста возможен по результатам задания на определение правильной логической последовательности эпизодов и фрагментов сообщения.

Exercise 2. *Put the sentences in the right order:*

1) «But why are you asking me all these questions?»
2) «I couldn't understand how we had all met with such a...»
3) She told him a lot of interesting things about their family.
4) When he came home again, he asked his father.
5) «Yes, that's right,» – his father answered.

Контроль *адекватности и полноты* понимания текста учащимися со *средним уровнем перцептивной готовности* рационален посредством стимулирования устноречевых высказываний в рамках специальных вопросов по тексту:

Exercise 1. *Answer the questions:*

1) Where was Dick born?
2) Where was his father born?
3) Where was his mother born?
4) Where was the farm situated?
5) Where does the Mississippi rise?

Контроль *глубины* понимания сообщения возможен в условия реализации сопутствующей цели – развитие умений устной речи – за счет выполнения учащимися следующего задания:

Exercise 2. *Translate the following words and phrases from the text. Make up your own sentences using these phrases:*

1) the city of sky-scrapers,
2) mixture of birthplaces,
3) without any attractions
4) green meadows stretching for long distances
5) a small chain of hills

Учащимся с *высоким уровнем перцептивной готовности* и устноречевых умений предлагаются творческие проблемно-ориентированные задания, имеющие целью не просто контроль понимания текста, но реализацию комплекса сопутствующих учебных и развивающих задач: развитие иноязычной устной речи, совершенствование умений логично излагать мысли, аргументировать, анализировать:

Exercise 1. *Use your imagination and describe the characters of the story.*
Exercise 2. *Why do you think Dick couldn't understand how his parents had met?*
Exercise 3. *Tell the story on the part of Nick.*

Реализация дифференцированного подхода возможна и при определении домашнего задания. Так, при формировании лексических навыков на материале устойчивых конструкций (phrasal verbs) группе учащихся с невысоким уровнем владения иностранным языком предлагаются задания на определение семантики лексической единицы, дифференциацию, подстановку. Группе более способных учащихся предлагаются задания на трансформацию и перевод.

Заучивание стихотворений учащимися с невысоким уровнем способностей предваряется заданием на его выразительное чтение, что потом сопровождается заучиванием.

Дифференцированный подход при формировании у учащихся грамматических навыков также возможен за счет использования комплекса разноуровневых заданий разной степени сложности. Это

позволяет более способным учащимся форсировано преодолевать этапы формирования навыков и умений и быстро переходить к уровню развития речи с использованием изучаемых грамматических конструкций.

Наконец, залогом успешного дифференцированного обучения является использование современных электронных технологий и информационных ресурсов в обучении иностранному языку, интенсивность и форма внедрения которых в учебный процесс зависит от цели и задач использования, содержания материала и уровня учащихся в каждой конкретной группе. Например, использование на уроках мультимедийных презентаций возможно при введении новой лексики и грамматики, для выполнения языковых трансформационных и различных собственно речевых упражнений. Учащихся рекомендуется привлекать к самостоятельному созданию компьютерных презентаций по различным устным темам, при защите собственных проектов.

Использование компьютерных лингафонных кабинетов на уроках иностранного языка позволяет внедрять новые информационные технологии в практику работы и сочетать их с приемами личностно-ориентированного и дифференцированного обучения. Учитель может, используя возможности компьютерного лингафонного кабинета, организовать индивидуальную работу каждого ученика, объединить учащихся в группы, работать как фронтально с целым классом, так и один на один с каждым учеником. На таком уроке можно обучать, развивать и контролировать. Работая в компьютерном лингафонном кабинете, можно использовать разнообразные аудио материалы (самостоятельно их обрабатывать: накладывать субтитры, разбивать на сегменты, накладывать голос учащихся), видео материалы, а также текстовые документы, презентации и тестовые задания.

В заключение надо сказать, что наша практика использования приемов дифференциации на уроке иностранного языка уже демонстрирует целый ряд положительных результатов: повышение интереса учащихся к собственному уровню знаний, формирование положительного отношения к предмету и учению, успешное удовлетворение познавательной потребности учащихся, создание более благоприятных условий для раскрытия и проявления творческих способностей учеников.

Литература

1. Афанасьева, О.В., Михеева, И.В. English – YI: Teacher’s book / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. − М, Просвещение, 2006. − 160 с.

2. Полат, Е.С. Разноуровневое обучение / Е.С. Полат // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 2. – С. 25 – 28.
3. Шабарин, М.Ю. Дифференцированный подход в обучении английскому языку / М.Ю. Шабарин // Иностранный язык в школе. − 2000 − №4. − С. 14 – 18.
4. Ярулов, А.А. О построении учебных занятий на основе индивидуально-ориентированного подхода / А.А. Ярулов // Завуч. − 2000 − №3. – С. 32 – 40.

Кондратенко Т.Л.
Белорусский государственный университет, Минск

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» И ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Феномен человеческого языка и речи уже долгое время является объектом рассмотрения различных наук о человеке, таких как психология, психолингвистика, социология, педагогика, нейролингвистика и др. Язык и речь не существуют сами по себе, а развиваются в определенном биологическом и социальном контексте. Язык выступает как первичное средство выражения человеческой мысли, как средство коммуникации; вместе с языком усваиваются социальные нормы и образцы поведения, культурные традиции. Понимание процесса овладения речью и языком, траектории лингвистического развития каждого индивида предполагает осознание и учет того факта, что человек – существо биологическое, социальное и духовно-культурное. Однако процесс усвоения языка не происходит сам по себе, а только в социальном и языковом общении. В педагогике эти процессы отождествляют с обучением, изучением, овладением языком и речью, в психологии – с онтогенезом, овладением речью, развитием либо становлением речи.

Анализ психолого-педагогической, философской, лингвистической и методической литературы дает основание использовать термин «лингвистическая подготовка» по отношению к процессу обучения языкам. В современных исследованиях подготовка рассматривается как целенаправленное взаимодействие субъектов в процессе обучения определенному *виду* деятельности, предшествующее во времени и включающее в себя элементы этой деятельности, а также предполагающее активность субъекта подготовки. Подобного рода взаимодействие осуществляется с учетом возрастных особенностей целевой группы и предполагает не только формирование готовности

к самостоятельному осуществлению данного вида деятельности на новом, качественно более высоком уровне на последующих этапах, а также формирование мотивации к постоянному самосовершенствованию в этом виде деятельности и разностороннее развитие личности.

Понятие «лингвистическая подготовка» конкретизируется за счет определения «лингвистическая», т. е. наделяющая знаниями о языке, общих законах его строения и функционирования [11].

В определении понятия «язык» основополагающими являются положения, разработанные в отечественной и зарубежной лингвистике и психолингвистике. Так, А.Р. Лурия определяет язык, как «сложную систему кодов, обозначающих предметы, признаки, действия или отношения, которые несут функцию кодирования, передачи информации и введения ее в различные системы» [8, с. 27].

В числе основных характеристик языка, обеспечивающих развитие интеллектуальных и личностных функций человека, традиционно выделяют три группы.

Первую группу составляют характеристики языка как важнейшего средства человеческого общения (формы социального взаимодействия), вхождения в знаковую общность, т. е. социализации развивающегося человека и приобщения индивида к культурным и историческим ценностям. Эта группа характеристик языка определяет его общеобразовательную функцию.

Вторая группа характеристик языка определяет его как средство формирования «языкового сознания» человека. Она объединяет характеристики языка как инструмента решения познавательных и профессиональных задач, соотнесения индивида с предметной действительностью через ее номинацию, индикацию, через обозначение словом предметов и явлений окружающего мира; обобщения в процессе формирования понятийного аппарата человека, развития познавательного интереса, удовлетворения коммуникативной потребности. В этих характеристиках языка отражаются и реализуются интеллектуальные функции человека.

К третьей группе относятся характеристики языка как средства осознания собственного «Я», т. е. рефлексии. Процесс рефлексии включает отражение самого себя, своих интересов, мотивов, состояний и основывается на вербализации. Выступая в этой функции, язык является единственной формой становления, развития и существования личностной рефлексии [1].

Еще одной из наиболее примечательных характеристик языка, призванных придать особую важность лингвистической подготовке,

является способность к трансляции сведений о культуре изучаемого языка вне непосредственного контакта с данной культурой. Язык позволяет описывать новые, незнакомые ситуации, прежде никогда не встречавшиеся предметы, понятия, специфические для жизни данного народа и отсутствующие в жизни других народов и других стран.

Восприятие языка не только как застывшего множества лексических единиц и правил их употребления, не только как системы, развивающейся во времени, но как особой деятельности человека приводит к необходимости обогащения теории языка за счет речевой деятельности, иначе говоря, к необходимости «ввести речь в язык».

Так называемый, коммуникативной аспект языка все больше привлекает внимание ученых-лингвистов. Коммуникативная направленность в качестве важнейшей цели обучения выдвигает формирование умений и навыков речевого общения. Ее реализация осуществляется через призму всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, письма, аудирования.

Коммуникативная направленность в преподавании иностранных языков получила достаточное теоретическое обоснование (И.А. Зимняя, О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов и др.), но практическое ее воплощение не всегда достаточно.

Современная парадигма построения образовательного процесса в сфере изучения иностранных языков нацелена на формирование лингвистической, языковой, коммуникативной и этнокультуроведческой компетенций. В научной литературе встречаются различные классификации и названия компетенций, которые часто обозначают одно и то же явление, являясь по сути синонимичными. Таковы, например, языковая, лингвистическая, лингвострановедческая, этнолингвистическая, культуроведческая, а также речевая или коммуникативная, социолингвистическая, социокультурная компетенция. В исследовании Е.А. Быстровой предлагается типология и терминология, выделяющая лингвистическую, языковую, коммуникативную и этнокультуроведческую компетенции [4]. В основе выделения этих типов компетенции лежит разграничение понятий язык, речь, речевая деятельность.

Придерживаясь в большей степени обобщенного и универсального подхода в определении, под компетенцией понимают совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для совершения деятельности в определенной области. При обучении языкам имеют в виду такую их совокупность, которая обеспечивает овладение языком, родным и / или иностранным.

Понятие лингвистической компетенции включает в себя знания основ науки о языке как общественном явлении и развивающейся системе, о роли языка в жизни общества и человека, сведений о фонеме, графеме, морфеме, словосочетании, предложении, членах предложения, лексических и грамматических единицах и т. д. Лингвистическая компетенция предполагает наличие знаний об истории языка, о методах лингвистического анализа, о выдающихся лингвистах. Формирование лингвистической компетенции происходит также в ходе овладения способами и навыками действий с изучаемым и изученным языковым материалом. В лингводидактике эти действия соотносят с учебно-языковыми умениями: это действия по опознанию языкового материала (опознавательные учебно-языковые умения), действия по группировке (классификационные учебно-языковые умения), действия по выявлению всех изученных признаков (аналитические учебно-языковые умения или анализ языковых явлений).

Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским в середине XX в. Первоначально исследователь противопоставлял его термину «использование языка», подчеркивая разницу между «идеально говорящим – слушающим», т. е. абстрактно мыслимым носителем языка и реальным носителем языка со всеми его речевыми особенностями. Позднее последователи Н. Хомского стали понимать под этим термином «языковую способность», т. е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя. По Н. Хомскому в основе языковой компетенции лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность конструировать грамматику [9]. В отечественной психолингвистике и лингводидактике концепция Н. Хомского была подвергнута критике, но сам термин прижился и используется в ином значении.

Языковая компетенция понимается в современной науке как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для осуществления контактов с другими.

Е.Д. Божович выделяет в языковой компетенции два компонента: речевой опыт, накопленный в процессах общения и деятельности, и знания о языке, усвоенные в ходе организованного обучения, объединяя тем самым лингвистическую и языковую компетенции [3].

Е.А. Быстрова понимает под языковой компетенцией освоение системы языка, практическое овладение самим языковым материалом [4]. Языковая компетенция является необходимым условием успешной речевой деятельности.

Наличие лингвистической и языковой компетенций еще не является гарантией успешности адекватного употребления лексических единиц, грамматических конструкций в конкретных условиях общения, или коммуникативной ситуации. Для этого необходимо формирование третьего типа компетенции – коммуникативной.

Коммуникативная компетенция трактуется как способность понимать чужие и порождать собственные программы речевого поведения, адекватного коммуникативной ситуации, коммуникативным намерениям, целям, сферам, обстановке общения, а также умение выбирать те лингвистические формы и способы выражения, которые сообразны конкретному коммуникативному акту.

С другой стороны, содержание коммуникативной компетенции определяется как усвоение речеведческих знаний, использование средств языка для целей общения с учетом речевых условий, владение разновидностями речи, навыками анализа текста (определение стиля и типа речи, темы высказывания, основных способов и средств связи). Коммуникативная компетенция складывается на основе языковой и лингвистической.

И.Л. Бим выделяет следующие компоненты коммуникативной компетенции: лингвистическая компетенция (в том числе социолингвистическая) – владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста; тематическая компетенция – владение экстралингвистической информацией, в том числе страноведческой; социокультурная компетенция – поведенческая, в том числе этикетная, знание социокультурного контекста; компенсаторная компетенция – умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного положения; учебная компетенция – умение учиться [2, с. 14].

Как видно из этого обзора компонентов, автор включает в состав коммуникативной компетенции учебный и этнокультуроведческий типы. ЕА. Быстровой выделена этнокультуроведческая компетенция как отдельный тип.

Выделение *этнокультуроведческой компетенции* (культуроведческой, лингвострановедческой) связано с обостренным интересом к кумулятивной функции языка, к языку как средству приобщения к национальной культуре. Такое изучение языка формирует знания о реалиях быта, обычаях, традициях народа, т. е. развивает культуроведческую, этнокультуроведческую компетенцию, которую называют также национально-культурным уровнем владения языком. Культуроведческая компетенция предполагает знание национального речевого этикета, наименований предметов и явлений традиционного

быта, национальных игр, обрядов, обычаев, изобразительного искусства, устного народного творчества и т. д. Кроме этого она включает знание невербальных средств общения (мимики, жестов). Существенное место в формировании культуроведческой компетенции занимает текст художественной литературы как материал для упражнений, как средство духовного и эстетического воспитания и обучения речевому общению.

В последние десятилетия в научной литературе появился еще один вид – *интеркультурная компетенция*, формирование которой невозможно без изучения иностранных языков и других культур. Под интеркультурной компетенцией подразумевают способность к пониманию и принятию «другого», «чужого», отличного от собственного, к открытию новой культуры с помощью другого языка и овладение умением ориентироваться в ней, а также по-новому воспринимать свою собственную культуру. Основой для формирования интеркультурной компетенции являются знания языка, культуры, истории своей страны и страны изучаемого языка и способность к смене перспективы. Языковые знания должны непременно дополняться попыткой понимания чужой культуры, ее представителей, их поступков и поведения, традиций, а также процессов, которые возникают при взаимодействии представителей разных культур.

Место разных типов компетенции в системе целеполагания обучения языкам зависит от того, является ли язык родным или иностранным, а также от возрастной группы. В преподавании родного языка формирование лингвистической и коммуникативной компетенции выступают как две одинаково важные задачи. Однако лингвистическая и языковая компетенции являются средством расширения лингвистического кругозора, языкового развития, формирования языковой личности, рассматривающей язык как специфическую знаковую систему и как общественное явление. В то время как формирование этнокультуроведческой и коммуникативной компетенций способствуют, в первую очередь, общему развитию и обогащению духовного мира, становлению познавательной и коммуникативной культуры языковой личности.

Поскольку типология компетенций основывается на разграничении понятий язык, речь и речевая деятельность, возникает необходимость остановиться на этих феноменах лингвистики.

В отечественном языкознании одним из первых осуществил разделение терминов «язык» и «речь» Л.В. Щерба. Ученым было введено понятие «языковые явления», в состав которых входили: речевая деятельность, языковая система или собственно язык

и языковой материал. Различие между языком и речью (речевой деятельностью) Л.В. Щерба видел в том, что язык есть «некая абстрагированная система языковых отношений», «способы создания новых слов..., а также схем и правил построения языковых единств». В основе речевой деятельности лежат закономерности «сложной игры сложного речевого механизма». При этом языковая система и языковой материал – «это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности» [10].

Эти положения были далее развиты в трудах А.А. Леонтьева. Он выделил «языковую способность» – отражение системы языка в сознании говорящего на этом языке, «языковый процесс», т. е. собственно речь, реализацию языковой способности, и «языковый стандарт» – язык как систему, существующую вне индивида. Речевой деятельностью ученый называет процесс пользования человеком языка для общения [7].

В научной литературе встречаются различные определения понятия «речь». Мы будем придерживаться определения, данного И.А. Зимней. В обобщенном виде оно выглядит следующим образом: «Речь – способ формирования и формулирования мысли как субъективной формы отражения отношений предметов и явлений объективной действительности посредством языка как социально отработанной знаковой системы, представляющий собой единство социального и неповторимо-индивидуального, реализующегося как в процессе формирования, формулирования и выражения своей мысли (акт говорения), так и в процессе воссоздания... чужой мысли (акт слушания). [6, с. 33 – 34]. Далее автор считает, что язык и речь «входят» во внутреннюю структуру речевой деятельности. Речь, выступая как способ формирования и формулирования мысли посредством языка, является одновременно средством и условием общения. Это подчеркивал и Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь»: «речь есть, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания» [5, с. 18].

Выделяя понятие «речевая деятельность», следует подчеркнуть, что, если в разграничении понятий «язык» и «речь» ученые едины, то по отношению к понятиям «речь» и «речевая деятельность» это единство отсутствует. Наиболее универсальной и цельной представляется трактовка соотношения этих понятий, представленная И.А. Зимней, которая рассматривает речевую деятельность как реализацию общественно-коммуникативной деятельности людей в процессе их вербального общения. Любая деятельность осуществляется с помощью определенных средств и способов.

В речевой деятельности таковыми выступают язык и речь. При этом языковая система является средством, а речь способом формирования и формулирования мысли в процессе речевой деятельности.

Анализ теоретических исследований в области лингвистики, методики преподавания языков, педагогики и психологии позволяет нам рассматривать понятие «лингвистическая подготовка», включающее в себя такие компоненты, как: субъект обучения, или целевая группа; процесс обучения; речевая деятельность, как цель лингвистической подготовки и как один из видов деятельности вообще, в том числе, иноязычная речевая деятельность; мотивация к самосовершенствованию в речевой деятельности и к изучению языков; формирование различных типов компетенций.

Лингвистическая подготовка в системе непрерывного образования представляется нам как непрерывный, преемственный процесс, начинающийся с дошкольного учреждения и продолжающийся на всех ступенях и уровнях системы образования.

С нашей точки зрения, лингвистическая подготовка предполагает целенаправленное педагогическое взаимодействие и сотрудничество педагогов с обучаемыми, имеющее целью поэтапное формирование языковой личности, для которой характерен определенный уровень сформированности компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной, этнокультуроведческой и интеркультурной), в зависимости от изучаемого языка (родного или иностранного) и возрастного этапа, а также мотивации к изучению языков и совершенствованию в различных видах речевой деятельности.

Литература

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240с.
2. Бим, И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И.Л. Бим. – М.: Новая школа, 1995. – 128с.
3. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 33–34.
4. Быстрова, Е.А. Компетентный носитель языка / Е.А. Быстрова // Народное образование. – 1998. – №5. – С. 70–71.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь: 5-ое изд. испр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480с.
7. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – №5. – С. 24.

8. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.
9. Хомский, Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский // Новое в лингвистике. Вып. II, ил. – М.: Наука. – 1962. – С. 412–528.
10. Щерба, Л.В. Очередные проблемы языковедения / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 1 – 49.
11. Шурыгина, В.Н. Педагогические условия реализации ранней лингвистической подготовки в системе непрерывного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.01 / В.Н. Шурыгина; МГУ – М., 2000. – 26с.

Крень О.А.
Белорусский государственный университет, Минск

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСТНОМ ПЕРЕВОДЕ

Устный перевод является одним из ключевых академических курсов в цикле общепрофессиональных и специальных дисциплин в системе профессиональной подготовки переводчиков [2]. При подготовке специалистов в области устного перевода следует учитывать ряд особенностей, присущих непосредственно этому виду переводческой деятельности.

В рамках профессионального обучения устному переводу основной целью изучения дисциплины является приобретение студентами профессиональных навыков осуществления устного прямого и обратного перевода (английский язык – русский язык), формирование у студентов профессиональной переводческой компетентности. Базой для формирования и развития профессиональных умений является компетенция, которая трактуется как интегральная характеристика специалиста, позволяющая ему эффективно осуществлять межъязыковую, межкультурную, межличностную профессиональную коммуникацию. Существует несколько определений современной переводческой компетенции. Основываясь на исследованиях Д. Жиля [3], применительно к устному переводу можно выделить следующие аспекты переводческой компетенции:

- *методологическая составляющая* – представления о формах и видах устного перевода, способах осуществления перевода в соответствие с принятыми нормами и принципами;
- *когнитивная составляющая* – умения регулирования и контроля лингво-когнитивных механизмов кодовых переключений

в условиях повышенной эмоциональной напряженности и извне заданного темпа диалога при устном переводе.

- *лингвистическая составляющая* как готовность постоянно пополнять собственные языковые знания, в частности, лексикон, за счет активного усвоения различных терминосистем, готовность адаптироваться к тематическим и жанровым особенностям исходного сообщения.

Очевидно, что обозначенные составляющие переводческой компетенции, требуют поэтапного освоения. В трудах, посвященных переводческой лингводидактике, традиционно указывают следующие этапы обучения переводу: вводный теоретико-практический курс, начальный базовый курс, продолжающий базовый курс, основной практический курс [1].

Рассмотрим ключевые моменты лингводидактического проектирования процесса преподавания академической дисциплины «Устный перевод», разработанного на кафедре теории и практики перевода гуманитарного факультета БГУ на основе указанные выше традиционных этапов обучения этому виду перевода.

Вводный теоретико-практический курс предполагает знакомство студентов с видами устного перевода, принципами переводческой деонтологии, переводческим этикетом, овладение техникой публичного выступления. Именно в рамках этого структурно-тематического модуля формируется представление об особенностях и специфике устного перевода, что предваряет собственно формирование практических умений. Студенты получают представление о функционировании ключевых психологических механизмов, обеспечивающих осуществление устного перевода, что дает им возможность в дальнейшем научиться сознательно управлять этими механизмами. Знакомство студентов с профессиональным кодексом переводчика, принципами переводческой деонтологии, требованиями, предъявляемыми к качеству переводческой продукции, также является неотъемлемой частью теоретической подготовки в рамках дисциплины. Формирование соответствующих умений на данном этапе осуществляется в ходе выполнения следующего комплекса упражнений:

- Лингводидактическое моделирование видов устного перевода (абзацно-фразовый, последовательный, двухсторонний перевод, телефонный перевод, перевод переговоров, перевод с листа и др.).
- Упражнения на развитие кратковременной и оперативной памяти. Например, студентам устно предъявляется ряд чисел с целью запоминания и повтора в прямом и обратном порядках; студентам предлагается повторить вербальный ряд, состоящий из

географических названий, денежных единиц и т. д., не нарушая заданную последовательность.

- Лимитированное по времени (от 30 до 120 секунд) подготовленное выступление на заданную тему (на родном / иностранном языке);
- Лимитированное по времени неподготовленное выступление на заданную тему (на родном / иностранном языке).
- Моделирование «конфликтных ситуаций» в процессе последовательного перевода («перебивы», автокоррекция со стороны выступающего, исправления со стороны слушателей, беседа на повышенных тонах, некорректные высказывания). Такого рода учебные ситуации устного перевода позволяют моделировать и прогнозировать варианты практической реализации принципов переводческой этики и деонтологии.

Аспектами контроля на этом этапе являются: содержание речи (соответствие теме), логика изложения, вербальное выражение и невербальное поведение.

Начальный базовый курс включает формирование навыков применения техник публичного выступления и приемов переводческой записи при восприятии на исходном языке аудируемых или читаемых текстов. Переводческая запись или *универсальная переводческая скоропись* (УПС) является одним из ключевых аспектов устного перевода и включает различные системы переводческой записи, приемы, символы (общие, предикативные, модальные, символы качества, количества, времени и др.). Е.В. Аликина называет УПС «рычагом» в переключении внимания с одной языковой системы на другую, который «соединяет две языковые системы в один код» [1, с. 45]. Следующие упражнения направлены на освоение техники УПС:

- Конспектирование средствами переводческой записи и последующий пересказ на исходном языке текста, воспринимаемого зрительно. Первоначально упражнение выполняется на родном языке, далее – на иностранном. Опора на исходный текст при пересказе не допускается.
- Конспектирование средствами переводческой записи и пересказ на исходном языке текста, воспринимаемого на слух.

Аспектами контроля на этом этапе являются: понимание исходного текста, скорость переводческой записи, адекватность и полнота передаваемого содержания с опорой на переводческую запись, вербальное выражение и невербальное поведение.

Продолжающий базовый курс предполагает совершенствование умений применения техник публичного выступления и переводческой записи при выступлениях с монологическими высказываниями.

Лингводидактическая организация обучения включает следующие формы работы:

- Моделирование сложных ситуаций в процессе устного перевода монологических вступлений.
- Конспектирование средствами переводческой записи воспринимаемого иноязычного устного текста с прогрессирующим темпом речи (медленный, средний, быстрый темп) и последующий резюмирующий перевод.
- Лимитированное по времени (120 – 180 секунд) неподготовленное выступление на заданную тему на иностранном языке.

Основной практический курс является самым насыщенным по содержанию и продолжительным по времени и предполагает дальнейшее совершенствование умений осуществления устного резюмирующего, абзацно-фразового, последовательного одностороннего / двустороннего перевода, перевода с листа посредством формирования переводческой лингводидактической среды, приближенной к реальным условиям профессиональной деятельности. На этом этапе студенты на практике применяют знания, полученные на предыдущих этапах обучения, а также совершенствуют весь комплекс умений устного перевода. В рамках данного этапа выделяются следующие формы работы:

- Устный резюмирующий перевод письменных текстов (1500 – 2000 печатных знаков) на иностранном / родном языке с опорой на переводческую запись.
- Устный последовательный перевод письменных текстов (1500 – 2000 печатных знаков) на иностранном / родном языке (перевод с листа).
- Устный резюмирующий перевод устных выступлений на иностранном / родном языке (3 – 5 минут звучания) с опорой на переводческую запись.
- Устный последовательный перевод устных выступлений на иностранном / родном языке (3 – 5 минут звучания) с опорой на переводческую запись (абзацно-фразовый перевод).
- Последовательный перевод устного выступления на иностранном языке (фрагменты по 2 – 3 минуты звучания) без опоры на переводческую запись.
- Моделирование ситуаций синхронного перевода и перевода нашептыванием. В рамках учебной дисциплины «Устный перевод» достаточным представляется общее знакомство с особенностями синхронного перевода: формирование соответствующих умений

предполагается при изучении самостоятельного курса «Синхронный перевод» [2].

В качестве материала для перевода выступают аутентичные сообщения различных тематик и жанров в формате письменного текста, аудио- и видеозаписи.

Для успешного усвоения учебного курса студенты должны дополнительно выполнять ряд заданий и упражнений, предназначенных для самостоятельной работы вне аудитории:

- Обратный перевод (осуществляется обратный перевод уже переведенного текста на язык оригинала для последующего сравнения оригинала и перевода второго порядка).
- Отработка и запись перевода прецизионной информации с использованием текстов, насыщенных элементами прецизионной информации: *буквенной* (имена собственные, географические названия, названия организаций, фирм, корпораций, месяцев и дней недели, торговые марки), *цифровой* (числительные, даты).
- Прослушивание записей или просмотр передач ТВ, видеоматериалов с различными вариантами английского (US, Australia, South Africa) и «broken English» (India, Africa, South-East Asia, etc.) с последующим резюмирующим переводом воспринятой информации.
- Запись своего перевода на диктофон и анализ записи (дикция, интонация, громкость голоса, темп, паузы).
- Выполнение устного перевода перед зеркалом, контролируя невербальное поведение.
- Упражнения на тренировку сочетаемости и ее различных допустимых вариантов в русском и английском языках.
- Тренировка распределения внимания (например, при одновременном осуществлении перевода и рисования, перебора бумаг, просматривания фотографий, журналов и т. д.).
- Развитие речи – осуществление синонимических замен (повторный перевод одного и того же текста с целью использования синонимических слов и выражение, а также с целью сокращения объема текста на языке перевода).
- Выполнение практических заданий на развитие «артистизма» − тренировка дыхания (речь на выдохе), избегание слов-паразитов и т. д.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. Формирование переводческой профессиональной компетентности при обучении устному переводу следует проводить поэтапно, учитывая

методологическую, когнитивную и лингвистическую составляющие. Причем методологическая и когнитивная составляющие являются основой для успешного усвоения лингвистических аспектов устного перевода. Поскольку устный перевод относится к стрессовым видам переводческой деятельности, значительное внимание следует уделять психологической подготовке студентов. Немаловажно и формирование умения контролировать свое невербальное поведение в зависимости от коммуникативной ситуацией и правильно трактовать невербальное поведение партнеров.

Литература

1. Аликина, Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: Учеб. пособие / Е.В. Аликина. – М.: Восточная книга, 2010. – 192 с.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь для первой высшей ступени образования по специальности 1-21 06 01-02 «Современные иностранные языки (перевод)»; разработан УО МГЛУ, исполнители: Баранова Н.П., Бабинская П.М., Горлатов А.М. и др. – Минск, 2008. – 50 с.
3. Gile D. Testing the efforts' models tightrope hypothesis in simultaneous interpreting – a contribution / D. Gile // Hermes. Journal of Linguistics. – 1999. – P. 153 – 172.

Мороз М.В.
Белорусский государственный университет, Минск
Научный руководитель – к. психол. н. Уланович О.И.

АССОЦИАТИВНАЯ СТРУКТУРА СОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

В центре внимания авторов современных лингвистических исследований оказываются вербально выраженные ментальные понятия, находящиеся в отношении ассоциативных связей друг с другом и образующие ассоциативные поля. Внутри таких полей происходит объединение слов-ассоциатов (реакций) вокруг слова-стимула, благодаря чему последний расширяет свое значение [2].

Состав и количество ассоциативных реакций зависит от личности индивида, поскольку очевидно, что ассоциативные поля в нашем сознании субъективны. Однако принадлежность к определенному народу, культуре является основой для формирования центра или «ядра» ассоциативного поля, относительно стабильного у всех носителей языка, состоящего из схожих концептов и демонстри-

рующего регулярно повторяемые в данном языке ассоциативные связи между элементами (словами) ядра ассоциативного поля. В психолингвистических исследованиях обращается внимание на зависимость ассоциаций и ассоциативных связей в сознании индивида от культурно-исторических традиций страны. Значительная часть ассоциаций обусловлена речевыми штампами, клише, свойственными данной культуре. Не исключено, что на характер ассоциативных связей также влияют возраст, профессия человека, а также географические и исторические условия существования языкового сообщества.

Исследование содержания языкового сознания человека в условиях билингвизма, или двуязычия, является одной из наиболее актуальных тем в психолингвистике. По мнению ученых, при рассмотрении этого явления следует исходить из того, что существует первичная языковая система, используемая для общения – первый родной язык, и вторичная – второй родной язык или иностранный язык (эти понятия не тождественны).

Монолингв – человек, использующий во всех речевых ситуациях один язык, не прибегая к другому языку, даже при владении им. Все мы является именно монолигвами, так как, даже владея английским языком, не используем его в ситуациях естественного общения, что определено объективными обстоятельствами – монолингвальным обществом. В случае же, если индивид является носителем двух языковых систем и регулярно использует их в общении (не только учебном), то его можно назвать билингвом.

Ученые выделяют различные типы билингвизма. По критерию способа изучения иностранного языка различают естественный и искусственный билингвизм. Первый тип формируется у человека в том случае, когда он проживает в стране изучаемого языка или имеет возможность постоянного общения с носителями этого языка. Второй же тип билингвизма присущ тем людям, которые изучают иностранный язык в условиях создания лингводидактической двуязычной среды в учреждениях образования. Вопрос заключается в том, каким же образом в условиях билингвизма в нашем сознании происходит взаимодействие двух и более языковых систем.

Согласно исследованиям ученых при естественном или искусственном двуязычии разноязычные системы могут функционировать совершенно независимо друг от друга и независимо от уровня владения языком. Некоторые лингвисты отмечают, что билингвизм не просто пересечение двух семиотических систем, а особое когнитивное образование, функционирующее на основе механизма переключения кодов.

Ю.И. Алферова предполагает, что в процессе овладения иностранным языком индивид сталкивается с проблемой переструктурирования концептов, сложившихся при усвоении родного языка в процессе формирования сознания [1]. Поскольку владеть языком в качестве средства общения в идеале означает опосредовать свое мышление во внутренней речи на этом языке, то, стало быть, и весь процесс обучения языку следует понимать как процесс формирования внутренней речи на иностранном языке, что в обязательном порядке предполагает и переструктурирование концептуального языкового сознания человека.

Формирование ассоциативных семантических полей, объединяющих вербальные концепты слов родного языка – процесс достаточно длительный, интуитивный и спонтанный. Важным для теории и практики перевода представляется выяснение вопроса, являются ли ментальные схемы, сформированные на родном языке, «фундаментом» при формировании таковых на иностранном. Для проверки данной гипотезы нами был проведен эксперимент свободных ассоциаций.

На сегодняшний день ассоциативный эксперимент является наиболее разработанным методом психолингвистического анализа семантики. Он представляет собой прием, направленный на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида на основе его предшествующего опыта. Обычно различают три вида ассоциативных экспериментов: *свободный, направленный, цепной.* Считается, что свободный эксперимент в силу своей открытости и вариативности обладает более широкими диагностическими возможностями, и поэтому наиболее популярен.

Установлено, что на ассоциации, полученные в свободном ассоциативном эксперименте, влияют два фактора: «лингвистический» – определенные характеристики стимульного слова – и «прагматический» – влияние личности самого испытуемого. Однако, думается, что к этим факторам можно добавить и условия проведения самого эксперимента, что и было учтено в нашем исследовании.

В настоящем исследовании участникам эксперимента были предложены 20 слов-стимулов, обладающих различными семантическими и грамматическими характеристиками (существительные – бытовая лексика (5) и научные термины (5), прилагательные (5) и глагольные выражения (5)). В условия ограничения времени испытуемым предлагалось записать первое пришедшее слово-реакцию на предложенное слово-стимул из экспериментального списка. Эксперимент проводился в два этапа: на первом этапе испытуемым предлагался список слов на русском языке,

на втором этапе – на английском. Списки предложенных слов-стимулов представляли собой эквивалентные лексические единицы.

При анализе полученных результатов устанавливался тип языковой ассоциативной связи между словом-стимулом и словом-реакцией. *Парадигматические* связи составили слова-реакции того же грамматического класса, что и слова-стимулы («подушка – безопасность», «sofa – bed»). *Синтагматическая* связь предполагает наличие между стимулом и реакцией синтаксических отношений, т. е. наблюдается возможность образования словосочетаний из данных пар слов («постоянный – ток», «political – party»).

В результате были получены следующие устойчивые соотношения: для слов-стимулов, относящихся к научным терминам, наиболее характерна парадигматическая ассоциативная связь, для прилагательных и глагольных сочетаний преобладающим видом связи является синтагматическая, для существительных бытового лексикона – соотношение вероятности установления парадигматической и синтагматической связей составляет 50%:50%.

Далее был осуществлен качественный сравнительный анализ совпадающих реакций на эквивалентные слова-стимулы в обоих языках, что позволило выделить следующие группы слов по критерию особенностей ментального репрезентирования лексикона на родном и иностранном языках.

В первую группу входят те лексические единицы, семантические поля которых на обоих языках по составу и семантике входящих в них элементов схожи, вплоть до полной аналогии и совпадения. Таковыми в настоящем исследовании выступили следующие пары: «pillow – soft» / «подушка – мягкая», «library – book» / «библиотека – книга», «голубой – небо, цвет» / «blue – sky, colour».

Ко второй группе относятся ассоциативные пары, в которых наблюдается частичное совпадение по некоторым значениям, но заметное различие по составу и семантике входящих в них элементов. Эту группу составили следующие пары: «арбуз – сладкий, сочный» / «watermelon – tasty, sweet», «магнит – притяжение, холодильник» / «magnet – iron, gravity», «диван – мягкий, удобный» / «sofa – comfortable, bed».

Третью группу составляют слова лексикона, семантические поля которых на русском и английском языках полностью отличаются по составу и значению входящих в них элементов: «болезнь – тяжелая, поликлиника» / «illness – bad, disease», «вишневый – сад, компот, пирог» / «cherry-like – red, colour», «постоянный – ток, клиент» / «constant – current, permanent».

К четвертой группе можно отнести те эквивалентные слова-стимулы, которые представлены в сознании говорящих в виде вполне сформированных коллективных ассоциативных полей на русском языке, тогда как эквиваленты на английском языке вызывают только индивидуальные единичные несовпадающие реакции. Следовательно, эти иноязычные слова не концептуализированы и представляют собой доконцептуальный слой иноязычного лексикона: «есть кашу – eat porridge» / «писать письма – write letters».

И отдельно можно указать на существование немногочисленной пятой группы слов, семантические поля которых не сформированы ни на родном, ни на иностранном языках, т.е. имеют место единичные, не совпадающие реакции по всей выборке. Здесь примеры слов-реакций единичны из-за отсутствия четко сформированного семантического поля в сознании испытуемых.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы. Языкове единицы родного языка представлены в нашем сознании в более развернутой системе семантических связей и образуют более устойчивые связи с другими словами; соответствующие семантические поля четче очерчены и имеют более стабильные ядра. Семантические поля иноязычных единиц менее структурированы; связи между элементами зачастую единичны, случайны, ситуативны и индивидуальны. Большинство слов иноязычного лексикона структурно представлены в сознании двуязычного человека (билингва) в виде автономных семантических полей, индивидуально своеобразных по семантике и составу элементов, а также не соотносимых с семантическими полями эквивалентных лексических единиц на русском языке.

Таким образом, можно полагать, что при усвоении языкового материала второго, третьего и т. д. иностранного языков имеет место не органичная интеграция новых языковых знаков в уже сформированную в сознании личности сеть семантических полей через сопоставление значений и форм. Напротив, происходит формирование автономных семантических полей для единиц иностранного языка, что и знаменует процесс концептуализации лексикона.

Дальнейший анализ результатов эксперимента включал установление типа логической связи внутри ассоциативных пар, что предполагает отнесение ее к одному из следующих видов отношений: смысловая близость ассоциируемых слов (синонимы); смысловая противопоставленность (антонимы); отношение «общее – частное»; отношение «часть – целое»; отношение каузальности (причина – следствие); ассоциация по смежности; ассоциация по сходству;

ассоциация по созвучности ; ассоциация, обусловлена речевыми штампами, клише [4, с. 213].

Типы представленных логических связей оказались следующими. Существительные класса бытовой лексики и в родном, и иностранном языках формируют в сознании носителя ассоциативные пары на основе отношения смежности: «illness – bed», «sofa – sleeping», «арбуз – лето», в редких случаях – на основе смысловой близости. Слова-стимулы, являющиеся научными терминами, склонны образовывать ассоциативные пары на основе отношения «часть-целое»: «atomic weight – physics, element, atom», «genetic code – human», «атмосфера – земля», «атомная масса – ядро».

Глагольные сочетания-стимулы вместе с данными на них словами-реакциями, представляют собой примеры связей на основе отношения казуальности: «go in for sport – healthy, cool», «read a book – interesting, boring», «есть кашу – полезно», а также ассоциации по смежности, что в большей степени характерно для иноязычных слов, чем для слов родного языка: «eat porridge – breakfast, child, bowl, morning», «write letters – address, envelope, pencil, pen», «go boating – sea, river, lake».

И, наконец, прилагательные-стимулы и предложенные реакции, в отличие от большинства слов остальных классов, представляют собой ассоциации, обусловленные речевыми штампами, клише: «политический – курс, лидер, деятель, скандал», «вишневый – сад», «постоянный – ток», «голубой – вагон, небо», «economic – reforms, crisis, system, situation, policy», «blue – colour, sky, moon».

Таким образом, с одной стороны, анализ эмпирического исследования выявил, что языковое сознание билингва представлено автономно сформированными и независимо функционирующими системами вербальных концептов по языкам, взаимное переключение между которыми возможно в рамках оперативной памяти. Заметные отличия концептуальных вербальных систем по составу, семантике и силе ассоциативных связей между концептами внутри семантических полей позволяют фиксировать непараллельность и асимметричность в процессах концептуализации сознания на знаковой основе родного и иностранного языков. С другой стороны, магистральный путь семантизации лексикона и формирования логико-концептуальных соответствий в сознании человека един как для усвоения родного, так и для иностранного языков, что отражено в полном совпадении типов логических связей аналогичных концептуальных структур.

Литература

1. Алферова, Ю.А. Особенности функционирования языкового сознания в условиях учебного билингвизма / Ю.А. Алферова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://study-english.info/article082.php. – Дата доступа: 09.04. 2012.
2. Кудрявцева, Н.Г. Ассоциативное поле концепта «столица» в сознании носителей русского языка / Н.Г. Кудрявцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://science.crimea.edu/zapiski/2006/filologiya/uch_19_2fn/ kudryavtseva _23.pdf. – Дата доступа: 08.04.2011
3. Макина А. Язык как экспликация культурного опыта писателя-билингва: Автореф. дис. ... канд. филол. наук; 10.02.19 / А. Макина. – Ярославль, 2002. – 24 с.
4. Уланович О.И. Психолингвистик: Учеб. пособие / О.И. Уланович. – Минск: Изд-во «Гревцова», 2010. – 239 с.

Одинцова М.А.
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск
Значенок В.С.
Белорусский государственный университет, Минск

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АУДИТОРИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Совершенное владение искусством говорения на английском языке является приоритетным направлением для тех, кто выбрал его изучение в качестве иностранного. Уровень прогресса в его изучении и эффективность зачастую определяется именно овладением таким аспектом, как говорение. Критериями определения уровня являются беглость и произвольность высказываний, адекватный подбор языковых и речевых конструкций, способность адекватно реагировать в различных коммуникативных ситуациях. Поиск лучшего подхода в обучении говорению на иностранном языке уже с давних пор является предметом дискуссий как методистов, так и преподавателей-практиков. На сегодняшний день насчитываются десятки методик и технологий обучения иностранному языку, от прямых методов, базирующихся на взаимодействии коммуникантов во время говорения (ролевые игры, интервью, обсуждения и т.д.) до так называемых косвенных методов, нацеленных на создание условий такого взаимодействия (проблемные методики, программное обучение).

Изучая говорение как вид иноязычной речевой деятельности, учеными-лингвистами были выделены особенности разговорного

дискурса и установлены признаки, отличающие его от письменного. По мнению американского исследователя П. Джоунс, первым и главным отличием устной речи от письменной является целевой компонент. Совершая устный коммуникативный акт, его участники преимущественно либо стремятся совместно решить проблему, либо почувствовать эмоциональную поддержку. Целью же письменной речи, по мнению автора, как правило, является констатация факта: письмо представляет собой своеобразный отчет о прошедших событиях и действиях коммуникантов [6, с. 15].

Таким образом, при подборе материала, а также самой методики обучения иностранному языку необходимо учитывать различия в дискурсивных функциях устной и письменной речи, подбирая виды работы и языковой материал, соответствующий каждому из них. На это указывают не только американские, но и российские исследователи (М.М. Бахтин, О.Д. Митрофанова, М.К. Кабардов и др.), рассматривая этот вопрос в рамках языковой, речевой и коммуникативной компетенций.

Анализ подходов к классификации функций говорения в процессе речевого взаимодействия позволяет нам выделить следующие варианты: а) говорение как инструмент налаживания социальных контактов (Д. Браун, Д. Юл); б) говорение как средство взаимодействия и обмена информацией (Д. Браун, Д. Юл, М.М. Бахтин); в) говорение как средство реализации интересов одного из коммуникантов (влияние на собеседника, убеждение, манипулирование) (И.А. Зимняя, О.Р. Казарцева); г) говорение как способ эмоциональной регуляции и самоактуализации (Л.В. Щерба, Д.Н. Узнадзе). Овладение каждой из этих функций требует своего подхода в обучении говорению. Остановимся на некоторых из них более подробно.

Говорение как инструмент налаживания социальных контактов подразумевает беседу или диалог, где первичной является социальная установка. Когда люди встречаются, они обмениваются приветствиями, поддерживают легкую беседу, рассказывают последние события, произошедшие в их жизни, стремятся быть или выглядеть дружелюбными. В таком коммуникативном акте центром коммуникации являются сами собеседники, а не предмет их беседы. Такая беседа может быть не только случайной или повседневной, но и официальной, в зависимости от обстоятельств. Ведение беседы предполагает учет следующих признаков: социальная направленность, случайность или официальность разговора, наличие или отсутствие субординации, использование жестикуляции, клишированность высказываний [7, с. 218].

Поддержание такого разговора на иностранном языке требует владения следующими компетенциями: умение правильно начать и закончить беседу, выбрать подходящую тему разговора и поддержать мнение собеседника, умение сменить тему разговора, соблюдать пространственно-дистанционные характеристики личного общения с учетом межкультурных различий. Примерами такого вида иноязычной речевой деятельности могут быть следующие случаи общения: беседа с рядом сидящим пассажиром, во время полета (вежливая беседа, не подразумевающая никаких отношений в будущем), случайная беседа в кафе или баре, разговор студента с преподавателем во время ожидания лифта (вежливая беседа для поддержания разговора). Освоение этого жанра устноречевого взаимодействия на иностранном языке может быть долгим и трудным. Учащиеся часто отмечают, что они чувствуют себя немного растерянными, пытаясь подобрать нужные слова, адекватную реплику и правильно отреагировать, и, что для них естественно, стараются избегать таких ситуаций.

Говорение как средство взаимодействия и обмена информацией представляет собой такой жанр устного речевого взаимодействия, при котором все внимание обращено на то, что вы непосредственно говорите и делаете. Основной целью такой беседы является предмет разговора, а не установление социальных отношений. Часто беседа проходит параллельно с другой деятельностью, связанной с разрешением профессиональных, научных, учебных и других вопросов. Различают два типа такой беседы. Первый основывается на ситуациях, в которых для участников важна полученная информация, второй тип – достижение желаемой цели.

В качестве примеров такой беседы могут быть представлены различные виды обсуждений (учебных вопросов в учебной группе, плана осмотра достопримечательностей и т. д.), деловые телефонные разговоры, покупка товаров в магазине, заказ еды в ресторане и др. При обучении таким беседам на иностранном языке широко используются ролевые и деловые игры. Лингводидактическое моделирование процесса формирования коммуникативных умений ведения такой беседы предполагает учет следующих особенностей вербального взаимодействия: акцентуация на контексте, а не личности собеседников, второстепенность лингвистической точности при формулировании высказываний, высокая частотность вопросов, переспросов, повторений, четкое и адекватное описание потребностей коммуникантов, нацеленность на достижение поставленной неречевой задачи. С целью достижения поставленных коммуникативных задач коммуниканты должны обладать необходимыми языковыми

компетенциями постановки вопроса, подтверждения, переспроса, выражения согласия или несогласия; умениями аргументации, логического построения речевого материала. 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.

Существуют определенные педагогические и психологические технологии, отвечающие указанным требованиям. Ролевые и деловые игры давно используются в практике обучения иностранному языку. Такие методы как 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 1 – 3 курсов языковых и неязыковых специальностей, 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.

Другим видом работы является имитационное моделирование или методика мозговой атаки. К примеру, групповые обсуждения могут инициировать сами студенты. Первоначально задача двух групп состоит в том, чтобы составить список дискуссионных утверждений. Через некоторое время они обмениваются списками, обсуждают полученные утверждения и делятся мнениями. Например, *«Schools should do away with exams», «Vegetarianism is the only healthy life style»* или *«The Olympic Games are a waste of money».*

Обучение устноречевому взаимодействию, безусловно, является сложным видом работы, поскольку, беседа-взаимодействие происходит на основе негласных разговорных правил. Как и в первом виде говорения, учащиеся должны знать, как правильно начать и закончить беседу, поддержать легкое общение, рассказать о каком-либо своем опыте, и, конечно, как правильно реагировать и отвечать на реплики партнера. Примером подготовки к ролевой (деловой) игре может быть дополнение диалога, в котором отсутствуют ответы-реакции. Работа ведется в парах: сначала студенты добавляют ответы-реакции к диалогу,

затем воспроизводят диалог целиком, далее на основе образца составляют свой собственный. Другим средством являются фразы-стимулы, на которые студенты должны отреагировать, например: *«I didn't sleep very well last night», «Look what I bought on Sunday. Do you like it?»* и др. Такой вид работы может строиться на основе диалога-образца, что существенно облегчает задачу учащихся.

Несмотря на разнообразие и доступность учебных ресурсов, посвященных развитию навыков говорения, многие преподаватели и учителя средних школ, к сожалению, не обладают необходимым арсеналом методик и акцентируют свою работу на репродуктивных видах устной речевой деятельности (пересказ, воспроизведение диалога наизусть и пр.). Очевидно, такие виды работы не способствуют развитию неподготовленной речи, и учащийся, попав в естественную языковую среду, не способен справиться с элементарной коммуникативной задачей.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы дать ряд рекомендаций по обучению говорению. Планируя урок, имеющий целью формирование, развитие или совершенствование умений устной речи, необходимо учитывать подбор языкового и речевого материала, а также форм и видов работы с учетом коммуникативной функциональности. Для этого преподаватель должен решить ряд следующих вопросов:

1. Какому жанру устноречевого взаимодействия мы будем обучать? Какова его целевая установка?

2. На каких принципах строится выбранный нами вид беседы? Каковы его признаки и отличительные характеристики?

3. Соответствует ли уровень подготовки аудитории к такому виду говорения? Какой языковой материал нам понадобиться?

4. На какие этапы делится подготовка и проведение такого вида говорения? Какие формы работы мы можем при этом задействовать?

5. Какие ресурсы и языковая поддержка нам понадобятся (раздаточные материалы, ТСО)?

6. Каков ожидаемый уровень результатов? Будет ли он свидетельствовать о возможности применения приобретенного навыка в ситуации реального общения?

Следуя указанным рекомендациям, обучение говорению, на наш взгляд, будет более продуктивным, а сам процесс обучения – более разнообразным и интересным.

Литература

1. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, 2001.– 428 с.
2. 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., 2001. – 52 с.
3. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика общения: Учеб. пособие / О.М. Казарцева. – М.: Наука, 1998. – 496 с.
4. Узнадзе, Д.Н. Психология установки. / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 414 с.
5. Brown, G., Yule, G. Teaching the Spoken Language / G. Brown, G. Yule, – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 162 p.
6. Jones, P. Planning an oral language program / P. Jones. – Melbourne: PETA, 1996. – P. 12 – 26.
7. Tsang, W.K, Wong, M. Conversational English: an interactive, collaborative and reflective approach / W. K. Tsang, M. Wong // Methodology in Language Teaching. – New York: Cambridge University Press, 2002. – P. 212 – 224.

Садохо Н.М.
Государственное учреждение образования
«Гимназия № 31 г. Минска»

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Положение о необходимости усвоения иностранного языка в тесной связи с культурой народа-носителя данного языка уже давно воспринимается в современной лингводидактике как аксиома. Это и явилось стимулом совершаемого ныне перехода к *межкультурной парадигме языкового образования*, ориентированной, прежде всего, на формирование «поликультурной многоязычной личности, способной и готовой к взаимодействию с коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков» [3]. В этой связи важную роль приобретают лингвострановедческие и культуроведческие факты, умело вплетенные в актуально изучаемый языковой и речевой материал, что обеспечивает повышение познавательной активности учеников, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач.

Ряд исследователей (З.Н. Никитенко, О.М. Осиянова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина и др.) полагают, что только акцентуация того факта, что язык – это знаковое воплощение культуры, менталитета, истории, образа мысли и существования целого народа, способна обеспечить эффективное поддержание интереса к языку и повышение мотивации к его изучению.

Существуют два подхода к взаимосвязанному обучению языку и культуре: обществоведческий и филологический. Обществоведческий подход основывается на дисциплине «Страноведение», традиционно связанной с изучением любого иностранного языка и включающей разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Термин «Лингвострановедение» подчеркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – информирует о социокультурно-исторических аспектах страны. Если страноведение является обществоведческой дисциплиной, независимо от языка преподавания, то лингвострановедение является филологической дисциплиной, преподаваемой не в качестве самостоятельного учебного предмета, а интегративно – в контексте занятий по практике языка.

Сведения страноведческого характера должны быть обязательным компонентом при формировании коммуникативной компетенции. Если раньше эти сведения сопровождали базовый курс иностранного языка, возникая периодически как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект должен стать неотъемлемой частью уроков иностранного языка, особенно в старших классах средней школы и школы с углубленным изучением языка.

Под *лингвострановедческой компетенцией* неаутентичной языковой личности Е.И. Воробьева предлагает понимать «способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения» [1].

Как следует из этого определения, лингвострановедение видит одной из своих задач изучение *культурно маркированных языковых единиц*. Необходимость специального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которые важно понять именно так, как их понимает носитель языка, ощущается во всех случаях работы с аутентичными материалами: художественной литературой,

медиатекстами, аудио- и видеоматериалами. Учет социокультурного контекста функционирования иноязычных единиц при формировании и совершенствовании лексических навыков на уроках иностранного языка превращает собственно процесс изучения лексики из механического заучивания в процесс проникновения и «ощущения» тонких аспектов семантики культурно маркированной лексики.

Изучение новых слов в этом случае уже не представляется ученику процессом запоминания через многократное повторение, а видится как особого рода познание мира через призму воплощенных в знаках языка образов, чувств, эмоций, истории народа. Языковые единицы преподносятся как носители информации об особенностях менталитета и поведенческих норм иноязычного сообщества.

К категории культурно маркированной лексики, изучение которой предполагается в рамках предмета «Иностранный язык» в учреждениях образования среднего звена, относятся так называемые *слова-реалии*, представляющие собой, по сути, фрагменты концентрированной инофонной действительности.

Несмотря на широкий интерес к теме, в исследовательской литературе нет четких критериев определения реалий.

По мнению Г.Д. Томахина *реалии* – «это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п.» [5, с. 5]. С.Г. Тер-Минасова, в свою очередь, трактует реалии как слова, обозначающие предметы культуры, быта, среды, которым в иной культуре (и понятийной системе) соответствуют полные или частичные пробелы [4, с. 19]. Общим в различных определениях реалий является признание того факта, что в реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: появление новых реалий материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий в языке, так как лексика чутко реагирует на все изменения общественной жизни, что объясняет выделение реалий-неологизмов, историзмов, архаизмов.

Возвращаясь к вопросу о категоризации реалий, можно отметить их двоякое понимание, воплощающее, по сути, их двоякое существование в культуре. С одной стороны, реалия – предмет или явление, характерное для истории, культуры, уклада жизни социума. С другой стороны, реалия – номинативная лексическая единица, обозначающая предметы-реалии. К языковым реалиям помимо слов-названий объектов-реалий также стоит отнести и пословицы, афоризмы,

поговорки, фразеологизмы – речевые единицы, непосредственно вербальное воплощение культурного колорита.

Интересной представляется точка зрения В.П. Конецкой, которая рассматривает реалии не просто как предметы объективной реальности, но как особые референты – элементы объективной реальности, отраженные в сознании, т. е. предметы мысли, с которыми соотнесено данное языковое соответствие [2, с. 52]. Следовательно, усвоение языковых реалий есть не просто заучивание фонографической оболочки слова, и не просто усвоение значения слова (т.е. понимание того, какое явление действительности обозначается лексической единицей), но формирование в сознании соответствующего концепта – совокупности вербального знака и ментального образа реального объекта.

Вербальные реалии многочисленны, что требует их лингводидактической классификации с целью грамотной организации содержания обучения. Наиболее логичной представляется группировка реалий на основе экстралингвистического критерия. Г.Д. Томахин выделяет географические, культурно-исторические, общественно-политические и этнографические реалии. Так, при изучении темы «Let's have fun» усвоению подлежат следующие культурно-исторических реалии: «masked balls», «gondola rides», «barbecue», «Halloween party», «Guy Fawkes night» и др. При знакомстве с географией и историей стран изучаемого языка вокабуляр включает обширный список географических наряду с культурно-историческими реалиями: «Roman Catholic Church», «the British Throne», «Stonehenge», «the Lake District», «the Mayflower», «the Great Fire of London» и др. Знакомство с общественно-политическими реалиями предусмотрено в рамках тем о политическом устройстве стран изучаемого языка: «the US Congress», «the Cabinet», «the Bill of Rights», «the House of Commons» и др.

Усвоение лексики, формирование и совершенствование лексических навыков на материале реалий требует *моделирования особой лингводидактической среды* с целью обеспечения поддержки в образах, эмоциях, действиях, формирования отношения, оценки, рефлексии – методически грамотной реализации лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку. Думается, когда говорят о национально-культурной специфике средств коммуникации – реалий, в частности, – речь идет не о зафиксированных в самих коммуникативных единицах национальных особенностях мышления или поведения, а о специфике психологического наполнения в сознании говорящего (учащегося), формируемого за коммуникативными знаками. «Сам языковой знак вне социокультурно-исторического контекста имеет лишь значение и является семантически

значимым, но коммуникативно (психологически) нейтральным» [6, с. 46]. Моделирование лингводидактической среды именно предполагает создание оптимальных условий для формирования в сознании учащихся при усвоении реалий некоторого концепта – психологического образования, интегрирующего образ, отношение, оценку, общепринятую семантику, культурно-исторический смысл.

Особенно продуктивным в этом случае видится привлечение визуальных документов (visual documents), обладающих свойством интерпретируемости, контекстной обусловленностью, уровневой смысловой структурой (содержание – общий смысл – скрытый смысл (импликация) – глубинный смысл), поддающихся обобщению и коммуникативно значимых.

УМК «Magic Tour», разработанный белорусскими авторами в качестве информационно-методического обеспечения процесса обучения английскому языку учащихся средней возрастной группы (5 – 8 классы), содержит обширный визуальный материал, призванный помочь в создании лингводидактической среды. Предлагаемый в учебниках визуальный материал позволяет воссоздавать социальный контекст, вызывать у учащихся эмоциональный отклик, формировать особый тип рефлексии через поддержку в образах и оценку явления. Причем, важно отметить, что функция визуальных документов в учебниках не замыкается в рамках контекстомоделирования. Работа с визуальным материалом предполагает речевое сопровождение. Это могут быть коммуникативные задания разной степени сложности для учащихся разных возрастных групп и уровней языковой подготовки: подбор слов, соответствующих тематике картинки, описание изображения, анализ деталей, интерпретация, придумывание рассказа, поиск и формулирование заголовка (слогана) к картинке, выявление смысла.

Однако ни один УМК не является самодостаточным информационно-методическим материалом. Поиску дополнительного языкового материала и методического сопровождения отводится каждым учителем значительное время в рамках индивидуальной методической работы. К такого рода творческой исследовательской деятельности привлекаются и сами учащиеся при подготовке проектов. Перспективным видится привлечение аутентичных материалов: музыкальных произведений, учебного кино, газетных материалов, песен.

Одной из продуктивных форм работы в рамках лингвострановедческого подхода является стимулирование соревновательного духа и здоровой конкуренции при организации

различных конкурсных мероприятий. Так, при изучении лингвострановедческой темы «Австралия» (7 класс), включающей знакомство с географическим положением страны, историей, животным и растительным миром, особенностями жизни и быта, нами привлекался обширный визуальный материал, аудио- и видеозаписи. Соревновательное мероприятие по теме выявило глубокое усвоение учащимися материала: реалий, географических и страноведческих фактов. Примером одного из соревновательных этапов может случить следующее задание – «Question Game»: *On the screen there are 12 questions. Each question has its price. If the question is easy, it costs 10, the most difficult question costs 50. Choose a question you want to answer. One person should choose the price and answer the question. Answer the questions in turn. You shouldn't discuss these questions with your partners.*

10 – What is the capital of Australia?
10 – Who discovered Australia?
10 – What is the population of Australia?
20 – How many km are covered with great deserts?
20 – Where do people speak more than 700 different languages?
20 – What are the biggest cities in Australia?
30 – Who was the first to discover Australia?
30 – What is the highest mountain in Australia?
30 – What are the states and territories in Australia?
50 – What are three different climates in Australia?
50 – What agricultural products is Australia famous for?
50 – Can you name as many unusual animals and birds as you can of Australia?

Такая работа формирует у учащихся не только мировоззрение, но и мироощущение, обучение становится более информативным и содержательным.

При изучении темы «День Святого Валентина» («St. Valentine's Day») нами привлекались дополнительные факты и сведения об истории возникновения, символике, традициях и обычаях этого праздника. Учащимся было предложено разучить стихотворения и песни по теме. На одном из занятий готовились и подписывались «валентинки». Привлечение творческих заданий, предметной (невербальной) деятельности обеспечивает оптимальное усвоение реалий и лингвострановедческой информации за счет погружения в социокультурную среду функционирования иностранного языка.

Изучение иностранного языка обладает огромным образовательным потенциалом: информирует, воспитывает, обучает, развивает за счет, во-первых, сосуществования в рамках одной учебной дисциплины ряда предметов – географии, истории, культурологии,

филологии, а во-вторых, благодаря взаимосвязанной реализации когнитивной, коммуникативной и экспрессивной функций языка.

В рамках темы о молодежных организациях учащиеся изучают виды организаций, их символику, цели, задачи, деятельность – факты, выступающие предметом изучения обществоведения. При изучении темы «Искусство» учащиеся знакомятся с именами известных мастеров живописи и скульптуры, истории искусства, развитием кино, театра, музыки. При прохождении темы о замках Великобритании проводится виртуальный тур по историческим местам с привлечением фактов из истории страны.

Важно отметить, что современному учителю необходимо постоянно совершенствовать свои знания и идти в ногу со временем. Образовательный процесс не ограничивается рамками учебника, а в обязательном порядке предполагает ориентацию педагога на инновационное развитие профессиональной деятельности.

Реализация лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку в средней школе выступает непосредственным воплощением озвученного Министерством образования Республики Беларусь требования к изменению акцентов в обучении иностранным языкам – переходу к коммуникативно-ориентированной технологии обучения, нацеленной не просто на усвоение языковых знаний, а на формирование мультикультурной личности, способной вступить субъектом межкультурного общения.

Литература

1. Воробьева, Е.И. Содержание и структура понятия «лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка» / Е.И. Воробьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tmp.pomorsu.ru/body.php?page=sin50317 – Дата доступа: 23.03.12.
2. Конецкая, В.П. лексико-семантические характеристики языковых реалий / В.П. Конецка // Великобритания. Лингвострановедческий словарь. – М.: Просвещение, 1978. – 350 с.
3. Леонтьева, Т.П. Видеотехнологии в процессе подготовки студентов языкового вуза / Т.П. Леонтьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-081.pdf – Дата доступа: 14.03.2012. – с. 81.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. —2-е издание, доработанное. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ,2004. – 352 с.
5. Томахин, Г.Д. Реалии – американизмы. Пособие по страноведению / Г.Д. Томахин. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
6. Уланович О.И. Языковое сознание: особенности структуры в условиях двуязычия / О.И. Уланович // Вестник ТГУ. Филология. – 2010 г. – С. 44 – 51.

Сокеркина О.В., Пышняк Л.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Одной из особенностей современного преподавания иностранных языков является тенденция к интенсификации учебного процесса. Согласно энциклопедическому определению слово «интенсивный» означает «напряженный, усиленный, дающий высокую производительность». Интенсификация – это усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности. Интенсификация обучения приводит к повышению эффективности учебного процесса. Это не только повышение усвоения информации за единицу времени, но и ускорение всех процессов, способствующих усвоению языка как средства общения. Интенсивный метод обучения обычно строится следующим образом: в традиционный метод вносятся какие-либо новшества, позволяющие за один и тот же отрезок времени достигнуть более высоких результатов. Или, в другом случае, традиционный метод обучения заменяется полностью или частично более совершенным методом. При интенсивном обучении используются наиболее важные достижения психолого-педагогической и других наук. Эти новшества затрагивают следующие аспекты лингводидактики:

- грамотное научно-обоснованное построение процесса обучения иностранному языку по этапам, периодам, циклам и т. д.;
- широкое применение различных и, в первую очередь, новых электронно-информационных средств обучения;
- использование активных игровых форм обучения;
- постоянное развитие стремления обучающихся к творчеству, самообразованию, непрерывному совершенствованию;
- развитие и использование способностей учащихся к обучению с учетом их индивидуальных запросов и психологических характеристик;
- постоянное усиление мотивации и т. д.

Необходимость интенсификации учебного процесса в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств, среди которых следует отметить: а) социально-экономические преобразования, вызывающие потребность коренного обновления системы образования и метода организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе; б) предоставление педагогу определенной самостоятельности в выборе новых программ, учебников,

приемов и способов педагогической деятельности, введения экспериментов и исследований; в) вхождение вузов в рыночные отношения и создание реальной ситуации их конкурентоспособности и т. д.

В настоящем исследовании мы рассмотрим лишь некоторые из способов интенсификации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе.

Исследователи идут различными путями к достижению результата – некоторые предлагают интенсификацию путем повышения интереса к самому процессу обучения, другие – за счет уплотнения средств обучения и организации памяти, третьи – за счет развития речевых механизмов и т. д. Явно одно, что для правильной организации интенсификации обучения следует опираться на психологический анализ самого явления – процесс обучения иностранному языку. Важно также учесть те качества результата, которые определяют интенсификацию.

В соответствии с общей теорией деятельности (А.Н. Леонтьев) акцент при обучении иностранному языку следует делать на развитие иноязычного общения, т. е. важным представляется обучать видам речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо), а не системе иностранного языка посредством говорения, слушания и т. д. Действие является основной единицей в функциональной структуре речевой деятельности, и каждое звено деятельностного фрейма (мотив, операция, способ и др.) должно быть доведено до своего уровня совершенства: речевая деятельность на продуктивном уровне включает умения грамматического, лексического и фонетического оформления мысли, а эти умения формируются на основе автоматизированных навыков. Рассмотрим место навыка в процессе обучения иностранным языкам с позиции теории деятельности.

И.А. Зимняя подчеркивает, что навык – это «оптимальный уровень совершенства выполняемого действия, не само действие, а его качество» [1]. Разница между уровнем совершенства действия и операции, т. е. между навыком и автоматизмом, является качественной и проявляется в том, что навык – это не сумма автоматизмов, а действие – не сумма операций. Навык – единица другого порядка, более самостоятельная и имеющая автономную задачу. Отметим, что речевая деятельность на иностранном языке без сформировавшегося навыка использования иноязычных средств и способов формирования и формулирования мысли не может осуществляться. Поэтому проблема формирования навыков является одной из важных проблем психологии и методики обучения иностранным языкам. Традиционно

в методической литературе выделяются два вида навыков: 1) языковые, когда объектом автоматизации являются языковые средства, необходимые для формулирования мысли; 2) речевые – автоматизируется способ внешнего оформления мысли (связность, сочетаемость и др.).

Каждому конкретному языку надо обучать постепенно, проводя обучаемого через систему определенных шагов. Важно не только четко выделить действия, составляющие основу деятельности, но и определить те действия, которые способны при доведении их до совершенства, стать условиями выработки умений. А для формирования навыка необходимо выделить сначала основные операции, являющиеся условиями данного действия, и путем упражнений довести их до автоматизма.

Интересными являются принципы создания комплекса упражнений по формированию навыка Е.И. Пассова, названные условно-речевыми (коммуникативными). Автор дает подробное определение понятию навыка, его роли и места в обучении иностранным языкам, вида навыка и условий его формирования [4]. Принципы построения условно-речевых упражнений, по Е.И. Пассову, «следует искать в процессе коммуникации». Ключевыми являются следующие принципы: 1) принцип использования коммуникативной речевой задачи говорящего; 2) принцип аналогии в усвоении форм; 3) принцип усвоения формы в связи с ее функцией в речи. Виды условно-речевых упражнений Е.И. Пассов различает по способу выполнения (по действию обучающегося): 1) имитативные, 2) подстановочные, 3) трансформационные, 4) репродуктивные. Каждая автоматизируемая речевая форма должна, так или иначе, «пройти» этот комплекс.

Как отмечалось выше, еще одним важным условием интенсификации любой формы обучения является повышение интереса к самому процессу обучения, т. е. учет особенностей психологии обучаемого. Ценности и установки, уже сложившиеся и еще формирующиеся в опыте молодого человека (студента) – это образования, которые влияют на избирательное отношение к поступающей информации. Включаясь в ту или иную деятельность, молодой человек, хоть и совершает это по собственному выбору, не соотносит свои оценки, ожидания с оценками и запросами других людей. Для повышения эффективности обучения иностранному языку необходим учет потребностей, мотивов, а затем и сознательное управление мотивационной сферой обучаемых, ее обогащение и развитие.

Мотивация рассматривается нами как ведущий фактор в обучении, вызывающий стабилизацию и активацию сознания учащихся к воздействиям и определяющий заинтересованное отношение к учению. Управлять действиями людей можно только тогда, когда мы умеем вызвать у них определенные побуждения. Управлять действиями человека можно только посредством управления мотивами. Сознательное управление мотивационной сферой человека способно значительно повысить эффективность овладения иностранным языкам.

Для повышения эффективности обучения иностранному языку важно наличие высокого уровня «входящей» мотивации (с которой приступают к курсу обучения). Под «входящей» понимается мотивация, включающая в себя отношение к предмету обучения и к процессу его усвоения, которое было сформировано в прошлом опыте учащегося, и тот «личностный смысл», который настоящее изучение языка имеет для субъекта. В зависимости от того, какие эмоциональные переживания вызывает предмет, отношение к нему может быть положительным, неопределенным и отрицательным. Положительное отношение определяется как интерес к тому или иному предмету и процессу его усвоения. Отрицательное отношение – отсутствие такого интереса. Молодые люди, приступающие к изучению иностранного языка, как правило, уже имеют некоторый ранее приобретенный опыт в изучении языка. Их отношение к иностранному языку как к учебному предмету и процессу его изучения зачастую негативно из-за отсутствия мотивов, связанных непосредственно с процессом изучения. Это может объясняться следующими обстоятельствами: обучение часто направлено на конечный результат; учащихся не всегда обучают операциям, методам анализа предмета усвоения, что препятствует возникновению стремления к активному мыслительному процессу и не приводит к формированию положительных мотивов. К тому же недостаточно высокий уровень сформированности умений не только не создает мотив, но таит в себе опасность его разрушения.

Изучение языка студентами языковых вузов обычно связано с их жизненными планами, и учение имеет для них большой личностный смысл: присутствует ясное представление о целесообразности деятельности. В этом содержится сильный заряд, закладывающий прочную мотивацию. Но такая мотивация не является способной поддерживать познавательную активность обучаемого на протяжении всего времени обучения. Мотивацию этого типа принято называть внешней, поскольку привлекательностью в данном случае обладает не сама деятельность, а то, что с ней связано. Возникает проблема формирования внутренних мотивов, связанных непосредственно

с самим предметом обучения, создания положительного отношения к самому процессу овладения иностранным языком, к регулярным занятиям.

К типу внутренней мотивации относятся мотивы, заложенные в самой учебной деятельности. В основе здесь лежат любознательность, познавательная потребность, стремление узнать новое. Этот тип мотивации обладает наивысшей степенью педагогического воздействия. Признание необходимости создания положительного отношения учащихся к самому процессу изучения иностранного языка привело к формированию мнения, что стремление к изучению иностранного языка должно основываться на удовлетворении процессом учения.

Проблема мотивации тесным образом связана с проблемой изучения наиболее эффективных способов и приемов обучения, обеспечивающих возможность управления ею. Такими способами и приемами являются:

1. *Речевое общение как основной способ обучения.* При этом под общением в учебном процессе понимается хорошо обеспеченное взаимодействие между субъектами образовательного процесса. В контексте речевого общения усвоение языка протекает в русле активной мыслительной деятельности, которая создается благодаря постановке мыслительных задач, организации проблемных ситуаций. Включение учащегося в проблемные ситуации является одним из способов формирования мотивации. Система мыслительных задач в педагогическом процессе предполагает пробуждение интересов обучающихся, стимулирование воображения, что формирует ощущение свободы самовыражения и активирует речевую деятельность, а также подчеркивает личностный характер общения. При этом система мыслительных задач и система проблемных ситуаций ориентирована на их использование в играх. Мотивированная игровая деятельность становится основной формой организации учебного процесса. Доброжелательная атмосфера и ситуация спонтанности создают благоприятные условия для самовыражения личности [2]. Продуктивное использование иностранного языка как коммуникативного средства не сопровождается чрезмерным самоконтролем и боязнью ошибки, что ведет к преодолению психологического барьера – страха говорить на иностранном языке. Успешность овладения языком в значительной степени зависит от характера межличностных отношений: «студент-студент», «студент-группа», «студент-преподаватель», «преподаватель-группа».

2. *Индивидуализация обучения.* Без индивидуального подхода нельзя добиться максимального проявления возможностей учащихся.

При реализации индивидуального подхода в обучении личностными характеристиками руководствуются при распределении ролей в каждом этюде, в каждой игровой ситуации. При этом важным представляется учет темпа продвижения в языке. Учащиеся с высоким темпом продвижения легко импровизируют, охотно вступают в беседу, отличаются повышенной эмоциональностью. Учащиеся с медленным темпом продвижения характеризуются недостаточно развитыми иноязычно-речевыми способностями, инертностью, ригидностью речи. В условиях перегрузки учебными задачами им часто не удается компенсировать упущенное на занятиях. Повторяющийся неуспех переживается в виде отрицательных эмоций, что ведет к «истощению» мотивации и даже к отдалению студентов от учебной деятельности. Учет же индивидуально-личностных особенностей является условием поддержания мотивации, высокого эмоционального тонуса обучаемых и препятствует снижению интереса к изучению иностранного языка.

3. *Информативность и прикладная значимость учебного языкового материала.* Изучаемый материал должен быть интересен для студентов, полезен для их будущей практической деятельности, перспективен в плане расширения профессиональных возможностей.

Не отрицая существования и других факторов, способом оптимизации обучения мы предлагаем выбрать не только формирование навыков и умений, но и обращение к мотивационной и ориентировочной стороне усвоения знаний. Указанное выше – это прямой и непосредственный путь интенсификации всего процесса обучения иностранным языкам.

Литература

1. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 222 с.
2. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1986. – 102 с.
3. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К. Колеченко. – СПб: Каро, 2004. – 368 с.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Якунин, В.А. Обучение, как процесс управления. Психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
7. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев – М.: МГУ, 1981. – 584 с.

Уланович О.И.,
Белорусский государственный университет, Минск,
Кувик И.В.,
ГУО «Средняя школа № 7», г. Калинковичи

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Учебный предмет «Иностранный язык» выполняет важную роль в формировании поликультурной личности, способной выступать в качестве субъекта диалога культур и использовать изучаемый язык в разнообразных ситуациях межкультурного повседневного и профессионального общения.

Иностранный язык как академическая дисциплина включает в свое содержание не только систему лингвистических знаний, но и систему знаний о национально-маркированных нормах общения, духовном богатстве народов стран изучаемого языка, характерных социальных чертах и культурно-страноведческих особенностях иноязычной действительности. Изучение иностранного языка, таким образом, должно предполагать наряду с овладением правилами и нормами функционирования языковых единиц в речи также и усвоение этнокультурного багажа народа-носителя языка, лингвострановедческой информации о стране изучаемого языка, воспитание учащихся как открытых и толерантных собеседников, знающих социокультурные традиции, коммуникативные и этические нормы общения.

Формирование *лингвокультурологической компетенции* учащихся как целевая установка при обучении иностранному языку в значительной степени будет способствовать повышению познавательной активности и мотивации учащихся, благоприятствовать формированию и совершенствованию коммуникативных навыков, умений и речеповеденческих тактик социального общения во всем разнообразии речевых и культурных практик.

М.А. Мигненко определяет лингвокультурологическую компетентность как «систему знаний и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности на иностранном языке преимущественно в социокультурной сфере общения» [1, с. 15]. Под формированием лингвокультурологической компетенции И.О. Прохорова имплицитно подразумевает выработку «стереотипа поведения инокультурной личности, который был бы адекватен нормам носителей языка в конкретных сферах общественной жизни

и межкультурной коммуникации в целом» [3]. В свою очередь Е.С. Носова предлагает следующее определение, основанное на интегрировании мнений ряда специалистов в этой области (В.В. Воробьевой, С.А. Кошарной, В.А. Масловой и др.): «*лингвокультурологическая компетенция* – система знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, личностные качества, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение носителей этого языка» [2].

Указанные определения лингвокультурологической компетенции выступают взаимодополняющими друг друга представлениями о концептуальном поле категории, принципиально общим акцентом которых является именно владение моделями национально-маркированного вербального поведения в сферах социально значимой деятельности. Усвоение этих коммуникативных моделей не представляется возможным в рамках традиционной когнитивно-ориентированной лингводидактики, а требует создания особой лингводидактической языковой среды посредством выявления и использования обучающего потенциала лингвокультурного социума.

Несмотря на активное обсуждение в научно-педагогической литературе вопроса о реализации *компетентностного подхода* в образовании, в школах преобладает *когнитивный подход* при обучении иностранному языку. Последний ориентирован на запоминание учащимися (зачастую на непродолжительное время) значительного объема языковой информации вместо того, чтобы формировать базовые компетенции (культурные, социальные и информационные), связанные с практическим использованием коммуникативных способностей, и повышать компетентность учащихся (как уровень достижения компетенций). Отсюда очевидна практическая значимость предлагаемой нами интеграции двух направлений в обучении иностранному языку – *лингвокультурологического* и *коммуникативного* подходов: в результате взаимодействия речевых структур и культуроведческих фактов создается органичная система коммуникативных навыков и умений – основа лингвокультурологической компетенции. Коммуникативно – деятельностный и лингвокультурологический подходы в обучении иностранному языку взаимообусловлены и в комплексе реализуют принцип соизучения языка и культуры, что и обеспечивает овладение иностранным языком как эффективным средством общения в единстве и взаимодействии его когнитивной, коммуникативной и экспрессивной функций.

На основе изучения результатов фундаментальных и прикладных исследований в образовании, анализа собственного опыта практической деятельности в обучении языку, а также с учетом современных акцентов на инновационное проектирование преподавания в XXI в. нами была разработана *модель формирования лингвокультурологической компетенции*, внедрение которой предлагается в рамках инновационной деятельности учреждений образования среднего звена.

Разработка и реализация *инновационных проектов* по внедрению экспериментальных лингводидактических моделей в учреждениях образования имеет целью *проектирование*, во-первых, *новой модели преподавателя* XXI в. как компетентной, творческой личности, ориентированной на инновационное развитие собственной деятельности, во-вторых, *новой лингводидактической среды*, обладающей значимым обучающим потенциалом. Все это инициировано назревшей необходимостью пересмотра требований к качеству и результатом образования, в целом, и лингвистического образования, в частности.

Актуальность инновационной проектной деятельности в учреждениях образования среднего звена по внедрению предлагаемой нами *модели формирования лингокультурологической компетенции* учащихся при изучении иностранного языка определяется по ряду направлений интересов субъектов образовательного процесса.

Во-первых, реализация инновационного проекта выступает непосредственным воплощением озвученного Министерством образования Республики Беларусь требования к изменению акцентов в обучении иностранным языкам – переходу к коммуникативно-ориентированной технологии обучения.

Во-вторых, ориентация на формирование лингвокультурологической компетенции учащихся при обучении иностранному языку дает возможность сформировать культурный компонент языкового значения и овладеть знаниями культурно-страноведческого характера, а также позволяет учащимся лучше идентифицировать себя и свою культуру через преодоление национального культуроцентризма, интегрируя тем самым учебные, развивающие, образовательные и воспитательные цели.

В-третьих, инновационная проектная деятельность способствует решению поставленного Министерством образования вопроса о необходимости переоценки и повышения уровня профессионального мастерства учителей иностранного языка – формирование у учителя методической готовности к работе в режиме учебного общения,

в условиях моделирования иноязычной атмосферы и эффективной кросс-культурной коммуникации. Реализация проектной деятельности, таким образом, способствует формированию у педагога особого типа рефлексии, необходимого для инновационного развития самого субъекта и его профессиональной позиции, что способно избавить отечественное образование от институциональной бедности и нищеты духа профессионалов.

В-четвертых, введение в республике обязательного экзамена по иностранному языку за курс средней школы делает необходимым создание условий для целенаправленной работы по развитию устной иноязычной речи учащихся, что непосредственным образом учтено в предлагаемой нами модели формирования лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку.

Актуальность инновационной деятельности в образовании также определяется рядом существующих в современной школе проблем психолого-педагогического и социокультурного характера: а) низкий уровень или отсутствие у учащихся мотивации к изучению иностранных языков, б) недостаточная информированностью учащихся школ по вопросам культуры, быта, географии и истории стран изучаемого языка, в) дефицит аутентичных языковых аудио, видео и печатных материалов культурологического и лингвострановедческого характера, г) фактическое отсутствие информационно-методических рекомендаций и разработок по организации учебной и внеклассной работы учащихся с материалами лингвострановедческого и культурологического характера.

Таким образом, внедрение *модели формирования лингвокультурологической компетенции* учащихся при обучении иностранному языку в контексте экспериментальной инновационной деятельности в средней школе не только реализует интересы субъектов образовательного процесса, но и формирует опыт педагогического и информационного моделирования лингводидактической иноязычной среды.

Разработанная нами модель *нацелена* на овладение учащимися культурно обусловленными разговорными нормами и стратегиями общения, развитие умений инициации, поддержания и эффективной реализации целевого общения с представителями инофонной культуры, формирование у учащихся когнитивных механизмов осуществления иноязычной речевой деятельности, активизацию творческой самостоятельности и инициативности.

Объектом предлагаемой нами модели формирования лингвокультурологической компетенции являются учащиеся средних

общеобразовательных учреждений младших, средних и старших возрастных групп. Непрерывность педагогического образования предполагает такой его важнейший аспект, как перманентность процессов формирования компетенций, совершенствования навыков и развития умений. *Предмет* инновационной модели – дидактический процесс формирования лингвокультурологической компетенции учащихся средней школы при обучении иностранному языку на основе внедрения апробированных результатов фундаментальных и прикладных научных исследований.

Достижение цели исследования предполагает решение ряда *задач* по осуществлению целенаправленного и последовательного системного планирования и реализации лингвокультурологической работы на весь период обучения, работы, обеспеченной соответствующим методическим аппаратом, с динамикой навыков и умений от класса к классу, с отобранным лингвокультурологическим содержанием и релевантным ему лексико-грамматическим материалом.

В разработанной *модели* содержание лингводидактической работы в рамках формирования лингвокультурологической компетенции предполагает осуществление деятельности по следующим предлагаемым нами *направлениям:*

1. *Информационная работа*. Это направление лингводидактической деятельности решает задачи усвоения учащимися знаний о культурно-страноведческих особенностях иноязычной действительности, духовном богатстве и истории народов стран изучаемого языка, их характерных географических и политических аспектах. Содержание учебной деятельности включает работу с информационными аутентичными материалами: печатными текстами познавательного содержания, литературными и музыкальными произведениями, радио и телерепортажами, учебным кино, газетными статьями.

2. *Социально-коммуникативное* направление деятельности. При изучении иностранного языка обеспечивается усвоение учащимися национально-маркированных норм общения в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, развитие умений ведения спонтанного диалога. Средством реализации указанных задач является создание ситуаций приближенного к реальному диалогического общения в разнообразии речевых практик социального взаимодействия.

3. *Социально-трудовое* развитие. Это направление лингводидактической деятельности решает задачи овладения учащимися моделями взаимодействия с позиции различных социальных ролей в сфере социально-трудовой деятельности, усвоения культурно

и социально-обусловленных норм вербального и невербального профессионально-делового поведения. Усвоение этих знаний возможно за счет создания ситуаций вербально-регулируемой практической деятельности, что способствует подготовке социально адаптированного и профессионально перспективного выпускника школы.

4. *Социокультурное* развитие. Имеет место приобщение учащихся к диалогу культур, усвоение культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, понимание роли науки, кино, театра, спорта, религии в жизни культурного сообщества. Методическим средством реализации социокультурного развития видится эффективное внедрение электронных информационных ресурсов и использование потенциала учебных и аутентичных подкастов, как особого вида социального сервиса, социальных интернет-сетей по изучению иностранных языков (Livemocha, Soziety, Italki, Palabea Langled и др), голосовых и видео чатов.

5. *Учебно-исследовательская* деятельность. Это направление лингводидактической работы предполагает обеспечение учебно-исследовательской и творческой деятельности учащихся в рамках подготовки докладов, рефератов, проведения собственных исследований, участия в проектной деятельности, внедрения нетрадиционных форм урочной и внеурочной работы, а также развитие конкурсного и олимпиадного движения. Все это призвано формировать познавательную самостоятельность учащихся и обеспечивать овладение методами познания.

Такой подход в обучении иностранному языку позволяет превратить современного ученика из пассивного элемента образовательной системы в активного субъекта формирования собственного мировоззрения, постижения накопленного человечеством опыта с помощью традиционных источников информации и инновационных и информационных технологий. Все это расширяет коммуникативный диапазон будущего выпускника школ и обеспечивает перспективу профессионального становления.

При включении национально-культурного и страноведческого компонентов в содержание обучения иностранному языку необходимым представляется наличие электронно-технических, информационных и коммуникационных средств обеспечения информационного и технического сопровождения учебного процесса в рамках инновационного проекта по формированию лингвокультурологической компетенции.

Имформационно-коммуникативными средствами являются, прежде всего, аутентичные печатные, аудио и видео материалы: литературные

и музыкальные произведения, радио и телерепортажи, учебное кино, аудио и видео записи интервью, социальной и коммерческой рекламы, газетные материалы; предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, электронные мультимедийные материалы, в частности, информация, представленная в виде компьютерных презентаций (Power Point) и в виде электронных вариантов текстов (Microsoft Word), библиотека страноведческой литературы. *Собственно-материально-техническое обеспечение* проекта включает: кабинет(ы) английского языка, компьютерные классы, мультимедийное оборудование. *Электронные информационные ресурсы* – школьная медиотека, районный ресурсный центр по иностранным языкам, интернет-технологии, электронные учебные издания.

Можно полагать, что реализация настоящей *модели формирования у учащихся лингвокультурологической компетенции* при изучении иностранного языка в рамках инновационной проектной деятельности в образовании позволит обеспечить создание условий для целенаправленной лингводидактической работы по формированию всесторонне развитой поликультурной личности учащегося, его теоретического мышления, коммуникативной языковой интуиции и социального интеллекта.

Литература

1. Мигненко, М. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Мигненко. – Тольятти, 2004. – 207 с.
2. Носова, Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку / Е.С. Носова // Психология. Педагогика. Теория и методика обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/nosova_izv37_80_p453_456.pdf – Дата доступа: 27.03.2012.
3. Прохорова, О.И. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку / Прохорова О.И. // Русский язык за рубежом. – № 3. – 2001 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-03/28_196 – Дата доступа: 27.03.2012.

Цвирко Е.И.
Белорусский государственный университет, Минск

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Оптимизация социально-гуманитарной подготовки выпускников вузов выступает сегодня в качестве одного из важнейших направлений развития высшей школы. Обусловлено это рядом факторов, среди которых необходимо выделить следующие:

- Гуманизация образования становится глобальной тенденцией реформирования образовательных систем в XXI в.
- Возрастающая значимость социально-гуманитарной подготовки выпускников вузов диктуется существенными сдвигами и трансформациями в социальной, производственной, интеллектуальной, духовной и иных сферах жизнедеятельности общества.

В современных условиях резко возрастает значимость социально-мобильных, коммуникативных и адаптивных качеств личности и роль человеческого фактора в целом.

В этой связи в современных условиях меняется подход к содержанию образования. Содержание образования, по определению Б.Т. Лихачева, представляет собой «сумму знаний, умений и навыков, в основном соответствующую современному состоянию научного знания, педагогически переработанную в общие основы наук, общественных отношений, производства» [6]. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин характеризует содержание образования как «педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» [10].

Чтобы сделать процесс обучения эффективнее (а в нашем случае процесс обучения иностранному языку), необходимо учитывать многие факторы, среди которых немаловажна роль психологического аспекта. Психологически выверенный подход к аудитории создает основы универсальности образования, позволяет усваивать специальные знания. Психодиагностика аудитории позволяет также определять индивидуальные качества, способности и состояние человека, уровень знаний и навыков. Преподаватель должен учитывать и адекватно оценивать различные организационно значимые индивидуальные,

профессиональные и социальные качества обучаемого. Причем это необходимо делать не только по отношению к нему, но и применительно к себе.

Для диагностики аудитории существует множество методик, которые позволяют оптимизировать процесс обучения. В частности, одна из них основана на понимании возможностей обучаемых усваивать ту или иную информацию – *методика определения интегративного психотипа* [8, с. 13].

Один из тестов в рамках методики определения интегративного психотипа (в обработке Р. Оксфорда и Б.Лу Ливера) был проведен в группе студентов гуманитарного факультета БГУ, изучающих английский язык как специальность. Студентам было предложено ответить на вопросы теста, результаты которого преподаватель может учитывать при составлении и проектировании как конкретного вида занятий, так и самого УМК. Тест предполагает выбор одного из двух предлагаемых вариантов ответа.

1. *На вечеринке Вы предпочитаете общаться:*
а) со многими незнакомыми людьми;
б) с немногими знакомыми?

2. *Вы предпочитаете жить:*
а) по строгому расписанию;
б) как получится?

3. *Кто Вас больше привлекает*:
а) люди со здравым смыслом;
б) люди с воображением?

4. *К чему у Вас большая склонность*:
а) быть справедливым;
б) быть сочувствующим?

5. *Вы чувствуете себя лучше*
а) после решения задачи или проблемы;
б) до решения задачи или проблемы?

6. *Чему Вы обычно больше доверяете:*
а) опыту:
б) инстинкту?

7. *После несчастного жизненного события Вы предпочитаете*:
а) быть среди друзей;
б) быть в одиночестве?

8. *Что Вы больше цените в людях*:
а) принципиальность
б) преданность?

9. *Когда звонит телефон Вы*:
а) торопитесь поднять трубку первым:
б) ждете, что кто-то другой подойдет?

10. *Как Вы считаете*:
а) факты говорят сами за себя;
б) факты отражают принципы?

11. *Когда Вы судите другого* человека, на Вас влияют:
а) скорее закон, чем обстоятельства;
б) скорее обстоятельства, чем закон?

12. *Какая способность Вас больше привлекает*:
а) все методично и умело организовать;
б) адаптироваться в ситуации?

Результаты теста были подведены по следующей формуле:

1, 7, 9 «а» – Э (экстраверт),	«б» – И (интроверт).
3, 6, 10 «а» – С (сенсорный),	«б» – Н (интуитивный).
4, 8, 11 «а» – М (мыслительный),	«б» – Ч (чувствительный).
2, 5, 12 «а» – О (оценивающий),	«б» – В (воспринимающий).

Таким образом, учитывая результаты теста, преподаватель может найти индивидуальный подход к каждому студенту в группе, и тем самым обеспечить качество педагогического общения, а также эффективность учебного процесса.

Старая мудрость психологии обучения состоит в том, что для практического применения изучаемого теоретического материала необходимо, чтобы он затронул эмоциональную сферу обучаемого. Любой учебный процесс, не сопровождающийся радостью от достигнутых успехов, обречен на неудачу. При самообучении можно и самим оценить прогресс. Но если кто-то нас обучает, то мы ждем от него позитивных единиц похвалы, которые показали бы нам, правильно и / или хорошо ли получается у нас то, чему мы обучаемся. Этот процесс мы называем положительным усилением поведения. И чем неуверенней в себе учащийся, тем скорее должна следовать похвала за достигнутые успехи. Лишь когда учащийся начнет становиться более уверенным в себе, можно хвалить и поощрять его нерегулярно.

Оптимальное общение с другими людьми означает правильную их мотивацию (мотивация – действия, направленные на то, чтобы побудить кого-либо отказаться от прежнего поведения в пользу нового). Мотив – это нечто, что побуждает нас посредством поступков приближаться к определенной цели. Мотив может быть как осознанным, так и неосознанным, т. е. тот, кто действует, может сознательно двигаться к цели, но может и не знать, что побуждает его поступать и действовать определенным образом. Всякий мотив вытекает из определенной потребности, а всякая потребность имеет своей целью собственное удовлетворение. Всякое поведение, любой образ действий, осуществляемых под влиянием того или иного мотива, направлены, следовательно, на то, чтобы привести организм к достижению его цели. Без мотива, таким образом, нет и действий. А без неудовлетворенной потребности нет мотива.

Всякий размеренный образ действий, регулярное поведение возникает в результате процесса обучения. Всякое изменение регулярного, привычного поведения требует нового процесса обучения.

Всякий процесс обучения протекает во времени. (Процесс обучения может быть сокращен благодаря признанию новых достижений и успехов).

Надо принять во внимание, что, мотивируя того, с кем общаешься, следует затронуть одну из его неудовлетворенных потребностей и показывать ему, какими действиями он мог бы удовлетворить эту потребность. Чем лучше собеседник представляет себе целевую ситуацию, тем сильнее его мотивация. Положительная мотивация не нуждается в принуждении и требует лишь минимального контроля.

Есть, к сожалению, такие люди, с которыми можно достичь чего-то лишь с помощью негативной мотивации (следовательно, с помощью принуждения и постоянного контроля). Сказанное относится в первую очередь к людям, ориентированным преимущественно на бытие как таковое. Такие люди склонны не придавать особого значения своим целям, не ставить перед собой слишком больших и труднодостижимых задач. В отличие от них люди, ориентированные преимущественно на дела, стремятся заслуживать все новые и новые похвалы. Вследствие этого положительно мотивировать тех, кто ориентирован преимущественно на бытие как таковое, можно лишь, когда удается добиться от них, чтобы они придавали большее значение своим целям. Тогда вместе с новой целью автоматически появляется и установка на новое поведение [5].

Оптимально общаться значит правильно понимать взаимодействие между людьми. Отношения между людьми в теории трансакционного анализа делятся на отдельные трансакции (взаимодействия). Трансакционный анализ (ТА) – одна из форм анализа, разработанная доктором Э. Берном и позволяющая коммуникантам в кратчайший срок достигать как эмоционального, так и интеллектуального взаимопонимания с другими людьми и внутренней гармонии. Цель ТА заключается в формировании как можно более откровенной и аутентичной связи между эмоциональным и интеллектуальным аспектами личности [1].

Межличностное взаимодействие может быть рассмотрено как субьект-субьект-обьектное взаимодействие, т. е. осуществляемое при выполнении совместной деятельности, в ходе которой достигается не только определенный практический результат, но и формируются отношения субъектов друг к другу, а также происходит развитие психики и сознания.

Оптимально общаться значит: осуществлять обратную связь. Существуют две исходные ситуации обратной связи: 1) **О** хочет удостовериться, что **П** его понял; 2) **П** хочет удостовериться, что он

понял **О**. Следует обратить внимание на то, что участник беседы, который в ее конце снова и снова дает понять, что он весь внимание, пользуется приемами обратной связи.

Существуют следующие приемы обратной связи, обеспечивающие успешное общение:

1. *Перефразирование.*

От цитирования перефразирование отличается тем, что оно не дословно. Смысл и цель приема: 1) внесение ясности (исходное положение беседы должно быть ясно определено); 2) предотвращение недоразумений (недопонимания можно избежать, изложив еще раз ту мысль, которую вы имеете в виду); 3) выражение похвалы. Наши просьбы повторить сказанное убеждают наших собеседников, что мы стараемся правильно понять то, что они нам говорят. Этими просьбами мы косвенно намекаем, как серьезно воспринимаем слова собеседника. Тем самым выражаем ему нашу похвалу. Всегда следует помнить: не то правда, что сказал **А**, а то правда, что **В** услышал.

Вступлением могут быть такие обороты: «Могу я еще раз повторить...»; «Если я правильно вас понял...»; «Итак, вы думаете, что...»; «Таким образом, вы считаете, что...»; «Итак, вы хотите знать...» и т. д.

При перефразировании нужно ориентироваться именно на смысл, содержание сообщения, а не на эмоции, которыми оно сопровождается. Важно выбрать главное и сказать это своими словами.

2. *Закрытый вопрос.*

Закрытым является такой вопрос, на который можно ответить положительно или отрицательно, но всегда однозначно и односложно. Закрытый вопрос облегчает собеседнику общение, так как на такой вопрос можно ответить лишь словом «да» или «нет». Этот вид постановки вопросов особенно уместен тогда, когда один из партнеров по общению располагает частичной информацией, которую другой должен как можно быстрее вытянуть из него. Закрытый вопрос оказывается особенно уместен, когда: а) хотят как можно короче представить и передать информацию; б) приходиться иметь дело с очень скупым на слова собеседником; в) надеются с помощью серии вопросов натолкнуться на информацию, которой собеседник не располагает.

Закрытые вопросы не рекомендуется применять, когда спрашивающий не знает об этом совсем ничего, а тот, кого спрашивают, весьма информирован.

3. *Открытый вопрос.*

Открытым является такой вопрос, который побуждает ответить развернутой фразой. Всякий раз, когда вы хотели бы услышать должным образом выраженное мнение своего собеседника, открытые вопросы становятся необходимостью.

4. *Наводящий вопрос.*

Этот вопрос еще называют целенаправленным. Наводящий вопрос уже содержит в себе определенное мнение. Задавая такой вопрос, надеются, что собеседник согласен с этим мнением. Это значит, что тот, кто задает наводящий вопрос, влияет на беседу (внушает собеседнику свое мнение) так, что собеседник этого не осознает. Наводящие вопросы носят в большинстве случаев характер манипулирования (манипуляция – действия, направленные на то, чтобы побудить кого-либо удовлетворить потребности другого, причем интересы того, кто стал объектом манипуляции, во внимание не принимаются). Однако они имеют положительное значение для общения в тех случаях, когда вы прибегаете к ним, чтобы создать хорошее настроение.

5. *Резюмирование.*

Резюмирование – это подведение итогов. Суть этого приема в том, что мы своими словами подводим итог основным мыслям собеседника. Резюмирующая фраза – это речь собеседника в «свернутом виде», ее главная идея. Используя прием резюмирования, можно помогать собеседнику четко сформулировать свои мысли и представить их в ясной форме. Резюмирование принципиально отличается от перефразирования, суть которого в повторении каждой мысли собеседника, но своими словами, что показывает ему нашу внимательность и понимание. При резюмировании из целой части разговора выделяется только главная мысль. Для резюмирования могут оказаться полезными следующие вступительные фразы: «Таким образом, главное...», «Итак, Вы предлагаете...», «Если теперь подытожить сказанное Вами...» и т. д.

6. *Умение внимательно слушать.*

Тем, как вы слушаете собеседника, вы выражаете свое отношение к тому, что он говорит. В этой связи следует упомянуть Т. Гордона. (Gordon T. Familienkonferenz: Die Lozung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg, 1972.), который констатировал, что так называемый язык приятия или неприятия означает предсказуемые последствия в общении. Неприятие выражается в оценке, предубеждении, критике, внушениях и поучениях, морализировании, прерывании, контролировании [4]. Эти сигналы неприятия вызывают со стороны партнера по общению страх, неловкость, переход в оборону,

побуждение, чувство вины, ощущение грозящей опасности, ощущение психологического дискомфорта. Гордон констатирует далее, что приятие должно быть продемонстрировано собеседнику: причем, это необходимо и для неуверенного в себе человека, и для вполне уверенного.

Собеседника нужно уметь слушать, слушать активно. Умение активно слушать проявляется в двух вариантах:

Первый вариант – возражения. Т. Гордон называет его привратником, открывающим двери, так как он держит открытой «дверь» в истинное общение. Это возражения, не передающие никаких личных мыслей, выводов или эмоций слушателя. Они предлагают партнеру по общению дать возможность собеседнику лучше вникнуть в мысли, выводы и эмоции самого партнера.

Второй вариант – парафраз, как подходящий метод активного выслушивания партнера по общению – формулировка вопроса, отражающая ход мыслей собеседника. Это значит, что вместо той или иной оценки информации, передаваемой вам партнером по общению, вы задаете ему встречный вопрос в форме парафраза. Такой вид дополнительного вопроса побуждает вашего партнера продолжать говорить, так как он знает, что вы слушаете его сообщение, но еще не можете его оценить.

Существенное внимание в своей работе автор уделяет оптимизации духовных (умственных) процессов, т. е. процессов восприятия (понимания, запоминания) и дальнейшей передачи информации как можно более легким способом и для отправителя, и для получателя этой информации. Когда получатель информации воспринимает сообщение, которое кажется ему трудным, или когда он вынужден несколько раз выслушать (или прочитать) текст, чтобы его понять, такое сообщение не соответствует требованиям мозга получателя информации. Сообщение кажется трудным и воспринимается с трудом, если передается так, что проходит мимо работы мозга. Известно, что в каждом из полушарий мозга есть определенные участки, имеющие каждый свою специализацию. Одни из них обрабатывают цифровую информацию, их действия точны, систематичны, линейны и последовательны. Они мыслят от общего к частному и хотят знать обо всем точно. Они формулируют правила. Таким образом, они склонны следовать традициям.

Другие же участки мозга обрабатывают аналоговую информацию, т. е. наглядную: сравнения, формы, образцы, структуры. Они объединяют данные в единую цепь, стремятся к обобщению, к полноте представлений о том, что им известно. Здесь генерируются наши

творческие импульсы. Теперь понятно, почему функционируют «ухищрения» древних: уже тысячи лет специалисты всегда связывали слова со зрительными образами и представляли труднопостижимые взаимосвязи в виде сравнений. Иными словами, если человек слышит или читает определенные слова, он понимает их лишь в том случае, если звуковые или письменные формы сопровождаются для него определенными наглядными представлениями, образами.

Чем выше аналитические способности человека, чем скуднее его воображение. Поэтому, передаваемая этим человеком информация становится «сухой». Во избежание этого требуется тренировка, чтобы вновь пробудить в человеке эту ранее существовавшую у него способность, ибо лишь, когда видишь мысленным взором отчетливые образы, можно сразу заметить, какая часть сообщения неясна слушателю. Это значит, вы лучше станете отмечать главное в передаваемом вам сообщении, что позволит принимать более обоснованные решения.

В этой связи В. Биркенбиль предлагает следующее упражнение на умение слушать [3]:

Шаг 1-ый: слушайте записанный текст каждый раз примерно в течение одной минуты и затем нажимайте на клавишу «пауза».

Шаг 2-ой: теперь представьте услышанное в образах.

Шаг 3-ий: снова начните с 1-го шага, пока не иссякнет время на упражнение (примерно 10 минут в день, но в один прием).

В контроле результата вы сами увидите, что с течением времени вам придется все реже нажимать на клавишу «пауза». Это значит, ваша способность «видеть картины» параллельно слышимым словам ощутимо улучшилась.

Способность представлять себе то, о чем слышишь, надо развивать еще во время обучения в школе. Надо научиться тем самым замечать неясность или неполноту информации. Вследствие этого автоматически станет легче улавливать самое главное в полученном сообщении. И именно это – одна из основных предпосылок успешной умственной работы.

У изложенного упражнения есть еще один вариант, а именно: все действия следует выполнять так же, как описано выше, только вместо слушания текст прочитывается. При этом, прочитав 2 – 3 предложения, ненадолго закрывайте глаза, представьте в воображении то, о чем прочитали, и продолжайте чтение, имея перед глазами ясную картину, четкое представление о прочитанном.

Чем яснее картины и образы, которые вы видите мысленным взором, тем интереснее серьезно задуматься над языком, который вы

ежедневно слышите, на котором читаете и активно общаетесь с людьми. Чем более знакома ситуация получателю информации, тем больше информации может он добавить к тому, что слышал от ее отправителя, и при этом даже не заметит, как осуществится данный процесс.

Повышение эффективности обучения студентов прямо зависит от умелого подбора и использования разнообразных, наиболее адекватных тематике и ситуации методов обучения, а также от активизации всего учебного процесса. Методы обучения многообразны: лекции; доклады, семинарские занятия; индивидуальные беседы; практические упражнения; работа в команде; опрос экспертов; тесты; ролевые и плановые игры; методы конкретной ситуации, в том числе кейсы; «круглые столы» с участием специалистов (дискуссии на трибуне); дискуссии через опрос мнений участников; консультирование экспертами; компьютерный и другой тренинг и, наконец, модульное обучение, при котором материал подается комплексно, в единстве теории и практики, и поэтапно.

Выбор методов обучения обусловлен прежде всего содержанием учебного материала и целями обучения. Поэтому в процессе обучения, в нашем случае иностранным языкам, пригодны в первую очередь те методы, при которых студенты идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают активные методы обучения. Они не только резко улучшают запоминание материала, но и способствуют его идентификации, реализации в повседневной жизни.

Как отмечает Х.Е. Майхнер, при преимущественно пассивном восприятии информации обучаемые сохраняют в памяти: 10 % того, что читают; 20 % того, что слышат; 30 % того, что видят; 50 % того, что и слышат, и видят. В то же время при активном восприятии информации удерживается в памяти 80 % того, что говорили сами; 90 % того, что делали сами [7].

Преимущества активных методов обучения, однако, проявляются далеко не всегда. Целесообразность применения тех или иных методов зависит, прежде всего, от целей учебного процесса.

Литература

1. Берн, Э. Трансактный анализ в группе / Э.Берн. – М.: Лабиринт, 1996. – 230 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 160 с.

3. Биркенбиль, Ф. Вера: Коммуникационный тренинг: Наука общения для всех / Ф. Биркенбиль; Пер. с нем. Н. Чупеева. – М.:ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 352 с.
4. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – М.: Смысл; Academia, 1996. – 192 с.
5. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин // Адукацыя I выхаванне. – 1999. – № 10. – С. 58 – 68.
6. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пос. / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
7. Майхнера, Х.Е. Корпоративные тренинги / Х.Е. Майхнер. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 354 с.
8. Макаров, А.В. Дидактический материал к курсу «Проектирование и разработка учебно-методических комплексов в системе многоуровневого университетского образования» / А.В. Макаров, Г.И. Бабко, З.П. Трофимова, И.И. Бугрова, Е.И. Балыкина. – М.: УО БГУ РИВШ, 2003. – 52 с.
9. Пугачев, В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов / В.П. Пугачев. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
10. Шиянов, Е.Н. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Е.Н. Шиянов, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

Шаповалова А.Ф.
Белорусский государственный университет, Минск

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

Современные акценты в методике обучения иностранным языкам выдвигают положение о том, что следует обучать параллельно всем видам речевой деятельности. Перевод рассматривается как один из видов речевой деятельности, и главной целью курса перевода при обучении иностранному языку является формирование переводческой компетенции на основе базовых знаний.

Программа обучения переводу в высших учебных заведениях ориентирована на формирование переводческой компетенции в основном в сфере профессионального общения. В частности, государственный стандарт высшего профессионального образования основной квалификационной характеристикой лингвиста-переводчика определяет то, что он может в установленном порядке осуществлять профессиональную деятельность в сфере лингвистического образования и межкультурной коммуникации. Опыт работы кафедры теории и практики перевода гуманитарного факультета БГУ показал, что для

успешной реализации задач по подготовке специалистов в данной области необходимо обучать разным жанрам и разновидностям перевода (переводу научно-технических, газетно-информационных, публицистических, официально-деловых и других текстов; устному и письменному, последовательному и синхронному), а также с учетом их специфики совершенствовать процессуальные аспекты содержания обучения.

Письменный перевод является «наиболее востребованным видом профессионального перевода» [1, с. 78]. В этой связи представляется актуальным моделирование наиболее перспективных структур учебного процесса, направленного на формирование так называемой письменной переводческой компетенции.

Письменный перевод имеет свою специфику в сравнении с устным последовательным и синхронным видами перевода. Во-первых, это творческий вид перевода, основывающийся на интуиции, догадке. Методика письменного перевода является полностью авторской, индивидуальной, не привязанной к какой-либо из известных моделей перевода [1, с. 78]. Переводя письменно, переводчик пользуется то прямыми межъязыковыми трансформациями, то прибегает к свободной интерпретации смысла исходного текста, причем выбор той или иной модели перевода зависит от жанра переводимого текста, его стиля, совпадения речевой оформленности смысла в исходном языке и языке перевода. Во-вторых, поскольку время восприятия текста переводчиком не ограничено, то письменный перевод является наиболее обдуманным и поэтому совершенным видом перевода.

Кроме того, письменный перевод как коммуникативный акт не направлен на конкретного пользователя или аудиторию, вследствие чего переводчик не ограничен требованиями конкретного лица (заказчика перевода) и выполняет перевод в соответствии с общепринятыми стандартами русской письменной речи. И наконец, поскольку пользователем письменных переводов является общество в целом, переводчик оказывается ответственным за «социализацию» перевода в принимающей культуре. Поэтому к письменному переводу и предъявляются более высокие требования – письменный источник должен удовлетворять всем нормам грамматики, стилистики и орфографии того языка, на котором написан [4, с. 117 – 120].

Сказанное позволяет судить о том, что методика преподавания письменного перевода должна отличаться от методики преподавания перевода вообще, и устного перевода, в частности. А высокие требования к качеству письменного перевода как такового должны

служить ориентиром в поиске новых подходов к решению методических проблем в обучении письменному переводу.

При создании методики обучения письменному переводу мы выделяем следующие этапы: этап тренировки и этап практики. Каждый этап имеет свои цели, но в целом, эти этапы ориентированы на формирование навыков и умений письменного перевода.

Общие и специфические переводческие навыки и умения, необходимые для осуществления письменного перевода, формируются с помощью:

- теоретических знаний о фонетическом, лексическом и грамматическом строе иностранного и русского языков, а также особенностях перевода текстов различных стилей и жанров;
- знаний способов и приемов перевода (видов переводческих трансформаций и соответствий);
- экстралингвистических знаний (фоновых знаний, необходимых для перевода информативных текстов различной тематики: общественно-политической, экономической, юридической, исторической, культурологической, военной, научно-технической).

На основе имеющихся знаний формируются навыки и умения для осуществления письменного перевода. К навыкам письменного перевода относятся навыки перевода лексических единиц (лексический навык) и грамматических единиц (грамматический навык), а также навык кодового переключения.

В процессе письменного перевода информативного текста той или иной тематики наиболее значимым является владение специальной терминологией в определенной области знаний, поэтому в рамках *лексического навыка* рассматривается:

- навык распознавания терминов и терминологических словосочетаний с опорой на экстралингвистические знания, в процессе формирования которого проводится сопоставительный анализ терминологии русского и иностранного языков на уровне отдельных слов и словосочетаний данной предметной сферы;
- навык понимания и употребления терминов и терминологических словосочетаний данной предметной сферы, при формировании которого основное внимание уделяется анализу функционирования лексики в аутентичных текстах и «достижению автоматизма расшифровки и употребления терминов» в процессе письменного перевода [5, с. 214].

В письменном переводе с иностранного языка на русский большую роль играют *грамматические навыки*, к которым относятся: навык анализа формальных признаков грамматических явлений в тексте;

навык идентификации и понимания (на основе контекста и припоминания) основных грамматических явлений и их значений.

Навык *кодового переключения*, т. е. переключения с одного языка на другой, предполагает образование устойчивых связей между иностранным словом или выражением и его эквивалентом в родном языке, когда вербальная реакция на воздействие иностранного слова приводит без видимых усилий к возникновению его эквивалента на родном языке. В этом случае стабильность в выполнении переводческих операций является свидетельством того, что грамматические и лексические стереотипы сформированы [5, с. 214].

В процессе письменного перевода формируются группы умений:

- умения предпереводческого анализа текста, которые предполагают определение жанрово-стилистической принадлежности текста, коммуникативной задачи, извлечение когнитивной и эмоционально-оценочной информации из текста, описание синтаксических особенностей текста, определение ключевых слов, отдельных фактов, несущих наиболее важную смысловую информацию;
- умения передачи информации текста в форме полного и реферативного письменного перевода, которые предполагают работу со справочной литературой, осуществление лексических и грамматических трансформаций, нахождение верных эквивалентов исходя из предметной ситуации и контекста;
- умения переводческого анализа лексических и грамматических трансформаций как средства достижения смысловой эквивалентности перевода;
- умения редактирования текста перевода, которые предполагают его соответствие нормам грамматики, стилистики и орфографии того языка, на котором написан.

Таким образом, указанные знания, навыки и умения составляют содержание обучения письменному переводу, и от уровня их сформированности зависит эффективность осуществления этого вида переводческой деятельности.

Способность управлять речевыми механизмами достигается практикой перевода текстов различной тематики, а также специальными упражнениями.

По мнению Л.К. Латышева и А.Л. Семенова, значительную часть курса обучения переводу должна составлять работа с упражнениями [3, с. 45]. В процессе этой работы осваиваются способы преодоления трудностей перевода, отрабатываются технические приемы перевода, развиваются переводческие умения и создается основа для

совершенствования навыков письменного перевода, сформированности письменной переводческой компетенции.

По характеру выполняемых речевых действий упражнения подразделяются на предпереводческие и собственно переводческие.

Предпереводческие упражнения имеют целью создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у студентов языковых и фоновых знаний, показать им, как решают типовые переводческие задачи опытные высококвалифицированные переводчики. Основными упражнениями этого типа являются:

- сопоставление параллельных текстов на исходном языке и языке перевода с целью выявления их различий (задание полезно для развития навыков переключения);
- сопоставление опубликованных переводов с их оригиналами и критический анализ использованных переводчиком методов и приемов;
- предпереводческий анализ текста на иностранном языке: выявление коммуникативной задачи текста, анализ стилистики, лексического состава и синтаксических особенностей текста;
- ответы на вопросы к тексту, проверяющие глубину понимания и наличие необходимых фоновых знаний;
- обсуждение концепций, лежащих в основе содержания текста, и связанных с ними терминов и понятий;
- различные упражнения по совершенствованию владения языком перевода (составление синонимических рядов и дифференциация значений синонимов, стилистическая оценка предлагаемых вариантов, перефразирование высказываний, выступления на заданную тему и др.).

Собственно переводческие упражнения подразделяются на:

- языковые, развивающие умение решать переводческие задачи, связанные с особенностями семантики единиц и структур двух языков;
- операционные, отрабатывающие умение использовать различные способы и приемы перевода;
- коммуникативные, создающие умение успешно выполнять необходимые действия на разных этапах переводческого процесса.

В соответствии с видом упражнения, формулируется и задание по его выполнению.

В языковых упражнениях в задании указывается языковая единица или структура, значение которой должно особо учитываться при переводе. Здесь в задачу студента может входить перевод

изолированных языковых единиц, передача значений указанных единиц и структур в составе высказываний, перевод высказываний, содержащих определенные единицы и структуры.

В операционных упражнениях ставится задача использовать при переводе указанный прием или самостоятельно выбрать подходящий прием и обосновать выбор и способ его применения.

Коммуникативные упражнения включают задания по определению контекстуальных значений языковых единиц, интерпретации смысла высказывания, подбора соответствий и вариантов перевода и комплексное решение переводческих задач при переводе высказываний и отрезков текста разной трудности. Иначе говоря, такие упражнения развивают умение осуществлять отдельные этапы переводческого процесса в целом.

Очевидно, однако, что на практике переводчику приходится переводить не отдельные высказывания, а цельные тексты. Поэтому важное место в обучении письменному переводу следует отводить работе с текстами. Тексты для перевода разнообразны по жанрам, стилям и функциям. Цели переводчика оказываются различными в зависимости от того, что он переводит, поскольку закономерности перевода каждого из жанров имеют свои отличия. Основываясь на положениях современной теории текста, Л.М. Алексеева делает предположение, что «каждый тип текста особым образом сигнализирует о методике перевода» и отмечает, что «эти сигналы идут не от знаковой формы», «они считываются переводчиком в ходе рефлексии, т. е. конструирования смысла исходного текста» [1, с. 78]. Поэтому, приступая к переводу, переводчик через язык текста должен выяснить для себя две глобальные вещи – в каком речевом жанре выполнен текст и в каком функциональном стиле этот текст существует. Сейчас переводчик имеет дело с языком текста не как конгломератом отдельных языковых элементов, а с целостным образом языка текста, и отдельные языковые трудности он должен решать в рамках конкретного текста. Иными словами, усилия переводчика должны быть направлены на создание «потенциального динамического интертекстуального пространства» [1, с. 78].

Процесс работы с текстом включает: предпереводческий анализ; собственно перевод текста с применением межъязыковых трансформаций и / или интерпретации; переводческий анализ и редактирование текста.

Предпереводческий анализ складывается из трех этапов:

- «внимательное и многократное вчитывание в текст», определение коммуникативной задачи текста, «выявление жанрово-

стилевых особенностей текста», т. е. доминанты, обеспечивающей стилистическую инвариантность текста при переводе;

- установление «внутренней структуры способа коммуникации», определение «типовой синтаксической организации текста», а также «типового лексического оформления»;
- анализ «конкретного языкового материала в рамках выявленной на первом втором этапах типовой схемы способа изложения содержания», выявление способов выражения когнитивной и эмоционально-оценочной информации в тексте [2, с. 3];

Собственно перевод текста ориентирован на заложенную в тексте информацию как на целое, а не отдельные составляющие текста. И здесь, все разнообразие методик письменного перевода можно свести к двум основным подходам: трансформационному и денотативному [4, с. 45].

Трансформационный подход предполагает передачу заложенной в тексте информации с применением лексических и грамматических трансформаций. Данный подход позволяет решать лингвистические сложности перевода с одного языка на другой, которые объясняются особенностями семантики, синтактики и прагматики языковых выражений ИЯ и ПЯ, а именно: различия категоризации; грамматические различия; сохранение образного компонента теста оригинала; лексическая сочетаемость; узуально фиксированные способы выражения некоторых стандартных смыслов и т. д.

В отличие от трансформационного подхода, *денотативный подход* к теоретическому истолкованию процесса перевода предполагает свободный выбор средств языка перевода для передачи смысла сообщения на исходном языке, и заключает в себе трехэтапный процесс: восприятие сообщения на исходном языке; создание концепта этого сообщения; интерпретация этого концепта средствами языка перевода. Данный подход наглядно демонстрирует отсутствие прямой связи между исходным текстом и его переводом, так как они связаны лишь общим смыслом [4, с. 51].

Следует отметить, что в практике письменного перевода реализуется своего рода комбинация этих двух подходов, и тот и другой подход преобладает в зависимости от типа переводимого текста, жанра и речевой формы презентации смысла. Выбор модели перевода зависит также от полноты передачи смыслового содержания оригинала.

В процессе обучения письменному переводу формируются умения не только полного письменного перевода, но и сокращенного, в частности, реферативного. *Реферативный* перевод по своей сути тяготеет к денотативной модели перевода, т. е. интерпретации.

Реферативный перевод осуществляется как трехэтапный процесс, состоящий из следующих процедур: 1) полный письменный перевод текста-первоисточника; 2) выделение ключевых отрывков, несущих в себе основной смысл сообщения, отбор тех главных фактов, данных и положений, которые должны быть отражены в реферате и выстраивание их в логической последовательности; 3) обобщение содержания текста-первоисточника на основе внутренней логики текста и с использованием четких формулировок, в которых отсутствует субъективность, образность и эмоциональность [6, с. 133].

Заключительным этапом работы над текстом является *переводческий анализ* и *редактирование текста*. Главная задача этого этапа – достижение адекватности перевода, при которой текст перевода выглядит так, как будто это и есть оригинал. Содержание данного этапа работы над текстом включает:

- анализ некоторых лексических и грамматических трансформаций как средства достижения смысловой эквивалентности перевода;
- признание того, что смысл текста передан адекватно, так как использованные трансформации позволили сохранить когнитивную и эмоциональную информацию, тематическую структуру текста, т. е. его логическое развертывание, и обеспечить стилистическую инвариантность текста перевода;
- приведение текста перевода в полное соответствие с нормами грамматики, лексической сочетаемости, узуальных употреблений, стилистики и орфографии того языка, на котором он написан.

Контроль качества перевода и его письменного оформления осуществляется на занятиях по письменному переводу в устной и письменной форме – в виде дискуссии или контролируемой самостоятельной работы.

Как показывает многолетняя практика обучения письменному переводу, успешное выполнение рассмотренных нами этапов обучения письменному переводу обеспечивает у будущих лингвистов-переводчиков высокий уровень сформированности письменной переводческой компетенции, умений и навыков профессионального перевода.

Литература

1. Алексеева, Л.М. Методика обучения письменному переводу специального текста / Л.М. Алексеева // Вестник Пермского университета. – Вып. 2 (8). – П.: Изд-во ПГУ, 2010. – с. 77 – 84.

2. Брандес, М.П., Проворотов, В.И. Предпереводческий анализ текста: Учеб. пособие; 3-е.изд., стер / М.П. Брандес, В.И. Проворотов. – М.: НВИ-Тезаурус, 2001. – 224 с.
3. Латышев, Л.К., Семенов, А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
4. Мирам, Г.Э. Профессия: переводчик; 4-е изд./ Г.Э. Мирам. – К.: Эльга, Ника-Центр, 2006. – 160 с.
5. Попова, Т.В. О компонентах процессуального аспекта содержания обучения письменному переводу научных текстов в неязыковых вузах / Т.В. Попова // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. – Вып. 91. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – С. 213 – 215.
6. Романова, С.П., Коралова, А.Л. Пособие по переводу с английского на русский; 3-е изд / С.П. Романова, А.Л. Коралова. – М.: КДУ, 2007. – 176 с.

Шкурская Н.М.
Белорусский государственный университет, Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный рынок труда предъявляет все более высокие требования к уровню практического владения иностранным языком, как в повседневном общении, так и в профессиональной сфере. Объемы информации растут, и часто рутинные способы ее передачи, хранения и обработки неэффективны. Использование информационных технологий открывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютерные обучающие программы имеют множество преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознавать языковые явления, развивать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учета ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студента.

Для правильного подбора готовых продуктов к использованию в учебном процессе необходимо различать три основных типа компьютерных программ, наиболее часто встречающихся в учебно-методической литературе по данной проблеме, содержащей различные варианты классификации электронных учебных средств. К таким

базовым типам программ относятся: 1) редактор текста, 2) банк данных и 3) программы симулятивно-имитационного моделирования.

Редактор текста – это специальная компьютерная программа, которая дает возможность легко создавать, редактировать письменные тексты, графические документы (графический редактор) и распечатывать их с помощью принтера. Этот тип программы в целях обучения может использоваться преподавателем в двух направлениях: как инструмент для создания различного рода текстов и тренировочных упражнений и как средство стимулирования учащихся для работы над этими текстами и упражнениями.

Современные текстовые редакторы, например, Microsoft Word и аналогичные ему обладают широкими возможностями: ввод и оформление текстовых документов различными шрифтами в латинице и кириллице; создание таблиц, графиков, диаграмм, рисунков; контроль орфографии, копирование и вставка документов в нужный файл и др. Все это позволяет преподавателю: а) эффективно использовать в учебных целях печатный раздаточный материал, различного типа упражнения в текстовых файлах (при работе в компьютерных лабораториях); б) хранить информацию в удобном формате до востребования; в) модифицировать и дополнять уже имеющуюся информацию; г) комбинировать различные документы; д) создавать документы для обмена информацией по электронной почте.

Обучаемый, в свою очередь, кроме перечисленных выше преимуществ освобожден от рутинной процедуры переписывания текста при выполнении письменных упражнений; имеет возможность печатать поверх предъявленного текста, благодаря режиму *overtype;* легко исправлять совершенные орфографические, лексические и стилистические ошибки, проверить правильность ответов, в случае наличия встроенных преподавателем ключей.

Под *банком данных* или базой данных понимается совокупность сведений о конкретных объектах в какой-либо области. Преподаватель или учащийся могут создавать собственные базы данных и хранить их в памяти компьютера или пользоваться существующими электронными словарями и энциклопедиями. Производство последних увеличивается гигантскими темпами. В настоящее время создано огромное количество мультимедийных энциклопедий на разных языках по различным областям человеческой деятельности, что, несомненно, служит прекрасным источником информации по той или иной теме как для преподавателя, так и для учащегося. Особенностью современных продуктов данного типа программ являются встроенные системы

поиска данных и оценочные тесты с целью самоконтроля усвоения информации.

Программы банка данных используются в основном как дополнительный учебный материал и эффективны для организации индивидуальной самостоятельной работы.

Программы симулятивно-имитационного моделирования – это программы, созданные с целью восполнения и моделирования языковой среды или ситуации общения. В данном случае компьютер выполняет функции партнера по коммуникации, служит стимулом к организации диалога между учащимися или выступает в роли консультанта, когда пользователю необходима информация справочного характера. Данный тип программ является наиболее популярным как среди создателей, так и среди пользователей. Это объясняется наличием элементов занимательности и игры, что является сильнейшим средством повышения мотивации к достижению поставленных задач. Игра, как основа данного типа программ, может быть познавательного, социального или лингвистического характера. Анализ применения программ симулятивно-имитационного моделирования в обучении иностранным языкам дает основание подразделить их в свою очередь на 5 подтипов:

1. Тренировочные, предназначенные для закрепления навыков и умений; многие из них составлены по принципу бихевиоризма (подкрепление правильного ответа).

2. Наставнические, ориентированные на усвоение новых понятий. В большинстве случаев обучение в этих программах ведется в форме диалога (после предъявления информации обучаемому задаются вопросы).

3. Программы проблемного обучения, построенные на принципах когнитивной психологии. Разнообразные задачи решаются учащимися путем проб и ошибок.

4. Имитационные и моделирующие, в основе которых лежат задачи воспроизведения представленной модели и моделирование конкретной ситуации.

5. Игровые программы, в которых в качестве средства обучения используются интерактивные игры.

Классификация показывает, что диапазон применения компьютерных программ не ограничен, в частности, при обучении иностранным языкам они могут быть использованы во всех аспектах языка: фонетическом, грамматическом, лексическом. А также при обучении письму, чтению, говорению. Обучение при этом может проходить как в группе, так и индивидуально.

В мультимедийных обучающих программах по английскому языку используются различные методические приемы, позволяющие осуществлять ознакомление, тренировку и контроль. Базовыми являются следующие приемы:

Вопрос-ответ. Данный тип методического приема представляет собой разновидность упражнений, построенных по принципу «стимул-реакция». Виды взаимодействия включают множественный выбор и «открытый ответ», когда обучаемый вводит свой вариант ответа, используя клавиатуру. Подобные задания успешно используются для закрепления грамматики, словаря, а также для осуществления контроля.

Конструирование текста. На монитор выведен деструктурированный текст с многоуровневым нарушением композиционной связности. Учащимся предлагаются различные упражнения по его восстановлению: организация абзацев текста в правильном порядке, расстановка знаков препинания, восстановление слов, обозначенных в тексте точками. Обучаемый может вводить слова, соревнуясь с компьютером или с партнером. Упражнения подобного типа позволяют системно охватить конструирование текста на всех уровнях: уровне морфем, слов, словосочетаний, предложений, целостного текста.

Работа над произношением. Системы для работы над произношением выполняют ряд функций: звуковоспроизведение, повтор, выведение на экран спектрограммы, показ на экране артикуляции органов речи и объяснение как правильно произносить звук. Эффективность подобных систем связана с визуальными возможностями компьютера, а также с использованием экспертных систем, основанных на компьютерных методах анализа и обработки естественного языка.

Диктант. В упражнениях этого режима студенту предлагается ввести через клавиатуру прозвучавшее слово, словосочетание или предложение. Используя функции управления звуком, можно прослушать данное слово, словосочетание или предложение несколько раз. По завершении ввода, ответ можно сравнить с правильным вариантом.

В последнее время интерес ученых возрос не только к вопросам использования компьютера в обучении иностранным языкам, но также к проблеме использования компьютера для изучения непосредственно процессов овладения иностранным языком. В частности, исследователи из университетов Амстердама рассматривают следующие возможности применения компьютерных технологий в исследовательских целях [4, с. 32 – 43].

1) Наиболее распространенным заданием в лингвистически ориентированных исследованиях, посвященных изучению иностранного языка, является *задание на определение грамматически верных суждений* (Grammatically Judgment Task). Как правило, подобные задания выполняются с помощью карандаша и бумаги, но иногда исследователей интересует скорость, с которой изучающие второй язык (L 2) справляются с заданием. В подобных случаях используется программное обеспечение, разработанное на факультетах психологии для психолого-лингвистических исследований. Испытуемым предъявляются предложения (выводятся на монитор по одному), которые они должны определить как грамматически правильные либо неверные нажатием на одну из двух клавиш. Программное обеспечение позволяет зафиксировать как ответы участников (верные или нет), так и скорость реагирования (в миллисекундах).

2) Более сложной версией вышеуказанной методики является *задание на определение сочетаемости предложений* (Sentence Matching Task). Согласно данной технологии обучаемым предъявляются два предложения-стимула в разных частях экрана (последовательно одно за другим в течение очень небольшого промежутка времени). Задача испытуемых заключается в том, чтобы как можно быстрее определить, являются ли предъявленные предложения тождественными по содержанию. Время, затраченное на выполнение задания, фиксируется компьютером, что позволяет в дальнейшем проанализировать особенности процесса овладения иностранным языком.

3) *Устное продуцирование* (Oral Production). Психолого-лингвистические программы позволяют измерить скорость выдаваемых участниками устных ответов на предлагаемые им задачи-стимулы. Данная методика не получила широкого распространения. Одним из примеров ее наиболее успешного использования можно считать исследование, в котором участникам (как носителям языка, так и изучающим язык как иностранный) предъявлялись инфинитивы правильных и неправильных глаголов; задача испытуемых заключалась в предъявлении форм глаголов.

4) *Узнавание слова* (Word Recognition) представляет собой наиболее распространенный исследовательский прием, реализуемый посредством определенных лексических заданий. Суть данного приема состоит в следующем: участникам предъявляется некоторая последовательность букв (в визуальной версии задания) либо последовательность фонем (в аудио версии задания), которые являются (или не являются) словами данного иностранного языка. Задача испытуемых состоит в том, чтобы определить, представляет ли данный набор букв (либо звуков) слово.

5) *Чтение предложений и абзацев* (Sentence and Paragraph Reading). В исследовательской литературе описаны эксперименты, целью которых было проверить и сравнить скорость чтения предъявляемых отрывков как на родном, так и на иностранном языках.

6) *Составление схем соответствия формы и функции слова* (Form-Function Mapping). В большинстве исследований, проводимых с помощью данной технологии, участникам предъявлялась группа из трех слов – двух существительных и одного глагола (в любой последовательности). Испытуемые должны определить, которое из существительных является субъектом действия, выраженного глаголом. В одних экспериментах задача выполнялась нажатием на клавишу, в других участники озвучивали свой выбор с помощью микрофона, подключенного к компьютеру. В обоих случаях фиксировалась как правильность выбора, так и скорость реакции.

Во многих из вышеперечисленных исследований роль компьютера заключалась в представлении информации и инструкций, а также в обеспечении обратной связи, включающей регистрирование правильных ответов и времени, затраченного на выполнение задания. На фоне подобных экспериментов особый интерес представляют те, которые позволяют более глубоко проанализировать лингвистическую, познавательную и образовательную роль компьютера в изучении иностранного языка.

В частности, одним из наиболее удачных считается проект по изучению языка Кек (Keck) или Кеки (Keki), описанный Л.Р. Янгом и Т. Гивоном [5, с. 173 – 193]. Проект был организован следующим образом: группа участников, владеющих только английским языком, изучала искусственный язык Кек, специально разработанный исследователями. Занятия проводились пять раз в неделю по два часа, причем испытуемые были разделены на две группы. Одной группе сначала предъявлялся грамматически упрощенный набор лексических единиц (в течение 20 занятий), после чего на протяжении оставшихся 30 занятий участники изучали грамматику в полном объеме. Вторая группа с самого начала занятий изучала грамматику в полном объеме. Не считая незначительных отличий в подаче материала, все остальные аспекты, касающиеся инструктажа и тестирования, были идентичными. Результаты данного исследования показали, что изучение даже искусственного языка с помощью компьютера может вызвать значительную мотивацию учащихся (даже в случае грамматически усложненной подачи материала).

На основе результатов представленных выше исследований можно сделать следующий вывод: несмотря на то, что развитие компьютерных

технологий оказало огромное влияние на проведение исследований, посвященных проблемам овладения иностранным языком, информационные ресурсы и компьютерные технологии всегда были и остаются лишь вспомогательными средствами в подобных экспериментах. Они являются незаменимым помощником для подготовки и проведения тестирования, мониторинга учебного процесса, информационного наполнения инструментальных сред для разработки компьютерных уроков, подготовки дидактических материалов, использования ресурсов и услуг Интернета для аудиторной и самостоятельной работы, а также проектной деятельности студентов.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что использование мультимедийных программ вовсе не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль. Но использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать студентов к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка. Сегодня особый интерес представляют методы интегрирования в учебный процесс ресурсов сети Интернет. Благодаря их использованию студенты получают прекрасную возможность реальной языковой, профессионально направленной коммуникации, что интенсифицирует изучение иностранного языка и расширяет диапазон профессиональных возможностей выпускников.

Литература

1. Бухаркина, М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? / М.Ю. Бухаркина. – Иностранные языки в школе. – № 4. – 2001 .– С. 29 – 33.
2. Дмитриева, Е.И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Интернет / Е.И. Дмитриева. – Иностранные языки в школе. – № 4. – 1998. – С. 10 – 16.
3. Евдокимова, М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты / М.Г. Евдокимова. – Телекоммуникация и информатизация образования. – № 8. – 2001. – С. 47 – 57.
4. Hulstijn, J.H. The Use Of Computer Technology In Experimental Studies Of Second Language Acquisition: A Survey Of Some Techniques And Some Ongoing Studies / Jan H. Hulstijn // Language Learning & Technology.– Vol. 3. – 2000. – P. 32 – 43.
5. Yang, L.R., Givon, T. Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition: The Keck Second Language Learning Project / L.R. Yang, T. Givon. – Studies in Second Language Acquisition. – 1997. – P. 173 – 193.

Ядрищенская С.В., Котенкова Т.М.
Полоцкий государственный университет, г. Новополоцк

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ (ЮРИДИЧЕСКОЙ) КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время многие вузы осуществляют подготовку специалистов со знанием иностранного языка. Ее целью является выпуск специалистов, владеющих иностранным языком в объеме, позволяющем осуществлять межкультурную коммуникацию в сфере профессиональной деятельности, определяемой специальностью вуза, так как для выпускников неязыковых вузов (финансовых, экономических, технических и т. д.) иностранные языки являются средством осуществления именно их профессиональной деятельности. Но реальность жизни показывает, что выпускнику вуза уже недостаточно владеть иностранным языком, уметь прочитать текст по специальности и понять прочитанное. Для успешного взаимодействия между партнерами требуются также переводческие знания и умения.

Выпускник вуза должен уметь правильно оформлять деловые документы, понимать экстралингвистические ситуации (ЭС – в терминологии С.Г. Бархударова), отраженные в экстралингвистическом контексте (ЭК – в терминологии Я.И. Рецкера). Составными частями ЭС (ЭК) являются: предметная обстановка и речевая ситуация (ситуация общения, предмет общения, участники взаимодействия), переводной материал, искусство вступления в контакт с партнером, умение поддерживать этот контакт и многое другое.

Отсутствие элементарных навыков и умений перевода у студентов приводит к тому, что даже при достаточно полном понимании смысла иноязычного текста, они не могут точно и грамотно передать его содержание посредством родного языка. Перевод осуществляется студентами крайне медленно, с постоянным обращением к словарю, а результатом, как правило, является ситуация, при которой найденные значения всех слов не увязываются в логичное смысловое содержание.

Чтобы преодолеть данные трудности, студентам необходимо иметь достаточные знания в области грамматики и лексики как изучаемого, так и родного языков, а также усвоить определенные приемы работы с иноязычным текстом, иными словами приобрести навыки перевода. Это, прежде всего, лексические навыки, которые предполагают знание и умение оперировать иноязычной лексикой, грамматические, трансформационные, навыки определения функционального стиля

переводимого материала и навыки нормативно стилистически грамотной передачи переводимых речевых единиц. Умения правки переводного текста необходимы для того, чтобы окончательный вариант перевода соответствовал нормам родного языка и при этом сохранил смысл оригинала. Письменное оформление перевода не допускает орфографических и стилистических ошибок, нарушения норм грамматики и лексической сочетаемости.

Определившись с собственно навыками и умениями, которые следует формировать у студентов, необходимо рассмотреть последовательность их формирования и разработать комплекс упражнений для обучения переводу в неязыковых вузах. Организуя обучение переводу, мы придерживаемся мнения, что развивать умения и навыки перевода следует через овладение языковыми явлениями в речевых комплексах (словах, словосочетаниях, предложениях и текстах) на основе правил, описывающих действия с языковым материалом [3, с. 35]. Мы предлагаем следующее лингводидактическое моделирование процесса обучения переводу в контексте будущей профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов. Весь процесс формирования навыков и умений перевода юридических текстов представляется реализуемым в трех этапах, каждый из которых характеризуется особым содержанием и имеет свои задачи.

I этап – вводный (предпереводческий) курс, который целесообразно начинать с работы над профессиональной лексикой. Совершенствование лексических навыков осуществляется за счет расширения и пополнения того словарного запаса, которым уже владеют студенты. Особый акцент делается на юридической лексике и терминологии, что актуально для студентов юридического факультета. Обучаемые уже владеют определенными знаниями в сфере своей будущей профессии, поэтому языковым материалом для формирования и совершенствования лексических навыков являются специальные тексты юридической, общественно-политической направленности, а также деловая документация и газетные материалы.

Очевидно, что следует начинать с формирования у студентов навыков работы со словарем и справочными материалами, для чего первым необходимым шагом является анализ словарей (как общих, так и специальных) и выполнение серии упражнений, предполагающих использование словаря, включающих задания: определение исходной формы слова, образование других частей речи, производных от данного слова; определение части речи, которой является лексическая единица; расположение слов по алфавиту; поиск в словаре нужного значения

многозначного слова / термина; выбор в специальном словаре подходящего значения термина.

Не этом этапе работы следует учить студентов внимательно анализировать связи слов родного и иностранного языков, которые зачастую неоднозначны. Расхождения в семантике создают трудности перевода терминологии. Опора на многозначность русского эквивалента в этом случае выступает мощным рычагом в формировании навыка выбора нужного значения слова, непосредственно связанного с навыком улавливать смысловую связь переводимого слова с другими единицами речевого континуума. Выполнение следующих диагностирующих упражнений способствует формированию указанного навыка [5, с. 105]: поиск определения термина, исходя из конкретного контекста; подстановка терминов в предложения; конкретизация значения термина на основе содержания дефиниции; передача значений безэквивалентных терминов; определение значения слова с учетом языкового окружения.

Говоря о переводе лексических единиц нельзя не учитывать трудности, связанные с переводом интернациональных слов. Понимание интернациональных слов особенно важно для работы с юридическими текстами. Продуктивными в этом случае представляются упражнения на сличение: поиск эквивалентов указанным русскоязычным терминам из предложенного ряда иноязычных слов. Следующим по степени сложности заданием является упражнение на установление русскоязычных соответствий указанным в тексте иноязычным словам (без опоры и подсказки).

Вокабуляр интернациональной юридической лексики рекомендуется постоянно пополнять, студентам следует вносить в словари термины, систематизируя и классифицируя их по областям профессиональной деятельности юриста.

Упражнения на узнавание новых слов создают предпосылки для решения смысловых задач при переводе [3, с. 35]. Важным представляется структурирование незнакомой лексики на основе словообразовательных элементов уже известных студентам. Под выводимостью понимается психолингвистическое свойство слова, «которое обеспечивает читающему возможность правилосообразного раскрытия значения незнакомого производного слова на основе значений его компонентов» [1, с. 19]. Обязательным условием выводимости терминов является знание способов словообразования в данном языке, знание аффиксов, а также знание способов оформления интернационализмов.

Учитывая тот факт, что в языковой догадке присутствует элемент случайности и неосознанности, формирование навыка языковой догадки

представляется в значительной мере непростой задачей. Исследователи этого явления указывают три группы подсказок языковой догадки: внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые [6, с. 203]. Внутриязыковая подсказка вытекает из отнесения слова к определенной грамматической категории, выявления его функции в предложении. Большую роль выполняют и словообразовательные элементы. Межъязыковая подсказка содержится в заимствованных словах, интернационализмах. Внеязыковая догадка вытекает из знания фактов и явлений действительности.

Языковая догадка спонтанно не формируется, а предполагает наличие социокультурного и речевого опыта. Специальные упражнения по формированию языковой догадки превращают этот процесс в методически управляемый и объективно регулируемый извне [6, с. 203]. Формирования навыка языковой догадки можно достичь с помощью следующих заданий: проверка знания выделенных слов с целью контроля понимания текста; морфемный анализ слов и определение их функций в предложении; выделение устойчивого словосочетания из текста и его дословный перевод с целью обнаружения его соответствия в родном языке.

Понимание речи на уровне знания семантики слов ни в коей мере не решает задачу понимания смысла целостного текста, а является скорее своего рода «приблизительным пониманием» [6, с. 203]. Только целенаправленная методическая работа, помогающая выявить грамматическую функцию структуры и предикативные отношения в предложениях, способствует точному и правильному пониманию текста. Знание грамматических конструкций, характерных для текстов профессионально-направленного содержания, является предпосылкой достижения адекватного перевода. Следующим шагом по формированию навыков и умений перевода на первом этапе обучения является именно формирование и совершенствование у студентов грамматических навыков. Лингводидактическая работа в этом направлении предполагает решение ряда вопросов: подбор грамматического материала, необходимого для обучения переводу профессионально-направленных текстов; определение приемов и способов подачи грамматических явлений; выбор методов формирования и совершенствования грамматических навыков.

Основу знаний грамматики иностранного языка у студентов составляют явления, усвоенные ими как в средней, так и в высшей школе в течение первого года обучения. На первом этапе обучения переводу профессионально-направленных материалов оно должно быть пополнено явлениями, характерными для текстов по специальности.

Можно выделить следующие грамматические конструкции, изучение которых является условием возможности осуществления перевода: герундий, инфинитив, пассивный залог, причастие. Что касается приемов подачи материала, то обучение грамматике в сфере перевода должно осуществляться с опорой на грамматические отношения оппозиций. Путь обучения грамматике – движение от формы структуры к раскрытию ее функции, содержания и правильному переводу на другой язык.

Каждое занятие по развитию грамматических навыков перевода целесообразно начинать с мини-лекции с опорой на схематичное представление информации, например:

Tense	**Active Voice**	**Passive Voice**
Present Simple	*The Government takes a number of measures to strengthen the criminal justice system.*	*A number of measures to strengthen the criminal justice system are taken by the Government.*

Студентам предлагается ознакомиться с изменениями видо-временных форм глаголов сказуемого в активном и пассивном залогах. Давая пояснения, преподаватель должен четко выделить основные признаки грамматического явления, разъяснить его значение, показать отличия от других явлений (предъявив его в оппозиции), передать способ его выражения на родном языке. Знакомство с теорией предполагает последующее выполнение ряда заданий: перевод словосочетаний с заданной конструкцией; определение (узнавание) грамматических конструкций, перевод которых предложен в упражнении; определение заданных конструкций в предложении и их перевод. Вначале выполняются упражнения на уровне словосочетаний, далее – на уровне предложений, мини-текстов, полноценных текстов.

Только при условии сформированности лексических и грамматических навыков перевода, а также навыка работы со словарем можно переходить ко второму этапу обучения переводу. Навык языковой догадки формируется на протяжении всех этапов обучения, так как догадка «является результатом всех обучающих и жизненных воздействий» [6, с. 203].

Учитывая тот факт, что текст перевода никогда не может быть полным и абсолютно эквивалентным тексту оригинала, то задача преподавателя на втором этапе обучения заключается в том, чтобы научить студентов достигать максимальной адекватности и эквивалентности. Для того, чтобы добиться сведения потерь при

переводе к минимуму, студенты должны научиться пользоваться специальными переводческими приемами.

Ключевыми для студентов неязыковых специальностей являются подстановка или адекватные / эквивалентные замены. Учебные задания должны быть направлены на преодоление трудностей, связанных с поиском соответствий. Здесь следует показать студентам алгоритм действий, необходимых для формирования навыка подстановок [4, с. 54]. Алгоритм включает следующие операции: уточнение семантики лексической единицы в словаре; выявление особенностей контекста (проблематики сообщения); подбор адекватного контекстуального эквивалента.

Формирование умений трансформационного перевода эффективно с помощью следующих заданий: а) узнавание трансформационного приема (определите вид переводческой трансформации, используемой переводчиком); б) применение указанной трансформации (переведите, используя тот или иной прием, как показано на примере); в) перевод предложений за счет самостоятельного выбора используемой трансформации. Сформировав у студентов трансформационные навыки и навыки адекватных замен на уровне фраз и предложений, следует перейти к переводу небольших текстов для совершенствования указанных навыков.

При переводе небольших текстов студентам следует объяснить, что осуществляемый ими перевод является учебным. Учебный перевод – перевод, максимально близкий к оригиналу. Его литературные достоинства невысоки. Однако именно учебный перевод дает наиболее полную картину понимания учащимися грамматического и лексического материала, на базе которого построен текст и позволяет оптимизировать соотнесение иноязычных явлений с явлениями родного языка.

При обучении переводу текстов профессиональной проблематики важным представляется усвоение студентами функционально-стилистических особенностей текстов различных жанров и профессиональных сфер деятельности. Упражнения на различение функциональных стилей следует предварять знакомством с теоретическими положениями. Понятие «стиль» слишком широкое для студентов неязыковых специальностей. Латышев А.К. предлагает учитывать только два его аспекта: функциональный стиль и нормативно-стилистическую окраску языковых единиц. Только их он настоятельно рекомендует относить к стилистическому фактору [4, с. 54].

Функциональный стиль представляет собой совокупность правил отбора языковых средств для использования в той иной социально-значимой сфере общественно-речевой практики. Для организации обучения переводу юридических материалов можно выделить следующие стилевые жанры в соответствии с функциональными стилями в языке: стиль официально-делового общения (контракты, договоры, правительственные постановления и указы, декларации и парламентские резолюции, статьи конституции), стиль публицистики, прессы, науки (ораторская речь, специальные юридические тексты, охватывающие отдельные области права). Каждая из перечисленных разновидностей текстового материала предъявляет особые требования к переводу, знание которых необходимо для достижения адекватного перевода.

Ознакомив студентов со стилистическими особенностями перевода, например, контрактов, можно предложить следующие практические задания в указанной последовательности: перевод названия контракта исходя из данной дефиниции; перевод дефиниции и конкретизация значений терминов; перевод дефиниции устаревших наречий с целью осуществления контекстуальной замены при переводе; систематизация терминологических оборотов и вывод их в таблицу с переводом и дефинициями (контекстуальными заменами); перевод целостного текста. Обучение письменному переводу юридических материалов должно осуществляться последовательно. Выполнение студентами предложенных выше упражнений будет способствовать освоению языка официально-деловых материалов.

Третий этап предполагает *формирование умений редактирования текста перевода* с учетом профессиональных знаний. Эффективными в этой связи представляются следующие задания: определение и объяснение использованных при переводе переводческих приемов и трансформаций (насколько оправдано их использование); поиск и исправление ошибок (лексических, смысловых, грамматических) в переводе другого студента; устранение стилистических ошибок при письменном переводе; обоснование своего варианта перевода.

Выполняя указанные задания, студенты сравнивают, анализируют и оценивают оригинал, отредактированный перевод других студентов, а также свой собственный вариант перевода, обнаруживают и исправляют неточности, корректируют стиль. Задания такого типа носят проблемный характер и развивают умения творческого подхода к переводу, сознательного применения переводческих трансформаций и приемов. В результате осуществляется рефлексия, самоанализ

и самооценка, повышается интерес к изучению иностранного языка и учебному процессу в целом.

Разработанный подход к организации обучения переводу текстов профессиональной проблематики, позволяет студентам неязыковых специальностей в достаточно короткий период времени овладеть ключевыми знаниями теории перевода, сформировать базовые навыки и умения осуществления перевода, что является бесспорным достоинством профессионала любого уровня и любой сферы деятельности и в значительной степени расширяет диапазон профессиональных возможностей и перспектив.

Литература

1. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М.: Издательство «Высшая школа», 1975. – 229 с.
2. Гавриленко, Н.Н. Интегративная модель обучения переводу / Н.Н. Гавриленко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gavrilenko-nn.ru/didactics/1086/. – Дата доступа: 05.03.2012.
3. Зимняя, И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М: ИЯ АН СССР, 1978 – Вып. 127. – 41 с.
4. Латышев, Л.К. Технология перевода / Латышев Л.К. – М.: НВИ. ТЕЗАРУС, 2001. – 278с.
5. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 1974. – 216 с.
6. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
7. Широкова, Т.А. О системном предъявлении терминологической лексики / Т.А. Рогова // Лексические проблемы преподавания иностранных языков в средней школе и неязыковом вузе. Сб. научн. тр. – Свердловск: Изд. УрГУ, 1984. – С. 105 – 112.

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1. Язык, литература, ментальность: разнообразие вербальных практик …….. 3

Василина В.Н. Отношение речевого акта к другим элементам общения …….. 3

Занковец О.В. Гендерные различия при переводе художественных текстов …….. 10

Зелезинская Н.С. Античный суицид и его художественное воплощение в трагедии У. Шекспира «Юлий Цезарь» ……. 17

Кейзер С.В. Теоретико-методологические основы анализа стилизованных текстов ……. 25

Кожинова А.А. О соблюдении принципа кооперации в евангельских текстах …… 35

Криворот В.В. Особенности аббревиации в русском, английском и французском языках …….. 42

Лапунова О.В. Основные положения полифонического анализа во французском информационном телевизионном дискурсе …… 50

Мархасев И.Р., Угляница Н.Г. К вопросу о переводе поэзии ……... 60

Пильгун Е.В. Речевые особенности политического дискурса как инструмент формирования имиджа политика ……... 67

Сухорукова Е.А. Косвенные речевые акты предложения в англоязычном дискурсе (на примере произведений Д. Брауна) ….. 77

Уланович О.И. Перевод в парадигме деятельностного фрейма: моделирование процесса …….. 85

Часть 2. Теоретические и методические аспекты лингводидактики …… 96

Василина В.Н. Формирование иноязычной прагматической компетенции студентов на занятиях по практике устной и письменной речи ……... 96

Зайцева В.А. Знание национально-маркированной лексики как важный компонент межкультурной компетенции переводчика ….. 104

Калинина Е.В. Использование приемов дифференцированного обучения на уроках английского языка …….. 110

Кондратенко Т.Л. Сущностные характеристики понятия «лингвистическая подготовка» и его интерпретация в современной парадигме языкознания ……. 116

Крень О.А. К вопросу о формировании профессиональной переводческой компетентности в устном переводе …….. 124

Мороз М.В. Ассоциативная структура сознания в условиях искусственного билингвизма …….. 129

Одинцова М.А., Значенок В.С. Развитие речевой деятельности в аудитории: от теории к практике …… 135

Садохо Н.М. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку …… 140

Сокеркина О.В., Пышняк Л.Н. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам …….. 147

Уланович О.И., Кувик И.В. Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся в контексте инновационной деятельности в образовании ……. 153

Цвирко Е.И. Роль психологии общения в повышении эффективности обучения иностранному языку ……. 160

Шаповалова А.Ф. Методика обучения письменному переводу …... 169

Шкурская Н.М. использование компьютерных программ в обучении иностранным языкам …… 177

Ядрищенская С.В., Котенкова Т.М. Основные этапы методики обучения переводу в сфере профессиональной (юридической) коммуникации ……... 184

Научное издание

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ОБЩЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Сборник научных трудов

Рекомендовано к печати Советом гуманитарного факультета Белорусского государственного университета

Ответственный за выпуск

Подписано в печать …… Формат…….. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать Riso.
Усл. печ. л….. Тираж …… Заказ …….

Издатель и полиграфическое исполнение: Учреждение образования
«Белорусский государственный университет»